

(CONTRA) TEMPOS DE EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA, EVOcando JOHN DEWEY

CARLOS NOGUEIRA FINO
JESUS MARIA SOUSA
(org.)

1ª Edição (2017)



UNIVERSIDADE da MADEIRA

www.uma.pt

CIE-UMa

Centro de Investigação em Educação

www.uma.pt/cie-uma

CARLOS NOGUEIRA FINO
JESUS MARIA SOUSA
(ORG.)

**(Contra) Tempos de
Educação e Democracia,
Evocando John Dewey**

Título

(Contra) Tempos de Educação e Democracia, Evocando John Dewey

Organizadores

Carlos Nogueira Fino & Jesus Maria Sousa

Edição

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa
Universidade da Madeira
Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal

Design Gráfico

Énio Freitas

Impressão e Acabamento

Oficinas de São Miguel
Outeiro de São Miguel, 6300-035 Guarda

Tiragem

150 Exemplares

ISBN

978-989-20-8028-4

Depósito Legal

434267/17

www.uma.pt/cie-uma

© CIE-UMa 2017

FCT Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

UID/CEd/04083/2016

ÍNDICE

Nota de Apresentação.....	5
Educação e Democracia: Utopia por Realizar?.....	7
<i>Jesus Maria Sousa</i>	
Dewey, Papert, Construcionismo e Currículo	21
<i>Carlos Nogueira Fino</i>	
Escolarização de Pessoas Transexuais: Narrativas de Estudantes da Universidade Federal de Sergipe.....	31
<i>Alfrancio Ferreira Dias & Helma Cardoso de Melo</i>	
Perscrutando a Educação Visual com um Olhar Influenciado pelo Pensamento de John Dewey	45
<i>Ana Cristina Duarte</i>	
Mediação Escolar em Contexto Prisional	61
<i>Ana Francisco & Alice Mendonça</i>	
A Didática nas Atividades de Adaptação ao Meio - Aprender Nós.....	79
<i>Catarina Fernando, António Vicente, João Prudente, Joana Simões & Helder Lopes</i>	
A Supervisão Pedagógica na Coordenação dos Departamentos Curriculares	89
<i>Fabiana Matos & Alice Mendonça</i>	
Educação para a Democracia: a Coerência entre o Discurso e a Realidade	101
<i>Gorete Pereira</i>	
A Personalização do Processo Pedagógico – A Perceção dos Alunos.....	113
<i>Helder Lopes, Joana Simões, António Vicente, João Prudente & Catarina Fernando</i>	
Vivência da Democracia em Contextos para a Infância e Conhecimento Prático do Educador	125
<i>Helena Luís</i>	
O potencial das atividades náuticas no 1º ciclo	141
<i>Joana Simões, Helder Lopes, António Vicente & Catarina Fernando</i>	
Cidadania Situada na Educação e as suas Limitações.....	149
<i>Lina José Gonçalves</i>	
Processos de Liderança no Projeto de Aprendizagem Cooperativa	157
<i>Maria Susana Rocha & Nuno Fraga</i>	
Dewey no Ecrã: A Educação e a Democracia sob Resgate	171
<i>Paulo Brazão</i>	
Escola Inclusiva, Escola Democrática: os Processos de Liderança na Inclusão dos Alunos com NEE	177
<i>Rute Moedas & Nuno Fraga</i>	

NOTA DE APRESENTAÇÃO

Procurando assinalar o centenário da publicação do emblemático livro “Democracy and Education” de John Dewey, o Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa) juntou-se às múltiplas iniciativas de homenagem que, ao longo de 2016, em diversas partes do globo, foram prestadas a este filósofo e pedagogo incontornável na história da educação.

Normalmente associado à corrente filosófica do Pragmatismo, embora preferisse o termo Instrumentalismo, por encarar a educação como instrumento para a resolução de problemas reais, John Dewey defende o método científico e a necessidade de problematização, pondo as crianças a pensar, aliando o pensamento à ação, com foco especial na prática, na experiência enquanto geradora de conhecimento. Falar de John Dewey é falar igualmente do movimento da Escola Nova, da Educação Progressiva, da Psicologia Funcional, do entendimento do Currículo virado para a criança, enfim, é falar da valorização da pessoa e sua vivência democrática. Não tendo ficado apenas pelas ideias, procura pô-las em prática na Laboratory School da Universidade de Chicago, durante dez anos (1894-1904), findos os quais, e após divergências internas, se muda para a Universidade Columbia em Nova Iorque.

Este livro reflete sobre a atualidade do pensamento pedagógico de John Dewey, indelevelmente marcado por uma filosofia de educação que apela à democracia, à participação e ação na esfera pública, desenvolvidas a partir da escola, tendo em vista uma sociedade mais justa e solidária.

Carlos Nogueira Fino & Jesus Maria Sousa

Funchal, Outubro de 2017

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: UTOPIA POR REALIZAR?

Jesus Maria Sousa

Departamento de Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

RESUMO

Estando nós a celebrar o centenário da publicação do livro de John Dewey - *“Democracy and Education”* (1916), desejo, numa primeira parte da intervenção, analisar o seu conceito de ideal democrático de educação a partir da discussão que ele traz sobre a filosofia de educação platónica, a dicotomia rousseauiana natureza-sociedade, e a função social (ou mais restritamente nacional) da educação debatida na Alemanha prussiana de inícios do século XIX.

Levantando questões sobre os fins últimos da educação e entendendo a democracia como mais do que uma forma de governo, Dewey considera que esses fins não podem estar “à mercê do acaso ou do capricho” (p. 94). Se se deseja uma sociedade sem “barreiras de classe, raça e território nacional” (p.93), em que todos possam participar em igualdade de circunstâncias numa relação livre e estimulada pela diversidade de participação, tendo em vista o interesse comum partilhado que lhes confere coesão, essa função só pode ser assumida pelo Estado, através da escola pública.

É por isso minha intenção, numa segunda parte, confrontar o ideal democrático de educação defendido por Dewey com o processo de menorização a que se tem assistido do sistema público de educação, no nosso País, com particular relevância na organização curricular e suas práticas, fazendo perder de vista essa compreensão holística do verdadeiro propósito da educação.

Palavras-chave: ideal democrático de educação; escola pública; currículo

INTRODUÇÃO: O IDEAL DEMOCRÁTICO

Cem anos decorreram desde que John Dewey publicou “*Democracy and Education*” (1916), num contexto americano marcado pela tremenda expansão económica resultante da Revolução Industrial, que pôs a nu enormes contradições internas: por um lado, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, numa urbanização acelerada, a suportar a indústria tendo em vista produção de riqueza muitas vezes desmesurada; por outro lado, uma pobreza material visível em grandes massas populacionais, esmagadas pelo peso da miséria, da ignorância e da exploração do homem pelo homem.

Tendo em conta este contexto de grandes desigualdades sociais, a posição de Dewey surge como que uma pedrada no charco da alienação, qual utopia, ao defender uma sociedade democraticamente constituída, onde todos tivessem lugar e pudessem livremente participar. Contrariamente à aristocracia¹, plutocracia², ou oligarquia³, a democracia⁴ é um regime político aberto em que todos os cidadãos elegíveis participam em igualdade de circunstâncias, direta ou indiretamente através de representantes eleitos.

Ao invés de reear a diversidade, Dewey considera que esta poderá ser antes um estímulo para o desenvolvimento da sociedade, se houver uma verdadeira interação entre os diversos grupos sociais, por muito diferentes que sejam, de maneira a propiciar que uns aprendam com os outros, alargando desse modo os horizontes mentais de cada um. Na realidade, numa organização social mais ampla haverá sempre numerosos grupos menores que divergem em termos de classes, partidos políticos, religiões, associações científicas, culturais, profissionais, clubes desportivos, e um sem fim de outros grupos sociais, alguns ligados por laços de sangue, origem, língua, tradições e códigos morais, até como outros ligados a fins

¹ Aristocracia (do grego ἀριστοκρατία: *aristokratía*, de ἄριστος: *aristos* - "excelente" e κράτος: *kratos* - "poder") é uma forma de governo em que o poder político é exercido por nobres, ou pessoas da confiança do rei.

² Plutocracia (do grego *ploutos*: "riqueza" e *kratos*: "poder") é uma forma de governo em que o poder político é exercido pelo grupo mais rico.

³ Oligarquia (do grego ολιγαρχία: *oligarkhía*, literalmente, "governo de poucos") é uma forma de governo em que o poder político é exercido por um pequeno grupo pertencente a uma mesma família, um mesmo partido político ou grupo económico ou corporação.

⁴ Democracia (do grego δημοκρατία: *dēmokratía* de δῆμος: *demos* - "povo" e κράτος - *kratos* - "poder") é uma forma de governo em que o poder político é exercido por todos: "governo do povo".

criminosos. Como diz Dewey, *“in any social group, even in a gang of thieves, we find some interest held in common, and we find a certain amount of interaction and cooperative intercourse with other groups”*⁵ (1916: 89).

O que confere então unidade a pessoas que detêm diferentes pontos de vista relativamente ao interesse comum, senão a prevalência do reconhecimento da reciprocidade dos interesses de cada um? Precisamos todos uns dos outros: não somos nada se os outros não existirem. Por outro lado, uma cooperação mais livre entre diversos grupos no âmbito de uma sociedade-comunidade provoca necessariamente uma alteração nos hábitos sociais. Diz-se por isso que as sociedades democráticas estão em permanente readaptação e reajustamento dada a variedade de *inputs*, enquanto uma cultura fechada se torna estéril e estática, porque autoalimentada.

São estes dois elementos (a aceitação dos interesses de grupos sociais diferentes do meu e a interação e cooperação entre o meu e os restantes grupos sociais) que caracterizam uma sociedade democrática, que respeita o que ele designa de liberdade de espírito (*“freedom of mind”*), correspondente às quatro liberdades fundamentais consagradas no *Bill of Rights* (Dewey, 1939): liberdade de crença e consciência, liberdade de expressão, liberdade de reunião para diálogo e discussão, e liberdade de imprensa, que conferem aos seus membros a verdadeira dignidade humana.

Ora, como atingir esse ideal democrático? Seria contraditório que tal acontecesse pela força ou pelo medo da autoridade externa. A resposta para Dewey reside na Educação, num esforço deliberado em sentido contrário ao espírito individualista instalado na época. Pois para o autor, *“democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience”*⁶ (1916: 93), em que são quebradas todas as barreiras que à partida separam os seus membros.

1. IMPLICAÇÕES DO IDEAL DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO

Neste livro, cuja publicação estamos a assinalar, Dewey explicita a sua Conceção Democrática em Educação, bebendo inspiração na filosofia educacional platónica, no ideal individualista do séc. XVIII, com relevo para

⁵ Tradução da autora: “Em qualquer grupo social, mesmo numa quadrilha de ladrões, encontramos algum interesse em comum e alguma interação com relações de cooperação com outros grupos”.

⁶ Tradução da Autora: “democracia é mais do que uma forma de governo; é acima de tudo um modo de vida em conjunto, uma experiência partilhada e comunicada.”

as ideias de Rousseau, e no conceito de Educação enquanto função social (ou mais restritamente nacional) que caracterizou a Alemanha prussiana de inícios do século XIX.

Começemos por remontar ao ideal democrático de Platão. A organização social plasmada em “A República” deixa bem clara a existência de uma hierarquia estável, em classes, onde a cada indivíduo era reservada uma determinada função, de acordo com a sua aptidão, de modo a ser útil para o todo social a que pertencesse, neste caso, a sua Cidade-Estado. A distribuição das atividades por cada uma das três únicas classes teria em conta o bem-estar geral que se desejava atingir.

A Educação teria um papel fundamental para a construção dessa ordem social considerada por Platão justa e harmoniosa, desvelando as aptidões de cada um, de forma a se enquadrar numa dessas três classes sociais: os Filósofos, no topo, que seriam os Supremos Guardiões da Cidade, a quem caberia o governo, enquanto sábios, pois eram os únicos que ascendiam às ideias superiores de Bem e Beleza; a seguir, teríamos os Guerreiros, que se dedicariam à defesa, à manutenção da ordem, às tarefas militares e de policiamento; e, finalmente, os Produtores, dedicados às atividades económicas, à agricultura, à produção de bens e ao comércio. Cada classe social devia apenas dedicar-se à sua função específica, para a harmonia e a felicidade nessa sociedade. Nesta organização social dos cidadãos, como sabemos, não havia lugar nem para as mulheres, nem para os estrangeiros e muito menos para os escravos.

A Educação encontrava-se assim ao serviço do Estado (Cidade-Estado), para conservar sem grandes alterações a organização social existente, que se pressupunha ser a ideal. Até aos 20 anos, ela era obrigatória, tendo por finalidade formar cidadãos no respeito pelas instituições e dedicados à realização das suas funções específicas. Aprendia-se, de entre outras matérias, a música (para permitir o controlo do homem das partes inferiores da alma) e a ginástica (para o controlo do corpo), o que iria redundar na máxima da *“mens sana in corpore sano”*, que nos chega através do Latim. Apenas os que revelassem aptidões para governar poderiam prosseguir os estudos até aos 35 anos, para a aprendizagem da matemática, numa primeira fase, e da dialética, retórica, oratória e filosofia propriamente dita, numa segunda fase.

Recorrendo à explanação de Dewey (1916), muitos séculos mais tarde, Rousseau, apesar da grande influência platónica exercida no seu pensamento, traz um novo conceito para a discussão da sociedade ideal, o conceito da Natureza, a acompanhar aliás os avanços das ciências naturais, pondo em causa a organização social existente, por apostar na diversidade

dos talentos individuais, que, segundo ele, era preciso deixar livremente desabrochar. A Educação do Émile (Rousseau, 1762), deste ponto de vista, é não social ou antissocial de acordo com o princípio de que “o homem quando nasce é bom, a sociedade é que o corrompe”.

No entanto, para Dewey, apesar desta aparência antissocial, o fim último da Educação, no contexto do pensamento iluminista, que animou a revolução francesa, era efetivamente o da criação de uma sociedade mais ampla e mais livre, virada para a humanidade em geral, mais do que para o Estado, mais do que para os “*requirements and selfish interests of the rulers of the state*”⁷. (1916: 96). Pretendia-se uma sociedade “mais social”, para utilizarmos as suas palavras, liberta de todos os constrangimentos externos, políticos e económicos, impostos por uma classe, a quem o sistema feudal precedente havia concentrado todo o poder, sobre as demais.

Rousseau, no seu “*Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*”, em 1755, apoia-se na Natureza, para defender que a igualdade entre os homens também é natural, sendo por isso necessário substituir a existente ordem social artificial, corrompida e desigual, pela ordem natural que aponta para a “perfectibilidade”, ou seja, a capacidade que o homem tem, recorrendo à comparação que ele faz com os animais, de ser sempre cada vez melhor.

Este conceito de perfectibilidade é retomado por Nicolas de Caritat, Marquês de Condorcet, no seu “*Esboço de um quadro histórico do progresso do espírito humano*”, publicado já após a sua morte, em 1795. Ao apresentar as 10 etapas percorridas pela Humanidade, ao longo da sua trajetória, Condorcet procura demonstrar a inevitabilidade do progresso e da razão, atacando fortemente a Igreja e a religião por terem sido os grandes entraves na natural evolução do espírito humano, descrevendo a democracia direta, como o nível máximo de perfectibilidade social. E tal nível apenas seria possível de ser atingido pela Educação, através da instrução pública, como defendeu num dos discursos na Assembleia Nacional (francesa) em abril de 1792:

“Messieurs, offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs;

Assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit

⁷ Tradução da Autora: “as exigências e interesses egoístas dos governantes do Estado.”

d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature, et par là établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi:

Tel doit être le premier but d'une instruction nationale; et, sous ce point de vue, elle est pour la puissance publique un devoir de justice"⁸ (Condorcet, 1792: 1-2).

Como vemos, de novo surge a Educação como imprescindível para a consolidação do ideal democrático, permitindo o acesso de todos, em pé de igualdade, ao conhecimento, pois *"the first step in freeing men from external chains was to emancipate them from the internal chains of false beliefs and ideals"*⁹ (1916: 98), diz Dewey.

Entretanto, a apologia da liberdade, assente no respeito pela natureza de cada um, foi dando lugar à necessidade de criação de uma agência ao serviço do Estado e controlada pelo Estado para administrar a Educação, continua Dewey a explicar. Diz ele que esta ideia foi ganhando terreno aquando das Guerras Napoleónicas e a expansão do poderio francês em diversas nações europeias.

Dewey aponta mesmo o exemplo de Kant (1724-1804), como alguém que, fazendo parte da geração que lutara pela independência da Alemanha contra a ocupação Napoleónica, procura estabelecer o equilíbrio entre a realização plena da personalidade e a subordinação disciplinar individual às instituições existentes. A compilação das suas aulas *"Sobre a Pedagogia"* mostra bem como ele opera a síntese entre a liberdade que os instintos da Natureza conferem ao homem e os limites impostos pela sua razão.

Se é certo que a Humanidade iniciou a sua história como parte da Natureza, indiferenciada nos seus instintos e apetites, é a Educação que irá criar o verdadeiro Homem, através da formação do carácter, ou seja, da educação moral que lhe permita conviver socialmente, com regras. Ora, todas as leis morais, isto é, todos os deveres para se viver em sociedade,

⁸ Tradução da Autora: "Meus Senhores, oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios de provimento das suas necessidades, assegurar-lhes bem-estar, a possibilidade de conhecerem e exercerem os seus direitos, de reconhecerem e cumprirem os seus deveres: assegurar-lhes a possibilidade de aperfeiçoar as suas aptidões, de se tornarem capazes de funções sociais para as quais têm o direito de serem chamados, de desenvolverem os múltiplos talentos que receberam da natureza e, com isso, assegurar entre os cidadãos uma igualdade de facto, tornando real a igualdade política reconhecida pela lei: esta deve ser a primeira finalidade de uma instrução nacional; e deste ponto de vista, ela é para o poder público um dever de justiça."

⁹ Tradução da Autora: "o primeiro passo para libertar o homem das cadeias externas era emancipá-lo das cadeias internas das crenças e ideias falsas."

derivam da razão. Por isso, cabe à Educação a criação a responsabilidade pela criação dessa “consciência moral”, livremente interiorizada pela capacidade de pensar e não por imposição externa ou medo da autoridade. É essa capacidade de pensar e de tomar decisões que o fará sair da menoridade humana, diz Kant.

Fichte (1762-1814) e Hegel (1770-1831), na senda do idealismo alemão, desencadeado por Kant, consideram mesmo que a Educação é a principal função do Estado, defendendo ao mesmo tempo, num contexto de regeneração pós-guerra, que essa Educação também deve estar ao serviço do Estado. Vemos assim que o cosmopolitismo e internacionalismo veiculados pelo ideário iluminista original dão assim lugar a um nacionalismo do Estado, principalmente na Alemanha prussiana, já inscrita no novo mapa político da Europa, desenhado no Congresso de Viena (1814-1815), após a derrota de Napoleão. Nas palavras de Dewey, *“Germany was the first country to undertake a public, universal and compulsory system of education extending from the primary school through the university, and to submit to jealous state regulation and supervision all private educational enterprises.”*¹⁰ (1916: 102).

Mais do que formar o homem, o objetivo da Educação passa então a ser formar o cidadão, patriota e soldado, funcionário público e administrador, para recuperar e manter a integridade e o poder político, assistindo-se desta forma à subordinação dos indivíduos aos superiores interesses do Estado-Nação, em termos de defesa militar e de luta pela supremacia internacional no comércio. Nessa medida, *“the educational process was taken to be one of disciplinary training rather than of personal development”*¹¹ (1916: 100), afirma Dewey.

Mas onde estaria aqui o ideal democrático na Educação? Como seriam abordadas na escola as relações entre as nações? Como fica o problema da guerra? E a animosidade entre os povos? E os problemas da competitividade internacional? Estas são algumas das questões que Dewey coloca para defender o seu ideal democrático universal.

¹⁰ Tradução da Autora: “A Alemanha foi o primeiro país a adotar um sistema educativo público, universal e obrigatório, desde a escola primária até à universidade, e a submeter todas as iniciativas educacionais privadas à regulação e supervisão do Estado cioso dessa responsabilidade.”

¹¹ Tradução da Autora: “o processo educativo servia mais para o treino disciplinar do que para o desenvolvimento pessoal.”

2. OPERACIONALIZAÇÃO DO IDEAL DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

Mergulhados que estamos no pensamento de Dewey, proponho-me, nesta segunda parte, a confrontar o seu ideal democrático de educação com aquilo que se passa efetivamente com as políticas e práticas educativas em Portugal.

Se pegarmos nas intenções políticas, constatamos que tanto a Constituição da República Portuguesa, como a Lei de Bases do Sistema Educativo, estão imbuídos do ideal democrático deweyano.

A Constituição enuncia, na generalidade, como uma das tarefas fundamentais do Estado:

- “Defender a democracia política, assegurar e incentivar a participação democrática dos cidadãos na resolução dos problemas nacionais” (Art.º 9.º, alínea c), evidenciando a vertente pragmática e instrumentalista de Dewey na resolução dos problemas reais.

Focando mais a Educação, e sobre a liberdade de aprender e ensinar (Art.º 43.º), a Constituição proíbe o Estado de programar a Educação segundo diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas (ponto 2), garantindo um ensino público não confessional (ponto 3). Dewey referira também que

“Education is autonomous and should be free to determine its own ends, its own objectives. To go outside the educational function and to borrow objectives from an external source is to surrender the educational cause. Until the educators get the independence and courage to insist that educational aims are to be formed as well as executed within the educative process, they will not come to consciousness of their own function. Others will then have no great respect for educators because educators do not respect their own social place and work”¹² (Dewey, 1929: 74).

E no Artigo totalmente dedicado ao Ensino, a Constituição reafirma a conceção democrática deweyana quando diz que

¹² Tradução da Autora: “A Educação é autónoma e deve ser livre a determinar os seus próprios fins e objetivos. Sair do campo da Educação e buscar, por empréstimo, objetivos de fontes externas é abandonar a causa educacional. Se os educadores não tiverem a independência e coragem necessárias para defender que os objetivos de educação devem ser definidos e executados no âmbito do processo educativo, é porque não têm consciência da sua própria função. Desse modo, não serão merecedores de grande respeito porque eles mesmos não respeitam nem o seu papel nem o seu trabalho social.”

- *“Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”* (Art.º 74.º, ponto 1), tal como refere, no Art.º 76.º sobre o regime de acesso à Universidade e às demais instituições do ensino superior, que a igualdade de oportunidades e a democratização do sistema de ensino deve ser assegurada.

Finalmente o Art.º 77.º, explicitamente vocacionado para a participação democrática no ensino, assume não só a participação de professores e alunos na gestão democrática das escolas, como também a participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino, alargando o âmbito de intervenção dos diretamente implicados na esfera educativa, como Dewey havia defendido.

Também a Lei de Bases do Sistema Educativo, em plena articulação com a Constituição, retoma ideias-chave do ideal democrático logo nos seus três primeiros artigos, correspondentes ao I Capítulo, nomeadamente quando diz que

- *“O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”* (Art.º 1.º, ponto 2). Este enunciado evoca-nos Dewey e a sua ideia de educação progressiva para o desenvolvimento integral, em oposição à educação tradicional, centrada apenas na vertente cognitiva. A referência a *“progresso social”* na LBSE traz implícita a ideia do caminho rumo à perfectibilidade social apresentada por Condorcet e igualmente defendida por Dewey.

Também quando a Lei diz que

- *“É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”* (Art.º 2.º, ponto 2).

E que

- *“O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”* (Art.º

2.º, ponto 4), é evidente que estes princípios estão em consonância com o lema da Revolução Francesa de “liberté, égalité, fraternité”.

O ideal democrático surge também na LBSE, quando esta refere que

- “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Art.º 2.º, ponto 5), pois aqui também encontramos a valorização da existência de diferentes pontos de vista relativamente ao bem comum, na linha de que isso é que provocará a transformação social, a mobilidade, o progresso, o desenvolvimento em coesão social, como vimos atrás.

Destaco igualmente três alíneas do Art.º 3.º, referente aos Princípios Organizativos, quando refere que o sistema educativo se organiza de forma a:

“a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo” (Está patente aqui o compromisso entre os interesses do Estado nacional e a dimensão cosmopolita do ideal democrático rousseauiano que põe a tónica na Humanidade).

“c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens” (Vimos como, em Dewey, a formação do carácter conducente à consciência moral é a sua questão fundamental).

“l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias” (Notamos aqui também alguma inspiração em Dewey ao se pretender aliar a teoria à prática, o

pensamento à ação, neste caso, o espírito à prática democrática).

Podemos então afirmar que, em termos das intenções políticas, está presente nos documentos orientadores nacionais a concepção democrática da educação, na linha da idealização de Dewey.

Finalmente, e para completar esta análise, iremos cingir-nos à própria experiência pedagógica quotidiana, ou seja, o currículo prático, aquilo que se passa efetivamente nas nossas escolas. Para isso, nada melhor do que fazermos uma autoanálise questionando o seguinte: Quantas vezes temos presente a compreensão holística do verdadeiro propósito da educação? Até que ponto a formação do caráter dos nossos alunos, a sua formação moral autêntica, através da consciencialização, tem sido o objetivo da Escola?

Considero que se mantém a crítica que Dewey (1903; 1959, ed. orig. 1938) faz à educação tradicional, quando a contrapõe à educação progressiva, pela ausência dessa compreensão holística e pela construção do currículo mais centrado nos conteúdos do que nos conteúdos e processos, como um todo, isto é, temos ainda um currículo excessivamente estruturado, ordenado, disciplinarizado e didactizado, ao invés de um currículo mais livre e flexível, que coloca o aluno no centro de gravidade. Como diz Dewey,

“Now the change that is coming is the shifting of the change of gravity. It is a change, a revolution, not unlike that introduced by Copernicus when the astronomical centre shifted from the earth to the sun. In this case, the child becomes the sun about which the appliances of education revolve”¹³ (Dewey, 1899: 51).

Ele chama a atenção para o enorme potencial com que a criança chega à escola, trazendo consigo a capacidade de comunicar, de construir e fazer coisas, de questionar e indagar, dizendo que a educação não deve atrofiar esses “impulsos inatos”, com práticas que estimulem o individualismo e a competição, o medo, a emulação, e a formulação de juízos de superioridade ou inferioridade, desde os primeiros anos de escolarização. No seu *Credo Pedagógico* (1897), reafirma:

¹³ Tradução da Autora: “A mudança que chega agora é apenas a mudança do centro de gravidade. É uma mudança, uma revolução, não diferente da apresentada por Copérnico quando o centro astronómico passou da terra para o sol. Neste caso, a criança passou a ser o sol, em torno do qual gravitam todos os instrumentos de educação.”

“I believe that education is a process of living and not a preparation for future living.

I believe that the school must represent present life - life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighbourhood, or on the play-ground. [...]

I believe that much of present education fails because it neglects this fundamental principle of the school as a form of community life”¹⁴ (Dewey, 1897: 78).

Ele considera, por isso, que a escola deve ser ela própria uma sociedade em miniatura onde se viva e se pratique a democracia. Enquanto seres vivos, não nos preparamos para viver daí a pouco, vivendo. Também em educação, não nos encontramos num determinado momento em processo de educação, para depois, noutra momento, viver os resultados dessa educação. Neste sentido também eu publiquei, por inspiração de Dewey um artigo sobre o currículo-como-vida (Sousa, 2012), defendendo a passagem do currículo-como-plano para esse novo currículo que coloca aos alunos os verdadeiros problemas que a Humanidade atravessa no momento presente.

Presto assim a minha homenagem a Dewey que, há um século, teve a seguinte visão estratégica, qual *Scenario Planning* em Educação:

“With the advent of democracy and modern industrial conditions, it is impossible to foretell definitely just what civilization will be twenty years from now. Hence it is impossible to prepare the child for any precise set of conditions. To prepare him for the future life means to give him command of himself”¹⁵ (Id, *ibid*).

Para a sociedade idealmente definida como um conjunto de pessoas unidas e animadas de um mesmo espírito, que trabalham em prol de objetivos comuns, deve a escola alterar radicalmente o ambiente individualista que aí se vive para se passar a um registo de cooperação, partilha de experiências individuais e assistência mútua na resolução de

¹⁴ Tradução da Autora: “Creio que a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. Creio que a escola deve representar a vida presente – vida tão real e vital para a criança como aquela que ela vive em casa, no bairro ou no recreio. [...] Creio que muita da educação presente falha precisamente porque ignora o princípio fundamental da escola como forma de vida em comunidade.

¹⁵ Tradução da Autora: “Com o advento da democracia e das condições industriais modernas, é impossível prever com exatidão como será a civilização daqui a vinte anos. É impossível por isso preparar a criança para um determinado contexto. Prepará-la para o futuro significa dar-lhe o comando de si própria.

problemas autênticos. Considera mesmo que é um “desperdício educacional” a não adoção de métodos democráticos imprescindíveis para a tal formação de caráter que irá propiciar o entendimento entre os povos, o respeito pela diferença, a solidariedade e a justiça social. Essa formação não se dá por receita, exemplo ou exortação à criança, mas pelos ambientes por ela vividos, enquanto membro de pleno direito, consciente da sua pertença e do seu contributo à sociedade em geral.

Diz Dewey: “I believe that education is the fundamental method of social progress and reform”¹⁶. E nós, cem anos depois, acreditamos? Ou continua a ser uma utopia ?

REFERENCIAS

Condorcet, A. (1792). Rapport et projet de décret sur l'organisation générale d'instruction publique présentés à l'Assemblée Nationale au nom du Comité d'Instruction Publique, les 10 et 11 avril 1791. Paris : Imprimerie Nationale. In <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k488703/f3.image> (acedido em 28 nov. 2016).

Dewey, J. (1897). My pedagogic Creed. *School Journal* (77-80).

Dewey, J. (1899). *The school and society*. New York: Cosimo Classics.

Dewey, J. (1903). *The Child and the Curriculum*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Horace Liveright.

Dewey, J. (1939). The modes of societal life. In J. Ratner (Ed). *Intelligence in the modern world. John Dewey's philosophy*. New York: Random House (pp. 365-404).

Dewey, J. (1959; Ed. Orig. 1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Columbia University.

Kant, I. (2006; Compil. das aulas lecionadas em 1776/77). *Sobre a Pedagogia*. São Paulo: Unimep.

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, republicação da Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei Nº 115/1997, de 19 de Setembro.

Platão (2008, 428-348 a.C.). A República. São Paulo : Martin Claret.

Rousseau, J.-J. (1755). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Amsterdam: Marc Michel Rey.

Rousseau, J.-J. (1995 ; Ed. Orig. 1762). *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.

¹⁶ Tradução da Autora: “Acredito que a educação é o método fundamental para o progresso e a reforma social.”

Sousa Pinto, F. (1982). *Constituição da República Portuguesa anotada. Primeira revisão*. Coimbra: Livraria almedina.

Sousa. J. M. (2012). Currículo-como-vida. In M. A. Paraíso, R. A. Vilela & S. R. Sales (Orgs.). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica* (pp. 13-24). Curitiba: Editora CRV.

DEWEY, PAPERT, CONSTRUCIONISMO E CURRÍCULO

Carlos Nogueira Fino

Departamento de Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

1. INTRODUÇÃO

Este texto é sobre pedagogia, palavra que já foi nobre, mas cujo significado tem sido objeto de acentuada erosão, ao ponto de, cada vez mais, se confundir ou reduzir à didática, na exata medida em que a função dos professores se foi confinando a rotinas cada vez mais técnicas e mais burocráticas.

Em tempos, qualquer pedagogia digna desse nome invocaria valores e discutiria as finalidades, os meios e o conteúdo da sua ação. Envolveria reflexão sobre a natureza humana dos seus destinatários, da sua dignidade, dos seus direitos inalienáveis, da maneira como se desenvolvem cultural e cognitivamente. E os métodos que adotasse seriam os tidos por melhor adequados à natureza e dignidade dos aprendizes. Em tempos, um professor digno desse nome seria um pedagogo, e talvez a escola fosse mais plural (era-o, na primeira metade do século XX, nos tempos da Escola Nova), em vez de ser aquilo em que se tornou: uma mesmice global regida por um currículo supranacional, que faz com que uma escola situada no Funchal seja idêntica a uma escola não importa em que outra parte do mundo. Com algumas pequeníssimas exceções insularizadas, claro, para confirmarem a regra.

Para falar de pedagogia, nada melhor do que convocar dois dos pedagogos mais importantes no século XX, John Dewey, na primeira metade, e Seymour Papert, contemporâneo da revolução digital, que já mudou o mundo, mas ainda não mudou a escola. Como é sabido, Dewey foi um dos mais importantes inspiradores de Papert, como este profusamente reconhece, sendo esse reconhecimento, digamos, a inspiração central desta comunicação.

2. UM CONSTRUCIONISMO AVANT LA LETTRE

Uma vez que assinalamos o centésimo aniversário de *Democracy and Education*, de John Dewey, escolhi duas passagens desse livro como introdutórias de uma clarificação do conceito de construcionismo, de Papert.

No capítulo décimo quinto, *Play and Work in the Curriculum*, Dewey afirma o seguinte:

Study of mental life has made evident the fundamental worth of native tendencies to explore, to manipulate tools and materials, to construct, to give expression to joyous emotion, etc. When exercises which are prompted by these instincts are a part of the regular school program, the whole pupil is engaged, the artificial gap between life in school and out is reduced (Dewey, 2001:202)¹⁷.

Mais adiante, o seguinte:

Moreover, opportunity for making mistakes is an incidental requirement. Not because mistakes are ever desirable, but because overzeal to select material and appliances which forbid a chance for mistakes to occur, restricts initiative, reduces judgment to a minimum, and compels the use of methods which are so remote from the complex situations of life [...]. It is quite true that children tend to exaggerate their powers of execution and to select projects that are beyond them. But limitation of capacity is one of the things which has to be learned; like other things, it is learned through the experience of consequences (Dewey, 2001:204-205)¹⁸.

Estas duas ideias de Dewey, manipulação de ferramentas e materiais para darem expressão a emoções felizes, e o direito ao erro, estão fortemente enraizadas no construcionismo, como tentarei mostrar.

2.1. CONSTRUÇÃO DE COISAS NO MUNDO

O construcionismo é uma pedagogia que parte do construtivismo piagetiano, o qual olha para a criança como construtora das suas estruturas cognitivas, em interação com o mundo. Essa pedagogia nega uma crença comum, segundo a qual

¹⁷ O estudo da vida mental tornou evidente o valor fundamental das tendências nativas de explorar, manipular ferramentas e materiais, construir, expressar emoções alegres, etc. Quando os exercícios que são impulsionados por esses instintos fazem parte do programa escolar regular, o aluno está envolvido integralmente, reduz-se o fosso artificial entre a vida na escola e fora dela. Tradução do Autor.

¹⁸ Além disso, a oportunidade para cometer erros é uma exigência secundária. Não porque os erros sejam sempre desejáveis, mas porque o excesso de zelo em selecionar material e dispositivos que proíbem a possibilidade de errar, restringe a iniciativa, reduz o julgamento ao mínimo e obriga o uso de métodos que estão tão distantes das situações complexas de vida [...]. É verdade que as crianças tendem a exagerar as suas possibilidades de execução e a selecionar projetos que estão para além dessas possibilidades. Mas o limite das possibilidades é algo que precisa de ser aprendido; como outras coisas, isso aprende-se experimentando as consequências. Tradução do Autor.

o caminho para uma melhor aprendizagem passa pelo aperfeiçoamento da instrução. Recusa, portanto, a convicção de que a escola será melhor se ensinar melhor. Papert (2008), sem pretender negar o valor da instrução em si mesma, mas reconhecendo, com Piaget, que cada ato de ensino priva uma oportunidade de descoberta, sugere que a atitude construcionista seja minimalista: que tente obter o máximo de aprendizagem a partir de um mínimo de ensino. Mas alertando que essa atitude minimalista quanto ao ensino de pouco vale, se tudo o resto ficar como estava.

Colocando a questão de outra maneira, o construcionismo requer uma atitude inspirada num provérbio africano sobre a melhor maneira de ajudar alguém com fome: uma hipótese será dar-lhe um peixe, mas a hipótese redentora seria dar-lhe uma cana e ensiná-lo a pescar.

É por isso que Papert considera que

A educação tradicional codifica o que pensa que os cidadãos precisam saber e parte para alimentar as crianças com esse “peixe”. O construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo (“pescando”) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam; a educação organizada ou informal poderá ajudar mais se certificar-se de que elas estarão sendo apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços. O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obter mais conhecimento. É por isso que precisamos desenvolver a matemática (Papert, 2008:135).

Sendo a matemática a arte de aprender, na expressão de Comenius, em oposição à didática, que é a arte de ensinar.

E Papert continua:

O construcionismo também possui a conotação de “conjunto de peças para construção”, iniciando com conjuntos no sentido literal, como o Lego, e ampliando-se para incluir linguagens de programação consideradas como “conjuntos” a partir dos quais programas podem ser feitos, até cozinhas como “conjuntos” com os quais são construídas não apenas tortas, mas receitas e formas de matemática-em-uso. Um dos meus princípios matemáticos centrais é que a construção que ocorre “na cabeça” ocorre com frequência de modo especialmente prazeroso quando é apoiada por um tipo de construção mais pública, “no mundo” – um castelo de areia ou uma torta, uma casa Lego ou uma empresa, um programa de computador, um poema ou uma teoria do universo. Parte do que tenciono dizer com “no mundo” é que o

produto pode ser mostrado, discutido, examinado, sondado e admirado. Ele está lá fora. (PAPERT, 2008: 137)

Como se depreende, o construcionismo enfatiza fortemente os objetos externos ao seu criador, como realizações *no mundo*, que podem ser mostradas, discutidas, examinadas, provadas e admiradas. Assim, partilhar uma criação pode resultar, não apenas no seu refinamento, mas também na obtenção de uma compreensão mais profunda das perspectivas das outras pessoas.

Constructionism - the N word as opposed to the V word - shares constructivism's connotation of learning as a 'building knowledge structures' irrespective of the circumstances of the learning. It then adds that this happens especially felicitously in a context where the learner is consciously engaged in constructing a public entity, whether it's a sand castle on the beach or a theory of the universe... (Papert, 1991, p. 1)¹⁹

Outro elemento normalmente associado ao construcionismo é a tecnologia. No entanto, sendo a tecnologia um dos elementos essenciais para a criação de contextos de aprendizagem construcionistas, nomeadamente a partir da linguagem Logo, não é o seu elemento mais crítico. O construcionismo não é tecnocêntrico. Se tivéssemos de lhe identificar uma centralidade, ela não seria certamente a tecnologia, que não passa de uma ferramenta para o pensamento, mas a ação, a construção e a matemática. Parafraseando Dewey, a centralidade do construcionismo seria explorar, manipular ferramentas e materiais, construir, expressar emoções alegres.

2.2. O ERRO COMO OPORTUNIDADE E A OMISSÃO SEM DESCULPA

O construcionismo retoma a ideia de Dewey, segundo a qual a oportunidade para cometer erros é uma exigência secundária, não porque os erros sejam sempre desejáveis, mas porque o excesso de zelo na seleção de materiais e dispositivos que proíbem a possibilidade de errar restringe a iniciativa, reduz o julgamento ao mínimo e obriga o uso de métodos que estão distantes das situações complexas de vida.

Quem teve a oportunidade de fazer programas de computador, sabe que nem sempre o código escrito corresponde ao que o programador tencionava ou esperava que acontecesse. Muitas vezes, as primeiras tentativas contêm erros

¹⁹ O construcionismo - a palavra com N em oposição à palavra com V - compartilha a conotação do construtivismo como uma "construção de estruturas de conhecimento", independentemente das circunstâncias da aprendizagem. Em seguida, acrescenta que isso acontece especial e felizmente num contexto em que o aprendiz está conscientemente empenhado na construção de uma entidade pública, seja um castelo de areia na praia, seja uma teoria do universo ...

(*bugs*). E, em listas de código extensas e complexas, a detecção de instruções erradas (*debugging*) é complexa e difícil.

No entanto, numa aprendizagem fundada sobre o direito à iniciativa (as crianças estão no comando, como referia Papert) é natural que a aprendizagem aconteça através de processos de ensaio e erro, em que a resposta inesperada seja encarada como um passo positivo na direção pretendida e o aprendiz seja encorajado a pensar por que motivo o resultado inesperado ocorreu. Os resultados inesperados são, portanto, aceites como etapas importantes e úteis no processo de aprendizagem, sendo a atividade de *debugging* (depuração) uma parte essencial desse processo, através do qual as estruturas conceptuais são testadas e alteradas até serem consideradas adequadas. Assim, os *bugs* não são estigmatizados como erros, nem errar significa falhar, mas apenas como resultados inesperados, cuja ocorrência deve estimular o pensamento e a compreensão.

Além disso, e para apaziguar alguns espíritos para os quais o erro, ou as suas consequências são coisas terríveis, nos micromundos Logo suportados pela tecnologia, as consequências do erro ficam contidas no seu interior, não provocando nada de perturbador fora deles. A menos que consideremos perturbador o poder sobre a máquina e o distanciamento que permite o ciclo formulado por Valente, de descrição-execução-reflexão-depuração-descrição, que permite às crianças aprofundarem as suas capacidades metacognitivas e atuarem como seres verdadeiramente epistémicos.

Talvez venha a propósito divagar um pouco, citando Stager (1999), quando afirmava que os ataques ao Logo, com raras exceções, não foram travados no campo das ideias, mas sim no do mercado. O Logo era mau para o negócio. Se as crianças constroem conhecimento e se exprimem num ambiente projetado para não ter limites, então para quê adquirir quantidades de outros *softwares* “educativos”? Escolas que não descontinuam computadores antigos porque continuam perfeitos para funcionarem como estações de trabalho LEGO-Logo, não compram tantos computadores novos cada ano. Foi por isso que, ao mesmo tempo que a *Software Publisher's Association* atribuía a Papert um prémio pela sua carreira, as suas empresas associadas conspiravam para manter os produtos relacionados com a linguagem Logo fora dos programas das conferências sobre tecnologia educacional.

E é por isso que os ataques mais sinistros ao Logo são atos de omissão. Como formador de professores, Stager recebia, para análise, inúmeros compêndios sobre teoria, história e prática da computação educacional, cuja maioria não discordava da investigação sobre a linguagem Logo ou das teorias de Seymour Papert. Nem as mencionavam, ignorando quatro décadas de investigação e prática em sala de aula, apesar de, supostamente, pretenderem fornecer uma análise completa da

computação educacional, facto que Stager considerava inaceitável e intelectualmente desonesto.

Na atualidade, por ironia, assistimos à reabilitação da atividade precoce de programação impulsionada pelo mercado. Chama-se agora *coding* e é promovida pelo mesmíssimo mercado que endeusa as *startups* tecnológicas.

3. PAPERT FALANDO DE DEWEY

Voltemos a Stager (1999) e à sua convicção de que, em Papert, cuja atividade compartilha mais com Thomas Edison do que com a maioria dos "académicos de torre de marfim", encontramos o futurista raro, que não só lançou a ideia de computação centrada no aprendiz, como passou várias décadas expandindo as suas teorias enquanto realmente construía coisas (software e ideias) usadas por outros.

Enquanto pugna pelas suas ideias, quer nos seus livros, quer nas inúmeras publicações que foi produzindo ao longo da sua carreira, Papert habituou-nos a convocar Dewey como uma espécie de cúmplice. Do primordial *Mindstorms*, destacaria a seguinte passagem sobre o significado de experiência e do contexto em que ela decorre:

Let's go back to Dewey for a moment. Intellectual growth, he often told us, must be rooted in the child's experience. But surely one of the fundamental problems of the school is how to extend or use the child's experience. It must be understood that "experience" does not mean mere busy work: two children who are made to measure the areas of two triangles do not necessarily undergo the same experience. One might have been highly involved (e.g., anticipating the outcome, being surprised, guessing at a general law) while the other was quite alienated (the opposite). What can be done to involve the mathematically alienated child? It is absurd to think this can be done by using the geometry to survey the school grounds instead of doing it on paper (Papert, 1980:161)²⁰.

²⁰ Voltemos a Dewey por um momento. O crescimento intelectual, como ele frequentemente afirmou, deve estar enraizado na experiência da criança. Mas certamente um dos problemas fundamentais da escola é como estender ou usar a experiência da criança. Deve-se entender que "experiência" não significa simples trabalho ocupado: duas crianças que medem as áreas de dois triângulos não passam necessariamente pela mesma experiência. Uma poderia estar altamente envolvida (por exemplo, antecipando o resultado, surpreendendo-se, adivinhando uma lei geral), enquanto a outra poderia estar bastante alienada (o oposto). O que pode ser feito para envolver a criança matematicamente alienada? É absurdo pensar que isso pode ser feito usando a geometria para medir o terreno da escola em vez de o fazer no papel. Tradução do Autor.

Em *The Children's Machine*, Papert nega que tenham sido os computadores os primeiros a desafiar os valores educacionais no século XX, recordando ter sido John Dewey um dos primeiros a fazê-lo, armado fundamentalmente com argumentos filosóficos, numa época em que a crítica à escola nem de longe se aproximava do tom e da intensidade que hoje se verifica:

The introduction of computers is not the first challenge to education values. For example, John Dewey began his campaign for a more active and self-directed style of learning in schools over a hundred years ago, and in these intervening years numerous more or less radical reformers have strived to change School. Back then Dewey undertook his formidable task armed with little more than a strong philosophical sense about the way children develop, for at the time there was no strong movement from society in general for change in schools. There was certainly no dissatisfaction with education in Dewey's time as strong as the current one, which seems at times willing to accept the virtual destruction of the public school system rather than have things continue as they now are. Dewey remains a hero to those who believe in a twentieth-century vision of a child as a person with the right to intellectual self-determination, and there can be little doubt that a child treated with respect and encouragement rather than threatened with rejection and punishment will fare better under any system of education. But while Dewey's influence has surely removed some of the crudest impediments to the healthy development of the child, it has been so diluted that it barely addresses the next serious question: In trying to teach children what adults want them to know, does School utilize the way human beings most naturally learn in nonschool settings? (Papert, 1993:5)²¹.

²¹ A introdução de computadores não é o primeiro desafio aos valores educacionais. Por exemplo, John Dewey começou sua campanha por um estilo de aprendizagem mais ativo e autodirigido nas escolas há mais de cem anos e, nesses anos, numerosos reformadores mais ou menos radicais se esforçaram para mudar a Escola. Nessa época, Dewey empreendeu sua formidável tarefa armado com pouco mais do que um forte sentido filosófico sobre o modo como as crianças se desenvolvem, uma vez que na época não havia um forte movimento da sociedade em geral para a mudança nas escolas. Certamente, não havia insatisfação tão forte com a educação no tempo de Dewey como atualmente, que parece às vezes mais disposta a aceitar a virtual destruição do sistema escolar público, do que aceitar que as coisas continuem como estão. Dewey permanece como herói para aqueles que acreditam na visão de uma criança do século XX como uma pessoa com direito à autodeterminação intelectual, não subsistindo dúvida de que uma criança tratada com respeito e encorajamento, em vez de ameaçada de rejeição e punição terá um desempenho melhor em qualquer sistema de educação. Mas, embora a influência de Dewey tenha removido alguns dos mais cruéis impedimentos ao desenvolvimento saudável da criança, essa influência foi tão diluída que mal formula a seguinte pergunta crítica: Ao tentar ensinar às crianças o que os adultos querem que elas conheçam, utiliza a Escola a forma como os seres humanos aprendem naturalmente em ambientes não escolares? Tradução do Autor.

Do último livro de Seymour Papert, *The Connected Family: Bridging the Digital Generation Gap* (obra traduzida em Portugal com o título *A Família em Rede: ultrapassando a barreira digital entre gerações*), gostaria de destacar, pela sua acutilância, o seguinte excerto:

Skeptics of the possibility of change in schools often recall that it is now a hundred years since the American philosopher and educator John Dewey wrote his persuasive books criticizing the way schools teach and proposing the new methods that became known as progressive education. Nobody has refuted Dewey or proved him wrong-in fact nobody can, since he was very obviously right on the whole. Yet the initial excitement about progressive education faded away, and most schools that adopted progressive methods diluted them down to become window dressing for doing things in very much the same old way. Then there was the Swiss philosopher-psychologist-educator Jean Piaget. He is studied by every student in every education school, but you need a mental microscope to detect his influence in schools. The fact is that School has been extremely resistant to change. Why should this time be different? (Papert, 1996:162)²².

E concluo esta federação de citações com um fragmento de um artigo de Papert, publicado em *Child Power: Keys to the New Learning of the Digital Century*, em que, uma vez mais, Dewey é convocado como testemunha abonatória:

Part of learning is getting information. Somebody stands in front of the classroom and preaches, and information is somehow flowing into people's heads, or so it is said. But that's only one part of education. The other part, which Dewey would have emphasized, is about doing things, making things, constructing things. However, in our school

²² Os cétricos da possibilidade de mudança nas escolas muitas vezes recordam que se passaram cem anos desde que o filósofo e educador americano John Dewey escreveu os seus livros persuasivos criticando a forma como as escolas ensinam e propondo novos métodos que se tornaram conhecidos como educação progressista. Ninguém rejeitou Dewey ou provou que ele estava errado - de facto ninguém pode, já que ele estava absoluta e obviamente correto. No entanto, a excitação inicial sobre a educação progressista desapareceu, e a maioria das escolas que adotaram métodos progressistas diluíram-nos para se tornarem vestimentas para fazer as coisas à mesma velha maneira. Depois, havia o filósofo-psicólogo-educador suíço Jean Piaget. Ele é estudado por todos os alunos em todas as escolas de formação de professores, mas é preciso um microscópio mental para detetar sua influência nas escolas. O facto é que a Escola tem sido extremamente resistente à mudança. Por que deveria este tempo ser diferente? Tradução do Autor.

systems, as in the popular image of education, the informational side is again dominating (Papert, 1998)²³.

4. CURRÍCULO: A ENORME PAREDE

Como Robinson (2011) fazia notar, existe, hoje em dia, a mesma hierarquia de disciplinas nas escolas secundárias e, cada vez mais, também nas escolas elementares de praticamente todos os sistemas educativos modelados no paradigma industrial. A matemática, as línguas e as ciências estão no topo. Em seguida, as humanidades (história, geografia, estudos sociais) e a educação física. Na base ficam as artes, mas existindo também uma hierarquia entre elas: as artes plásticas e a música têm geralmente um estatuto mais elevado do que o teatro e a dança. E acresce que estas hierarquias se transformaram num dos elementos centrais de uma arquitetura curricular globalizada e massificadora.

Há um século inteiro, já notava Dewey (1916) que

So far as schools still teach from textbooks and rely upon the principle of authority and acquisition rather than upon that of discovery and inquiry, their methods are Scholastic—minus the logical accuracy and system of Scholasticism at its best. Aside from laxity of method and statement, the only difference is that geographies and histories and botanies and astronomies are now part of the authoritative literature which is to be mastered (Dewey, 1916:288-289)²⁴

Um século depois, a parede continua a crescer. É contra ela que ainda esbarram as melhores pedagogias.

REFERÊNCIAS

Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. Hazleton: The Pennsylvania State University - Electronic Classics Series.

Robinson K. (2011) *Out of our Minds. Learning to be creative* (Revised and updated edition). Chichester: Capstone Publishing Ltd

²³ Parte da aprendizagem é obter informação. Alguém está na frente da sala de aula e prega, e a informação está de alguma forma a fluir para a cabeça das pessoas, ou assim se considera. Mas isso é apenas uma parte da educação. A outra parte, que Dewey teria enfatizado, é sobre fazer coisas, fazer coisas, construir coisas. No entanto, nos sistemas escolares, como na imagem popular da educação, o lado informacional continua a dominar. Tradução do Autor.

²⁴ Na medida em que as escolas ainda ensinam a partir de livros didáticos e dependem do princípio da autoridade e da aquisição, em vez da descoberta e da investigação, os seus métodos são escolásticos, mas sem a precisão lógica e a organização da escolástica no seu auge. Além da frouxidão do método e da verificação, a única diferença é que as geografias, as histórias, as botânicas e as astronomias são agora parte da literatura autoritária que deve ser adquirida. Tradução do Autor.

- Papert, S. (1980). *Mindstorms - Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic Books, Inc.
- Papert S. (1980). Teaching Children Thinking. In Taylor, R., Ed., *The Computer in School: Tutor, Tool, Tutee* (pp. 161 -176). New York: Teachers College Press.
- Papert, S. (1991). Situating Constructionism. In I. Harel e S. Papert (Ed.), *Constructionism* (pp. 1-12). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Papert, S. (1993). *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. New York: Basic Books.
- Papert, S. (1996). *The Connected Family: Bridging the Digital Generation Gap*. Atlanta: Longstreet Press.
- Papert, S. (1998). *Child Power: Keys to the New Learning of the Digital Century*. In <http://www.papert.org/articles/Childpower.html> (acedido a 29/11/2016).
- Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças – repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed.
- Stager, G. (1999). *Perspectives on Papert issue of Logo Exchange* (Logo Exchange Editorial). In <http://www.stager.org/articles/LXeditorials/perspectivesonpapert.html> (acedido a 9/11/2016).
- Valente, J. (1999). Análise dos diferentes tipos de softwares usados na Educação. in José Armando Valente (Org.) *O Computador na Sociedade do Conhecimento* (pp. 71-85). Campinas, SP: UNICAMP/NIED.

ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS TRANSEXUAIS: NARRATIVAS DE ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Alfrancio Ferreira Dias¹ & Helma Cardoso de Melo²

¹Doutor em Sociologia, Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações Sociais de Gênero (NEPIMG/UFS). diasalfrancio@hotmail.com.

²Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, Psicóloga do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Pesquisa: Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero – CNPq. helma.2010@hotmail.com.

RESUMO

O propósito deste texto, influenciado pelos estudos pós-críticos, é refletir sobre o processo formativo de estudantes transexuais na Universidade Federal de Sergipe. A partir da ideia de currículo como um artefato cultural envolvido em relações de poder e na produção dos sujeitos, questiona-se: a presença de estudantes transexuais gera questionamentos e desestabilizações às normas de gênero, desencadeando novas formas de aprendizagens e de negociações no que se refere às discussões de gênero e sexualidades no ensino superior? A inserção de estudantes transexuais no ensino superior tem provocado mudanças curriculares e modos de subjetivação? Metodologicamente, utilizamos uma abordagem qualitativa pós-crítica, através da realização de entrevistas narrativas. Infere-se que a inserção de estudantes transexuais na universidade está contribuindo para o início e o desenvolvimento da desconstrução de práticas educativas marcadas pelo princípio da regulação normativa, visto que a universidade também pode ser um campo de (des)ap aprendizagens das regulações gênero, mediante a inserção, permanência e desestabilizações que pessoas transexuais realizam.

Palavras-chave: Currículo, identidade de gênero, transexualidade.

INTRODUÇÃO

As narrativas que pretendemos apresentar ao final desta pesquisa poderiam aproximar-se de várias outras já divulgadas por pesquisadores/as que buscam refletir quanto ao campo da educação, aos processos de ensino, à construção do saber. Mas, não é. Preferimos ir além, incluir e contar as histórias de transexuais, suas significações, suas representações e sentidos sobre como estudantes universitários/as transexuais percebem-se transexuais; como acontece o processo formativo de uma transexual frente à transfobia; como o corpo de uma pessoa

transexual é visto, vivido, encarado, questionado, perseguido e, às vezes, ferido na tríade escola/universidade/trabalho.

Confessamos que esta não é uma tarefa fácil, pois falamos de um lugar de “conforto” de “narrador/a”, de quem nunca viveu experiências ou cenas transfóbicas, mas que pretende fazer isso com muito respeito e vigor científicos; aspira, ainda, a trazer, a divulgar e a dar voz a esses/as estudantes que, por muito tempo, estiveram no anonimato ou excluídos/as da produção do conhecimento, tanto como agentes produtores/as quanto como objeto de pesquisa. Este é um dos nossos desafios. Tornar visíveis esses sujeitos. Para tanto, no primeiro semestre de 2016, juntamo-nos a outros pesquisadores/as do “Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações Sociais de Gênero (NEPIMG)”, vinculado à Universidade Federal de Sergipe, e elaboramos o projeto de pesquisa intitulado: “Escolarização de pessoas transexuais: narrativas de estudantes da Universidade Federal de Sergipe/Brasil”. Meses depois conseguimos o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através da Chamada UNIVERSAL MCTI/CNPq Nº 01/2016, que possibilitou o desenvolvimento da investigação.

Por meio desta pesquisa, pretendemos analisar o processo formativo de estudantes transexuais, a partir das políticas de subjetivação corporal e de gênero inscritas na Universidade Federal de Sergipe; identificar e caracterizar os/as transexuais matriculados/as na Universidade Federal de Sergipe; refletir quanto às trajetórias de vida das pessoas transexuais em processo formativo; analisar a existência de preconceito e discriminação sofridos pelas pessoas transexuais no ensino superior em Sergipe, fatos que dificultam a sua permanência nos espaços formativos; verificar as alternativas utilizadas pelos/as transexuais como forma de resistência social e de permanência na Universidade Federal de Sergipe.

Para este texto, trazemos as primeiras análises de duas entrevistas realizadas com duas estudantes transsexuais da graduação e pós-graduação da UFS, na perspectiva de que essas primeiras narrativas contribuam para reflexões acerca da formação docente e para o campo da educação.

OS CORPOS TRANSEXUAIS NA UNIVERSIDADE

A entrada e a permanência de estudantes transexuais no ambiente acadêmico das universidades são apontadas na literatura como um processo excludente, permeado por dificuldades causadas pelos padrões heteronormativos, encontrados nos currículos, que sinalizam como anormais as pessoas transexuais, apresentando pouca possibilidade de acolhimento e aceitação para a convivência nos espaços formais. No entanto, apesar desse prognóstico, o objetivo deste artigo é questionar se a presença de estudantes transexuais no ambiente universitário suscita fissuras

e/ou desestabilizações nas normas de gênero desencadeando novas formas de aprendizagens e de negociações no que se refere às discussões de gênero e sexualidades no ensino superior na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Para tanto, utilizamos entrevistas com uma estudante transexual da Graduação e outra estudante transexual do Mestrado e análise qualitativa baseada nos estudos pós-críticos.

Neste artigo, entendemos currículo como “[...] um artefato cultural envolvido em relações de poder e na produção de sujeitos” (Campos & Paraíso, 2015, p. 1), ou seja, um espaço de disputa política em volta das identidades de gênero e sexual, travada no dia a dia; de um lado, o discurso hegemônico remete à norma heterossexual, branca, masculina, cristã; de outro, diversos discursos plurais de identidades não hegemônicas, silenciadas historicamente tentam romper o silêncio a que foram submetidos. Esse silêncio histórico em torno das novas identidades é também uma forma de representá-las, marginalizá-las e deslegitimá-las. O silêncio sempre fortalece o discurso hegemônico (Louro, 2000).

A heteronormatividade é uma ordem sexual fundada a partir do modelo heterossexual que se impõe por meio de violência física e simbólica a pessoas que rompem as normas de gênero (Miskolci, 2015). A identidade de gênero, tradicionalmente reconhecida como homem e mulher, implica também outras possibilidades além da imposta pelo binarismo do gênero, como mulher travesti, mulher ou homem transexual, mulher ou homem intersexual entre outros (Louro, 1997; Bento, 2014a). Diferente da identidade sexual que consiste na manifestação do desejo afetivo e sexual, tendo pessoas que se identificam como heterossexuais (atração por pessoa de gênero oposto), homossexuais (atração por pessoas de mesmo gênero), bissexuais (atração por ambos os gêneros) e assexuais (não sentem atração por nenhum gênero), sendo que a heterossexualidade é a identidade hegemônica e imposta como correta pelas regulações de gênero.

Não é pretensão deste artigo aprofundar o debate das diferenças conceituais entre travestis e transexuais, pois se acredita que tais conceitos apresentam fragilidades em suas definições quando focalizam a diferença no desejo ou não da retirada da genitália. A transexualidade é uma experiência identitária, um conflito com as normatizações de feminino e masculino, e não podem ser reduzidas a uma questão meramente sexual, como é compreendida pela Medicina e pela sociedade, ao defini-la como inerente a pessoas que demandam cirurgia de mudança de sexo e identidade civil (Bento, 2014a).

As estudantes transexuais, que serão foco deste artigo, nasceram com sexo biológico masculino, mas, no decorrer de suas vidas, constituíram uma identidade feminina, formando uma expressão identitária que rompe os limites estabelecidos para o gênero. Suas trajetórias foram marcadas por resistências aos comentários maliciosos, aos olhares atravessados, ao assédio moral, psicológico e físico

vivenciado no cotidiano, “[...] uma vez que sabemos que aquelas pessoas que não vivem seus gêneros de maneiras inteligíveis estão em risco acentuado de assédio, patologização e violência” (Butler, 2016, p. 34). As pessoas se constituem de formas diversas, no entanto, a sociedade impõe normas de gênero para torná-las cidadão/ã “normal”, ou seja, que sigam a lógica binária dos sexos (homem-mulher) e a heterossexualidade compulsória.

No processo de normatização do gênero, várias são as instituições responsáveis pela manutenção de culturas hegemônicas na sociedade, com destaque para a escola, local em que as normas, algumas vezes implícitas, de se constituírem homens e mulheres são naturalizadas nas práticas educacionais, segundo as quais tudo que se afasta do modelo é considerado anormal e é reprimido; dessa forma, as práticas “anormais”, como a transexualidade, vão sendo colocadas à margem na escola.

Partindo desse princípio, podemos perceber o quanto as transexuais estão à margem da sociedade, excluídas por diversos mecanismos sexistas e práticas discursivas que ligam, de maneira arbitrária, sexo e gênero, com uma crença na divisão binária dos gêneros que inviabilizam a existência de corpos trans, por fugirem à regulação dominante, mostrar suas incoerências e pôr em dúvida a matriz de inteligibilidade heteronormativa. Assim, é comum se dizer que pessoas transexuais nasceram homens e tornaram-se mulheres, ou nasceram mulheres e tornaram-se homens, mas Jesus (2015) alerta para esse raciocínio falacioso, pois todos os seres humanos nascem com um sexo biológico e tornam-se alguém de um gênero que podem ou não corresponder às expectativas sobre o sexo. Para a autora, um grande desafio que se apresenta é mostrar que gênero não se reduz a sexo e nem se deduz a partir dele. Muitos enunciados se aglomeram (homem tem pênis, mulher tem vagina) para naturalizar a lógica binária e transformá-la em pré-determinada, imutável, normal.

Revelar a arbitrariedade dessa prática discursiva seria como tirar o chão debaixo dos pés de alguém, tão enraizadas estas “verdades” estão em nós. A ideia de que pessoas trans são anormais não é proveniente da natureza de sua identidade, seja qual for, mas sim da ideia de que o gênero é um dado natural e biológico (Jesus, 2015). Em decorrência, as transexuais experimentam a exclusão, pois não participam igualmente dos processos de decisões políticas e, menos ainda, acessam a bens e serviços como a educação.

Tendo como base estudos anteriores, como os de Franco (2014) e Bohr (2009), podemos perceber como o ambiente escolar, assim como outros setores da sociedade, refletem o discurso heteronormativo, negando identidades que borram as normas de gênero, como as transexuais. Assim, colegas, professores, funcionários reproduzem o discurso que marginaliza os corpos trans, podendo gerar dificuldades de aprendizagens e exclusão. As primeiras dificuldades surgem

por coisas aparentemente simples como a liberdade do uso de roupas, acessórios, estilos de cabelo e unhas e chegam até outras situações, como o uso do banheiro feminino e nome social.

A diferença quase sempre é percebida como uma transgressão e o caráter subversivo do corpo trans entra em choque com o comportamento esperado para cada gênero, podendo levar a respostas até mesmo violentas (física, psicológica, social, sexual). Cabe lembrar que, paradoxalmente, as transexuais compartilham do mesmo sistema simbólico de gênero que os demais e, portanto, acabam por reiterar a ordem vigente da heteronormatividade, mesmo que a simples presença de seus corpos seja um desafio à norma binária de gênero (Miskolci & Pelúcio, 2007).

Subvertem a própria ideia que comungam de ser o sexo biológico o definidor do gênero. Por outro lado, reforçam o binarismo a partir de um conjunto de preceitos morais que determinam e demarcam o que é ser homem e mulher, respectivamente: ser ativo/passivo; ter força/suavidade; guiar-se pela cabeça/coração. A partir dessa visão, esperam que os “homens de verdade” sejam másculos, ativos, empreendedores, penetradores. Elas não são “homens de verdade”, são “bichas”, “viados”, “monas”. Tampouco são mulheres, nem o desejam ser. São “outra coisa”, uma “coisa” difícil de explicar, porque, tendo nascido “homens”, desejam se parecer com mulheres, sem de fato ser uma, isto é, ter um útero e reproduzir. (Miskolci & Pelúcio, 2007, p. 261).

Outro aspecto que reforça a dificuldade de entrada e permanência na educação formal é a falta de representatividade das diversidades sexuais no currículo, principalmente de transexuais que vivem na invisibilidade e não fazem parte da categoria que pode desfrutar dos privilégios da educação, são desautorizadas a fazer parte da comunidade, humilhadas e expostas à violência (Bohm, 2009). Em sua pesquisa, Bohn (2009) constatou que todas as transexuais que passaram por escolarização formal afirmaram ter sofrido discriminação por parte de colegas e professores, sendo que apenas 5% concluíram o ensino superior.

Diante de tal estatística, mesmo sendo regional, percebemos que o acesso ao ensino superior é negado aos corpos trans, na medida em que estes encontram muitas dificuldades e barreiras para permanecer na educação básica e que poucos conseguem chegar às graduações e, muito menos, às pós-graduações. Por esse motivo, é também um dos objetivos deste artigo pensar nos mecanismos utilizados pelas estudantes para concluir a educação básica e chegar à universidade.

O dado retro é muito relevante porque remete à seguinte questão: onde está a maioria das transexuais que não conseguiram completar os estudos regulares? Uma das respostas possíveis é que, por conta do ambiente hostil, quando começam

a reconstrução de seu gênero, muitas são obrigadas a se prostituir, pois são marginalizadas. A esse respeito a Estudante 1 comenta que antes de ingressar no curso atual de graduação precisou se prostituir para se manter. Já a Estudante 2 comenta que não precisou se prostituir, mas que no imaginário de muitas pessoas as transexuais se prostituem porque gostam:

[...] é que bom que você não foi pra prostituição, que bom que você não se prostituiu, outras pessoas poderiam seguir esse mesmo exemplo e aí as pessoas não entendem que muitas das vezes o espaço da prostituição é um meio que não se corre que eu que não precisei seja jogada pra esse espaço, mas que outras vão, mas não por que elas querem, mas que muitas vezes é um meio de sobrevivência [...] (Estudante 2).

É importante lembrar que, assim como os demais grupos marginalizados, as pessoas transexuais experimentam muitas situações de opressão, assédio e violência, enfrentam inúmeras dificuldades para conseguir emprego, habitação, educação e serviços de saúde. Além disso, sofrem abuso físico, em muitas situações provenientes de pessoas próximas, como colegas, pais e professores. A pessoa transexual, quando inicia as mudanças corporais na fase adulta, reduz, sobremaneira, a capacidade de trabalho e geração de renda, diminuindo a autoconfiança e a determinação para o enfrentamento dos embates e desafios da vida (Sampaio & Coelho, 2015).

A prostituição passa ser um dos únicos destinos possíveis, pois em grande parte da literatura está presente um histórico de rejeição, tanto da família como da escola e da sociedade, por isso, para algumas trans, resta como única saída a prostituição. Mas é também na prostituição que esses copros rejeitados encontram um espaço de reconhecimento de suas identidades de gênero, no qual podem expressar-se livremente. Na maioria dos estudos citados nesta pesquisa, podemos perceber a grande frequência com que pessoas trans relatam as dificuldades para estudar e exercerem uma profissão sem ter que recorrer à prostituição. Em geral a prostituição é retratada como um fator de desqualificação do sujeito e justificativa para a negação de direitos.

Para ambas as estudantes o processo de escolarização formal da educação básica foi um processo doloroso, período que ainda não tinham assumido a identidade trans, mas que já apresentavam características performativas destoantes da norma heterossexual.

[...] eram muitas as agressões verbais, as perseguições eram muito fortes *né*, porque não tem, até como até hoje não tem essa conscientização, mas sobre a questão de respeito às diferenças, por eu já não claro que não assumia minha identidade de gênero porque era na adolescência, fica difícil, mas a gente já não se encaixava nos

padrões dos gêneros, por não se encaixar havia perseguições muito fortes; era tanto que tinha casos de que tinha dias que eu vol... é tinha uma bicicleta que praticamente eles faziam questão de furar todos os dias os pneus da bicicleta, tinha de voltar chorando, arrastando e tal [...] (Estudante 1).

Eu apanhava dos colegas, ficavam dizendo que eu era 'bichinha', que eu era menininha; chegaram a colocar minha cabeça no vaso sanitário. Eu lembro que no ensino médio um rapaz sempre baixava as calças para mostrar os órgãos sexuais. (Estudante 2).

O relato das estudantes traduz um ambiente hostil aos corpos que não seguem a lógica sexo-gênero-sexualidade, que supõe que o sexo determina o gênero, e, dessa forma, todo um trabalho insistente é posto em prática para inscrever feminilidade ou masculinidade nos corpos. Essas construções socioculturais-linguísticas-históricas passam a ser vistas como naturais. Porém, mesmo que as normas regulatórias de gênero tentem delimitar, mesmo que não consigam obedecer-lhes ou não queiram, esse/a sujeito/a, necessariamente, não tem obrigação de obedecê-las. Para Louro (2015), a visibilidade dessas pessoas serve para mostrar o caráter inventado das normas e a instabilidade das identidades, e ainda sugerem as possibilidades de multiplicação das formas de gênero e sexualidade.

Butler (2014) acrescenta que as permutações de gênero que não se encaixam no binarismo (masculino e feminino) pertencem também ao gênero tanto quanto os modelos normativos. Então, a própria norma atribui inteligibilidade ao campo social e o normatiza, porém cria um paradoxo, pois quando algo está fora da norma, ainda assim, continua sendo significado dentro de seus parâmetros. É importante notar que essa norma produz sujeitos que a reproduzem naturalmente em seu dia a dia. A autora ainda completa que: "Desviar-se da norma de gênero é produzir o aberrante exemplo que os poderes regulatórios (médico, psiquiátrico, e legal, apenas para nomear alguns) podem rapidamente explorar para alavancar a racionalidade de seu próprio zelo regulador continuado" (Butler, 2014, p. 267).

A heteronormatividade está presente no comportamento das pessoas e o/a diferente pode ser apenas tolerado/a, desde que cumpra os rituais obrigatórios aceitos pela cultura dominante. É nesta tentativa que a Estudante 1 relata que, para concluir a educação básica, teve que se adaptar às regras de comportamento que eram esperadas ao sexo masculino, que lhe foi atribuído ao nascimento "[...] pra isso a gente vai se adequando né, alguns comportamento pra tentar se permanecer ali [...]". Já a Estudante 2 conta que sempre tentou enfrentar seus agressores, denunciava-os à coordenação da escola; no entanto, com o tempo passou a perceber que nunca eram castigados, e sentia como se a escola ratificasse o comportamento violento de seus colegas.

Essa naturalização da violência que ambas enfrentaram na educação básica é um dado comum ante os corpos que desobedecem às regras de gênero, perpetrada pelas mais diversas instituições, inclusive a escola que tenta normalizar todos os corpos. Seus/suas colegas, professores/as e outros/as se constituem em veículo do poder normativo do gênero, “[...] que divulga saberes e regula a produção dos corpos” (Reis & Paraíso, 2014, p. 245). Esse padrão de comportamento, em geral, ensina que é ruim fugir do modelo aceito, ser diferente, pois será tratado/a com desprezo e desrespeitado/a constantemente.

As práticas na educação formal ainda não acompanharam a lógica de tolerância à diversidade proposta pela legislação brasileira, menos ainda as propostas teóricas produzidas na academia que propõem o reconhecimento e transformação nas relações de poder frente ao diferente. Não se aprende a reconhecer o outro em si mesmo, apenas silencia-se a diferença e a trata como se fosse algo que não existisse na vivência (Miskolci, 2015).

EXPERIÊNCIA TRANS NA UNIVERSIDADE

Para a Estudante 1, a universidade já parecia um sonho distante, um espaço que não poderia ocupar: “[...] as pessoas trans acabam reproduzindo é: não pode ocupar certos espaços, você não pode isso *né*, porque vão colocando você em caixinhas”. Já a Estudante 2 imaginava que a universidade seria um espaço diferente da escola no Ensino Médio e Fundamental, ingressou em dois cursos superiores, um semipresencial de Licenciatura em Letras e um presencial de Serviço Social, e, no momento, está cursando o Mestrado na UFS. Ambas esbarraram na primeira barreira: o nome social.

É, o primeiro dia de aula foi que *né* eu tinha três aulas nesse dia, aí sempre no início das aulas eu falava com os professores dizendo *né* que eu queria ser chamado nisso no meio quando o professor chamava não respondia eu ia lá e dizia eu não respondi porque meu nome assim, assim é X²⁵ eu apontava para meu nome de registro porque pra gente falar o nome já é uma questão de violência *né*, pra gente e tal as duas primeiras professoras ok, colocaram observação [...], o terceiro professor, quando ele fez a chamada, tanto que ele passou uma atividade, que eu fui conversar com ele bem baixinho e explicar porque eu não tinha respondido aí ele gritou bem alto se seu nome é esse, aí repetiu o nome é...X, como é que eu vou chamar X? Tenho nada a ver, vai lá resolver no DAA porque não é comigo não que não sei o quê, aí isso bem alto repetiu, aí eu disse mas pra quê isso e não

²⁵ Utilizamos o X, para manter em sigilo o nome social da participante.

sei o quê, eu vim aqui falar baixo aí repetiu outra vez o nome e pra mim foi muito constrangedor (Estudante 1).

A Estudante 2 procurou a direção da faculdade particular do curso de Serviço Social e informou à direção que gostaria de ser chamada pelo nome social, mas seu pedido foi negado, pois, segundo ele, isso seria impossível visto que em seus documentos oficiais constavam o nome de registro. O nome social, apesar de se configurar numa conquista para as pessoas trans, é também uma forma de cidadania precária, através da qual o Estado, dominado pelo discurso da elite²⁶, tenta impedir a ampliação dos direitos às populações excluídas. No Brasil não existe nenhuma lei que resolva definitivamente a existência precária das pessoas trans. A legislação vigente só garante o direito à identidade de gênero, mediante um laudo médico atestando um transtorno. O direito ao nome social está restrito a instituições de educação e, mais recentemente, a outros ambientes da administração pública e deve ser acompanhado do nome de registro; porém, mesmo esse direito, que ainda não é o ideal, mas representa uma conquista para as pessoas trans, foi negado às duas estudantes.

Quanto ao nome social na UFS, a Estudante 2 ainda comenta que acredita que apesar de existir uma portaria regulamentando o direito do nome social, ele ainda não é uma rotina, visto que conhece outras estudantes que estão esperando há meses por esse direito e mais, que os servidores da UFS não estão preparados para lidar com pessoas trans. Todas as dificuldades apresentadas pela Instituição, no sentido de assegurar um ato tão simples que é ser chamada pelo nome que corresponde à sua identidade de gênero, revestem-se do objetivo de silenciar e excluir, silenciosamente, os corpos trans.

Várias são as situações em que as estudantes passam por constrangimento em suas experiências na UFS. A Estudante 2 relata que sentiu sobre si “[...] olhares de crítica e de espanto das pessoas de ter uma pessoa trans naquele lugar os mesmos olhares que eu tive no serviço social eu também tive nos primeiros dias também das aulas do mestrado”. Conta ainda que chegou a ter alguns embates com professores em sala de aula,

Especificamente, com um dos professores se percebeu um tom de preconceito e de invisibilidade, tanto de um professor quanto de uma professora, *né*, nesse caso em específico com os docentes, mas percebeu-se que a este docente ainda percebe se vê a gente como um corpo estranho naquele espaço, trata a gente como se fosse uma pessoa que precisasse de tratamento diferenciado muitas das vezes, como se fosse aquela criança problemática da educação infantil ou

²⁶ Utilizamos o conceito, não no sentido de uma categoria homogênea e coesa, pois um sujeito pode pertencer a uma elite e racial, mas ser excluído quanto ao gênero (Bento, 2014b).

aquele menino peralta do ensino médio que tem que precisar de uma atenção maior não sei o porquê, muita das vezes se percebia esse desvio de atenção, mas os olhares principalmente de espanto e principalmente os olhares de que aquele espaço não era meu (Estudante 2).

As duas estudantes trazem que a experiência foi também dificultada por professores/as que as viam como corpos estranhos, ocupando lugares indevidamente, pois são corpos que fogem à expectativa de “normalidade”. Assim, a universidade, através de seus sujeitos, mostra dificuldade em reconhecê-las como cidadãs, ou até mesmo como humanas, reforçando padrões da heteronormatividade, na tentativa de impedir a visibilidade de novas identidades, ou ainda, de mostrá-las como aberrações que devem ser negadas neste espaço. Esses episódios trazem exemplos de processos de regulação e humilhação diante das identidades trans, que são consideradas destoantes do ambiente educacional, por se apresentarem na fronteira do gênero, que, via de regra, mantém sob vigilância o que é do masculino e do feminino. A Instituição utiliza as normas regulatórias de biopoder para governar os corpos em seu espaço. O biopoder, segundo Foucault (2015), é exercido na carne, no corpo utilizando mecanismos disciplinares, na regulação dos trejeitos, na vestimenta, na proibição do nome social.

SUBVERSÕES DE GÊNERO NO CURRÍCULO

No entanto, não podemos perder de vista que para toda relação de poder surge a força contrária, que é a resistência, a subversão, a insubordinação à ordem vigente, e que, a despeito de todos os empecilhos e humilhações pelas quais passaram as estudantes, elas não se renderam, não desistiram, ao contrário se empoderaram para garantir suas permanências na UFS. A esse respeito a Estudante 1 comenta que foi depois do episódio do nome social com o professor que buscou lutar pelos seus direitos,

[...] mas também foi o motivo do qual eu, a partir desse fato, acabei entrando com um processo administrativo, esse processo gerou a portaria aqui na Universidade Federal de Sergipe e despertou minha necessidade de lutar pra que essas coisas não aconteçam *né*, se numa Universidade acontece isso *né* que a gente tem a noção de que é um ambiente mais aberto, de pessoas mais esclarecidas e tal, imagina no ensino fundamental e ensino médio *né* e foi a partir daí que eu me conscientizei dessa luta, da importância da luta e fazer trabalho de conscientização, tanto para os professores, para os alunos sobre a questão de respeito ao nome social, as identidades porque não é só o

nome é identidade *né*, tratamento no feminino da forma que a gente se apresenta socialmente (Estudante 1).

Nesse espaço de reiteração da norma de gênero, materializada na atitude do professor, com a negativa de utilizar o nome social, também há lugar para o enfrentamento do controle dos corpos, mostrando que a UFS é um campo de disputa no qual podemos encontrar o comportamento consciente de subverter as normas. É necessário mostrar que a essas ações normatizadoras cabem questionamentos e enfrentamentos. Ressaltamos, ainda, que a simples presença dos corpos trans dessas estudantes já se constituem num enfrentamentos das normas, corpos que borram as demarcações de gênero, que transgridem as normas impostas pela heteronormatividade. A esse respeito a Estudante 2 fala que sua presença no Mestrado:

[...] é importante pra minha formação como professora, mas por toda minha historia de preconceito e discriminação até num espaço de trabalho, preconceito institucional que sofri como professora a isso sim me representa a minha presença como muito mais ato político é um ato político não só, não só como movimento social, mas também como um ato politico de demonstração pra a sociedade de que aquele corpo ele pode transgredir além do que a sociedade coloca, aquele corpo ele pode ir além da pista, aquele corpo pode ir além do motel, que aquele corpo pode ir além de dentro do carro que nós podemos ser muito mais do que pessoas que batem portas²⁷ (Estudante 2).

As transexuais detêm corpos e discursos que questionam as normas de gênero, enfrentando o controle dos corpos exercido pela Instituição. O enfrentamento e a busca da visibilidade são estratégias para lidar com a imposição das normas regulatórias de biopoder e de governo dos corpos, utilizada pela UFS e tantas outras instituições de educação. O fato de existir estudantes transexuais na graduação se configura num ato de resistência, já que o sistema educacional vem tentando expulsá-las desde cedo da escola. No Mestrado, mais presente, visto que é um nível de estudo alcançado por poucas pessoas, ainda mais quando passam por avaliações subjetivas para alcançá-lo. As estudantes utilizam, de forma consciente, seus corpos transgressores para mostrar que também podem ocupar esses espaços e que têm o direito de estar na UFS tanto quanto qualquer outro/a estudante.

A visibilidade também opera transformações no encontro com o outro, por ser uma forma de desconstruir os estereótipos formados em torno dos corpos trans. Nesse sentido trazemos o relato abaixo:

²⁷ A estudante esclarece que a expressam “batem portas” é a utilizada pra fazer referência à prostituição, quando saem com clientes e batem a porta do carro.

É até uma dessas pessoas que eu percebi ele disse que depois conversando que a gente depois em vários períodos ele disse que se assustou quando me viu na primeira vez, porque a visão que ele tinha de um travesti, porque ele é de uma igreja evangélica que soube dos outros que a gente é uma aberração, é um monstro e que nem olhasse pra gente ele me contou, ele disse que tinha problema porque a educação que ele teve é de quando visse um travesti que não olhasse e que poderia até *né*, que é um demônio e tal, enfim, (emocionada quase chorando) é muito forte e até me pediu desculpa porque, mas eu entendo, porque a gente tá em uma cultura é... tão machista, tão *né* transfóbica, LGBT fóbica *né* que que as pessoas reproduzem. (Estudante 1).

Assim, podemos compreender a necessidade, não de tolerar o outro, mas de aprender, conhecer e valorizar o encontro com o diferente e nos transformar, como aconteceu com o colega de turma da Estudante 1, que, num primeiro momento, utilizou como ferramenta o discurso religioso, para justificar o reconhecimento do diferente como aberração, alguém a quem dever ser evitado até mesmo pelo olhar. O discurso religioso, fabricado socialmente, passou a ter status de verdade e ajudou na construção da subjetividade desse estudante que abominava os corpos trans. No entanto, Silva (2008) comenta que a presença do diferente é inevitável num mundo heterogêneo, o “[...] outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (Silva, 2008, p. 97). E mais, que o encontro com o outro deve ser visto como momento de produção social, e, nesse caso, o estudante pôde verificar que as normas de gênero que conhecia não são naturais e universais como acreditava.

São justamente as ações de subversão, apresentadas pelas estudantes transexuais, que contribuem para o enfraquecimento e desconstrução das normas de gênero. Nesses momentos, a UFS passa a ser território de disputa, no qual os corpos transexuais também querem assegurar seus lugares, mostrando o caráter inventado das normas de gênero, perturbando os sentidos e significados que possuíam sobre o que é ser mulher e o que é ser homem.

Por isso, a necessidade de trazermos neste artigo esses comportamentos não assujeitados, a fim de contribuir para as desaprendizagens de gênero e buscar por novas significações e possibilidades de gênero, além do masculino e feminino, para propor e conhecer novas formas de viver o gênero e a sexualidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao refletir sobre o processo de inserção de estudantes transexuais universidade, podemos perceber como o corpo “trans” passa a ser um corpo “estranho” na universidade, que propõe aos/às agentes escolares mobilidade, fluidez e fragmentação nas representações e imaginários de masculinidades e feminilidades hegemônicas.

Refletir acerca das narrativas de estudantes transexuais está possibilitando, também, entender que as questões de gênero e sexualidades nos currículos e nas práticas formativas têm sido um desafio para os/as profissionais da educação, na medida em que essas temáticas propõem o debate, as desconstruções e as desestabilizações de imagens masculinas e femininas, pautadas principalmente pela heteronormatividade.

Os corpos transexuais na universidade contribuem para o início e desenvolvimento da desconstrução de práticas educativas marcadas pelo princípio da regulação normativa de gênero, e fazem entender que a universidade também pode ser um campo de (des)aprendizagens dessas regulações, a partir de inserção, permanência e fricções que pessoas transexuais realizam. Com isso, compreendemos a importância do tema para ampliar e fomentar as discussões a respeito do mesmo, bem como produzir acervo para futuras pesquisas, uma vez que a bibliografia que versa sobre a temática ainda é muito escassa.

REFERÊNCIAS

- Bento, B. (2014a). *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual* (2nd ed.). Natal: EDUFRN.
- Bento, B. (2014b, jan.–jun.). Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. *Contemporânea*. 4(1): 165-182.
- Bohm, A. M. (2009). *Os “monstros” e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis*. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRS.
- Butler, J. (2016). Corpos que ainda importam. In: L. Colling (Ed.). *Dissidências sexuais e de gênero*. Salvador: EDUFBA.
- Campos, C. A.; Paraíso, M. A. (2015). Raciocínios que generificam, diferenciam e hierarquizam no currículo da alfabetização de crianças. In: *Anais do 6º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 3º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação*. Canoas (RS), 01 a 15 de junho de 2015. ULBRA.
- Foucault, M. (2015). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Franco, Neil. (2014). *Professoras trans brasileiras: resignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia (MG): UFU.
- Jesus, J. G. (2015). Interloquções teóricas do pensamento transfeminista. In: J. G. de Jesus. (Ed.). *Transfeminismo: teorias e práticas* (2nd. ed.). Rio de Janeiro: Metanoia.

- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Louro, G. L. (2000). Pedagogias da sexualidade. In: Guacira Lopes Louro (Ed.) *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. (2nd. ed.). Belo Horizonte: Autêntica, p. 07-35,
- Louro, G. L. (2010). Currículo, gênero e sexualidade. In: G. L. Louro; J. Felipe; S. V. Goellner (Eds.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. (5th. ed.). Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.
- Miskolci, R. & Pelúcio, L. (2007). Fora do sujeito e fora do lugar: reflexões sobre performatividade a partir de uma etnografia entre travestis. *Gênero: Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero, Niterói*, v. 7, p. 257-267.
- Miskolci, R. (2015). *Um aprendizado pelas diferenças*. (2nd. ed.). Belo Horizonte: Autêntica: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto.
- Reis, C. D'Á. R.; Paraíso, M. A. (2014, jan.-abr.). Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 22(1): 416: 237-256.
- Sampaio, L.L.P. & Coelho, M. T. A. D. (2013). A transexualidade na atualidade: discurso científico, político e histórias de vida. *Anais do III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades*. Salvador: UNEB.
- Silva, T.T. da. (2008). A produção social da identidade e a diferença. In: T.T. da Silva, (Ed.); S. Hall; K. Woodward, *Identidade e diferença*. (8th. ed.). Petrópolis (RJ): Vozes.

PERSCRUTANDO A EDUCAÇÃO VISUAL COM UM OLHAR INFLUENCIADO PELO PENSAMENTO DE JOHN DEWEY

Ana Cristina Duarte

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal.

Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

INTRODUÇÃO: A EDUCAÇÃO VISUAL E O CONTEXTO PORTUGUÊS

O repto lançado pela temática geral do colóquio, “(Contra) Tempos de Educação e Democracia, evocando John Dewey”, levou-nos a um exercício de reflexão em que se articulam alguns aspetos relativos à discussão acerca do âmbito e práticas para a educação visual, no presente, com uma visita ao pensamento de Dewey, na busca de indagar da sua atualidade/proximidade a algumas das ideias emergentes. Esta é, porém, uma tarefa que se mostra intrincada na medida em que tanto as questões postas em torno da educação visual, quanto a dimensão da obra de Dewey, e as análises controversas que a sua filosofia da arte tem suscitado, requereriam um trabalho muito mais alargado do que o espaço de que dispomos. Assim, pegaremos, apenas, em alguns aspetos que nos pareceram mais relevantes, correndo o risco de olvidar alguns igualmente significativos.

De modo a melhor nos situarmos começemos, então, por perspetivar aquilo que se entende por educação visual. Quando usamos a expressão “educação visual” podemos estar, em sentido restrito, a falar de uma disciplina existente no plano curricular do ensino básico, em Portugal, ou, em sentido amplo, a aludir a uma área do conhecimento que, consideramos, é fundamental nos nossos dias. Todavia, na realidade, elas, de algum modo, confundem-se, assim como ainda se confunde educação visual com educação artística, fazendo-se crer que é a mesma coisa. Do mesmo modo que se confundem adentro da educação artística os três aspetos que ela pode englobar: educação para a arte, com a arte e através da arte, falando deles indistintamente. Por exclusão de partes, e porque nos propusemos falar de educação visual, nesta abordagem deixaremos de lado a educação para a arte, um nicho igualmente válido, mas que já tem outros contornos por visar a preparação de especialistas e, quanto a nós, não se coadunar à educação básica, que entrevemos como uma preparação de todos nós para uma cidadania consciente.

Fazendo um curto apanhado retrospectivo, vemos que, em Portugal, devido às contingências políticas, as artes estiveram, durante muito tempo, arredadas dos planos curriculares formais, não havendo memória de nenhum plano de fundo para o seu incremento, apenas algumas iniciativas isoladas, por vezes, pouco fundadas;

a educação artística foi fortemente condicionada pela visão de cultura e de educação vigente no regime ditatorial que se viveu, regendo-se, até o pós 25 de abril de 1974, por legislação que remontava à década de trinta²⁸. Sabemos que na década de setenta houve um forte incremento da discussão acerca da matéria, mas é somente em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que vemos expressa uma intenção profunda de abertura para a promoção da educação artística e, igualmente, da educação visual.

Ainda a propósito daquilo que era a educação artística na área das artes visuais em meados do século vinte, na maioria das circunstâncias insuficiente, incompleta, fragmentária, inadequada, atente-se nas palavras críticas de Natália Pais:

“Até os anos 50 a iniciação artística da criança restringia-se à prática dos labores femininos, e do desenho geométrico ou à vista.

A década de 60 reconheceu a criança como um ser criador e dotado de formas próprias de expressão cujas manifestações surpreendiam e ensinavam os adultos já esquecidos da sua própria infância. A partir daí facilitava-se à criança o acesso a materiais, iniciava-se no domínio de técnicas e favorecia-se, segundo alguns, o desenvolvimento da sua criatividade e a revelação das suas eventuais potencialidades artísticas.

O contacto com a obra de arte, a sua observação, leitura e crítica, quando feita por crianças era impensável, injustificada e para alguns até indesejável.” (Pais, 2000, p. 13).

Integrada a disciplina, e tendo em consideração o propalado na LBSE²⁹, seria de prever que se implementassem um conjunto de medidas para o seu

²⁸ In Parecer n.º 2/99 do Conselho Nacional de Educação.

²⁹ Na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 podemos ver expresso que o sistema se organiza de forma a: artigo 3.º b) “Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico”. E no artigo 7.º, referente aos objetivos do ensino básico, referida a necessidade de artigo 7.º a) “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”; b) “Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano”; c) “Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios”. Mais, podemos ler no artigo 1.º, ponto 2, que “O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”; no artigo 2.º, ponto 4, expressa a vontade de que o sistema educativo contribua para: “...o desenvolvimento pleno e

desenvolvimento fundado, mas, passados todos estes anos, e apesar de o debate se ter intensificado em alguns meios e estarmos a viver numa era em que impera a imagem, não é evidente que tenha havido uma mudança de mentalidades notória na sociedade em geral, nem mesmo entre os decisores políticos da área da educação. Continuamos, hoje, a discutir a pouca concertação das políticas para a educação artística, assim como o direito de permanência ou (in)dispensabilidade destas no âmbito da educação básica formal, sendo ainda verdadeira a afirmação expressa no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 2/99, pelos conselheiros relatores, pintora Emília Nadal e Dr. Jorge Barreto Xavier, de que:

“...esta matéria tem sido de tratamento volátil e pouco conseqüente, mantendo em estado de desarticulação as estruturas existentes, não maximalizando as suas possibilidades e não criando condições para que este domínio tenha a relevância que lhe é reconhecida como mecanismo estruturante de qualificação pessoal e social”.

Amostra disso são as diversas alterações ocorridas na educação ao longo dos anos, de que podemos destacar a redução da carga horária semanal; a hierarquização das disciplinas, elegendo-se umas, ditas nucleares, e relegando-se outras, como é o caso da educação visual, para segundo plano; e a introdução das metas curriculares. Medidas que criaram um conjunto de vicissitudes que têm dificultado, se não impedido, o processo de sedimentação.

O programa disciplinar, como é sabido, congrega o conjunto de orientações e conteúdos, superiormente aprovados, e define as aprendizagens relevantes e as competências a desenvolver, obrigatoriamente. Porém, o programa não tem sido o único documento a orientar as práticas. A par com o programa, têm vigorado, também, outros documentos orientadores para a disciplina. Entre 2001 (data da publicação) e dezembro de 2011 (data da sua revogação através do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro) vigorou o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) que, segundo Paulo Abrantes in Nota de Apresentação, teria sido concebido como “... uma referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos projectos curriculares de escola e de turma a realizar pelos professores”. E a partir de agosto de 2012 foram impostas as Metas Curriculares para a educação visual no ensino básico, gerando-se, assim, desde 2001, uma duplicidade de orientações que se foi revelando muito perniciososa.

Olhando para o terreno, vemos que, na prática, nesta área, ao longo dos tempos, mesmo quando o programa ou o CNEB apontavam noutro sentido -

harmonioso da personalidade dos indivíduos...”; e, no ponto 5 do mesmo artigo, declarado que “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

apontavam para o uso de pedagogias abertas e construtivistas - persistiam algumas práticas sedimentadas num modelo tradicional, academicista, e outras num modelo moderno derivado dos fundamentos da Bauhaus, nem sempre utilizado do melhor modo. Práticas que incidiam, sobretudo, no uso de pequenos exercícios para trabalhar conteúdos inerentes aos elementos da gramática visual ou de representação livre ou rigorosa, deixando os alunos longe de uma visão global das problemáticas inerentes à arte e à produção de imagens do quotidiano, assim como dos próprios processos de criação e do desenvolvimento do potencial criativo.

Todavia, nos mesmos meios em que persistem estas práticas regista-se também a emergência de práticas mais fundadas, ancoradas em pedagogias mais consentâneas com as características da área e as exigências geradas pela complexidade dos tempos que vivemos. Hoje, embora o programa se mantenha inalterado e o peso das metas tenha arregimentado, ainda mais, algumas práticas, constata-se a emergência de um movimento em busca de uma nova conceção de educação visual, influenciado por correntes de pensamento internacionais, mais consentânea com a conjuntura contemporânea.

EDUCAÇÃO VISUAL: EM TORNO DE UMA CONCEÇÃO CONSENTÂNEA COM AS EXIGÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

Na verdade, não podemos aqui apresentar um modelo para a educação visual, não encontramos um tal estudo, podemos, isso sim, elencar um conjunto de preceitos que se salientam e que contribuem para aquilo que parece uma nova visão emergente. Para essa visão têm contribuído o pensamento de muitos teóricos nossos contemporâneos, de diferentes áreas do conhecimento, de diversas origens, de que podemos destacar Maxine Greene (2005), Ken Robinson (2010), Elliot Eisner (2008; s.d.), Paul Duncum (2010), Howard Gardner (2005; 2010), Ana Mae Barbosa (2002), Abigail Housen (2000), Michael Parson (2000; 1992) e, entre nós, Rui Mário Gonçalves, João Pedro Fróis e Elisa Marques, com o contributo que deram no programa “Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais” da Fundação Calouste Gulbenkian, que decorreu entre 1997 e 2000, sob a coordenação do Professor João Pedro Fróis, assim como os contributos para a reflexão suscitados pelas cogitações de Natália Pais ou Maria Teresa Eça, entre outros.

Essa visão acarreta, desde logo, a contradição de alguns pressupostos profundamente enraizados entre nós, na sociedade em geral e nas nossas escolas, relativos tanto a fundamentos educativos, como às conceções do que deve ser a educação visual, do que é arte e, quiçá, mesmo do que é cultura. De que podemos destacar, entre outros: a dicotomia entre arte erudita, elitista, e artes menores ou “coisa” quotidiana e respetiva estratificação, ainda perene. O fechamento da arte

erudita ao reduto do museu, visitável quase que apenas por especialistas, distante e incompreensível para o cidadão comum. A aceitação de uma leitura única da obra de arte decorrente da visão de um entendido consagrado, deixando de lado as possibilidades de aproximação à sua compreensão pelos iniciados, pelo cidadão comum. A dicotomia teoria/prática; trabalho manual/trabalho concetual. A estética vista como coisa apenas relativa à arte consagrada, erudita, destinada às elites. A oposição entre as coisas do sensível e as científicas. A segmentação dos conhecimentos.

Lembrando que estamos a falar de uma disciplina intitulada Educação Visual, que integra o plano de estudos do ensino básico, e que, por isso mesmo, a entendemos como parte fundamental da formação da educação de todos os cidadãos, no que toca muito em particular ao desenvolvimento da sua capacidade de análise crítica informada do mundo visual.

Assim, e a propósito do lugar da educação visual, comecemos por lembrar Paul Duncum, da School of Art and Design, University of Illinois, teórico da educação para a cultura visual, que afirmou numa palestra proferida em Portugal, em junho de 2009³⁰, que “As Imagens são poderosas tanto na formação como na informação das consciências e as imagens hoje têm um enorme impacto na sociedade. O que nos leva a crer que a educação visual deveria estar no centro do currículo e não na periferia.”. Todavia, também acrescentou que essa centralidade apenas é concebível se reconhecermos a importância que as imagens que invadem o nosso quotidiano (através da televisão, internet, cartazes, filmes, etc.) têm para a formação dos indivíduos.

De uma análise às ideias de Paul Duncum (2010) extrai-se que, no âmbito da educação visual, importa que o próprio professor perceba e leve os alunos a entenderem que todas as imagens são poderosas, tanto na formação como na informação das consciências; que, assumindo que vivemos no seio de uma cultura marcadamente visual, o professor deve reconhecer e levar os alunos a compreenderem que é necessário analisá-la para conhecê-la. E que todas as imagens se relacionam com ideologias, pelo que importa descobrir o modo pelo qual o fazem; que a interpretação das mensagens estéticas desvela as ideologias e os incitamentos ao prazer que estão por detrás destas. E que tal análise não é passível de ser feita numa comunicação *top/down*, do professor que informa para o aluno que recebe, tem que decorrer de uma construção do discente, assente,

³⁰ Palestra proferida nos seminários promovidos pela APECV (Associação dos Professores de Expressão e Comunicação Visual) em conjunto com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), o CIEP da Universidade de Évora e a ESAD, em Junho de 2009, publicada em Duncum, P. (Janeiro de 2010). Conceitos Chave da Educação para a Cultura Visual. Imaginar n.º 52, pp. 6-13.

inicialmente, na conjuntura próxima, local, nas imagens que lhe são significativas, para, posteriormente, se alargar para imagens de outra ordem e/ou origem.

Que a análise de imagens, tanto do ponto de vista da produção como da interpretação, deve assentar num modelo que vai muito para além da apreciação dos aspetos formais relativos aos elementos da linguagem plástica; deve igualmente ter em conta: elementos definidores de significados oriundos das linguagens da fotografia e cinema, designadamente no que concerne às subjetividades inerentes às escolhas de ângulos, enquadramentos e iluminação. Privilegiar parâmetros como: a(s) estética(s)³¹ – sabendo que as qualidades estéticas, pelas suas qualidades sensoriais intrínsecas, apelam aos sentimentos, tornando-se apelativas e embrulhando as ideologias; o olhar (do observador) – introduz o observador e o seu contexto na análise, carregado com todas as suas ideologias que informam igualmente a leitura em causa; e a intertextualidade – na consideração da relação da imagem com outros textos culturais (livros, poemas, músicas, imagens).

Numa valorização da necessidade de compreensão da imagem, convergente com o que defende Parsons, que, apresentando uma posição crítica relativamente ao facto de grande parte dos estudos em teoria da arte e em psicologia da arte incidirem mais sobre o fazer arte do que sobre a sua compreensão, assim como a própria educação, advoga que devemos caminhar no sentido do desenvolvimento da compreensão artística, por todos, centrada na ideia de que a arte é uma forma de comunicação. “... Se a arte contém significado, então a nossa apreensão da arte é uma forma de compreensão” (2000, p. 174).

Da análise do proposto por Maxine Greene (2005) ressaltam alguns aspetos relevantes para esta discussão:

A necessidade de se promover uma análise crítica dos objetos artísticos assente na ideia de que o jovem e o social estão em estado de permanente construção, concretizada através de um diálogo em que se procura desvelar os significados que estejam por detrás destes, fazendo uso da capacidade imaginativa.

A adoção, pelo professor, de uma postura reflexiva em que cultive uma relação com os alunos, assente no interesse por aquilo que já conhecem e na busca da compreensão dos motivos por detrás das suas dúvidas, fazendo uso da sua capacidade imaginativa e da sua faculdade assumida de eterno aprendiz.

A relevância dada à necessidade de existência de um objetivo, não um objetivo externamente definido, mas, em sintonia com o advogado por John

³¹ Pois pensa que hoje podemos falar da estética dos skaters, dos nerds ou dos góticos, por exemplo.

Dewey³², o objetivo a perseguir pelo aluno, o que define o rumo dos esforços a envidar, e o leva a mover-se na demanda de algo, que o enche de iniciativa e o faz procurar para além do conhecido e do determinado.

A precisão do professor criar situações em que os discentes saiam do corrente, do usual, e promovam uma busca consciente, criem os seus projetos e descubram as suas próprias vozes.

A indispensabilidade de levar os alunos a entenderem que a visão do artista é uma visão “culturada”, única, para a qual concorrem a sua pessoa e a sua cultura, e que através do contacto com a experiência de interpretação das obras abrem-se a novas culturas e a novas visões.

A assunção de que a mera presença diante de formas de expressão artística não é geradora de uma experiência estética; para que esta ocorra é exigível uma participação ativa, o desenvolvimento da capacidade de apreciar mais para além dos aspetos académicos formais; é preciso construir ou perceber a construção de um modo fictício, e introduzir-se nele perceptiva, afetiva e cognitivamente.

A aceitação de que para guiar os alunos a esta ordem de implicação é preciso levá-los a estabelecer o delicado equilíbrio entre o prestar a atenção e libertar-se por forma a que as obras venham a tornar-se significativas para eles, já que, só assim, poderão tornar-se aprendizes ativos, despertos para a busca de significados diversos.

Ainda falando da análise de imagens, convém guardar a ideia de que a educação estética, de acordo com Abigail Housen (2000), deve assentar num modelo construtivista, no qual: os aprendizes são levados a expressar sucessivamente as suas leituras da obra de arte sem que essas leituras estejam sujeitas a juízos de valor, partilhando-as com o seu grupo de pares; prática que cria uma conjuntura que vai provocando a crescente (re)construção do sistema interno de observador e gerando leituras cada vez mais sofisticadas. O professor deve abster-se de apresentar leituras suas ou de outrem e limitar-se a colocar questões que provoquem um olhar adequado; deve criar o ambiente necessário para que os

³² “A conclusão evidente é que agir com um objectivo é o mesmo que agir inteligentemente. Prever a conclusão de um acto é ter uma base para observar, para seleccionar e para ordenar os objectos e as nossas próprias capacidades. Fazer estas coisas significa ter inteligência – porque a inteligência é precisamente uma actividade intencional e com um propósito, controlada pela percepção dos factos e pelas suas relações. Ter a intenção de fazer alguma coisa é prever uma possibilidade futura; é ter um plano para a realização; é registar os meios para a sua execução e os obstáculos do caminho – ou, se queremos realmente fazer a coisa e não apenas uma vaga aspiração -, é ter um plano que tenha em conta os recursos e as dificuldades. O espírito ou mente é uma capacidade para relacionar as condições presentes com os resultados futuros e as consequências futuras com as condições presentes.” (Dewey J., Democracia e Educação, 2007, p. p.100)

discentes olhem a arte de um modo mais rico e, conseqüentemente, vejam estimulada a sua expressão.

O contributo do desenvolvimento da expressão verbal da análise do mundo visual para a construção do conhecimento, atrás focado, e que já fora destacado por Lev Vigotsky ao fazer referência à ocorrência, na mais tenra idade, de um contínuo deslocamento do processo de nomeação ou identificação para o início do ato de desenhar num processo recursivo, que é simultaneamente decisivo para o desenvolvimento da escrita e do desenho, é igualmente salientado por Martine Joly (2008), que destaca como igualmente difícil e complexo o processo cultural inverso, o de passar do verbal ao visual, considerando que ambos os processos são relevantes para o aprofundamento do conhecimento da análise de sentido no universo da produção e interpretação da imagem.

A ênfase dada à necessidade da simultaneidade de estímulos oriundos das explorações inerentes à produção artística e das experiências de proximidade às obras de arte e conseqüente interpretação, para além de outros aspetos já aflorados, está bem patente nas recomendações do projeto Primeiro Olhar, promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian. Ideia convergente com o outrora advogado por Rudolf Arnheim³³ (2006), que defendia que o desenvolvimento das capacidades expressivas decorre em simultâneo e em conseqüência do aprofundamento ativo, concentrado, dirigido para a melhoria da qualidade dessa expressão através de um crescente aprofundamento dos conhecimentos do campo; que o aprofundamento da expressão é concomitante ao aprofundamento dos conhecimentos dos meios através dos quais se comunica. Ideia que é, igualmente, convergente com a defendida por Howard Gardner (1999) e Mihaly Csikszentmihalyi (2002; 2006), de que, em qualquer campo, a capacidade criativa se desenvolve em simultâneo com o aprofundamento dos conhecimentos científicos inerentes ao mesmo.

Esta é, pois, uma visão que pressupõe que se encare a educação visual como uma disciplina abrangente sustentada num outro conjunto de pressupostos, que, muito resumidamente, diremos, assume que:

A educação artística não deve cingir-se ao saber fazer, deve também fomentar a apreensão de contactos profundos com a arte, por todos nós, em qualquer idade, através do incentivo à reflexão acerca da Obra, da sua mensagem explícita e implícita e da linguagem que ela veicula;

A educação visual, englobando a educação artística e indo mais além, abarcando, também, a imensidão da cultura visual, tal como propõem Paul Duncum (2010) e Ana Mae Barbosa (2002), entre outros, é fundamental na formação de todos os cidadãos e decorre da aceitação de que todas as imagens,

³³ Rudolf Arnheim (1904-2007).

sejam da cultura erudita ou não, são poderosas tanto na informação quanto na formação das consciências, pelo que não se deve descurar a sua análise profunda sob pena de nos influenciarem acriticamente;

Essa análise não sobrevém de uma comunicação *top/down* (do professor, detentor do conhecimento único, que informa, para o aluno que recebe), decorre de uma construção do discente, assente inicialmente na sua conjuntura próxima, local, nas imagens que lhe são significativas para, posteriormente, se alargar a outra ordem de imagens, mais complexa; decorre do respeito pelas potencialidades de leitura de cada observador carregado da sua carga cultural e das inter-relações que a sua formação lhe possibilite construir naquele momento da sua vida;

Não se queda apenas pela análise redutora assente apenas nos elementos formais da linguagem plástica, tem que ir mais longe. Tem que ter em conta uma panóplia de outros elementos definidores de significados, tais como os referidos por Paul Duncum (2010), que alude à importância de atentar em elementos como os oriundos das linguagens da fotografia e do cinema no que concerne às subjetividades inerentes às escolhas de ângulos, enquadramentos e iluminação. Assim como atentar em parâmetros como a estética, o olhar e a intertextualidade.

Uma conceção em que se sublinha a necessidade da simultaneidade de estímulos oriundos das explorações dos próprios alunos, aquando dos seus processos de criação individual, e das experiências de proximidade às obras de arte e conseqüente interpretação. Que coloca a ênfase na aprendizagem dos modos de busca da compreensão da arte. Que, no que concerne aos estudos não especializados inerentes a uma educação básica, coloca a ênfase na educação da visão assente num modelo que vise uma conjugação do explorar e do fazer informado com o aprender a compreender, abarcando não apenas a arte erudita, mas, igualmente, a leitura das imagens e objetos que circundam os jovens no seu quotidiano.

JOHN DEWEY E A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

A vasta obra de Dewey abarca questões de epistemologia, educação, teoria política e estética. Compreende inúmeros títulos dignos de estudo, alguns deles de enorme relevância para a educação em geral, sobre os quais poderíamos atentar nesta análise. Tendo elegido a temática da educação visual, torna-se, porém, primordial debruçarmo-nos sobre a obra *Arte como Experiência* (2008), título de 1934, onde tece um conjunto de teorias filosóficas acerca dos conceitos de arte e de estética, sem, todavia, deixar de colher também alguns ensinamentos em obras mais ligadas à educação como *Democracia e Educação* (2007) e *A Escola e a Sociedade & A Criança e o Currículo* (2002).

No que concerne mais especificamente à sua filosofia da arte, uma filosofia profundamente envolta em pedagogia, na qual, segundo Román de la Calle (2001), Dewey procura desvendar os meandros da experiência estética funcional e do juízo crítico, verificamos que Dewey desenvolve uma concepção de estética ligada ao sensível e às experiências quotidianas. Desenvolve um quadro conceptual em que concebe as experiências estéticas como manifestações do nosso potencial para desenvolver uma vida mais digna e inteligente; uma vida em que a arte não é nem adorno, nem luxo, mas, sim, uma manifestação na nossa sensibilidade.

Dewey concebe a experiência estética como uma oportunidade de experiência integral, idónea, que vê como fundamental para superar a condição fragmentária imposta pela era industrial. Uma experiência integral na medida em que ocorre o estabelecimento de uma continuidade entre as formas refinadas e intensificadas que são as obras de arte e os eventos, atos e sofrimentos do quotidiano, constitutivos dessa experiência. Uma experiência proporcionadora de uma fusão da natureza com a cultura numa unidade orgânica e plena de existência.

De acordo com Román de la Calle (2001), Dewey faz a apologia da arte como *paideia*, ligando-a à estética intrínseca ao real, porquanto defende que esta se pode converter num elemento emancipador e formativo quando tem como horizonte educativo unificar, no homem, as suas ideias e emoções.

Román de la Calle afirma que no pensamento deweyniano

“...el arte como *paideia* queda, pues, indefectiblemente conectado a esa intrínseca dimensión estética de lo real, convirtiéndose en elemento emancipador y formativo, toda vez que – lejos de cualquier instrumentalización política – tiene como horizonte educativo unificar, en el hombre, ideas y emociones.” (2001, p. 28)

Dewey, crítico em relação à clivagem existente entre as artes ditas maiores fechadas em museus, muitas vezes fora dos seus contextos de produção/criação, desfrutadas por minorias de eruditos, e o indivíduo comum, sustenta que, numa sociedade mais organizada, mais ditosa na utilização dos meios tecnológicos de produção, as obras de arte que não se distanciem da vida comum, ou seja, aquelas que sejam amplamente desfrutadas pela comunidade, assumem-se como signos de uma vida coletiva unificada e, também, como ajuda para a criação dessa vida.

“El problema de conferir cualidad estética a todos los modos de producción es un problema serio. Pero es un problema humano que debe solucionarse humanamente; no es un problema sin solución por estar colocado en algún abismo infranqueable de la naturaleza humana de la naturaleza de las cosas. En una sociedad imperfecta – y ninguna sociedad será jamás perfecta – las bellas artes serán hasta cierto punto un escape, o una decoración adventicia, de las principales actividades

de la vida, pero en una sociedad mejor ordenada que en la que vivimos, una felicidad infinitamente mayor que la de ahora podrá acompañar todos los modos de producción. [...] Las obras de arte que non están alejadas de la vida común, que son ampliamente disfrutadas por la comunidad, son signos de una vida colectiva unificada, pero son también una ayuda maravillosa para la creación de esa vida. La reelaboración del material de la experiencia en el acto de expresión no es un acontecimiento aislado confinado al artista y a una persona que de vez en cuando goza la obra. En la medida en que el arte ejercita su oficio, es también una reelaboración de la experiencia de la comunidad en la dirección de un mayor orden y unidad. "(Dewey, 2008, p.92)

Esta ideia de não confinar as preocupações estéticas às obras de arte ditas consagradas e conferir qualidades estéticas em todos os modos de produção, em contracorrente com a ausência de preocupação com a agradabilidade na concepção de muitos dos objetos advindos da produção industrial, aproxima-o do ideário da Bauhaus, dos primórdios do design tal como o conhecemos. Hoje, parece-nos normal que haja uma preocupação com a estética de todos os objetos que nos rodeiam, embora continuemos a não elevar a maioria deles à categoria de objetos estéticos ou de obras de arte.

Para Dewey a dimensão artística desenvolve-se a partir da fase da estética original quando sujeita a um refinamento, como resultado da continuidade e aprofundamento, pela arte, das experiências que a vida quotidiana oferece no seu discurso natural.

No que toca à educação em geral, muito resumidamente, podemos, fazendo uso da síntese de Marques (2001), dizer que John Dewey, no início do século vinte, assumiu uma posição crítica em relação à escola tradicional, enveredando por uma filosofia de educação centrada no sujeito. Que, Dewey, com um ideário próximo dos social-democratas, conhecendo as obras dos teóricos da Escola Nova, desenvolveu os fundamentos de uma pedagogia democrática e experimental, na qual a aprendizagem se fazia recorrendo ao trabalho de projeto, ao inquérito social, ao trabalho de campo e à aprendizagem cooperativa. (p. 162).

Dewey, apologista da ideia de que a educação é um processo de vida, defendia que a educação devia centrar-se na criança e não nas estratégias do professor; devia ser uma educação para a vida social e pela prática da vida social; e que a escola tinha um papel ativo a desempenhar na democratização. Preconizava um currículo de fontes múltiplas, centrado em projetos interdisciplinares, com a vida quotidiana e os problemas da atualidade como principal enfoque, e como fonte de reflexão e de prática. Defendia que o verdadeiro conhecimento é o que decorre da experiência, é a atividade da criança que estabelece o verdadeiro motor da aprendizagem. Mais, considerava que a única aprendizagem que é relevante é a

que é útil à criança; que a aquisição de conhecimentos deve subordinar-se à resolução de problemas da vida real; pelo que a escola deve constituir-se num microcosmos em que todos, inclusive os alunos, participam na tomada de decisão (Marques, 2001, p. 163).

Doll (2002), por seu turno, entende que para Dewey:

“... a reflexão é o veículo para preencher a lacuna que as filosofias passadas estabeleceram entre o pensamento teórico e prático: o primeiro praticado apenas por aqueles formalmente treinados nos métodos especiais da filosofia; o último, pelas pessoas comuns na vida cotidiana da experiência humana [...] É crucial que esta reflexão seja recursiva: que, uma vez realizada, seja uma orientação para novas práticas, que seriam em si mesmas uma ocasião para novas reflexões” (p.157).

Dewey contrariava, assim, a ideia do estudante passivo, tábula rasa, perante um professor que lhe deve transmitir, impor o conhecimento, tão arraigada, e preconizava que o sujeito é um ativo construtor do conhecimento, num processo em que está por natureza empenhado.

“A ideia de educação [...] resume-se, formalmente, à ideia de reconstrução contínua da experiência, uma ideia que se diferencia da educação como preparação para um futuro remoto, como desdobramento, como formação externa e como recapitulação do passado.” (Dewey J. , 2007, p. 82)

Tal processo de aprendizagem requer a orientação por um professor que compreenda as necessidades do(s) aprendiz(es), de modo a poder empreender ações no sentido de facilitar e enriquecer os seus processos de aprendizagem.

“O desenvolvimento, no jovem, das atitudes e disposições necessárias para a contínua e progressiva vida de uma sociedade não pode ter lugar pela directa transmissão de crenças, emoções e conhecimentos, efectua-se por intermédio do ambiente...” (Dewey J. , 2007, p. 37)

Sintetizando, Dewey defendia que a educação deve deixar lugar à participação ativa das crianças na escola e na definição do seu processo de aprendizagem; não deve estar separada da vida, deve ser vista como a própria vida em sociedade, em democracia, num processo participativo e colaborativo. Que é através da experiência que o aluno é levado ao conhecimento, passando por um processo idêntico ao do cientista em que, partindo dos conhecimentos anteriores, é desafiado, neste caso pelo professor, a ir mais além. Que todo o conhecimento se constrói através da experiência a partir de um “problema/situação/desafio” de interesse do aluno, um problema a partir do qual se pesquisa e busca hipóteses de solução; que este processo não acontece isoladamente, ocorre no e do social - é

em grupo, ao compartilhar ideias, que se alargam as hipóteses num ambiente sem barreiras à expressão do pensamento.

Para Dewey, na escola ideal a arte surge integrada, intimamente relacionada com a vida e com as outras áreas de estudo/conhecimento, muito ligada às atividades artesanais, mas não exclui o sensível. Em *A escola e a sociedade* afirma que:

“O desenho e a música ou as artes gráficas e musicais representam o culminar, a idealização ou o nível de sofisticação mais elevado de todo o trabalho desenvolvido. Penso que todos aqueles que não têm uma perspectiva exclusivamente literária do assunto reconhecem que a genuína arte se desenvolve a partir do trabalho do artesão. [...] A escola devia incorporar esta relação. A vertente meramente artesanal é bastante limitada, mas a arte tomada por si própria e enxertada a partir do exterior tende a tornar-se forçada, vazia e sentimental. Não quero com isto dizer, obviamente, que todo o trabalho artístico tenha de estar altamente correlacionado com o restante trabalho escolar, mas apenas que o espírito desta união oferece vitalidade à arte e aprofunda e enriquece as outras actividades. Toda a arte [...] envolve uma ideia, um pensamento, uma interpretação espiritual das coisas e, no entanto, apesar disto é mais do que qualquer umas destas ideias por si própria.” (2002, p. 76)

Considera que todas as crianças gostam de se exprimir através de formas e cores, interesse que deve ser atendido, sem, todavia, excluir a nossa tomada de consciência de que para que ocorra evolução de cariz não acidental é necessário que, após o impulso expressivo, por meio de críticas, perguntas e sugestões, as façamos tomar consciência do que fizeram e do que podem vir a fazer.

“... o impulso expressivo das crianças, o instinto artístico, emerge dos instintos comunicativo e construtivo. É o seu refinamento e a sua manifestação plena. Tornemos a construção adequada, façamos dela um objecto íntegro, livre e flexível, atribuamos-lhe uma motivação social, algo para dizer, e eis que temos uma obra de arte.” (2002, p. 48)

UMA REFLEXÃO FINAL

À laia de conclusão, diríamos que, pese embora a existência de diversos pontos convergentes, que nos apontam abertas para entrever influências de Dewey no pensamento contemporâneo, falando da disciplina de educação visual não podemos esquecer que, na essência, encontramos também dissonâncias. Apontaríamos desde logo duas mais evidentes: a primeira é relativa à sua conceção de escola - Dewey previa um estudo integrado num modelo que ao relacionar a

escola com a vida criava necessariamente correlações entre os domínios, e nós estivemos a discorrer sobre a disciplina de educação visual, uma disciplina estanque adentro de um sistema segmentado; a segunda é inerente à sua conceção filosófica de arte - Dewey associa a obra de arte a uma motivação social, enquadrando-a, quase sempre, numa estreita ligação com a vida quotidiana, numa aproximação muito positiva da arte a todos os indivíduos e, conseqüentemente, numa preocupação de que a educação fomente a sua preparação estética para essa fruição. E parece excluir um segmento da arte que se distancia desta e se rodeia de uma certa erudição, mas, ela existe e, nos dias de hoje, parece-nos impensável não proceder também à sua análise.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2003). Prefácio. In P. Perrenoud, Porquê construir competências a partir da escola? (pp. 5-8). Porto: ASA.
- Arnheim, R. (2006). Arte & Percepção Visual. São Paulo: Thomson.
- Barbosa, Ana M. (2002). As mutações do conceito e da prática. In A. M. Barbosa, Inquietações e mudanças no ensino da arte (pp. 13-25). São Paulo, Brasil.
- Claramonte, J. (2008). A modo de prólogo: algunas ideas para leer con Dewey. In J. Dewey, El arte como experiencia (pp. XI-XIX). Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). Fluir. Lisboa: Relógio D'Água.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). La créativité. Paris: Robert Laffont.
- Currículo Nacional do Ensino Básico. (2001). Consultado a 26 Outubro 26, 2010, através de: http://www.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx
- Dewey, J. (2002). A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo. Lisboa: Relógio D'Água.
- Dewey, J. (2007). Democracia e Educação. Lisboa: Didáctica Editora.
- Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Doll Jr., W. E. (2002). Currículo: uma perspectiva pós-moderna. São Paulo: Artmed.
- Duncum, P. (2010, Janeiro). Conceitos Chave da Educação para a Cultura Visual. Imaginar nº52, pp. 6-13.
- Eisner, E. (s.d.). 10 Lições que as artes ensinam. Consultado a 15 janeiro 2017 através de: http://artenaescola.org.br/uploads/boletins/edicao72/10_Licoes_que_as_Artes_Esinam.pdf
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez. Consultado a 15 de janeiro de 2017 através de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>
- Gardner, H. (2005). Arte, mente y cerebro. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2010). Educación artística y desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Greene, M. (2005). Liberar la imaginación. Barcelona, España.
- Housen, A. (2000). O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In J. P. Fróis, Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares (pp. 147-168). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Joly, M. (2008). Introdução à análise da imagem. Lisboa: Edições 70.
- Marques, R. (2001). História concisa da pedagogia. Lisboa: Plátano.

Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Programa de Educação Visual do Ensino Básico – 3.º Ciclo: Vol I, Consultado a 02 de dezembro de 2015 através de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_ev_programa_i_3c_1.pdf

Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Programa de Educação Visual do Ensino Básico – 3.º Ciclo: Vol II, Consultado a 02 de dezembro de 2015 através de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_ev_programa_ii_3c1.pdf

Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Programa de Educação Visual do Ensino Básico - 2.º Ciclo: Vol. I, Consultado a 02 de dezembro de 2015 através de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_evt_programa_i_2c1.pdf.

Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Programa de Educação Visual do Ensino Básico - 2.º Ciclo: Vol. II, Consultado a 02 de dezembro de 2015 através de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_evt_programa_ii_2c1.pdf.

Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Metas Curriculares de Educação Visual do Ensino Básico - 2.º e 3.º Ciclos, Consultado a 12 dezembro de 2015 através de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ev_metas_curriculares_2_e_3_ciclo.pdf.

Pais, N. (2000). Introdução. In J. P. Fróis, Educação estética e artística. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Parsons, M. (2000). Dos repertórios às ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In J. P. Fróis, Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares (pp. 169-189). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Robinson, K., & Aronica, L. (2010). O elemento. Porto: Porto Editora.

Vygotski, L. S. (2007). A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (2009). A imaginação e a arte na infância. Lisboa: Relógio D'Água.

Vygotsky, L. S. (2007). Pensamento e linguagem. Lisboa: Climepsi Editores.

LEGISLAÇÃO

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto

Lei n.º 86/2009, de 27 de agosto

Despacho n.º 17169/2011, de 23 dezembro

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Despacho n.º 10874/2012, de 10 agosto

Despacho n.º 15971/2012, 14 dezembro

Parecer do Conselho Nacional de Educação, n.º 2/99, Diário da República, II Série, nº28 – 3-2-1999.

MEDIAÇÃO ESCOLAR EM CONTEXTO PRISIONAL

Ana Francisco¹ & Alice Mendonça²

¹ Meste em Ciências da Educação- Administração Educacional. Coordenadora Pedagógica, Estabelecimento Prisional do Funchal. anafrancisco26@hotmail.com.

² Professora Auxiliar da Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira. alice.mendonca@staff.uma.pt.

1. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO

A atividade profissional desenvolvida em contexto prisional, enquanto docente, permitiu-nos constatar a existência de falta de motivação da população reclusa para retornar à vida escolar. Foi este fato que nos levou a equacionar o papel do mediador pessoal e social dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) tentando determinar a sua importância na mobilização e criação de condições que permitam a inclusão escolar dos indivíduos durante o tempo de reclusão.

Embora existam em Portugal alguns estudos relativos à mediação e ao papel do mediador pessoal e social nos Cursos EFA, não existem pesquisas no contexto prisional, pelo que resolvemos encetar o presente trabalho visando determinar qual o impacto e influência do mediador pessoal e social no processo de (re)integração dos formandos/reclusos no sistema de ensino.

A compreensão detalhada desta questão levou-nos a enveredar por um estudo de caso e a desenvolver uma abordagem essencialmente qualitativa face aos seguintes objetivos de pesquisa:

1. Aferir a influência do mediador pessoal e social na reintegração e manutenção dos formandos nos Cursos EFA durante o tempo de reclusão;
2. Determinar o seu contributo e importância face ao desenvolvimento pessoal e escolar dos formandos.

Como instrumentos de coleta de dados selecionamos o inquérito por questionário e recorreremos a fontes escritas, nomeadamente bibliografia, legislação e documentos internos do estabelecimento prisional.

O estudo empírico empreendido decorreu num estabelecimento prisional português durante o ano letivo 2015/2016 e os sujeitos de investigação foram os reclusos na qualidade de formandos dos Cursos EFA.

2. O ENSINO EM CONTEXTO PRISIONAL

Uma vez que a atual globalização exige à sociedade uma demanda contínua de qualificação e requalificação, todos os indivíduos incluindo os que se encontram em reclusão, estão abrangidos por medidas que lhes permitem alcançar estes objetivos.

Já em 1957, as *Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros* aprovadas pela *Organização das Nações Unidas* (ONU) determinavam o acesso à educação de pessoas privadas da liberdade, em conformidade com o sistema educativo de cada país, de modo a que, aquando da sua libertação prosseguissem o seu processo formativo. Em documentos internacionais mais recentes, como a *Declaração de Hamburgo* (1997), o direito à educação das pessoas reclusas, continuava a reiterar a preocupação social e política subjacente à criação e dinamização de oportunidades de aprendizagem, direcionadas a indivíduos marginalizados e excluídos.

Em Portugal, o ensino nos estabelecimentos prisionais portugueses foi, até 1979, dinamizado por técnicos do Ministério da Justiça que desempenhavam em simultâneo várias funções educativas, incluindo a docência. A partir dessa data, o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação assumiram, em conjunto, a responsabilidade pelo desenvolvimento do ensino nos contextos prisionais.

Atualmente, o ensino/formação escolar da população prisional em Portugal efetiva-se em todos os estabelecimentos prisionais segundo diretrizes legais³⁴ que estabelecem as normas de funcionamento do ensino naquele contexto e reforçam a ideia de que a educação é um direito de todos os cidadãos. Assim, o *Regulamento Geral dos Estabelecimentos Prisionais*³⁵, no artigo 69.º, dedicado ao *Plano Individual de Readaptação*, inclui para além das medidas de apoio e de controlo individuais, a *escolaridade* e a *formação profissional*. Neste documento, o artigo 71.º salvaguarda o direito à atividade escolar e formativa, fundamentada nos princípios técnicos e pedagógicos estabelecidos nos restantes meios escolares. Face ao seu próprio contexto educativo, o estabelecimento prisional deverá identificar as suas necessidades educativas e realizar um projeto educativo devidamente articulado com as escolas públicas associadas.

Nestes termos, o ensino em meio prisional, é atualmente perspetivado numa matriz ressocializadora e preventiva de reincidência, ao mesmo tempo que se insere no quadro das políticas nacionais de educação. Deve, por isso, o sistema prisional português, efetuar o encaminhamento prioritário de reclusos jovens ou iletrados para o cumprimento da escolaridade obrigatória, prestar apoio àqueles

³⁴ Cf. Despacho-Conjunto n.º 451/99, publicado no Diário da República n.º 127 de 01 de junho de 1999.

³⁵ Publicado no Decreto-Lei n.º 51/2011, de 11 de abril

que têm necessidades educativas especiais e garantir o acesso dos reclusos estrangeiros a programas de ensino da língua portuguesa.

Neste enquadramento, convém ressaltar que aspetos como a adesão dos reclusos a cursos de ensino, o aproveitamento escolar, a assiduidade e o comportamento são variáveis individuais, ponderadas nas medidas de flexibilização da execução das respetivas penas.

3. O ENSINO NO ESTABELECIMENTO PRISIONAL EM ESTUDO

O estabelecimento prisional em estudo foi inaugurado em 1994 e constatou-se, desde então, que a população reclusa apresentava na sua maioria um baixo nível de habilitações académicas. O ensino foi introduzido gradualmente, em colaboração com a Secretaria Regional da Educação (SRE). Numa primeira fase, no ano letivo 1994/1995 procedeu-se ao despiste do analfabetismo, e com a implementação do 1.º ciclo do ensino básico iniciaram-se os primeiros cursos de alfabetização. No ano letivo seguinte, a oferta educativa alargou-se ao 2.º ciclo contando com o apoio administrativo e pedagógico facultado pelo estabelecimento de ensino público associado àquela instituição. Perante o sucesso destes ciclos de estudos, no ano letivo 1997/1998 o ensino alargou-se ao 3.º ciclo do ensino básico.

Em 2006/2007 introduziram-se as *Artes Plásticas* enquanto atividade de enriquecimento curricular. O interesse suscitado por esta área de formação alavancou a criação de outras atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente; *Cerâmica, Iniciação de Inglês, Informática e Oficina de Artes*.

Mais recentemente, no ano letivo 2010/2011, implementaram-se os Cursos EFA destinados aos cidadãos com idade igual ou superior a dezoito anos, que abandonaram prematuramente o Sistema de Ensino.

4. OS CURSOS EFA

A criação dos Cursos EFA teve por base os referenciais de formação do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) e destinam-se a indivíduos com idade superior a dezoito anos. O seu acesso prioriza os cidadãos desempregados inscritos nos Institutos de Emprego ou encaminhados por outras entidades³⁶, os indivíduos sem qualificações suficientes para ingressar ou progredir no mundo do trabalho ou ainda aqueles que não tiveram oportunidade de findar o Ensino Básico ou Secundário.

A organização e estrutura destes cursos constam do *Referencial de Competências-Chave* (2002), cuja transversalidade de saberes e conhecimentos o

³⁶ Tal como os beneficiários do Rendimento Social de Inserção.

tornam um “instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos em Portugal” (Alonso, et al., 2002, p. 5).

No contexto da Educação e Formação de Adultos, os cursos compreendem dois níveis; o Nível Básico 2 (B2) equivalente ao 2.º Ciclo e o Nível Básico 3 (B3) equivalente ao 3.º Ciclo, ambos com uma estrutura composta por dois eixos. O primeiro, refere-se à formação inicial e integra quatro áreas de competências-chave: *Cidadania e Empregabilidade, Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida e Tecnologias de Informação e Comunicação*. O segundo eixo compreende a formação inicial concomitantemente com a formação profissionalizante, embora esta última não se efetive, dado que o estabelecimento prisional em causa não reúne condições para tal implementação.

Na formação inicial destaca-se ainda o módulo *Aprender com Autonomia*, ministrado pelo mediador pessoal e social e que visa a aquisição de três competências: *solidificar a integração do grupo, trabalhar em equipa e aprender a aprender* (Rodrigues, 2009). O plano curricular inclui ainda a obrigatoriedade de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nestes cursos, a carga horária semanal tem o máximo de 50 horas para o nível B2 (um ano letivo), e de 100 horas para o nível B3 (dois anos letivos: iniciação e continuação).

O Curso EFA de Nível Secundário tem a duração de dois anos letivos e o seu plano curricular integra três áreas de competências-chave: *Cidadania e Profissionalidade; Cultura, Língua e Comunicação*, e ainda *Sociedade, Tecnologia e Ciência*. O módulo intitulado *Portefólio Reflexivo de Aprendizagem* é ministrado pelo mediador pessoal e social, com o intuito de promover e desenvolver outras competências através da abordagem de *Temas de Vida* centrados na transdisciplinaridade dos conteúdos das unidades de competências-chave, bem como no desenvolvimento de assuntos do interesse dos formandos.

Os Cursos EFA - B2 e B3 - tiveram início no estabelecimento prisional em estudo, no ano letivo de 2010/2011, substituindo respetivamente, o Ensino Recorrente no 2.º Ciclo e o Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis no 3.º Ciclo. Por sua vez, o curso EFA Secundário iniciou-se no ano letivo 2013/2014.

Embora as inscrições nestes Cursos, estejam abertas a todos os reclusos, independentemente da situação jurídico-penal: *preventivo*³⁷ ou *condenado*³⁸, a sua

³⁷ A situação jurídico-penal de preventivo diz respeito à medida de coação determinada por um juiz a um indivíduo que ainda se prevê inocente, mas a quem por medidas cautelares é decretada prisão preventiva.

³⁸ Um recluso na condição de condenado é aquele a quem já foi aplicada uma sanção criminal decorrente de um crime cometido.

concretização requer a frequência de um determinado número de horas e de sessões presenciais.

Por outro lado, ainda que nesta instituição se certifique apenas o grau referente à escolarização (não existe certificação profissional), a adesão por parte da população reclusa a este regime de escolarização tem registado alguma afluência.

5. O MEDIADOR PESSOAL E SOCIAL

As práticas de mediação no campo educacional fundamentam-se em ações sociais e educativas que pretendem o desenvolvimento de atitudes reflexivas e visam a coesão social (Silva, 2011). Assim, no âmbito dos Cursos EFA, incumbe ao mediador pessoal e social “favorecer a inclusão pessoal, profissional e social dos formandos [e estimular] o aprofundamento de competências em formação e o desenvolvimento de processos de qualificação escolar e profissional” (Gomes & Rodrigues, 2007, pp. 16-17).

Nos documentos especializados sobre os Cursos EFA³⁹ aquele profissional deverá:

- b) Garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos;
- c) Dinamizar a equipa técnico-pedagógica no âmbito do processo formativo, salvaguardando o cumprimento dos percursos individuais e do percurso do grupo de formação;

(Artigo n.º 25, ponto um, Portaria n.º 283/2011, de 24 de outubro).

6. METODOLOGIA

A presente investigação abordou a temática da mediação dos Cursos EFA no contexto de um estabelecimento prisional em território português. Tratando-se de uma análise exaustiva e de uma situação concreta, o seu cariz foi de um estudo de caso com uma abordagem maioritariamente qualitativa, onde a análise deste contexto singular traduz a nossa intenção de “compreensão aprofundada de uma questão ou problema” (Afonso, 2005, p. 72).

³⁹ Portaria n.º 283/2011, de 24 de outubro que define o regime jurídico dos Cursos EFA de Nível Básico e Secundário.

Após a revisão da literatura e a execução de pesquisas de teor documental e legislativo selecionámos para este artigo, um conjunto de dados, resultantes da aplicação do inquérito por questionário aos formandos/reclusos.

Na conceção deste instrumento estiveram subjacentes preocupações com a adequação das questões ao perfil dos inquiridos e com a qualidade dos dados obtidos, pelo que embora predominassem as questões fechadas, recorreremos também à formulação de questões abertas visando uma melhor explicitação das ideias. Esclarecemos o caráter voluntário da sua participação no preenchimento dos inquéritos e assegurámos o respetivo anonimato (cada inquirido é designado pela letra I seguida de um número de identificação).

As referências aos quatro mediadores pessoais e sociais destes formandos enformam-se no mesmo princípio ético, sendo por isso individualmente designados de Líder A, B, C e D.

7. SUJEITOS DO ESTUDO

À data deste estudo, em maio de 2016, a população reclusa do estabelecimento prisional em causa era de 251 indivíduos, sendo apenas oito do sexo feminino, maioritariamente de nacionalidade portuguesa (224 indivíduos) e com mais de 21 anos de idade (249 indivíduos).

No ano letivo 2015/2016 encontravam-se a funcionar quatro Cursos EFA: uma turma do nível B2, duas turmas do nível B3 (Iniciação e Continuação) e uma turma de Nível Secundário. A totalidade dos formandos – 23 – participou nesta investigação que envolveu ainda os respetivos mediadores, num total de quatro.

8. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os inquéritos por questionário foram aplicados no decorrer do mês de maio de 2016 ao total de formandos – 23 – das quatro turmas dos Cursos EFA. Destes, aproximadamente metade integrava a faixa etária entre os 22 e os 31 anos, enquanto os restantes, distribuídos pelas faixas etárias seguintes, até à idade de 62 anos, permitem inferir que o aumento de idade se traduz num progressivo decréscimo do número de efetivos a frequentar o contexto escolar. Tal facto permite-nos concluir que o ensino é maioritariamente frequentado por um público mais jovem que se situa nas faixas etárias das idades mais baixas, ou seja, até aos 41 anos de idade (Cf. Tabela 1).

Para conhecermos as razões que condicionaram a inscrição individual no respetivo curso, apresentámos aos formandos oito fundamentações que considerámos plausíveis, nomeadamente as relacionadas com a valorização pessoal e social, bem como com aspetos de caráter profissional. De seguida foi-lhes

solicitado que as classificassem por ordem de preferência, de 1 a 8, sendo o número 1 aplicado ao motivo que consideravam mais relevante.

Tabela 1 – Idade dos Formandos.

Grupos etários	Formandos	
	Valor absoluto	Valor Percentual
22 - 31	11	47,8
32 - 41	7	30,4
42-51	3	13,1
52-61	1	4,35
= 62	1	4,35
Total	23	100,0

Tabela 2 – Motivos de inscrição no curso.

		Ter mais habilitações escolares	Aumentar as condições de empregabilidade	Adquirir mais conhecimentos pessoais/ sociais/ profissionais	Promover a minha reinserção Social	Ter consciência de que os estudos são muito importantes	Ocupar o meu tempo livre	Obrigatoriedade devido ao Plano Individual de Readaptação	Obter medidas de flexibilização da pena
N	Válido	19	19	19	19	19	19	19	19
	Omisso	4	4	4	4	4	4	4	4
Média (ordem)		1,79 (1)	2,74 (2)	3,32 (4)	3,63 (3)	3,68 (6)	5,89 (5)	7,00 (8)	7,05 (7)
Moda		1	2	4	4	3	6	8	7
Desvio Padrão		1,134	1,628	1,416	1,383	1,565	1,560	1,414	,970
Mínimo		1	1	1	1	1	3	3	4
Máximo		5	6	6	6	6	8	8	8

Os resultados da Tabela 2 permitiram-nos determinar que a “obtenção de mais habilitações escolares”, foi o principal motivo de inscrição no curso - resposta

que adquiriu o valor médio mais baixo (1,79), seguindo-se as opções “aumentar as condições de empregabilidade” e “adquirir mais conhecimentos pessoais/sociais/profissionais”. Menos relevantes para a inscrição no curso foram a “obrigatoriedade devido ao plano individual de readaptação” e “obter medidas de flexibilização da pena” aspetos que obtiveram o valor médio mais alto com respetivamente 7,00 e 7,05.

A interferência do mediador no retorno de cada formando à vida escolar assumiu contornos diferenciados. Se para alguns formandos aquele profissional foi determinante na sua decisão de reiniciar o ensino, para outros a intervenção do mediador foi pouco ou nada valorizada. Contudo, em traços gerais podemos inferir que cerca de metade dos formandos reportaram, com maior ou menor impacto, a influência do mediador, destacando atitudes como o *diálogo*, o *incentivo* e o *apoio* face à sua inscrição escolar.

Tabela 3 – Influência do mediador na matrícula e frequência escolar dos formandos.

Influência do mediador na frequência escolar	f	%	Unidades Semânticas
Muita	5	21,7	«Disse-me que é para continuar os estudos porquê [são] muito importantes frente ao juiz e muito bom para mim» (I4) «é muito importante para mim porque incentiva-me e apoia-me em tudo o que é necessário» (I10) «a professora me aconselhou a ir para a escola e para parar de pensar negativo» (I13) «[apoiou-me] resolvendo [questões relacionadas] com os documentos [certificado de habilitações] pois sou imigrante e é [um processo muito] burocrático» (I22) (I23)
Pouca	6	26,1	«Porque conversei com [o mediador] antes de vir para as aulas. Ela informou-me como a escola funcionava e eu gostei muito.» (I3) Não justificou. (I5) (I8) (I9) (I19) (I20)
Nenhuma	12	52,2	«porque não falei com a pessoa» (I1) «não falou com ela» (I2) «porque me matriculei por vontade própria» (I6) «porque eu inscrevi-me por mi próprio» (I7) «esta decisão pessoalmente minha» (I11) «porque eu é que decidi voltar a estudar» (I15) «eu voltei para a escola porque quis ter mais estudos porque em certas <i>ocasions</i> já me faz muita falta» (I17) «[inscrevi-me por] iniciativa própria» (I18) (I21) Não justificou (I12) (I14) (I16)

Se perante a matrícula, a valorização do mediador foi sentida apenas por alguns formandos, quando questionados sobre a importância daquele profissional no âmbito das atividades letivas, a sua valorização foi indiscutível. De facto, neste contexto, o mediador foi unanimemente destacado pelos formandos como um profissional *importante* e *muito importante* (Tabela 4) na sua prossecução dos estudos.

Tabela 4 – Importância do mediador na prossecução dos estudos.

Papel do mediador	f	%	Unidades Semânticas
Muito importante	19	82,6	<p>«Porque proporciona e facilita o contato, a discussão criativa, entre os alunos e professores» (I1)</p> <p>«Por nosso bem» (I2)</p> <p>«Ela esclarece-nos das nossas dúvidas» (I3)</p> <p>«Porque é boa pessoa e <i>exelente</i> professora junto com todos os outros colegas» (I4)</p> <p>«Porque ela é boa professora e lida bem com os alunos» (I6)</p> <p>«Porque ela nos insina e nos ouve» (I7)</p> <p>Não justificou. (I8) (I9)</p> <p>«É muito importante porque nos motiva e apoia no nosso dia-a-dia» (I10)</p> <p>«porque tem ligação a escola, trata da documentação/informação [entre] a escola e o estabelecimento» (I11)</p> <p>«[porque é a] ligação entre a escola e o estabelecimento» (I12)</p> <p>«Porque danos muitos conselhos e fala muito com os alunos [por] boas causas.» (I13)</p> <p>«[o mediador] é importante porque [incentiva] sempre os alunos» (I14)</p> <p>«é muito importante [porque] ajuda-nos e motiva-nos a ter um futuro melhor» (I15)</p> <p>«porque nos motiva em vários sentidos» (I16)</p> <p>«Porque ajuda-nos a ser melhores cidadãos» (I17)</p> <p>«é quem trata das inscrições e [justificação] de faltas» (I18)</p> <p>«[porque] dá-nos condições de adquirir uma boa reinserção social» (I21)</p> <p>«resolve as nossas situações» (I23)</p>
Importante	4	17,4	<p>Não justificou. (I5) (22)</p> <p>«porque sem [o mediador] o curso pode ser confuso» (I19)</p> <p>«[ajuda-nos na] nossa reinserção [na] sociedade» (I20)</p>

Valorizado por todos os formandos, o papel do mediador foi maioritariamente classificado de *muito importante* (86%) e justificado com recurso à enumeração de características pessoais, profissionais e relacionais. Nos aspetos pessoais destacam-se expressões tais como “é boa pessoa e “*exelente*” professora junto com todos os outros colegas” (I4) e “(...) e lida bem com os alunos” (I6) enquanto a nível

profissional os formandos destacam as incumbências burocráticas: “[o mediador] é quem trata das inscrições e [justificação] de faltas” (I18) ou “resolve as nossas situações” (I23). O vínculo que este profissional assume entre a escola associada e o estabelecimento prisional é também um aspeto valorizado pelos formandos, tal como atestam as afirmações “tem ligação à escola, trata da documentação/informação [entre] a escola e o estabelecimento” (I11), “[é a] ligação entre a escola e o estabelecimento” (I12).

A importância atribuída ao mediador advém ainda de aspetos relacionais, patentes em relatos descritivos das suas atitudes motivacionais e de incentivo: “[o mediador] é importante porque [incentiva] sempre os alunos” (I14), “é muito importante [porque] ajuda-nos e motiva-nos a ter um futuro melhor” (I15), “porque nos motiva em vários sentidos” (I16). Dois formandos destacaram ainda o contributo do mediador para a sua reinserção social, nomeadamente “dá-nos condições de adquirir uma boa reinserção social” (I21) expressão corroborada pelo I20 ao afirmar a sua ajuda “[na] nossa reinserção [na] sociedade”. E por último, o inquirido I19 mencionou que “sem [o mediador] o curso pode ser confuso”, ou seja, considera-o o responsável pela organização dos cursos.

As práticas dos mediadores pessoais e sociais no processo de ensino/aprendizagem foram também questionadas. Para tal apresentámos aos formandos algumas afirmações, solicitando que indicassem a frequência com que as mesmas se verificavam, de modo a aferirmos a atuação dos mediadores.

Os procedimentos percebidos aos mediadores encontram-se sintetizados na Tabela 5, onde é possível verificar que as atitudes assinaladas revelam uma concordância notável, nomeadamente na motivação e na preocupação com os estudos. Dos formandos.

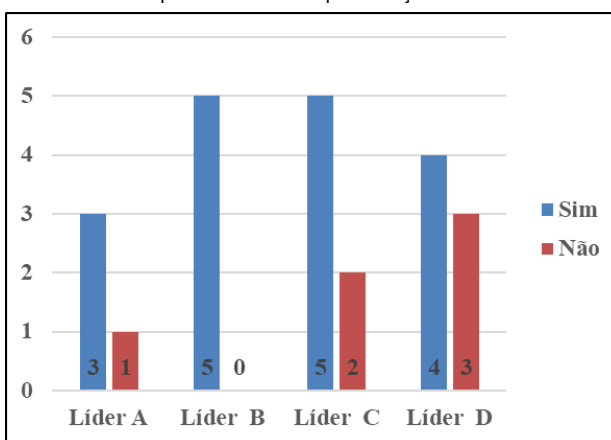
Tabela 5 – Atitudes do mediador face ao processo de ensino/aprendizagem.

Atitudes do mediador pessoal e social	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo/Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Aconselhou-me a voltar a estudar.	5	1	1	5	11
2. Motiva-me a permanecer no curso.	1	0	3	6	13
3. Preocupa-se com os resultados escolares.	0	2	0	5	16
4. Promove atitudes e comportamentos favoráveis ao processo de ensino/aprendizagem.	0	2	1	5	15
5. Destaca a importância da aprendizagem ao longo da vida.	1	1	2	5	14
6. Modificou a minha visão sobre a escola.	1	1	4	5	12

Destaca-se o item “Aconselhou-me a voltar a estudar”, onde metade dos formandos indicaram que o mediador não teve nenhuma influência neste processo, o que reitera a percepção já anteriormente manifestada pelos inquiridos, de que o retorno aos estudos decorreu de uma iniciativa pessoal. A percepção negativa que alguns formandos possuíam acerca da escola foi apenas desmistificada por cerca de metade.

Indagados sobre o facto de terem alguma vez equacionado desistir do curso, apenas 30,4% dos inquiridos responderam afirmativamente.

Gráfico 1 - Influência do mediador pessoal e social na prossecução dos estudos.



Em conformidade com o Gráfico 1, atesta-se que para 17 formandos (74%) os mediadores pessoais e sociais influenciam a prossecução dos seus estudos enquanto seis (26%) dos alunos desconsideram a influência deste profissional.

9. CONCLUSÕES

Tendo em conta a singularidade do contexto da investigação empírica considerámos que a metodologia empregue, assim como os instrumentos de coleta de dados seleccionados, revelaram-se a opção mais apropriada para compreender a atuação do mediador pessoal e social num estabelecimento prisional e conhecer a percepção dos formandos face à atuação e influência daquele no percurso escolar.

Constatamos que para os reclusos/formandos, a influência do mediador pessoal e social dos Cursos EFA, conhece valorizações diferentes em conformidade com as etapas do processo educativo.

Assim, visto que a maioria dos formandos declara que se inscreveu no curso por iniciativa própria podemos concluir que a influência dos mediadores na inscrição dos formandos foi bastante reduzida. Já no que concerne ao reingresso ao sistema de ensino, a diversidade de opiniões permite inferir que a influência dos mediadores fez-se sentir, com maior ou menor intensidade, em cerca de metade dos formandos. Por seu turno, foi durante a prossecução escolar que a maioria dos formandos destacou a influência determinante dos mediadores pessoais e sociais.

Nestes profissionais, foram exaltadas as suas características pessoais, profissionais e relacionais e ainda o facto de assumirem a ligação entre o estabelecimento prisional e a escola associada. Os formandos valorizaram também as atitudes motivacionais e de incentivo dos mediadores considerando-os cruciais no contributo para a sua reinserção social.

Neste contexto prisional os formandos revelam interesse no aumento das respetivas habilitações literárias, respeitam o mediador pessoal e social enquanto líder e consideram o seu papel imprescindível no reforço da prossecução dos seus estudos. De facto, aqueles que equacionaram a hipótese de abandonar o curso não efetivaram a sua desistência devido à influência dos mediadores pessoais e sociais que quando rececionam um pedido formal de desistência adotam uma estratégia pessoal adequada à situação específica de cada formando no sentido de incentivar a continuidade do percurso escolar.

Em suma, constatámos que no estabelecimento prisional em estudo, os mediadores pessoais e sociais dos cursos EFA, além de desenvolverem as competências legalmente previstas, assumem atitudes que vão ao encontro da missão do ensino naquele contexto. A sua ação passa pela criação de condições que permitem a valorização pessoal dos reclusos e a aquisição de competências facilitadoras de uma reintegração bem-sucedida. Estes profissionais assumem-se enquanto figuras centrais no processo de reintegração dos reclusos no sistema escolar assegurando a sua permanência e a conclusão do ciclo de estudos.

Esta investigação permitiu-nos compreender e refletir sobre as dinâmicas do ensino em meio prisional, e, mais especificamente, conhecer o impacto do papel do mediador pessoal na realidade em causa, pelo que a divulgação deste estudo será um valioso contributo para uma redefinição do ensino no contexto prisional.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (1994). A reforma da administração escolar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (2005). Investigação naturalista em educação - Um guia prático e crítico (1ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Afonso, N. (2005). Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico. Porto: Edições Asa.

- Almeida, L. S. (1997). Escola Cultural: análise da dinâmica da experiência da "escola cultural" na promoção dos valores. Em M. F. Patrício, A escola cultural e os valores (pp. 475-482). Porto: Porto editora.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (1997). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação (1ª ed.). Coimbra: APPORT - Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J., Osório, A., & Sequeira, F. (2002). Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Alves, J. M. (1993). Organização, gestão e projeto educativo. Cadernos pedagógicos. Porto: Edições ASA.
- Alves, M. P. (2004). Currículo e Avaliação - uma perspectiva integrada. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2001). Educação e o poder. Porto: Porto Editora.
- Arnheim, R. (2006). Arte & Percepção Visual. São Paulo: Thomson.
- Barbosa, Ana Mae (org.). (2002). Inquietudes e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez Editora.
- Barbosa, Ana M. (2002). As mutações do conceito e da prática. In A. M. Barbosa, Inquietudes e mudanças no ensino da arte (pp. 13-25). São Paulo, Brasil.
- Bardin, L. (2011). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Barroso. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. Em J. Barroso, L. C. Lima, P. Laderrière, J. Derouet, R. Gomes, F. S. Sierra, . . . D. Zay, O estudo da escola (pp. 169-170). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2003). A escola pública. Regulação, desregulação e privatização. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2005). Políticas Educativas e Organização Escolar. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J., & Pinhal, J. (1999). A administração da educação - os caminhos da descentralização. Lisboa: Edições Colibri.
- Bell, J. (2008). Como realizar um projecto de investigação (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Benavente. (Set.-Dezembro de 2001). Obtido em 18 de Janeiro de 2011, de OEI - Revista Ibero Americana de Educação: <http://www.rieoei.org/rie27f.htm>
- Benavente, A. (1990). [analisesocial.ics.ul.pt](http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf). Obtido em 15 de janeiro de 2012, de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf>
- Bilhim, J. (2000). Ciência da Administração. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à Teoria e aos Métodos (Vol. 12). Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (2003). Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Edições ASA.
- Cabanas, J. M. (2002). Teoria da Educação - Concepção antinómica da educação. Porto: ASA.
- Calle, R. d. (2001). John Dewey: experiencia estética & experiencia crítica. Valenica: Institució Alfons el Magnànim.
- Chiavenato, I. (1983). Introdução à Teoria Geral da Administração. São Paulo: McGraw-Hill Brasil.
- Correia, J. A. (2001). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. Lisboa: ASA.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). Trabalhar por projectos em educação - Uma inovação interessante? Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. (1996). Imagens organizacionais da escola. Porto: Edições ASA.

- CRSE. (1987). Documentos Preparatórios I.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité*. Paris: Robert Laffont.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *Educação - Um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação do século XXI*. Porto: UNESCO/ Edições ASA.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criação e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'água.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Duncum, P. (2010 йил Janeiro). *Conceitos Chave da Educação para a Cultura Visual*. *Imaginar* nº52, pp. 6-13.
- Durkheim, E. (2010). *As regras do método sociológico* (11ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Eco, U. (2009). *Como se faz uma tese em ciências humanas* (15ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Eisner, E. (2008). *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? From Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>
- Eisner, E. (s.d.). *10 Lições que as artes ensinam*. From http://artenaescola.org.br/uploads/boletins/educacao72/10_Licoes_que_as_Artes_Esinam.pdf
- Fernandes, A. S. (2005). *Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia*. Em J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação - lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-90). Porto: ASA Editores, S.A.
- Fino, C. N., & Sousa, J. M. (2000). *uma.pt*. Obtido em 14 de Abril de 2011, de www3.uma.pt/carlosfino/.../Toffler-Gimeno_Sacristan.pdf - Semelhante: www3.uma.pt/carlosfino/.../Toffler-Gimeno_Sacristan.pdf - Semelhante
- Fontoura, M. (2006). *Do Projecto educativo de escola aos projectos curriculares - fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2005). *A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias*. Em J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. (pp. 307-310). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (2005). *Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público*. Em J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 13-52). Porto: ASA Editores, S.A.
- Forquin, J.-C. (1996). *Escola e Cultura*. Bruxelles: De Boeck.
- Francisco, A. (2016). *A liderança do mediador pessoal e social em contexto escolar*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Gardner, H. (1999). *Os padrões dos criadores*. In M. Boden, *Dimensões da criatividade* (pp. 149-163). Porto Alegre: Artmed.
- Gimeno Sácrstan, J. (1995). *La pedagogía por objetivos : obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *A educação que ainda é possível*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, M., & Rodrigues, S. (2007). *Cursos de Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário Orientações para a Acção* (1ª ed.). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Greene, M. (2005). *Liberal la imaginacion*. Barcelona: Editorial Graó.

- Grisay, A. (2004). Repetir o ano ou adequar o currículo? Em Á. Marchesi, & C. H. Gil, *Fracasso escolar - uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Guerra, M. A. (2002). *Entre bastidores - o lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2004). A política emocional do fracasso e no êxito escolar. Em Á. Marchesi, & C. H. Gil, *Fracasso Escolar - uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Housen, A. (2000). O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In J. P. Fróis, *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares* (pp. 147-168). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Joly, M. (2008). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70.
- Legislação essencial para o Professor (3ª ed.). (2001). Porto: Porto Editora.
- Leite. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA.
- Leite, C. (2000). Obtido em 20 de Janeiro de 2011, de NetProf: <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>
- Leite, C. (2000). Projecto curricular de escola. Projecto curricular de escola. Projecto curricular de turma. O que têm em comum? O que os distingue? Obtido em 26 de Abril de 2011, de NETPROF: <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas* (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévy, P. (2000). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. C. (Dezembro de 2006). *A Educação em Portugal (1986-2006) - alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 29-30.
- Machado, F. A. (1995). *Do perfil dos tempos ao perfil da escola - Portugal na viragem do milénio*. Porto: Edições ASA.
- Machado, F. A. (1995). *Do perfil dos tempos ao perfil da escola - Portugal na viragem do milénio*. Rio Tinto: ASA.
- Madureira, M. (1990). *Introdução à Gestão*. Lisboa: D. Quixote.
- Martins, G. O. (2006). *Autonomia das Escolas - Enquadramento e Conceito*. Em A. Moreira, A. Amaral, A. S. Lobo, A. Brotas, C. Clímaco, C. Santos, . . . J. Wallace, *A autonomia das escolas* (pp. 49-53). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ME. (9 de Agosto de 2006). *Orientações: Área de Projecto dos Cursos Científico Humanísticos*. Obtido em 1 de Junho de 2011, de dgidc.min-edu.pt: www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/data/.../ap_pt_homolog.pdf
- ME. (10 de Abril de 2011). *Gave*. Obtido em 10 de Abril de 2011, de Gave: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/157.html>
- Mendonça, A. (2009). *O insucesso escolar: políticas educativas e práticas sociais. Um estudo de caso sobre o arquipélago da Madeira*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Murcho, D. (9 de Abril de 2008). *Criticana rede*. Obtido em 14 de Janeiro de 2012, de <http://criticana rede.com/sucesso escolar.html>
- Pacheco. (2 de Abril de 1991). Obtido em 20 de Janeiro de 2011, de RepositoriUM: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/472/1/1991,4%282%29,69-83%28JoseAugustoPacheco%29.pdf>

- Pacheco. (2001). Coleção Ciências da Educação - "Currículo: Teoria e Práxis" (Vol. 22). Porto: Porto Editora.
- Pacheco. (2007). Estudo curriculares: para a compreensão crítica da educação. Em M. J. Sousa, & C. N. Fino, A escola sob suspeita. Porto: ASA.
- Pacheco. (2007). Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação. Em J. M. Sousa, C. N. Fino, J. A. Pacheco, A. C. Palos, J. Machado, J. Formosinho, . . . P. Castanheira, A escola sob suspeita. Porto: ASA.
- Pacheco, J. A. (2008). Organização curricular portuguesa. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Morgado, J. C. (2002). Construção e avaliação do projecto curricular de escola. Porto: Porto Editora.
- Parsons, M. (2000). Dos repertórios às ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In J. P. Fróis, Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares (pp. 169-189). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Parsons, M. J. (1992). Compreender a Arte . Lisboa: Editorial Presença.
- Patrício, M. F. (1996). A escola cultural - horizonte decisivo da reforma educativa (3ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! 10ª Colóquio da Association des Cadres Scolaires du Québec - ACSQ (pp. 9-27). Québec: Cadernos de Pesquisa, n.º119.
- Pinar, W. (2007). O que é a Teoria do Currículo. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). Manual de investigação em ciências sociais (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. (1998). Criatividade e Imaginação nas Artes, nas Ciências e nas Tecnologias. Retrieved 2006 йил 18-Abril from <http://www.apevt.pt/c1.htm>
- Robinson, K., & Aronica, L. (2010). O elemento. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, S. (2009). Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos (1ª ed.). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Roldão, M. C. (2003). Gestão do currículo e avaliação de competências - as questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.
- Sampaio, D. (1996). Voltei à Escola. Lisboa: Editorial Caminho.
- Silva, A. (Julho/Dezembro de 2011). Mediação e(m) educação: discursos e práticas. Revista Intersaberes, pp. 249-265.
- Silva, T. T. (2000). Teorias do currículo - uma introdução crítica. Porto: Porto Editora.
- Sousa. (2009). Investigação em Educação (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2009). Investigação em Educação (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. (2002). A dimensão política do currículo. Retrieved 2014 йил 13-nov from <http://www3.uma.pt/jesussousa/PolíticasEducativas/4Adimensaopoliticadocurrículo.pdf>
- Sousa, J., & Fino, C. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. Retrieved 2014 йил 15-nov from in Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia, I Volume (pp. 371 – 381). Braga: Universidade do Minho.: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/9.pdf>
- Toffler, A. (s.d.). Choque do futuro. Lisboa: Livros do Brazil.
- Toffler, A., & Toffler, H. (2001). A revolução da riqueza. Lisboa: Actual Editora.

Torre, S. d. (s.d.). Creatividad en la reforma española. Retrieved 2010 йил 08-01 from <http://educar.jalisco.gob.mx/10/10saturn.html>

Torres, R. M. (2004). Repetência Escolar: falha do aluno ou falha do sistema? Em Á. Marchesi, & C. H. Gil, Fracasso escolar - uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed Editora.

Tyler, R. W. (1969). Basic principles of curriculum and instruction. Illinois: The University of Chicago Press.

Vilhena, T. (1999). Avaliar o Extracurricular. Porto: Edições ASA.

Yin, R. K. (1994). Pesquisa Estudo de Caso - Desenhos e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 51/2011, de 11 de abril - Regulamento Geral dos Estabelecimentos Prisionais;

Despacho-Conjunto n.º 451/99, publicado no Diário da República n.º 127 de 01 de junho de 1999 - O Ministério da Educação assegura o financiamento dos Ensinos Básicos e Secundário recorrente nos estabelecimentos prisionais indicados pela Direção Geral dos Serviços Prisionais;

Portaria n.º 283/2011, de 24 de outubro - Regime Jurídico dos Cursos EFA de Nível Básico e Secundário.

Catarina Fernando^{1*}, António Vicente², João Prudente³, Joana Simões⁴ & Helder Lopes⁵

^{1,3,4,5}Universidade da Madeira

²Universidade da Beira Interior

*catarina.fernando@staff.uma.pt

Num conceito atual de educação onde se pretende o desenvolvimento das capacidades e potencialidades de cada indivíduo é fundamental que as metodologias utilizadas permitam que a aprendizagem do aluno se centre na capacidade de resolução de problemas e não na reprodução/imitação de técnicas. Nas atividades de adaptação ao meio há uma permanente necessidade do indivíduo se relacionar com o contexto e adaptar-se de modo a dar respostas adequadas, o que faz com que esta problemática ganhe ainda maior ênfase.

No estudo realizado caracterizámos dois tipos de processos de ensinar nós e aplicámo-los a uma situação concreta analisando os resultados obtidos na capacidade de resolução de problemas. Com base nestes dados relacionámos as implicações destes processos na formação do indivíduo e as vantagens e desvantagens de cada um deles.

INTRODUÇÃO

Num conceito atual de educação onde se pretende o desenvolvimento das capacidades e potencialidades de cada indivíduo é fundamental que o processo pedagógico seja personalizado.

Nesta lógica, as metodologias utilizadas deverão permitir que a aprendizagem do aluno se centre na capacidade de resolução de problemas e não simplesmente na reprodução/imitação de técnicas, de modo a que a sua formação lhe permita evoluir e dar resposta aos desafios que se colocam ao longo da sua vida, num mundo em constante mutação.

Já há algum tempo que vários autores alertam para a necessidade de reformar os objetivos da educação, salientando a necessidade de esta ser um instrumento que permita uma aprendizagem contínua e adaptada ao contexto.

Como refere Edgar Morin (1999), a educação deve preparar o indivíduo para o desconhecido “Aujourd’hui, nous ne pouvons pas dire si le progrès continuera, nous sommes affrontés à l’incertitude et cela doit être une des finalités de l’éducation que de préparer les individus à s’attendre à l’inattendu.” (p.45).

Também Dewey (2001) alerta para o problema do ensino da ciência, onde se privilegia a aprendizagem dos conceitos, das definições e das leis, conduzindo a uma aprendizagem de “uma Ciência” em vez de se procurar que os alunos aprendam uma metodologia científica de abordar os problemas.

Já Delors (1997) refere que “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” (p. 89).

Também ao nível do Desporto, para que este possa ser utilizado como um instrumento para educar e formar os indivíduos, será necessário uma abordagem coerente com o sentido que atualmente se pretende para a educação. Neste sentido, partiremos de uma visão abrangente do desporto como: *“Na interação do homem com o contexto, estabelecem-se, permanentemente, fenómenos de adaptação mútua. Quando esta relação dialética é estabelecida com base na cinestesia e a formação do homem é fundamental, estamos perante uma atividade desportiva”* (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, Vitória, 2008, p. 246).

Será com base neste conjunto de premissas e numa compreensão funcional das atividades desportivas, que iremos analisar dois tipos de processos de ensinar nós no âmbito das atividades desportivas de adaptação ao meio.

AS ATIVIDADES DE ADAPTAÇÃO AO MEIO

As atividades de adaptação ao meio, segundo a taxonomia de Almada, podem ser representadas de forma simplificada pelo modelo $y = f(x)$, onde x representa os fatores em jogo e y os comportamentos que são solicitados ao indivíduo (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, Vitória, 2008). Como está patente no modelo, existe uma permanente necessidade do indivíduo se relacionar com o contexto e adaptar-se de modo a poder dar respostas adequadas. Saber “ler” os indicadores do contexto, interpretá-los e resolver problemas é fundamental para o sucesso da performance do desportista.

A taxonomia que utilizámos para a compreensão das atividades desportivas agrupa-as com base nos comportamentos que solicitam ao indivíduo e não com base nos aspetos formais que apresentam, o que facilita o estabelecimento de

objetivos para a aprendizagem dos alunos estruturando os conteúdos necessários de uma forma funcional e que responda às reais necessidades da performance na atividade em causa.

OS NÓS

Os nós são uma tecnologia transversal a diversas atividades desportivas, são utilizados em diferentes atividades de adaptação ao meio, como por exemplo, na vela, no rapel, na escalada, na construção de abrigos, slide, canyoning, etc.

A sua origem remonta há milhares de anos atrás e sofreram um grande desenvolvimento na altura dos descobrimentos, não só pela necessidade de usá-los como instrumento para dar resposta à utilização de cabos na navegação mas também como instrumento de entretenimento durante as calmarias.

Podemos dizer que “os nós ... baseiam a sua funcionalidade na existência de um atrito que existe quando dois materiais são postos em contacto e arrastados uns contra os outros (um atrito que depende do tipo dos materiais em contacto e da força com que são comprimidos um contra o outro, a força de compressão).” (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, 2011, p.45)

Assim, apesar de existirem inúmeras técnicas para realizar nós, funcionalmente eles cumprem três funções: prender, correr ou soltar. (Almada *et al*, 2011, p.45)

Apesar de, aos olhos dos não especialistas, os nós poderem parecer um pormenor sem importância na atividade desportiva, estes são fundamentais para a resolução de diversos problemas, que condicionam não só a performance do indivíduo como os riscos que este correrá durante a atividade. Para além disso, consideramos que a forma como se ensina esta tecnologia é reflexo de toda uma conceção e prática ao nível do processo pedagógico e didático mais geral.

O PROCESSO PEDAGÓGICO E DIDÁTICO

Apesar da aceitação tácita da importância de desenvolver capacidades nos indivíduos como o espírito crítico, a montagem de estratégias, o empreendedorismo, a tomada de decisão, a maior parte das atividades desportivas de adaptação ao meio continuam a ser ensinadas, predominantemente, através de processos baseados na imitação de formas/gestos e na memorização/automatização e não na sua compreensão funcional.

Já Dewey nos alertava para este tipo de problema no ensino da ciência, chamando à atenção para um conjunto de incoerências no processo pedagógico.

"Pupils begin their study of science with texts in which the subject is organized into topics according to the order of the specialist. Technical concepts, with their definitions, are introduced at the outset. Laws are introduced at a very early stage, with at best a few indications of the way in which they were arrived at. The pupils learn a "science" instead of learning the scientific way of treating the familiar material of ordinary experience." (Dewey, 2001, p. 227).

““Knowing” the definitions, rules, formulae, etc., is like knowing the names of parts of a machine without knowing what they do. In one case, as in the other, the meaning, or intellectual content, is what the element accomplishes in the system of which it is a member.” (Dewey, 2001, p. 230).

Também no ensino dos nós nos deparamos com o mesmo tipo de problema, grande parte das situações de aprendizagem centram-se na imitação de formas já pré-definidas para aplicar a situações sem que haja uma preocupação com a aprendizagem da metodologia utilizada e da sua consolidação através da resolução de problemas aplicados à realidade.

Mas será que não é possível ensinar nós de uma forma mais coerente com as capacidades que se pretendem, hoje, desenvolver nos indivíduos?

Considerámos dois tipos de processo (Lopes, Fernando, Vicente, 2008; Vieira, Fernando, Apolinário, Lopes, 2014;):

a. Imitação de formas/memorização

Neste tipo de processo o que importa é aumentar o número de respostas que se domina, o conhecimento é considerado como cumulativo, e portanto, existe a noção de que quanto mais “melhor”. A memorização de uma grande quantidade de nós e a sua repetição até conseguir automatizar a sua execução são os principais objetivos deste tipo de processo. O controlo da aprendizagem do aluno/desportista é feito fundamentalmente através do número de nós que é capaz de executar e da velocidade com que o faz.

O papel do Professor/Orientador neste processo será transmitir um grande reportório de nós e intervir no sentido de corrigir os desvios ao “padrão”, do nó em si ou da forma mais eficiente de o executar. Ao aluno cabe o papel de reproduzidor do conhecimento transmitido da melhor forma possível.

No entanto, por mais nós que o indivíduo seja capaz de dominar a capacidade de dar resposta aos problemas será sempre limitada a um conjunto de casos concretos.

b. Compreensão Funcional

Neste tipo de processo o essencial será compreender os princípios de funcionamento e dominar uma metodologia que permita ao indivíduo atuar em função dos problemas apresentados. A estruturação do conhecimento de uma forma utilitária, compreendendo que a multiplicidade de nós existentes se divide em três tipos de funções que podem cumprir (prender, correr, soltar) será estruturante para uma aprendizagem deste conteúdo. Por outro lado, a identificação das variáveis e suas inter-relações (relação entre os atritos e força de compressão) são fundamentais para que os indivíduos dominem os instrumentos necessários à resolução de problemas.

O controlo da aprendizagem do aluno/desportista é feito fundamentalmente através do número de problemas diferentes que é capaz de resolver através dos nós, da sua capacidade de se adaptar às diferentes condições e da velocidade com que o faz.

O papel do Professor/Orientador neste processo será fornecer os instrumentos necessários à aprendizagem do aluno e desempenhar um papel de catalisador de processos, chamando à atenção para as possíveis falhas que possam existir, na identificação dos problemas, na utilização da metodologia, na montagem de estratégias ou na sua operacionalização.

Com base nestes dois tipos de processos realizámos um estudo exploratório onde fomos analisar a capacidade dos alunos resolverem problemas relacionados com os nós.

METODOLOGIA

No estudo exploratório realizado aplicámos dois processos de ensinar nós diferentes, fazendo o controlo da situação através de um conjunto de problemas de modo a compreender qual dos processos seria mais eficaz na resolução do tipo de problemas apresentados.

De uma forma simplificada podemos observar o desenho do estudo na figura abaixo exibida (Fig.1).

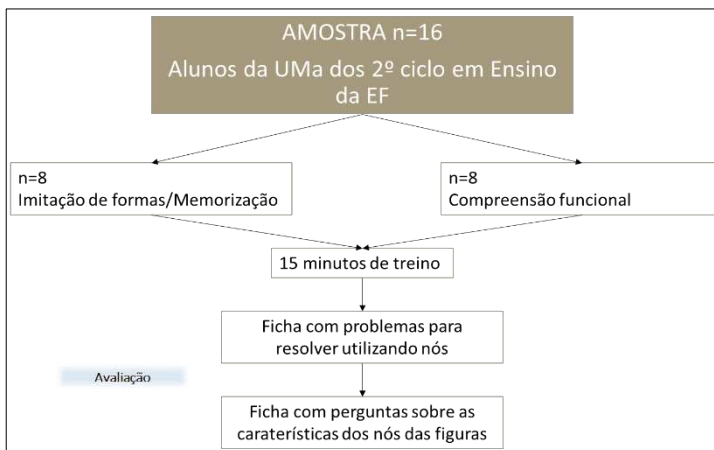


Figura 1 – Desenho do estudo realizado.

Amostra

Este estudo exploratório foi aplicado a dezasseis indivíduos que frequentam o curso de mestrado em ensino de Educação Física nos ensinamentos Básico e Secundário na Universidade da Madeira, sendo que quatro são do género feminino e doze do género masculino, apresentando uma média de idades de vinte e quatro anos.

Procedimentos

O grupo foi subdividido em dois grupos (n=8) que foram expostos a processos de aprendizagem dos nós diferentes. O grupo A foi exposto a um processo de aprendizagem de nós baseado na imitação de formas e memorização - recebeu uma ficha com três nós diferentes (um de prender, um de correr e um de soltar) e foi-lhes pedido que treinassem a reprodução dos três nós durante 15 minutos. O grupo B foi exposto a um processo de aprendizagem de nós, baseado na compreensão funcional - recebeu uma ficha com três tipos de nós diferentes (um de prender, um de correr e um de soltar) com exemplos de aplicação dos princípios inerentes à sua realização, pedindo aos alunos que com base nessa informação fizessem vários nós que cumprissem as funções apresentadas tentando identificar os princípios abordados, este treino teve igualmente a duração de 15 minutos.

Após o período de treino foi apresentada, a ambos os grupos, uma ficha com oito problemas que tinham de ser resolvidos através da execução de nós. A resolução destes problemas implicava a execução dos três tipos de nós abordados e nem todos eles poderiam ser resolvidos através dos nós visualizados pelos alunos

na informação recebida durante o período de treino. Em cada problema foi quantificado o tempo de resolução e verificado se o nó realizado permitia resolver eficazmente o problema apresentado.

Uma semana mais tarde foi apresentada, a ambos os grupos, uma nova ficha onde apareciam figuras de vários nós e eram colocadas questões das características destes (se corriam, prendiam ou soltavam quando exercidas forças em determinados pontos). Foi quantificado o número de erros nas questões apresentadas.

Apresentação de dados

Na primeira ficha, a média dos tempos para a realização dos problemas propostos foi muito semelhante nos dois grupos, sendo um pouco inferior no grupo (A) em que o processo de imitação foi utilizado.

Os únicos problemas onde a média do tempo do grupo que treinou através da compreensão funcional (B) foi inferior ao outro grupo (A) foi nos problemas 3, 5 e 7.

Na segunda ficha, a média de erros no grupo (A) que aprendeu os nós através da imitação/memorização foi superior ao outro grupo (B). O grupo A (imitação/memorização) apresentou uma taxa de 45% erros, enquanto o grupo B (compreensão funcional) teve uma taxa de erros de 38%.

ANÁLISE E DEBATE DOS DADOS

O facto do grupo que aprendeu os nós através da imitação/memorização ter tempos menores na resolução de problemas era expetável pois a maior parte dos problemas podia ser resolvido através dos nós decorados e estamos convencidos que a curto prazo este tipo de processo até pode ser mais rentável do que a compreensão funcional. No entanto, também se verificou que em todos os problemas (3,5 e 7) que obrigavam a que o nó realizado para o resolver não fosse igual aos nós que tinham sido treinados por o grupo (A) da imitação/reprodução e apresentados como exemplo ao grupo (B) da compreensão funcional, a média de tempos de resolução deste último grupo é menor. Uma das hipóteses para tal acontecer é que o processo de aprendizagem baseado na compreensão funcional poderá eventualmente ser mais eficaz quando é necessário resolver problemas diferentes dos que já foram vivenciados.

Já na análise das figuras dos nós e na relação com os efeitos provocados o grupo exposto à compreensão funcional (B) obteve melhores resultados.

Apesar dos dados recolhidos nos poderem dar a indicação de uma tendência não nos podemos esquecer que o estudo foi realizado numa amostra reduzida e portanto será necessário aumentar o nº de indivíduos de forma a verificar se esta tendência se mantem.

A posologia utilizada foi também bastante reduzida (15 min. de treino), em estudos futuros e para conseguir retirar conclusões dos efeitos a médio prazo será interessante aumentar o número de sessões de treino e também os conteúdos abordados, de modo a compreender se a tendência se mantem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto que o Desporto é um meio de transformação do Homem e que o papel do professor é ser um catalisador do processo de aprendizagem do aluno (Almada et all, 2008) julgamos que é fundamental promover didáticas que sejam coerentes com os objetivos que se pretendem alcançar.

Aumentar as competências dos alunos não passa pela acumulação de um repositório de “técnicas” alicerçadas em processos de imitação/repetição de soluções “padrão” mas sim por uma compreensão funcional dos fenómenos que lhes permita o domínio de uma metodologia que fornece as bases necessárias à compreensão dos problemas que vão surgindo e à procura das soluções mais rentáveis em determinados contextos.

Se a curto prazo, um processo de aprendizagem com base na imitação de formas/memorização, até pode produzir resultados mais rápidos na resolução de um conjunto de problemas estereotipados a médio e longo prazo será necessário equacionar quais as repercussões que este poderá ter no desenvolvimento global do indivíduo.

Há algumas atividades desportivas, como as atividades de adaptação ao meio, que pelas suas características próprias de promoverem uma constante adaptação ao meio e pelo grau de imprevisibilidade que naturalmente transmitem em relação às soluções mais adequadas, podem ser facilitadoras de uma rotura que julgamos ser necessária ao nível dos processos pedagógicos e didáticos no desporto.

REFERÊNCIAS

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. (2011). *A Expedição – uma atividade desportiva dos grandes espaços*. Edição VML, Torres Novas. ISBN 978-989-95768-0-3.

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Atividades Desportivas*. Edição VML, Torres Novas. ISBN 978-989-95768-1-0.

Delors, J. (1997). Educação um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO/Edições ASA/Cortez, Brasília. ISBN: 85-249-0673-1.

Dewey, J. (2001). Democracy and education. Pennsylvania State University. Disponível em: http://www.naturalthinker.net/trl/texts/Dewey,John/Dewey,_John_-_Democracy_And_Education.pdf

Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A. (2008). Means and Procedures of the Pedagogy in Sports's Training – an exemple in Judo. In *Book of Abstracts 13th Annual Congress of the European College of Sports Science (ECSC)*, (p.387). Estoril.

Morin, E. (1999). Affronter l'incertitude, La dynamique des savoirs. In *Sciences Humaines – hors série nº24*, mars/avril, (p.44- 46).

Vieira, M., Fernando, C., Apolinário, J., Lopes, H. (2014). Os Desportos de Combate Enquanto Meio de Transformação do Homem. *Revista da Sociedade de Pedagogia do Desporto*, 1 (5), 43-48.

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA COORDENAÇÃO DOS DEPARTAMENTOS CURRICULARES

Fabiana Matos¹ & Alice Mendonça²

¹ Mestre em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica. Escola Básica e Secundária Bispo D. Manuel Ferreira Cabral, Santana. Madeira. faby_m@live.com.pt.

² Professora Auxiliar da Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira. alice.mendonca@staff.uma.pt.

1. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO

A crescente responsabilização de todos os atores envolvidos no sistema educativo confere, a cada um deles, uma posição determinante no desenvolvimento identitário de cada organização escolar. Neste contexto, destacamos os Coordenadores de Departamento Curricular enquanto profissionais determinantes na potencialização do trabalho colaborativo, na reflexão sobre a ação educativa e na capacidade de coesão dos atores educativos em torno de objetivos comuns.

De facto, incumbe a cada Coordenador de Departamento Curricular potenciar o trabalho em equipa, a interajuda, a reflexão, o diálogo, por forma a assegurar a conformidade de todos os docentes face ao documento que edifica qualquer organização escolar: o Projeto Educativo de Escola. Determinante para a catalisação dos diferentes agentes educativos face à obtenção de determinados resultados, a atividade deste profissional traduz-se numa prática construtiva e frutífera em todo o processo educativo.

No presente estudo tivemos como objetivos investigar o modo como os docentes de uma escola pública da RAM entendem o papel *supervisivo* dos Coordenadores de Departamento Curricular, bem como os requisitos que associam ao exercício daquele cargo.

2. DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA À ESCOLA REFLEXIVA

A aceção restrita de *Supervisão*, denominada *Supervisão Pedagógica*, circunscreve-se ao reportório mais delimitado das atividades direcionadas para a estruturação do ensino e da atuação pedagógica, no espaço da sala de aula (Oliveira, 2000) e, na década de 90, designava um continuado processo abrangendo a formação pessoal e profissional dos docentes e o progresso do sistema educativo (Oliveira-Formosinho, 2002).

Contudo, a análise dos diversos significados imputados ao conceito de *Supervisão* possibilita-nos discernir vários domínios e modalidades de ação,

designadamente “administrativa, pedagógica, curricular, de acompanhamento e orientação profissional” (Oliveira, 2000, p. 46). Abrangendo uma variedade de contextos, a Supervisão em educação alargou-se a inúmeras situações formativas na escola, tais como

[a] ação educativa desenvolvida pelos formandos na sala de aula e também [a] atividades não letivas (direção de turma; dinamização de projetos previstos no plano de atividades da escola) com vista à melhoria das suas atitudes e competências profissionais (Ibidem).

Deste modo, na sua aceção mais lata, a Supervisão Escolar constitui um procedimento levado a cabo dentro e fora do contexto da sala de aula. Traduz as inúmeras atividades direcionadas para a sistematização da conjuntura educativa e a assistência aos atores educativos com o intuito de realizar algumas orientações na escola, designadamente, “desenvolvimento de projetos, organização de atividades paraescolares, relação com a comunidade, gestão do pessoal, atividades de formação do corpo docente e auxiliar”, entre outros (Ibidem).

A Supervisão Escolar aparece, na formação inicial de professores, em estreita aliança com as “práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação” (Oliveira, 2000, p. 51) que, circunscritas à organização escolar, têm a finalidade de movimentar todos os intervenientes da comunidade escolar num feito conjunto e interativo em conformidade com a conquista dos propósitos de uma instituição educativa.

Trata-se de um processo que se estabelece mediante o exercício da ação orientadora de um professor com mais experiência, sobre a prática pedagógica de um docente menos experiente. Nesta ótica, a Supervisão de professores é entendida “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16).

Contudo, a realidade educativa é uma realidade espaciotemporal onde se desenrolam processos, quer da aprendizagem de diferentes atores quer da aprendizagem institucional. Por este modo, a natureza da instituição escolar, complexa e ambígua, reflete-se através dos seus profissionais e do seu compromisso social no seio do sistema educativo.

Neste enquadramento, a autorreflexão é uma atitude imprescindível ao progresso dos atores educativos na delineação das estratégias e objetivos das instituições de ensino.

O incremento da escola reflexiva encontra-se consubstanciado na institucionalização de um projeto dinâmico, materializado num documento que orienta a ação dos seus atores, em direção a determinados objetivos e metas: o

Projeto Educativo de Escola. Este, espelha a natureza reflexiva da instituição escolar, quando esta percebe e visiona os seus objetivos futuros.

Na escola reflexiva, onde subjazem a autoanálise e a autoavaliação, o Projeto Educativo de Escola enquanto documento condutor de todo o processo educativo, enfatiza a atuação dos atores educativos e define as lógicas de ação institucional.

3. A COORDENAÇÃO DOS DEPARTAMENTOS CURRICULARES

Segundo o artigo 39.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, o Coordenador do Departamento Curricular é um docente profissionalizado, escolhido pelos Delegados de Grupo Disciplinar de cada Departamento Curricular, face à sua aptidão pedagógica e científica.

No que diz respeito ao cargo de Coordenador do Departamento Curricular, a legislação aponta que o mesmo deverá ser ocupado por “docentes profissionalizados e que possuam formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em Supervisão Pedagógica e formação de formadores” (Decreto Regulamentar n.º 10/99, art.º 5.º).

A coordenação do Departamento Curricular, ao nível das estruturas de coordenação educativa e de Supervisão Pedagógica, surge enquadrada no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, artigo 42.º, número um, “no sentido de assegurar a coordenação, Supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente”.

Dos seus objetivos, o documento especifica:

- a) “A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidas a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada”;
- b) “A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos”;
- c) “A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso”;
- d) “A avaliação de desempenho do pessoal docente” (Idem, número dois).

Com efeito, esta gestão e articulação curricular é garantida pelos vários Departamentos Curriculares, constituídos por docentes de diferentes grupos de recrutamento e áreas disciplinares, os quais elaboram os seus próprios Regimentos.

4. METODOLOGIA

No âmbito metodológico, o nosso estudo integra o campo de uma investigação simultaneamente qualitativa e quantitativa, focalizada num “estudo de caso intrínseco ou particular” visto que colocamos o acento na “particularização e na interpretação” formulando as questões “como” e “porquê” (Yin, 2005). Centrada numa escola pública dos 2.º e 3.º ciclos, localizada no norte da Ilha da Madeira, esta pesquisa contemplou todos os docentes, num total de dezoito e teve como objetivos:

- i) Determinar como os professores definem o conceito de *Supervisão Pedagógica*.
- ii) Identificar o modo como os docentes percecionam as práticas dos Coordenadores do Departamento Curricular.
- iii) Identificar os requisitos que os professores associam ao exercício daquele cargo.

Para atingir estes objetivos, concebemos e aplicámos a todos os docentes um inquérito por questionário com questões abertas e fechadas. As respostas obtidas e posteriormente analisadas implicaram o emprego simultâneo dos paradigmas qualitativo e quantitativo.

De forma a preservar o anonimato, os professores inquiridos foram designados pela letra I (inquirido) seguida das iniciais do Departamento de origem.⁴⁰ Temos assim, as siglas IE, IL, ICE e ICS. A esta designação foi ainda acrescentado um número para a associação de cada uma das respostas ao respetivo inquirido.

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1. Conceção de supervisão pedagógica

Face à conceção que cada docente possui de Supervisão Pedagógica, a Tabela 1, apresenta uma divergência pessoal em termos de formulação linguística. Contudo, a sua análise de conteúdo encerra uma transversalidade entre dois conceitos: *controle* e *orientação*. Foi a partir desta ilação que efetuámos a categorização das respostas constantes na Tabela 1.

⁴⁰ Existem quatro Departamentos Curriculares na escola, designadamente, Departamento de Línguas (DL); Departamento de Ciências Humanas e Sociais (DCS); Departamento das Ciências Exatas e da Natureza e Tecnologias (DCE) e Departamento de Expressões (DE).

Tabela 1 – Conceito de Supervisão Pedagógica.

Controle	Orientação
<p>“Verificação das atividades a realizar” (IE4);</p> <p>“(…) controlo [sobre] os docentes”(IE5);</p> <p>“Observação, avaliação e correção” (IE6);</p> <p>“(…) consiste no controlo (...) em relação à prática pedagógica” (IL6);</p> <p>“(…) verificação da forma como determinado docente transmite a parte didática, (...) [e] verificar o conteúdo”(ICE2);</p> <p>“(…) é uma forma de inspecionar e controlar os professores” (ICE4);</p> <p>“(…) tem como função atuar junto de docentes e alunos, (...) avaliando todas as práticas” (ICS2);</p> <p>“(…) ato de avaliar o desempenho do corpo docente por parte de alguém que se especializou na área (...)” (ICS4).</p>	<p>“Regulação e orientação contínua da prática docente” (IE1);</p> <p>“(…) conhecer e compreender de forma geral e em profundidade as várias áreas da pedagogia e saber utilizá-las ou intervir no momento certo e de forma útil” (IE2);</p> <p>“(…) acompanhamento de todo o processo de ensino/aprendizagem” (IE3);</p> <p>“Orientação (...) e apoio aos docentes”(IE5);</p> <p>“(…) gestão organizacional das escolas essencialmente dos docentes” (IL2);</p> <p>“Orientação da prática pedagógica por alguém que tem competência de análise e de coordenação” (IL3);</p> <p>“Monitorização do processo de ensino/aprendizagem” (IL4);</p> <p>“Trata-se de uma orientação” (IL5);</p> <p>“(…) consiste na (...) orientação em relação à prática pedagógica” (IL6);</p> <p>“(…) análise, orientação e desenvolvimento de medidas pedagógicas”(ICE1);</p> <p>“(…) monitorizar todo o processo pedagógico, (...) dando <i>feedback</i> para alcançar os objetivos delineados” (ICE3).</p> <p>“(…) coordenar, refletindo, avaliando todas as práticas” (ICS2);</p> <p>“(…) ato de coordenar, acompanhar e participar (...) no desempenho do corpo docente (...)” (ICS4);</p> <p>“(…) alguém que (...) supervisiona as práticas pedagógicas utilizadas na operacionalização e execução do currículo” (ICS4);</p> <p>“Supervisão do trabalho desenvolvido pelos docentes e das estratégias / metodologias aplicadas” (ICS3).</p>

Para os docentes, a Supervisão Pedagógica aparece entendida como a atividade que trata da *regulação*, do *controle* e da *orientação* contínua da prática docente, assim como do acompanhamento de todo o processo de ensino/aprendizagem, alargando-se ao apoio a todos os intervenientes na instituição escolar. Ressaltam as ações de *regular*, *orientar*, *conhecer*, *compreender*, *intervir*, *avaliar*, *acompanhar*, *verificar*, *controlar* e *apoiar*, as quais incidem sobre a prática pedagógica dos docentes, dentro e fora do contexto da sala de aula, e ainda associadas à gestão organizacional das escolas.

Para alguns docentes subsistem as ideias de *inspeção* e *controlo* dos professores, as quais associam à monitorização de todo o processo pedagógico. Contudo, a inspeção é apontada como algo que catalisa a reflexão e avaliação de todas as práticas.

5.2. PRÁTICAS DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO CURRICULAR

Quando questionados sobre as ações desenvolvidas pelos Coordenadores do Departamento Curricular, as respostas enformaram-se em torno de algumas práticas a ele associadas. Decorrente de uma análise mais detalhada, encontrámos três eixos distintos de exercício: a *supervisão*, a *orientação* e o *acompanhamento*. Embora não subsistam fronteiras entre cada categoria, tentámos manter a fidelidade de cada ilação e contextualizá-la em conformidade com a ação subjacente.

Segundo a perspetiva dos inquiridos, a função supervisiva é intrínseca ao desempenho profissional do Coordenador do Departamento Curricular devido a alguns aspetos. Em primeiro lugar, isso acontece, porque a supervisão está adstrita ao papel coordenativo, mas ainda porque os inúmeros reptos da organização escolar, a isso obrigam, nomeadamente as práticas de liderança, coordenação, avaliação, controlo, planificação, organização e reflexão. Em suma, este profissional assume responsabilidades supervisivas de orientação, monitorização e acompanhamento dos diversos atores e da cultura organizacional, numa ótica de interajuda, partilha e de facilitação do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Sumultaneamente, aquele profissional sustenta uma estreita relação com os órgãos de gestão da escola, é um dos responsáveis pela estruturação do quotidiano escolar e encontra-se comprometido com a avaliação e monitorização dos instrumentos de autonomia da própria escola.

Assim, ao desempenho deste cargo subjaz impreterivelmente um domínio de Supervisão e de responsabilidades acrescidas, porquanto se perspetiva aos gestores intermédios o apoio e orientação dos docentes no exercício das suas

atividades, assim como a coordenação e avaliação dos projetos e tarefas que se encontram à sua responsabilidade (Oliveira, 2000).

Tabela 2. Práticas do Coordenador de Departamento Curricular.

Supervisionar	Orientar	Acompanhar
<p>“(…) é um dos muitos intervenientes nesse mesmo processo” (IE3);</p> <p>“(…) uma das tarefas do Coordenador é supervisionar (...)” (IE1);</p> <p>“[O Coordenador] é líder e supervisiona todas as ações de modo a concretizar os objetivos do PEE” (IL2);</p> <p>“(…) coordena e avalia a prática pedagógica dos seus pares” (IL3);</p> <p>“(…) supervisiona a ação docente no âmbito do Departamento” (IL6);</p> <p>“O Coordenador do Departamento (...) de uma forma direta ou indireta exerce essa Supervisão” (ICE3);</p> <p>“[Porque] lidera, comunica, informa, planifica, organiza, coordena, controla e avalia.” (ICS4);</p> <p>“(…) a sua função é coordenar, planejar, refletir e avaliar [as práticas do Departamento Curricular]” (ICS2).</p>	<p>“(…) monitorizar e orientar a prática docente” (IE1);</p> <p>“(…) também orienta os docentes na concretização das metas do PEE” (IL5);</p> <p>“O Coordenador é aquele que orienta a ação docente no âmbito do Departamento” (IL6);</p> <p>“[O Coordenador] possui as competências necessárias para avaliar e auxiliar [o trabalho docente]” (ICS3).</p>	<p>“Conhece o trabalho desenvolvido pelos docentes do Departamento” (IE5);</p> <p>“Existe acompanhamento direto e por vezes indireto da componente letiva” (IL4);</p> <p>“Porque é um dos cargos de gestão intermédios que está mais próximo dos docentes e da prática letiva (...)” (ICE2).</p>

5.3. REQUISITOS PESSOAIS E FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA EXERCER O CARGO DE COORDENADOR DO DEPARTAMENTO CURRICULAR

Em termos legais, o Decreto-Lei n.º 137/2012, regulamenta o perfil do Coordenador do Departamento Curricular, pelo que este deverá ser um professor de carreira com formação em áreas tais como: Supervisão Pedagógica, Avaliação do Desempenho Docente ou Administração Educacional.

Todavia, a inexistência de docentes nas condições supramencionadas ou a impossibilidade da sua elegibilidade, permite a nomeação de professores sem essa formação, mas devendo observar-se os seguintes critérios:

- a. “Docentes com experiência profissional, de pelo menos um ano, de Supervisão Pedagógica na formação inicial, na profissionalização ou na formação em exercício ou na profissionalização ou na formação em serviço de docentes”;

- b. “Docente com experiência de pelo menos um mandato de Coordenador do Departamento Curricular ou de outras estruturas de coordenação educativa previstas no Regulamento Interno, Delegado de Grupo Disciplinar ou Representante de Grupo de Recrutamento”;
- c. “Docentes que, não reunindo os requisitos anteriores, sejam considerados competentes para o exercício da função”.

Segundo Oliveira (2000, p. 48) o Coordenador do Departamento

(...) constitui um ator educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para propor medidas de apoio e de correção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo.

Em conformidade com estas incumbências, a grande maioria dos inquiridos (15) consideram ser necessário que o Coordenador do Departamento Curricular possua um perfil específico para desempenhar aquele cargo e justificaram esta opinião indicando os requisitos necessários. Apenas dois docentes responderam negativamente e um optou pela neutralidade, indicando que não sabia.

Assim, na Tabela 3, categorizámos as respostas em torno dos requisitos que os inquiridos consideraram determinantes para que um Coordenador realize um trabalho construtivo com os seus pares, mobilizando-os face aos objetivos comuns para o sucesso da organização escolar. Seguimos a mesma lógica para os dois docentes que discordaram e que sustentaram a sua posição.

Uma vez que a coordenação do Departamento Curricular constitui o pilar dos órgãos de gestão e de desenvolvimento da escola, a sua coordenação deverá ser desempenhada por alguém com atributos a vários níveis, nomeadamente, capacidades pedagógicas, de interrelação, de diálogo, de saber escutar, de liderança e de dinamismo. Foram também referidos como requisitos fundamentais para o exercício desta função, a formação especializada para o exercício deste cargo e ainda a experiência para o seu desempenho.

A necessidade de um perfil específico associado à formação para o desempenho do cargo de Coordenador do Departamento Curricular, são aspetos corroborados por Alarcão (2002), quando destaca nas competências do supervisor pedagógico as capacidades de análise e interpretação e ainda as capacidades avaliativas, relacionais e formativas.

Tabela 3. Existência de perfil e formação específica para desempenhar o cargo de Coordenador do Departamento Curricular.

É imprescindível ter perfil e formação específica para desempenhar o cargo de coordenador do Departamento Curricular	Não é necessário perfil nem formação específica para desempenhar o cargo de coordenador do Departamento Curricular
<p>Não justificou (IE6);</p> <p>“Penso que este deva ser experiente, possuir um curso pós-graduado na área das Ciências da Educação e deve possuir determinadas características humanas, sociais e democráticas” (IE1);</p> <p>“Porque é um cargo muito importante na orientação do processo ensino / aprendizagem” (IE3);</p> <p>“Deverá ter certos requisitos e conhecimentos mais vastos” (IE4);</p> <p>“Um docente conhecedor das disciplinas do Departamento, do meio escolar envolvente e boa capacidade de liderança e de diálogo” (IE5);</p> <p>“Deverá ser alguém competente, enérgico, imparcial, recetivo, compreensivo” (IL2);</p> <p>“Deverá ser um docente que é responsável para que possa coordenar atividades, práticas pedagógicas, etc.” (IL3);</p> <p>“Porque é necessário alguém dinâmico, profissional e com capacidade de liderança” (IL4);</p> <p>“O cargo exige alguma responsabilidade” (IL5);</p> <p>“Qualquer cargo deve ser atribuído de acordo com o perfil do docente para que o trabalho seja desempenhado de forma mais correta e construtiva” (ICS2);</p> <p>“Pessoas com competências tais como: domínio da sua área de competência, responsabilidades, profissionalismo e respeito pelo trabalho do outro” (ICS3);</p> <p>“Sem dúvida! No meu entender ao Coordenador do Departamento compete o papel de conseguir mobilizar de forma assertiva os seus pares para a concretização dos objetivos definidos no PEE. Os Departamentos são a base do bom funcionamento da escola” (ICS4);</p> <p>“Porque o Coordenador deve ter o perfil de líder e de estar munido de todas as competências pedagógicas para supervisionar e orientar” (IL6).</p> <p>“Tem de ser um docente com experiência (tanto de lecionação como de fazer parte dos cargos de gestão intermédia)” (ICE2);</p> <p>“Deve ser uma pessoa que saiba ouvir e dinâmico” (ICE3).</p>	<p>“Penso que é algo que já deve fazer parte de nós enquanto docentes e que devemos estar preparados para este cargo” (IE2);</p> <p>“Acho que qualquer docente, com as devidas orientações, consegue desempenhar o papel de Coordenador” (ICE1).</p>

Deste modo, o supervisor pedagógico deverá ser um profissional

Inteligente, co-constructivo, inovador, flexível, psicológica e profissionalmente desenvolvido, ter uma visão superior e ser capaz de atuar na complexidade dos contextos de formação, identificando e ajudando na solução dos problemas, sem se apresentar ou deixar que o concebam como a figura que sabe tudo e de quem se espera que tudo comande (Alarcão, 1995, p. 7).

Em suma, de entre as competências do Coordenador do Departamento Curricular, destacam-se o apoio e a Supervisão quer dos professores quer de várias atividades e tarefas, pelo que é fundamental a sua qualificação e formação para o desempenho deste cargo, o que corrobora o pensamento de Oliveira (2000) que reporta a necessidade de formação dos gestores intermédios no âmbito da Supervisão Escolar.

CONCLUSÃO

Este estudo permitiu inferir que para os professores, o conceito de Supervisão Pedagógica pressupõe a existência de inúmeras ações, essencialmente reguladoras, efetivadas no contexto educativo, as quais para além de orientação e apoio expressam controlo e avaliação. Estas atitudes reportam-se à prática pedagógica dos docentes, dentro e fora do contexto da sala de aula, e ainda à gestão organizacional das escolas.

Uma vez que as práticas dos Coordenadores do Departamento Curricular são perspetivadas numa ótica de orientação, apoio, controlo e avaliação, aspetos similares à conceção apresentada de Supervisão Pedagógica, o Coordenador é entendido pelos professores, como um Supervisor, na medida em que a função supervisiva é intrínseca ao seu desempenho profissional.

Para além de corroborarem os requisitos legais para o exercício desta função, nomeadamente a formação especializada e a experiência fundamentais para o exercício deste cargo, os docentes valorizaram naquele profissional a presença de capacidades pedagógicas, de interrelação, de diálogo, de saber escutar, de liderança e de dinamismo.

REFERÊNCIAS

Alarcão, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional* (p. 7). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas práticas supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem (p. 16). (2.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.

Dewey, J. (2007). Democracia e Educação. Lisboa: Plátano Editora.

Formosinho, J. (Org.). (2002). A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa (pp. 27, 28) Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na Supervisão escolar. In I. Alarcão (Org.), Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em desenvolvimento e aprendizagem (pp. 46, 47, 51). Porto: Porto Editora.

Quivy & Campenhoudt. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

Yin, R. (2005). Estudo de Caso: Planeamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

WEBGRAFIA

Sousa, J. (2010). Criação de conhecimento em contexto de pós-modernidade. In C. N. Fino & J. M. Sousa (Org.). Pesquisar para mudar (a educação). Funchal: CIE-UMa. Acedido em 4 de setembro de 2013. Disponível em <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/63Criacaodeconhecimento.pdf>.

Sousa, J. (2011). Trabalho Docente: Contextos e Práticas – Professor de outrora e Professor de agora. Comunicação apresentada no XI Congresso da SPCE- Investigar, Inovar e Desenvolver: Desafios das Ciências da Educação, Instituto Politécnico da Guarda. Acedido em 27 de setembro de 2013. Disponível em <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/66TrabalhoDocenteContextosePraticas.pdf>.

LEGISLAÇÃO

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M

Decreto Regulamentar n.º 10/99

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 137/2012

EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: A COERÊNCIA ENTRE O DISCURSO E A REALIDADE

Gorete Pereira

Departamento de Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal. goretepereira@staff.uma.pt.

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

INTRODUÇÃO

Volvidos um século sobre a publicação da obra “Democracia e Educação” de John Dewey evidenciamos a atualidade do seu pensamento, legitimando a incursão pelas suas propostas pedagógicas, que ampliaram os fundamentos de uma pedagogia democrática e experimental.

A identificação dos níveis de coerência entre o discurso pedagógico produzido e a realidade, justificam a explanação dos princípios gerais, relativos à educação, democracia, escola e sociedade, bem como, a indagação das práticas pedagógicas emergentes na escola atual. Deste modo, convidámos alguns professores em formação, a revisitarem conceitos e práticas implementadas, procurando estabelecer um confronto entre estas e o pensamento de Dewey.

No início do século XX, em oposição à escola tradicional surge um movimento designado por Escola Nova. Dewey, filósofo pragmatista norte-americano, revelou desde muito cedo um grande inconformismo com os princípios vigentes da escola tradicional, assumindo-se como seu grande opositor. Incorporou os ideais dos movimentos pedagógicos progressistas, agregando novas conceções da pessoa humana e da própria criança, enquanto ser, com direito à autodeterminação intelectual e merecedora de respeito e encorajamento. A vontade de alterar princípios e procedimentos defendidos pela escola fabril, conduziu à emergência de uma nova visão, que veio privilegiar a educação centrada na criança, operacionalizada através de uma metodologia ativa, promotora da liberdade e autonomia.

Evidenciando exatamente o papel ativo da criança, Dewey rebate todos os princípios homogeneizantes da escola do seu tempo e apresenta em alternativa uma Educação Progressiva, centrada no pensamento crítico do aluno. Desenvolveu os fundamentos de uma pedagogia democrática e experimental, onde a aprendizagem se operacionalizava com recurso ao trabalho de projeto, trabalho de campo e aprendizagem cooperativa. Corroborou a transformação das escolas em organizações democráticas, em que professores e alunos assumiam o autogoverno das instituições (Marques, 2001).

Não obstante, os princípios da escola tradicional continuam fortemente enraizados na escola atual, que paradoxalmente tem perpetuado as características da escola do passado, assente no paradigma fabril. Isto, apesar do arrojo de muitas perspectivas de pensadores como Dewey, Paulo Freire, Piaget, Vygotsky, Papert e tantos outros, que perpassaram todo o século XX, mas cujas concepções não se afirmaram ou produziram o efeito desejado e a transformação necessária nas nossas escolas.

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

A educação é vista por Dewey (2007) como uma constante reorganização ou reconstrução da experiência. Este mecanismo dialético acrescenta o significado desta e amplia a capacidade de dirigirmos o curso das experiências subsequentes. Essa contínua reconstrução tem sempre um fim imediato - melhorar e transformar pela inteligência a qualidade da experiência. Analisando-a mentalmente, percebendo as relações que ela nos desvenda, ganhamos os conhecimentos necessários para dirigir, com mais segurança, as nossas experiências futuras.

Precisamente por se tratar de uma atividade única para cada indivíduo a “educação não é algo que deva ser imposto às crianças e aos jovens a partir de fora, mas antes equivale ao crescimento das capacidades de que todo o ser humano está dotado à nascença”. Traduz-se num processo contínuo de desenvolvimento, e como tal, se reconhece a emergência da consciencialização da realidade e possibilidades do momento, no sentido de uma melhor preparação dos indivíduos. Ou seja, a educação é uma reconstrução de experiências para a “educação superior” e, por isso, integra “todas as influências que partem das atitudes e disposições de desejo e de crença, que constituem hábitos dominantes da mente e do carácter” (Paraskeva, 2007, p. 10).

A educação é, pois, um processo de interesses e esforços, cujo objetivo “sempre foi, basicamente o mesmo para todos – dar aos jovens as coisas de que necessitam para se desenvolverem de modo ordenado e sequencial enquanto membros de uma sociedade”. Sendo certo, que “a mente humana não aprende como um vácuo [e, por conseguinte,] os factos presentes na aprendizagem, para serem apreendidos, têm de ter alguma relação com a experiência anterior do indivíduo e as suas necessidades actuais”. Por tudo isto, a educação é basicamente “**uma reconstrução contínua de experiência**” de forma a habilitar as novas gerações a responder aos desafios da sociedade (Dewey, 1930, p. 93).

Em síntese, a educação como necessidade da vida deverá partir dos interesses do aprendiz e assumir um carácter flexível e experimental, essencial à gestão e adaptação das circunstâncias mutáveis do presente e futuro.

Já a democracia, como princípio sagrado da filosofia de Dewey é estruturante de todo o seu pensamento. Tem “o indivíduo como seu abonador e a escola como oficina prática deste ideal social”. Para o autor a “vida moderna significa democracia, democracia significa a libertação da inteligência para a eficiência independente - a emancipação da mente enquanto órgão individual para que possa desempenhar o seu próprio trabalho”. E, por isso, “a democracia é bem mais ampla do que uma forma política especial, um método de gestão da governação, de feitura de leis e de prosseguimento da administração governamental por meio do sufrágio popular e funcionários públicos eleitos” (Paraskeva, 2007, p. 11).

É muito mais, do que uma forma de governo, é sobretudo um modo de convivência social, que deve estar presente na escola, vista como pilar social, a quem competirá assegurar os princípios democráticos da sociedade. A escola torna-se assim o bastião da democracia, a partir da qual emerge um novo padrão de conduta, presente nas interações entre os membros da comunidade educativa.

Ou seja, apesar, de acreditar que a base da democracia deveria ser descortinada nas capacidades da natureza humana, Dewey defende que a **escola** é por excelência, a instituição que assegura os princípios de uma sociedade democrática, pois é através desta, que a igualdade (um elemento do credo democrático) seria alcançada. Trata-se do método, pelo qual a escola transformará a sociedade. E assegura “As escolas desempenham, de facto, um papel – importante na produção da mudança social” “têm poder para modificar a ordem social” (Paraskeva, 2007, p. 11). Concomitantemente o autor acreditava “que a optimização das capacidades dos alunos para participar em e avaliar a vida social pode ser levada a cabo sem doutrinação” (Campbell, 1996).

Mas, para que a escola assuma tal função, tem que transformar-se e renunciar a concepções retrógradas de aprendizagem e desenvolvimento, e a práticas tradicionais, que têm impedido a natural progressão e uma nova abordagem paradigmática.

Deste modo, Dewey defende a perspetiva do “aprender fazendo”, enfatizando que “aprender, no verdadeiro sentido da palavra, não corresponde a aprender coisas, mas os significados das coisas, e esse processo envolve os usos de sinais ou linguagem no seu sentido genérico”. Além disso, justifica que “a ausência de métodos democráticos era a principal causa isolada do desperdício educativo” (Paraskeva, 2007, p. 12), realidade ainda muito presente na escola atual. Um outro vértice do problema no que concerne o aprendiz, é que, a escola de hoje também revela uma grande incapacidade de rentabilização das experiências e do saber acumulado fora desta. Por outro lado, o aprendiz revela dificuldades na aplicação dos conhecimentos adquiridos na escola.

A escola está, pois, distante da sociedade, onde se integra. E não cumpre adequadamente a sua tarefa, porquanto enfatiza e insiste na utilização de métodos

individualistas. Neste cenário, não há espaço para a expansão dos desejos naturais dos aprendizes e o espírito social é substituído por motivações e normas fortemente individualistas de competição, medo, rivalidade, juízos de superioridade e inferioridade. Alguns, por se julgarem mais fracos interiorizam sentimentos de incapacidade e submetem-se a posições de inferioridade, enquanto outros se jubilam, não pelos seus méritos, mas sim, por se sentirem mais fortes.

A verdadeira educação para a democracia implica a transformação da escola, onde todos se enriquecem com as experiências mútuas, numa ótica de partilha e de igualdade de oportunidades. A nível micro, a criação de condições favoráveis para a formação do sentido democrático na sala aula é urgente. É preciso criar condições e promover verdadeiras práticas pedagógicas democráticas, que permitam aos aprendizes assumirem novas responsabilidades e compromissos de participação social.

Dewey considerava que para a escola fomentar este espírito social dos aprendizes e desenvolver o seu espírito democrático, precisava organizar-se como uma comunidade cooperativa (Westbrook, 2010).

Mas a maioria das escolas não foi concebida para transformar a sociedade, mas reproduzi-la. O próprio sistema escolar sempre esteve e mantém-se em função do tipo de organização da vida social dominante. Dewey, ao reconhecer o vínculo inextricável da escola às estruturas do poder vigente, admite que esta, se constitui um dos principais instrumentos de reprodução da sociedade do capitalismo industrial, e que, precisamente por isso, tem sido difícil a sua transformação. Para que as escolas se convertam em agentes de reforma e, não, de reprodução social, é preciso reconstruí-las por completo.

A ESCOLA E A SOCIEDADE

A escola era para Dewey um microcosmo da sociedade, sendo por isso, essencial eliminar as divergências existentes entre **escola e sociedade**. A relação entre ambas estaria assegurada se a escola se tornasse um embrião para a sociedade. Assim, a escola seria um espaço social no qual o aprendiz criaria e implementaria o seu processo de aprendizagem, um espaço que lhe permitiria definir o seu próprio caminho e onde se deveria trabalhar em favor da democracia, justiça e igualdade entre classes sociais. A educação democrática implicaria a formação do indivíduo para a tomada de decisão e participação social ativa.

Em contraponto, uma escola isolada da sociedade torna-se um espaço desprovido de sentido. Na base desta discrepância ainda existente entre a sociedade e a escola está o hiato entre cultura individual e cultura social, entre a criança e o currículo ou, entre o mundo da criança e o do adulto. Na tentativa de

anular essa discrepância, Dewey introduz o conceito de experiência, também central na sua teorização curricular.

As funções sociais atribuídas à escola decorrem da concepção das relações entre o indivíduo e a sociedade. À escola incumbe-se o processo de estabelecer relações, transmitir experiência e valores em comum e também por isso, a filosofia social e política, devem estar em sintonia com os valores sociais da comunidade humana. Para Dewey todas as conquistas alcançadas pela sociedade, são disponibilizadas pela escola, aos seus futuros membros, que assim se torna um polo central da vida comunitária, em oposição ao que ocorre na escola tradicional, em que o sentimento de unidade, de consciência comum e de trabalho colaborativo é claramente inexistente.

“A escola “é principalmente uma instituição social” [...] a escola “é simplesmente aquela forma de vida comunitária na qual se concentram todas as agências que serão mais eficientes no sentido de fazer com que a criança partilhe os recursos da raça herdados e faça uso das suas próprias capacidades para fins sociais, [por conseguinte] a educação [...] é um processo por meio do qual se vive e não uma preparação para a vida futura [e] a[s] escola[s] deve[m] representar a vida presente” (Paraskeva, 2007, p. 14).

Na medida em que a escola desempenha um papel decisivo na formação do caráter das crianças de uma sociedade, pode, se for preparada para isso, transformar substancialmente a sociedade. “A educação constitui uma espécie de caldo de cultura que pode influenciar eficazmente o curso de sua evolução. Se os educadores desempenharem realmente bem seu trabalho, apenas se necessitaria de reforma: da classe poderia surgir uma comunidade democrática e cooperativa”. (Westbrook, Teixeira, Romão & Rodrigues, 2010, p. 21)

Mas será a escola uma instituição democrática e de participação democrática? A clarificação das práticas dominantes na escola atual é verdadeiramente essencial. Mas há evidências de grandes contradições entre os valores explícitos (que a escola assume querer transmitir) e as práticas que sustentam os valores efetivamente operacionalizados. É acentuado o desfasamento, que encontra expressão nas próprias fragilidades, com que se vê confrontada diariamente a escola. As práticas dominantes da escola atual apontam para a manutenção do *status quo*. As opções metodológicas comprovam a predileção pela instrução em massa, e a desconsideração pela individualidade dos aprendizes. As práticas economicistas sobrepõem-se aos princípios pedagógicos que integram os ideários acadêmicos e povoam a mente dos que acreditam e sonham com uma escola melhor. A máxima vigente apela à otimização da instrução e à implacável necessidade de redução de custos, e então, temos um professor para 20/30 alunos, numa missão solitária e quase impossível. O currículo é uno, uniforme, concebido para o aluno médio, num

claro desrespeito pela diversidade. Todos aprendem os mesmos conteúdos, ao mesmo ritmo e em simultâneo. É gritante e atrevida a permanente homogeneização de tudo – currículo, conteúdos, alunos, turmas e ciclos. A desvalorização das diferenças e características individuais é constante. A certificação resulta de classificações obtidas em exames padronizados e práticas de avaliação sumativa. Não há lugar para a preparação dos aprendizes, porque tudo é irreal, os ambientes emergentes nas salas de aula são artificiais e pouco reais, e salvo raras exceções, não há lugar ao desenvolvimento do pensamento crítico. As regras estão impressas e decoram as paredes, são visíveis de qualquer ângulo. Estes preceitos impõem a passividade e os aprendizes passam longos períodos sentados e em silêncio. Para alguns, é difícil a submissão e o sistema reage com hostilidade. Fabricam-se diagnósticos, prescrevem-se “químicos” aos que saem dos padrões determinados. Enfatizam-se as práticas pedagógicas tradicionais que perduram e são grandes as contradições. Compartimenta-se o saber e os aprendizes deambulam de disciplina em disciplina, demasiado abstratas e pouco interligadas entre si. Predominam práticas e estratégias de memorização. São excludentes estes ambientes de aprendizagem onde muitos aprendizes que não se enquadram no molde pré-estabelecido são empurrados para o insucesso e abandono escolar.

Neste cenário e apesar da resistência à mudança, vão surgindo tentativas ténues de fazer diferente e já não restam dúvidas, que só a rotura paradigmática nos poderá devolver o sentido da escola. É grande a transformação a operar, para devolver aos aprendizes, os verdadeiros ambientes de aprendizagem e construção, onde a aprendizagem se funde na participação, fazendo-se uso da natureza ativa do aprendiz e da renúncia à passividade.

A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, A DESCONTINUIDADE NECESSÁRIA NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO FUTURO

O fracasso dos reformadores do passado, tal como reconhece Papert (2008) tem legitimado alguma desconfiança e muitas resistências relativamente à introdução de novas formas de perspetivar a escola, a aprendizagem, os aprendizes e as práticas pedagógicas. Isto apesar, de estarmos perante «...um paradigma que caducou irremediavelmente» (Sousa & Fino, 2001, p. 378).

Revisitando Dewey, constatamos que o hiato temporal do seu pensamento não lhe retira atualidade, cujas preposições continuam a fazer sentido, face ao paradigma tradicional, enraizado na escola atual. A escola continua refém de uma pesada máquina organizacional, mecânica e repetitiva, principal obstáculo à transformação dos contextos de aprendizagem e ao desenvolvimento do pensamento crítico. A escola hoje, não é um espaço democrático e são grandes as barreiras que se erguem, não permitindo a difusão do pensamento e dos saberes do aprendiz. Este, reconhecido como ser ativo, continua, no entanto, a ser

preterido em todo o processo de ensino-aprendizagem, com a agravante do sistema vertical e autoritário vigente empobrecer a teia de relações entre todos.

Impõem-se, portanto, novas ações, a descontinuidade de natureza cultural para que a inovação pedagógica seja uma realidade, o que, “(...) 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). A descontinuidade do velho paradigma fabril, tal como descrito pelo autor, permitirá a conceção de uma nova matriz para:

“(...) o espaço físico ou virtual, onde se movem aprendizes e professores, funcionando estes, deliberadamente, como agentes de mudança. E consiste na criação de contextos *de aprendizagem*, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos *de ensino*” (Fino, 2008, p. 277).

No entanto, a mudança necessária não se impõe facilmente e, mesmo perante a evolução dos conceitos, isso não se traduz obrigatoriamente numa mudança de práticas pedagógicas. É preciso que ocorra um rompimento, e não será fácil, pelas grandes implicações daí decorrentes. Para Khun (1996) as mudanças de paradigma são profundas alterações nos pensamentos, percepções e valores que formam uma visão particular da realidade, enquanto base da organização da sociedade e que estão associadas a ruturas, a verdadeiros momentos de crise. Esta impele à emergência de novas teorias, visões, conceções ou paradigmas por forma a responder aos desafios impostos pela mesma.

A necessidade de corresponder às novas exigências sociais, num tempo marcado pela Sociedade da Informação, vai repercutir-se necessariamente no pensamento e nas práticas de pedagógicas, no sentido da definição de um novo paradigma educacional. Na linha da definição de uma mudança paradigmática é necessária a conceção de uma nova matriz para a escola, enquanto *locus* da construção do conhecimento, de novas formas de organização educacional, suscetíveis de transformar a escola, adaptando-a ao desenvolvimento económico e social.

A escola idealmente projetada para o futuro será um polo genuíno de experiências e de práticas democráticas e de participação, um verdadeiro ambiente rico de nutrientes cognitivos (Papert, 2008), uma comunidade escolar desenvolvida em harmonia com o ambiente envolvente e a sociedade que a sustém.

A escola idealizada por John Dewey (2002) seria a ponte perfeita entre meio escolar e o meio familiar, permitindo um intercâmbio de materiais, influências e ideias, entre o lar e a escola e vice-versa. A escola deveria ficar situada num jardim,

preferencialmente perto do campo, para que os aprendentes pudessem interagir facilmente com a natureza⁴¹.

Na linha do que temos vindo a focalizar, os aprendizes tornam-se construtores do seu próprio conhecimento, construindo significados para os fenómenos do seu dia-a-dia. Deste modo, compete-lhes a resolução dos seus problemas, imbuídos de um sentido de descoberta e partilha de informação. Na medida em que procuram as soluções para os problemas colocados, reconhece-se a aprendizagem como intencional. Ao assumir a responsabilidade por todo o processo de aprendizagem registam-se ganhos significativos, precisamente porque se torna uma aprendizagem autêntica, conforme reconhece (Papert, 1997).

Neste processo há um confronto com a realidade por parte do aprendiz, que deverá encetar uma procura autodirigida de meios que possibilitem a resolução dos problemas/desafios com que se confronta diariamente, no sentido da integração, acomodação a novas situações, até alcançar a solução. Espera-se que se assuma um pensador ativo e crítico, capaz de utilizar as suas capacidades para expandir os seus conhecimentos conforme defende Papert (1985). Mais do que acumular conhecimentos, é importante que o aluno assuma um papel ativo na promoção do seu desenvolvimento pessoal.

Também Dewey (2002), inconformado com a escola do seu tempo, idealizou uma escola alternativa, com novas fundações, paradoxalmente atuais. Defensor da escola enquanto processo de vida, mais do que uma preparação para o viver futuro, acreditava que esta, deveria representar a vida fora dela, uma vida verdadeira e real, e por isso, a criança deveria aprender primeiro tudo o que se relacionava com o seu contexto de vida. O autor identificou algumas premissas, que deveriam incorporar na sua perspetiva, a escola do futuro, designadamente: a preparação da criança para participar na revolução democrática; a promoção, colaboração e entreaajuda que deveria existir entre os alunos; a criança deveria ser ativa pois só se aprende a fazer, fazendo (*learning by doing*); deveria centrar-se na criança e ser democrática, pois só se pode aprender democracia, vivendo em democracia e só há verdadeira democracia, quando todos os membros da comunidade se encontram em condições de igualdade. Nesta escola deverá introduzir-se o trabalho manual, como forma de desenvolver o apreço pelo labor e o reconhecimento do seu valor social e humano.

⁴¹ É assegurada a relação orgânica com a vida social, pelos *ateliers*, as salas de têxteis e a cozinha que representam a componente prática do saber, extraída da vida comunitária. O saber intelectual é representado pela biblioteca que dá corpo e legitimidade ao saber retirado da experiência. O desenvolvimento artístico dos aprendentes é assegurado pelos *ateliers* de arte e música e igualmente por um museu onde estes podem expor os trabalhos realizados. A componente experimental do saber está presente nos laboratórios de biologia, de física e química, onde os problemas e dúvidas que surjam durante o processo de aprendizagem podem ser testados nos laboratórios, permitindo retirar conclusões científicas.

Os novos ambientes de aprendizagem da escola do futuro deverão garantir a existência e permanência de alguns princípios relativos: *à aprendizagem*, (aprendizagem autêntica e situada, reportórios partilhados de culturas emergentes e participação em comunidades de prática); *ao currículo*, (reconstrução e ampliação do currículo e desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto); *à tecnologia* (desenvolvimento da fluência tecnológica, valorização e utilização da internet no espaço educativo e reconceptualização do papel dos aprendizes, face ao uso da tecnologia).

Refletimos agora a Educação para a Democracia a partir da auscultação dos professores em formação inicial, a realizar a prática pedagógica I na valência de Educação de Infância, no apuramento das suas conceções acerca do conceito de democracia e do tipo de práticas de participação democrática, desenvolvidas nos ambientes de aprendizagem emergentes.

A análise às representações dos inquiridos permite realçar que para a maioria dos respondentes a Democracia é sinónimo de participação igualitária para professores e alunos, em que estes assumem um papel ativo e a sua opinião é valorizada. Na educação democrática todos intervêm na tomada de decisões, há partilha de responsabilidades e privilegia-se a liberdade de expressão e participação. Há democracia quando o educador escuta as crianças, apoia a explicitação das suas opiniões e incentiva à participação.

A Escola democrática é uma construção coletiva do aluno autónomo, participativo, avaliador dos seus desempenhos e gestor do seu tempo, do seu espaço, dos seus recursos e das atividades que pretende realizar. Privilegia-se a autonomia, sendo que a criança aprende a exercer a sua cidadania, a manifestar opiniões justificadas, a tomar decisões, a assumir responsabilidades, a negociar regras e a respeitar a diferença.

Quanto às práticas de participação democrática verifica-se que ocorrem na generalidade dos contextos analisados (embora reconheçam que essa participação democrática é mais expressiva em alguns contextos), com as crianças a assumirem um papel ativo em muitas situações. Salienta-se a participação e a intervenção das crianças no processo de aprendizagem, como altamente benéfico e gerador de interesse e motivação.

O exercício da Liberdade de expressão tem lugar de destaque no dia a dia das crianças, onde esta é possuidora de **voz própria**, é **ouvida** e **apreciada**. Assim, promove-se o **diálogo democrático** e a **tomada de decisão** (quer na seleção das atividades que pretende realizar, quer nos recursos que pretende utilizar, como na organização do espaço que a rodeia). Há abertura da escola à **comunidade**, favorecendo-se a participação dos encarregados de educação e dos diferentes cidadãos. Há confronto e debate de ideias com os pares.

Dewey defendeu que a criança aprende pela experiência direta, que propiciará o desenvolvimento de determinadas habilidades: como a autonomia, criatividade, pensamento crítico, capacidade de absorver a mudança e lidar com o inesperado.

Neste sentido, quando questionados os docentes em formação acerca do lugar da experiência na prática pedagógica, estes prontamente assumiram o destaque e a valorização de uma prática assente na experimentação e descoberta caracterizados por um continuum experimental. A aquisição do saber é perspectivada como fruto da reconstrução da atividade humana a partir de um processo de reflexão sobre a experiência, continuamente repensada ou reconstruída.

“Na minha prática pedagógica privilegio a experiência dando oportunidade a que as crianças participem em todas as tarefas, desde que demonstrem vontade e curiosidade para tal. Não coloco entraves, ao invés disso, deixo-as experimentar, ver aquilo de que são capazes, e aprender através da manipulação, da tentativa-erro. Exploro as suas potencialidades e tento que experimentem coisas novas, que lhes despertem novas competências e que lhes façam perder o medo de experimentar o desconhecido” **(CF)**

“A minha prática pedagógica assenta no princípio que a criança aprende mais pelo que cria, do que pelo conhecimento que lhe é transmitido. (...) é na realização de atividades que privilegiam a experiência direta, que a criança se desenvolve, aprende e aprende a aprender, tornando-se ativa no seu processo de aprendizagem” **(CS)**

A última questão convidava à reflexão sobre os ambientes de aprendizagem emergentes. A análise de conteúdo realizada permitiu a materialização de algumas inferências relativamente a alguns núcleos, não todos, pelo menos de forma global. Com efeito, são estabelecidos climas relacionais extremamente positivos, a gestão do espaço e dos recursos é flexível (respondendo aos interesses, necessidades e características de cada criança, bem como às atividades que pretende realizar), as regras são definidas com a mais ampla participação das crianças, através de um processo de negociação, em que o educador possui o papel de mediador da aprendizagem, não entendendo a criança como mero executor das suas pretensões. A criança reconhece, assim, a sua pertença ao grupo e sente-se ouvida e valorizada. Há um crescendo na consciencialização da necessidade do empoderamento do aprendiz e da rutura dos papéis atribuídos tradicionalmente a docentes e aprendizes.

Por fim, e tentando responder ao desafio inicial de verificação dos níveis de coerência entre o discurso e a realidade, existem evidências que em muitos casos e apesar do esforço torna-se particularmente difícil para estes jovens professores em

formação, aceder aos níveis de coerência desejados devido às contingências da pesada máquina organizacional da escola.

Esta escola carece de um novo rumo, a partir da rutura paradigmática que abra caminho à Inovação Pedagógica, e relegue a tradição. A escola precisa reencontrar-se, incorporar novas perspetivas, reinventar novos cenários de aprendizagem, inovadores e profundos, essenciais a uma mudança consistente das práticas pedagógicas. É este o caminho da necessária refundação e transformação da escola, presente na alteração das práticas pedagógicas, na negação de um currículo uniforme, na disseminação da tecnologia na sala de aula, na alteração do trabalho dos professores e na assunção de novos papéis para os aprendizes. A escola terá futuro se tivermos a coragem de o construir, impedindo o seu regresso ao passado, pela permanência de velhos hábitos profundamente arraigados. A complexidade do momento atual, instiga a propagação do pensamento crítico, ímpeto que deveria ser aproveitado pela escola para transformar-se e mudar as práticas pedagógicas. O resgate da trilogia pensamento, escola e práticas pedagógicas é indispensável. O futuro deverá ser construído por todos, impedindo precisamente, o regresso da escola ao passado.

REFERÊNCIAS

- Champbell, J. (1996). *Understanding John Dewey*. Chicago: Open Court.
- Dewey, J. (1930). *Democracy and Education*. Nova Iorque: The MacMillan Company.
- Dewey, J. (1958). *A Filosofia em Reconstrução*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Fino, C. (2008). Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). In A. Mendonça & A. Bento (Org.). *Educação em Tempo de Mudança*. (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.
- Khun, T. S. (1996). *A estrutura das revoluções científicas*. 4ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Marques, R. (2001). *História Concisa da Pedagogia*. Coimbra: Plátano Edições Técnicas.
- Papert, S. (1985). *Logo: Computadores e Educação*. S. Paulo: Editora Brasiliense S. A.
- Papert, S. (1997). *A família em rede*. Edição portuguesa. Lisboa: Relógio d'Água.
- Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. ed. rev. Porto Alegre: Artmed.
- Paraskeva, J. (2007). A Imperiosa obrigação de ir para além de John Dewey sem o evitar. In John Dewey, *Democracia e Educação*. John Dewey. (pp. 6-19). Lisboa: Plátano Editora S.A.
- Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora.
- Sousa, J. & Fino, C. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In B. Silva, & L. Almeida (Orgs.). *Atas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Vol.1, (pp. 371-381). Braga: Universidade do Minho.
- Westbrook, R.; Teixeira, A.; Romão, J. & Rodrigues, V. (2010). *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora.

A PERSONALIZAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO – A PERCEÇÃO DOS ALUNOS

Helder Lopes¹, Joana Simões¹, António Vicente², João Prudente¹ & Catarina Fernando¹

¹Universidade da Madeira.

²Universidade da Beira Interior

Educar é desenvolver as capacidades e potencialidades de cada um e não formatar em função de padrões pré-estabelecidos. Contudo, o sistema educativo continua, predominantemente, entrincheirado e aprisionado numa escola do século XIX.

Não são de hoje as reflexões e propostas para alterar este estado de coisas (veja-se por exemplo, Dewey e Montessori), sendo que atualmente muitos alegam que apesar dos constrangimentos institucionais já fizeram uma rotura que lhes permite educar de forma personalizada.

Realizámos um estudo com alunos universitários para caraterizar a sua perceção sobre os comportamentos que lhes foram solicitados ao longo do percurso escolar e verificámos que, independentemente do nível e ano de escolaridade, maioritariamente a Memorização e a Reprodução foram os mais percecionados, enquanto a Criatividade teve um valor residual.

Mais um indicador de que a Escola e a Universidade parecem continuar a preparar para o passado.

Palavras-chave: Processo pedagógico, personalização, perceção, alunos.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, de uma forma sucinta, problematizamos o papel do sistema educativo na atualidade e as respostas que (não) consegue dar.

Considerando que o aluno deve ser o centro do processo pedagógico, defendemos que a perceção que o mesmo tem sobre esse processo se deve constituir como um elemento fundamental a considerar no sentido de controlarmos se estamos a conseguir passar a mensagem e a solicitar e induzir os comportamentos que se pretendem.

Nesse sentido apresentamos e analisamos sumariamente alguns dados de um estudo exploratório realizado com alunos da licenciatura em Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira, sobre a perceção que têm acerca dos

comportamentos que predominantemente lhes foram solicitados ao longo do seu percurso escolar no ensino secundário e no ensino superior.

ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA

Considerando que Educar é desenvolver as capacidades e potencialidades de cada um e não formatar em função de padrões pré-estabelecidos, no seguimento dos trabalhos que temos vindo a desenvolver (a título de exemplo veja-se os que colocamos nas referências bibliográficas), podemos afirmar que o sistema educativo continua, predominantemente, entrincheirado e aprisionado numa escola do século XIX.

Ou seja, continua teimosamente em estado de negação, não querendo perceber, ou querendo fazer crer que não percebe, que já não consegue dar resposta aos principais problemas que hoje se colocam e conseqüentemente às necessidades e motivações daqueles que deveriam ser o centro de todo o processo pedagógico, os alunos.

Infelizmente, não se trata de um facto novo, aliás as reflexões acerca desta questão, bem como propostas para alterar este estado de coisas já vêm de há muito tempo (veja-se por exemplo, Dewey e Montessori).

Contudo, muitos dos implicados no fenómeno educativo alegam que apesar dos constrangimentos institucionais, já fizeram uma rotura que lhes permite educar de forma personalizada.

Mas de que rotura estarão a falar?

Para que nos possamos centrar no essencial, a título de exemplo, consideremos três tipos de processo pedagógico: 1- Transmitir e os alunos fixam e reproduzem; 2- Transmitir as bases teóricas e deixar os alunos pensar/fazer em cima disso; 3- Trabalhar em cima do que o aluno sente (e/ou faz).

A maioria dos profissionais, generalizadamente está no primeiro, com algumas incursões no segundo, julgando que se está a fazer a rotura necessária. Desconhece ou não sabe operacionalizar o terceiro.

Mas será isto normal? Por exemplo, quantos Doutoramentos e Mestrados se fizeram em Portugal nas últimas décadas? O que mudou no processo pedagógico utilizado na Escola em geral e na Educação Física em particular? Quantos mestres e doutores são docentes nas Escolas e lecionam Educação Física? Que influência isso teve nas escolas/aulas/alunos?

Não, não é normal que o processo pedagógico continue a preparar para o passado. Mas tal não é uma surpresa, pois acaba por ser uma consequência de grande parte da investigação realizada no âmbito da Educação em geral e da

Educação Física em particular se continuar a fazer no âmbito da “Ciência Normal” de que nos falava Kuhn (1962).

Argumenta-se que tem de ser! Que é este tipo de investigação que se tem de fazer! Que é isso que interessa! Que há concursos a ganhar para progredir na carreira, etc. Pelo que, não podem “sair da caixa”.

Temos de reconhecer que em boa parte para quem aposte no carreirismo académico ainda é verdade (muito por cobardia de uns e uma questão de incomensurabilidade entre paradigmas de muitos outros). Contudo, é necessário não esquecer que, por exemplo, “os ditos especialistas e fazedores de opinião” de “Wall Street”, Lehman Brothers, Agências de rating, BPN, BPP, BES, disseram o mesmo. Também disseram que era o que estava a dar, que os outros eram idiotas e fracos, que a ética “era uma treta”, que quem não seguia as suas pisadas e conselhos e os criticava só estavam a desculpar-se por não conseguirem fazer o que eles faziam...

Não nos vamos repetir ... existe diversa bibliografia a denunciar a situação e a propor alternativas (inclusive ao nível da Educação Física e Desporto).

Entretanto, como se nada se passasse, lá vamos tentando “tapar o sol com uma peneira”, veja-se por exemplo, a “excitação” de muitos responsáveis e dos mais variados implicados no processo educativo (políticos, diretores de escolas, professores, encarregados de educação e até alunos) com os rankings nacionais das escolas baseados nos exames e com os rankings internacionais baseados no PISA e afins. Sendo que mesmo a esse nível esquecem algo fundamental como seja o tipo Homem que se está a formar. A esse respeito, atente-se nas seguintes palavras de Andreas Schleicher (2016), diretor do departamento de Educação e Competências da OCDE *“O sucesso educativo já não reside maioritariamente na reprodução de conteúdos, mas na extrapolação daquilo que sabemos e na sua aplicação criativa a situações novas. Ou seja, o mundo já não recompensa as pessoas apenas por aquilo que sabem — o Google sabe tudo — mas por aquilo que conseguem fazer com isso. Por isso, a educação tem cada vez mais que ver com o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico, da resolução de problemas e da tomada de decisões; e com formas de trabalho que implicam comunicação e colaboração (...)* Se olharmos para os dados do PISA, os alunos portugueses tendem a ter boas prestações em tarefas que exigem uma reprodução dos conteúdos ensinados na escola. Mas não são tão bons ao nível da aplicação criativa dos conteúdos. Nesse sentido, as escolas portuguesas ainda não fizeram a transição do século XX para o século XXI”.

Perante uma declaração de tamanha gravidade e de certa maneira arrasadora para o nosso sistema educativo, feita por um alto responsável da OCDE, seria normal que a mesma tivesse tido algum impacto relevante. Que fosse analisada publicamente, que tivesse despoletado algum debate e reflexão, etc. Mas não.

Tanto quanto nos é possível perceber foi ignorada, tendo-se continuado alegremente a assobiar para o lado num frenesim de auto elogios para ficar com os louros dos pretensos sucessos.

Ora, não podemos esquecer que é difícil converter conhecimento em valor quando se apela fundamentalmente à memorização e reprodução. Por isso, não é de estranhar quando tanto nos lamentamos da falta de produtividade do país, da falta de espírito empreendedor e de preparação para nos adaptarmos a situações imprevistas, etc.

Mas existem alternativas. Desconhecê-las é a mais pura ignorância. Conhecê-las e não as saber implementar é um indicador de incompetência. Conhecer alternativas, saber implementá-las e não o fazer é desonestidade.

A PERCEÇÃO DOS ALUNOS

Se, tal como é apregoado nos mais variados fóruns, do palco académico ao político, o aluno deve estar no centro do processo pedagógico, pensamos que, um dos aspetos que não deve ser descurado é a “auscultação” dos próprios alunos. A este nível a sua perceção sobre os processos que vivenciam ou vivenciaram pode assumir um carácter muito importante para perceber se há coerência entre o discurso e o percurso que é seguido. Ou seja, por exemplo, se estamos ou não a solicitar e a induzir os comportamentos que queremos.

Realizámos um estudo exploratório com alunos universitários para caraterizar a sua perceção sobre os comportamentos que lhes foram predominantemente solicitados ao longo do percurso escolar. Numa primeira fase centrámos a nossa atenção ao nível do ensino secundário (Simões, Fernando & Lopes, 2016) e numa segunda fase ao nível do Ensino Superior Universitário.

A amostra foi constituída por 41 alunos do 1ºciclo da licenciatura em Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira, com idades entre 18 e 41 anos ($X=22,02$ anos), 27 do género masculino e 14 do género feminino.

A recolha dos dados foi efetuada através de um questionário fechado (anónimo), onde os alunos eram questionados sobre idade, género, ano que frequentavam e sobre qual o tipo de comportamento que mais lhe tinha sido solicitado em cada uma das disciplinas que tiveram no Ensino Secundário e no Ensino Superior. O questionário foi enviado através de email com um link de modo a que os alunos pudessem responder ao mesmo (recolha realizada através da plataforma online Google Docs). Foi estipulado um prazo de quinze dias para obter as respostas.

Posteriormente foi realizado o tratamento dos dados recolhidos, através de estatísticas básicas: média, desvio padrão e percentagens. Utilizámos o programa Microsoft Office Excel 2016 para a análise dos mesmos.

No que respeita ao Ensino Secundário, foi possível constatar (Simões et al., 2016) que os alunos percecionaram que maioritariamente a Memorização e a Reprodução foram os comportamentos mais solicitados (63%). Sendo que, apenas em quatro disciplinas (Educação Física, Aplicações Informáticas, Psicologia e Sociologia) é que a Memorização e a Reprodução foram menos solicitados que a Criatividade, Autonomia, Pesquisa e a Montagem de Estratégias em conjunto (Gráfico 1).

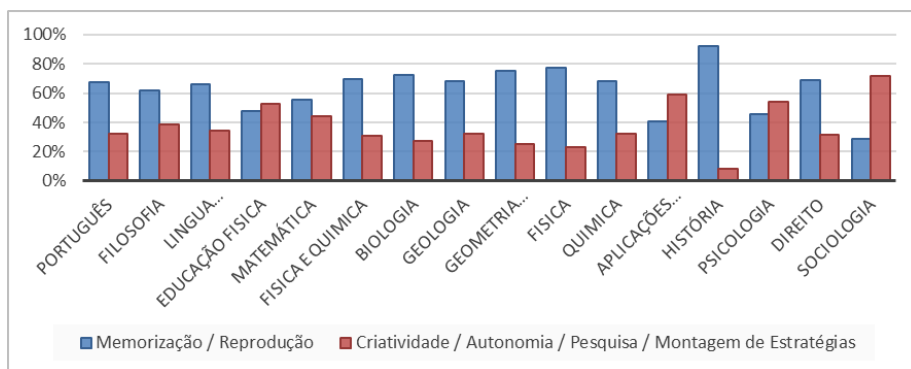


Gráfico 1 - Perceção dos alunos sobre os comportamentos solicitados no Ensino Secundário.

Já no que se refere especificamente à disciplina de Educação Física, constatou-se que 46,3% dos alunos referiu a Reprodução como o comportamento mais solicitado, seguindo-se a Autonomia e a Criatividade com 24,4% e 14,6%, respetivamente.

Se já era muito preocupante o panorama do Ensino Secundário, no Ensino Superior não melhora. Quando questionámos qual o tipo de comportamento que foi mais solicitado em cada uma das disciplinas (Gráfico 2), a Memorização (29%) e a Reprodução (28%) foram de longe os comportamentos mais percecionados. Sendo que, a Criatividade (5%) assume um valor residual.

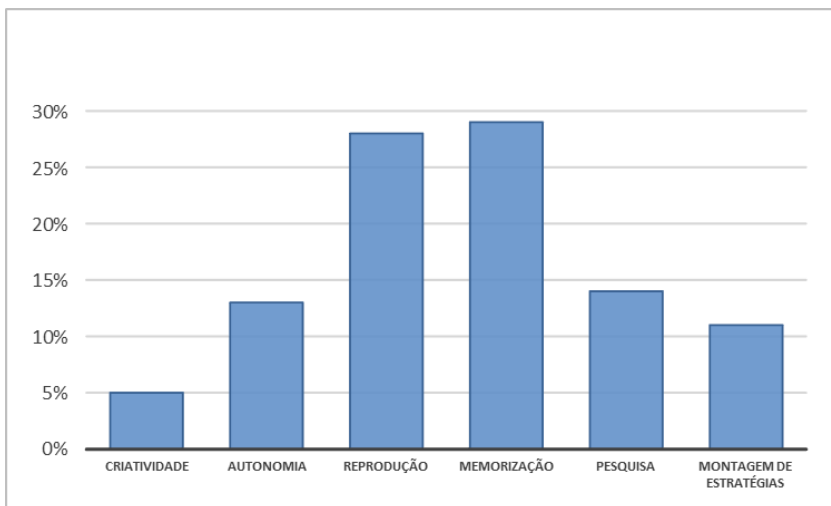


Gráfico 2 - Percepção dos alunos sobre os comportamentos solicitados no Ensino Superior.

Sendo ainda mais preocupante e diríamos mesmo muito grave que os alunos tenham a percepção que a situação não se altera no decorrer do curso. Antes pelo contrário, por exemplo, a Memorização e a Reprodução assumem os valores mais elevados no 3º ano e a Autonomia e a Pesquisa diminuem depois do 1º ano (Gráfico 3)!

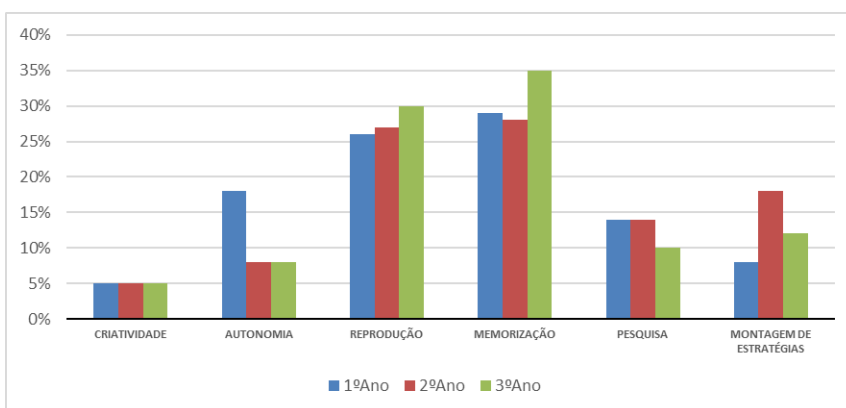


Gráfico 3 - Percepção dos alunos sobre os comportamentos solicitados no Ensino Superior em cada ano do curso.

Quando analisamos os dados relativos apenas às unidades curriculares de estudos práticos (Gráfico 4), onde se poderia levantar a hipótese de existir alguma

modificação relativamente ao panorama encontrado nas outras disciplina cuja componente teórica pode assumir uma maior relevância (o que é muito discutível diga-se) verificamos que a Reprodução (35%) é o comportamento percecionado como o mais solicitado e que o segundo mais solicitado é a Memorização (18%). A Montagem de Estratégias (11%) e a Criatividade (6%), os percecionados como sendo os menos solicitados. Ou seja, no essencial não existem alterações.

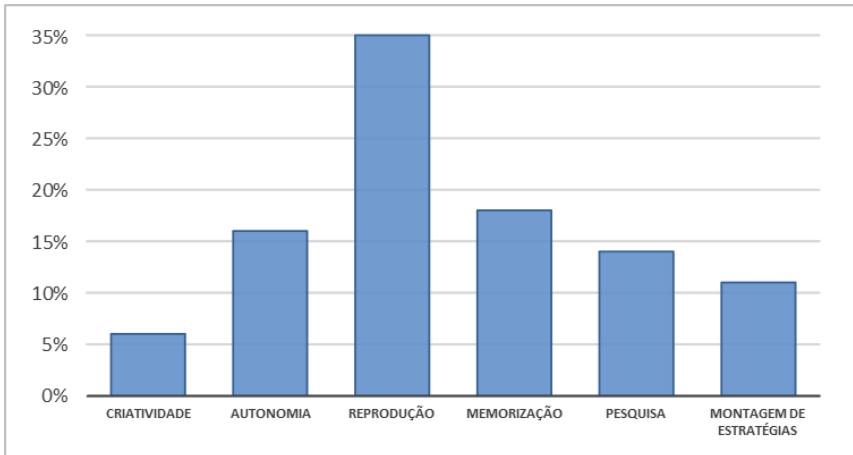


Gráfico 4 - Percepção dos alunos sobre os comportamentos solicitados no Ensino Superior nas disciplinas de Estudos Práticos.

Os alunos continuam a ter basicamente uma percepção semelhante acerca dos comportamentos que lhes foram solicitados. O que não sendo surpresa não deixa de ser muitíssimo preocupante.

Em síntese, de uma forma muito sucinta, verificámos que, independentemente do nível e ano de escolaridade, maioritariamente a Memorização e a Reprodução foram os comportamentos solicitados mais percecionados, enquanto a Criatividade teve um valor residual.

Sem querermos agora neste trabalho explorar mais aprofundadamente as causas e razões específicas para os dados obtidos, nomeadamente qual a percepção que os alunos têm do que são os comportamentos solicitados característicos de cada uma das categorias apresentadas e se os professores de cada uma das unidades curriculares tem ou não a intencionalidade de solicitar predominantemente os comportamentos que os alunos percecionam, um dos aspetos que gostaríamos de realçar é que, tendo ou não razão, ou melhor, correspondendo ou não a percepção dos alunos com o que efetivamente é solicitado, é preocupante a percepção que eles manifestam.

Ou seja, estamos perante um grave problema, pois, por exemplo:

- Se os comportamentos que estão a ser solicitados são os que os alunos efetivamente percebem, então estamos claramente perante uma flagrante contradição e um claro desfasamento em relação ao que está plasmado na legislação, na missão da universidade e nos objetivos do curso, etc.;
- Ou então a percepção dos alunos não corresponde ao que é solicitado e podemos estar perante uma situação em que o processo pedagógico, pelo menos aparentemente, não está a conseguir passar a mensagem, mesmo que subliminarmente, da necessidade de uma rutura com o que está instituído, sendo necessário recentrar a preocupação com o desenvolvimento de forma personalizada de capacidades e competências que emergem como fundamentais na formação de um Homem que esteja preparado para um mundo em constante e acelerada mudança, em que a imprevisibilidade parece assumir uma importância crescente.

Ora, a este nível, sem serem as únicas, a autonomia, a criatividade, a pesquisa e a montagem de estratégias, devem estar na linha da frente das preocupações de uma sistema educativo que procure formar Homens que no mínimo não se constituam como “desadaptados sociais” num mundo em permanente mudança, como anteriormente referenciamos.

Em qualquer dos casos, e em jeito de provocação, diríamos que muito possivelmente estes resultados podem ser entendidos como mais um indicador de que a Escola e a Universidade parecem continuar a preparar para o passado.

Um trabalho com estas características, na linha do que Gennes (1995) refere como um tipo de investigação que deve ser privilegiado, pode e deve ser utilizado para que os próprios investigadores tenham dados que lhes permitam analisar a coerência entre o que defendem e dizem fazer e aquilo que efetivamente fazem. Assim, decidimos analisar a percepção dos alunos nas disciplinas em que temos participação direta.

A título de exemplo, das quatro disciplinas em que estamos envolvidos ao nível da licenciatura (Gráfico 5) é possível constatar que ao contrário dos dados anteriores, os alunos têm a percepção que os comportamentos que lhes são mais solicitados nestas disciplinas são a Montagem de Estratégias e a Pesquisa.

Contudo, não deixa de ser relevante e preocupante (em relação ao que defendemos) que a Reprodução e a Memorização sejam o segundo e terceiro comportamentos mais solicitados ao nível de da Pedagogia do Desporto e que a Criatividade tenha um valor tão residual em três disciplinas, sendo mesmo inexistente numa delas.

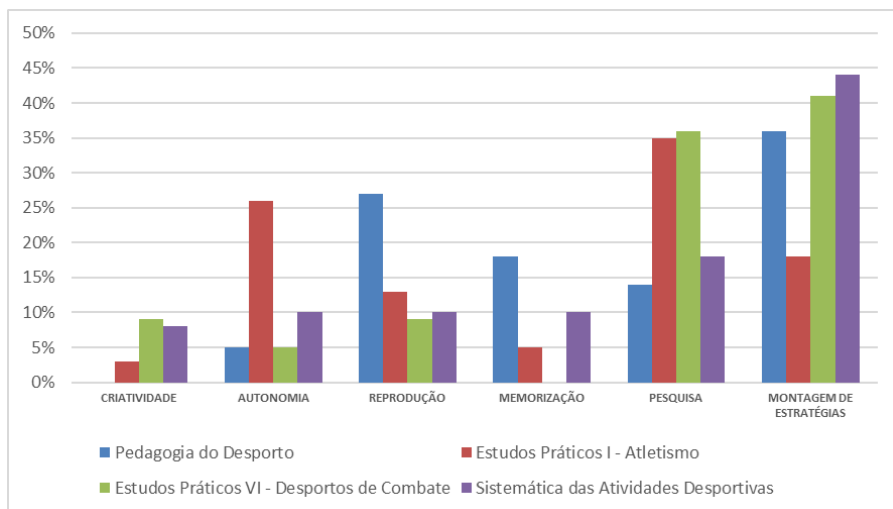


Gráfico 5 - Percepção dos alunos sobre os comportamentos solicitados no Ensino Superior nas disciplinas em que alguns dos autores tem participação direta.

Este caso parece-nos ser elucidativo da importância da monitorização do trabalho que se desenvolve. Não podemos dar por garantido que a utilização de alguns instrumentos e técnicas é suficiente para que se desenvolva o que se pretende, nomeadamente, a título de exemplo, é um grave erro pensar que basta conhecer e dominar o espetro dos estilos de ensino (Mosston & Ashworth, 1994) e utilizar predominantemente os estilos do lado direito da barreira da descoberta que solicitam operações cognitivas como comparar, contrastar, colocar hipóteses, resolver problemas, extrapolar, etc. por oposição aos estilos do lado esquerdo que solicitam fundamentalmente a memorização e a evocação, para que se solicitem comportamentos mais produtores que reprodutores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se defendemos que Educar é desenvolver as capacidades e potencialidades de cada um e não formatar em função de padrões pré-estabelecidos. Se queremos um Homem com espírito crítico, autónomo e criativo, que tenha capacidade de adaptação e que saiba tomar decisões em situações críticas, ... não basta ter Discurso. É imperioso que exista coerência com o Percurso.

É assim, necessário que se monitorize permanentemente o processo pedagógico para que o diagnóstico-prescrição-controlo seja feito de forma

personalizada, em tempo útil e com custos que sejam comportáveis para todos os intervenientes.

Não podemos por isso, deixar de investir no desenvolvimento de processos e instrumentos que nos permitam ter uma intervenção rentável e coerente, numa relação dinâmica onde impere o Rigor e a Precisão seja a possível para que não se perca a Objetividade.

Uma vez que Educar tem sempre consequências, é desejável que sejam aquelas que se pretendem... não é mais aceitável e tolerável que por ignorância, incompetência e desonestidade se continue a hipotecar o futuro de gerações e gerações de crianças e jovens...

REFERENCIAS

- Gennes, G. (1995). Dis ...pourquoi. *Sciences et Avenir*, Hors-Séries (Avril), 4-8.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lopes, H. (2015). Pedradas no Charco – Contributos para a rotura do processo pedagógico. Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J. & Fernando, C. (2015). As macro opções da escola – O discurso e o percurso. In Fraga, N. & Kot-Kotecki, A. (Orgs.). *A Escola Restante* (pp. 124-131) Funchal: CIE-UMA.
- Lopes, H. (2014). Avaliação Sumativa – O erro do avaliador. In Lopes, H., Gouveia, R., Alves, R. & Correia, A. (Coord.). *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 104-114). Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H. (2014). O PNEF – Instrumento Facilitador ou Inibidor da Rotura no Processo Pedagógico? In Lopes, H., Gouveia, R., Alves, R. & Correia, A. (Coord.). *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 116-121). Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-00-3.
- Lopes, H., Barros, C., Prudente, P., Vicente, A., Simões, J. & Fernando, C. (2015). A Escola e o Turismo: O Desporto como polo atractor. *Journal of Sport Pedagogy & Research*. 1(7), 6.
- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Barros, F. & Fernando, C. (2013). A Funcionalidade do Processo Pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(2), 54-65.
- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J., Simões, J. & Fernando, C., (2016). Contributos para a rotura do processo pedagógico – Operacionalização ao nível do Atletismo e do Judo em contexto escolar. In *Atas do Seminário Desporto e Ciência 2016* (pp. 10-15). Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Prudente, J., Vicente, A. & Fernando, C. (2014). Uma Mudança Coerente no Ensino Superior – A Ferramenta Processo Pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), 55-60.
- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J., Simões, J. & Fernando, C. (2015). O Laboratório no Processo Pedagógico. In *Atas do Seminário Desporto e Ciência 2015* (pp. 10-14). Funchal: Universidade da Madeira.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). *Teaching Physical Education*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Schleicher, A. (2016). As escolas portuguesas ainda não fizeram a transição do ensino do século XX para o século XXI. *Expresso*, acessado a 16 de setembro de 2016 em <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-04-30-As-escolas-portuguesas-ainda-nao-fizeram-a-transicao-do-ensino-do-seculo-XX-para-o-seculo-XXI>.

Simões, J., Fernando, C. & Lopes, H. (2016). A perceção do processo pedagógico no Ensino Secundário. In *Atas do Seminário Desporto e Ciência 2016* (pp. 58-64). Funchal: Universidade da Madeira.

VIVÊNCIA DA DEMOCRACIA EM CONTEXTOS PARA A INFÂNCIA E CONHECIMENTO PRÁTICO DO EDUCADOR

Helena Luís

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém.
helenaluis@ese.ipsantarem.pt

RESUMO

A ideia de que “a vida no jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar” (Ministério da Educação, 2016) convoca um dos pensamentos de Dewey centrais na concepção e desenvolvimento do currículo em Educação de Infância. Uma imagem da criança como pouco capaz desafia concepções de ensino e aprendizagem em que a participação das crianças é contingente ao desenvolvimento de competências essenciais à plena cidadania. Pretendemos apresentar algumas reflexões a partir de um estudo longitudinal sobre teorias práticas pessoais e discutir o seu impacto na formação de educadores.

Palavras-chave: educação de infância, teorias práticas pessoais.

INTRODUÇÃO

Na formação inicial de educadores e infância muitas vezes nos confrontamos com práticas que nos devolvem uma imagem da criança passiva e menos capaz, em contraste com alguns dos princípios fundamentais que devem orientar o desenvolvimento do currículo em Educação de Infância. Na recente versão das orientações curriculares para a educação pré-escolar (Ministério da Educação, 2016) um dos princípios da educação dos 0 aos 6, que está enunciado como princípio fundamental é o “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo” em coerência com os seus direitos de cidadania reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1998) - o direito de ser consultada e ouvida, de tomar decisões, do seu ponto de vista ser considerado. Tal implica, da parte do educador, o reconhecimento da criança como sujeito e agente, com capacidade para para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem “o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas capacidades” (Ministério da Educação, 2016).

Do mesmo modo, na formação inicial e contínua de educadores de infância temos que considerar os saberes e as concepções previamente construídas pelos estudantes/ educadores, como elementos essenciais do processo educativo e das

eventuais transformações de práticas curriculares. No processo de compreendermos a nossa prática como formadores de educadores e professores, conduzimos um projeto de investigação, no âmbito de uma tese de doutoramento (Luís, 2016) centrada na construção e sustentação das teorias práticas de educadores de infância em duas fases do seu desenvolvimento profissional (no final da formação inicial - quando do estágio final, e decorridos nove anos após a conclusão da formação). Procurámos igualmente identificar os factores intervenientes e influentes na construção e modificação dessas teorias. Neste artigo focamos-nos em particular na identificação da influência da formação inicial na construção das teorias práticas pessoais como contributo para a construção de uma vivência democrática em jardim de infância.

Compartilhamos com autores como Bruner (1996) e Vygotsky (1978) uma visão da criança como construtora do seu conhecimento, curiosa, com saberes construídos e capaz, que se desenvolve em processos interactivos com a cultura e com os outros. Consideramos que a perspectiva da criança deve ser ponto de partida no processo de aprendizagem, e os os seus recursos mobilizados na observação, exploração do mundo e envolvimento em projetos mediados pelo educador (Reis, 2008). O papel do educador é igualmente central como mediador da aprendizagem e na construção do conhecimento do mundo (Pascal e Bertram, 1995).

Concebemos, de modo equivalente, a construção do saber profissional na linha de uma epistemologia da prática (Schön, 1983, Alarcão & Roldão, 2008), perspectiva que implica construir a formação sobre a prática profissional reflexiva, crítica, teorizadora, analítica e, por isso produtora do saber profissional. Esta concepção implica reforçar a profissionalidade e a adopção de lógicas de formação centradas na construção do conhecimento profissional desde, e por dentro da própria prática da actividade docente (Roldão, Hamido & Galveias, 2004). A construção do saber profissional é condição para a afirmação da autonomia e profissionalidade do educador (Hargreaves, 1998; Zeichner, 1993) e para uma formação sustentada que seja resiliente às características muitas vezes adversas dos contextos educativos em que os educadores iniciam a profissão e possibilitam a adopção de práticas inovadoras.

O estudo desenvolveu-se a partir de uma comunidade de prática e da dinâmica dos núcleos de supervisão instituídos numa Escola de formação inicial de educadores (Campos, J, 2008). Estes Núcleos, constituído por (1) investigadores/docentes da Instituição de Formação, (2) educadores dos jardins de infância que cooperam na supervisão das práticas e (3) os educadores principiantes - (estagiários). Como afirmamos anteriormente a construção do saber profissional é fundamental para afirmação da autonomia e profissionalidade do educador (Zeichner, 1993; Hargreaves, 1998). Analisar o processo da construção do saber

profissional num grupo de educadores que participaram na formação e na comunidade de prática referida, constitui o centro do estudo que aqui apresentamos. Descrever e analisar as modificações no decorrer da formação inicial, assim como aceder ao conhecimento prático dos educadores, no período posterior à sua formação, permite-nos avaliar o seu possível impacto no desenvolvimento do currículo em educação de infância.

PROFISSIONALIDADE E SABER ESPECÍFICO DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

No que refere à formação de professores e ao conhecimento necessário à profissão podemos focar na possibilidade de integração de vários tipos de conhecimento (Shulman & Shulman, 2004) e na assunção de uma perspetiva reflexiva como base para a prática profissional (Dewey, 1910, Schön, 1983, 1992; Zeichner, 1993). A ideia de que o conhecimento pode ser construído coloca-nos num outro paradigma e leva-nos a questionar qual é o saber específico do professor e que deve conduzir o processo formativo (Roldão, 2005).

No caso da Educação de Infância existe alguma descontinuidade em relação aos outros níveis de ensino, no que se refere ao saber específico, apesar de ser legalmente considerada como a primeira etapa da Educação Básica (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro). Percursos diversos de formação e contextos educativos muito diferenciados conduziram a diferenças no estatuto e autonomia profissionais (Cardona, 2006; Oliveira-Formosinho, 2000). A imagem da profissão continua ainda associada ao estereótipo feminino da maternidade (na legislação de 1973 ainda é usada a terminologia *educadoras de infância*) e a integração num sistema educativo mais vasto não é ainda reconhecida por todos (Cardona, 2006). O final dos anos 90, nomeadamente com a publicação da Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997), constituiu um avanço na assunção do papel do educador como gestor do currículo, embora a mais recente organização em “Agrupamentos” que juntam a educação de infância (3 aos 6 anos) com os outros níveis educativos na mesma estrutura, coloquem novas questões e desafios à especificidade do saber do educador. Nas duas versões das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, 2016) assume-se uma clara definição dos conteúdos de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos valorizando tanto a componente do desenvolvimento da criança como a componente cultural.

No entanto, a questão da aquisição de conhecimentos e a valorização das áreas científicas na formação dos educadores não tem sido isenta de controvérsia. Verifica-se por vezes uma “colonização para baixo” da educação pré-escolar e do primeiro ciclo face à excessiva regulamentação e ao “mercado” de materiais educativos centrados em aprendizagens académicas de carácter tradicional (Katz, 2006, Vasconcelos, 2009) e o “perigo de uma escolarização precoce das crianças”,

identificada pelo Relatório da OCDE sobre *Educação e Cuidados para a Infância* (OECD, *Starting Strong II*, 2006) como uma questão que também se aplica no contexto português. O saber específico do Educador e a sua identidade profissional, no que se refere à sua função educadora (entre o cuidar e ensinar) é questionado em particular no que se refere à função de *ensinar* como saber específico do profissional docente que é, e como mediador da aprendizagem da criança no sentido da construção do seu conhecimento. Mas o modo como ensina constitui uma especificidade do papel do Educador que deve encontrar um caminho a partir do brincar e da atividade livre da criança e também do seu papel de cuidador.

A ação de ensinar no sentido de conduzir a criança ao conhecimento (pedagogo é aquele que conduz – *ago* – a criança – *paídos* – ao conhecimento) e ensinar, no sentido tornar público um saber que apenas alguns possuem, continuam a constituir os dois grandes referentes de base, aparentemente contraditórios, do entendimento da ação de *ensinar* (Roldão *et.al.*, 2009). É nesta função que os professores e educadores se constituem como indispensáveis, porque são eles que asseguram que *todos* têm acesso ao saber que se considera necessário à integração na sociedade, ou seja, permite tornarem-se cidadãos.

Além da investigação sobre as componentes do conhecimento profissional dos professores, duas outras categorias de estudo sobre o pensamento dos professores têm vindo a ser desenvolvidas nas últimas três décadas (Levin & Ye Ho, 2008): a descrição do conteúdo do pensamento dos professores e os Estudos sobre as ações e critérios de análise dos professores. Do mesmo modo, acentuou-se a investigação sobre as crenças e a natureza contextual do trabalho do professor com foco no conhecimento prático do professor (Clandinin, 1986; Elbaz, 1981, 1983) e nas suas teorias práticas (Fenstermacher, 1986). A relação entre as crenças e ação profissional tem também vindo a ser investigada (Clandinin, 1986; Elbaz, 1983; Pape, 1992).

A investigação sobre as teorias pessoais e sobre o conhecimento prático que se origina na experiência, quer implicitamente quer explicitamente através das *teorias práticas pessoais (TPP)* indicam que podem influenciar a ação do professor em sala de aula e as oportunidades que os alunos têm para aprender.

Elbaz (1981) cunhou a expressão “conhecimento prático” e definiu cinco fontes ou origens para as teorias práticas dos professores: situacionais, pessoais, sociais, experienciais e teóricas. Virgínia Richardson (1996, 2003) sumariou muita da investigação sobre as crenças dos professores e demonstrou que as teorias práticas dos professores atuam como um filtro através do qual os professores/estudantes adquirem e interpretam o novo conhecimento. Este conhecimento deveria ser considerado quando se pensa na formação inicial dos

professores e educadores pois muitas vezes se assume que se *inicia* apenas no ensino superior a formação sobre o Ser Professor.

Jaap Buitink (2009, p.119) refere que as teorias práticas ou o conhecimento prático dos professores (expressões utilizadas por vários autores com o mesmo sentido) contêm todos os termos, noções, percepções, opiniões e convicções que os professores usam no desenvolvimento do currículo e quando pensam sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Uma teoria prática será assim a soma do conhecimento experiencial que se foi acumulando com experiências pessoais e com as experiências académicas e, poder-se-ia dizer que um professor com uma bem desenvolvida teoria prática conseguirá explicitar e ter intencionalidade educativa nas suas ações não se limitando a aspetos quotidianos de gestão da sala de aula.

Barbara Levin e Ye He (2008) analisaram o conteúdo de 472 auto-relatadas *teorias práticas pessoais* de 94 professores-estudantes e desenvolveram um modelo de categorias em que a relação entre o conteúdo e os fatores que originaram essas teorias práticas pessoais (TPP) é evidente. Os resultados apontam para a origem das crenças sobre *ser Professor* (papel e responsabilidades, qualidades do bom professor, organização e planificação), no grupo de professores-estudantes ter origem nas famílias e na educação básica e secundária (39%) e através das suas mais recentes observações e experiências de ensino em contexto de estágio. A formação inicial parece ter sido mais influente na componente pedagógica, mais concretamente no que se refere a *como* ensinar (estratégias, diferenciação, avaliação). A educação básica e em contexto familiar foram mais influentes no que se refere à gestão da sala de aula, incluindo a relação com os alunos (40%). Sobre os alunos e a natureza da sua aprendizagem a maior parte da *TPP* vem da observação e experiência de ensino em contexto de estágio. Resumindo, os resultados apontam para que a formação inicial possa, de facto, ter influência nas crenças dos professores em aspetos essenciais do ensinar e fazer aprender.

Outro estudo que pretendeu investigar as teorias práticas dos professores foi desenvolvido por Buitink (2009), na Holanda. O autor desenvolveu um estudo aprofundado com oito professores-estudantes e enquadra-o com uma explicação sobre o modelo de formação holandês em que o professor-estudante desenvolve um estágio remunerado e com todas as responsabilidades de um professor no âmbito da sua formação inicial. Existem argumentos a favor deste modelo de formação uma vez que ensinar, como atividade complexa que é, pode ser aprendida de forma mais eficaz em contextos autênticos (Buitink, 1994, citado Buitink, 2009; Howey & Zimpher, 1994). No entanto também existem argumentos contrários uma vez que o que pode ser aprendido através de “mostrar e contar” no dia a dia e em que os princípios subjacentes ao ato educativo não são explícitos

pode conduzir à aprendizagem apenas por imitação e adaptação. Stones (1992 citado por Buitink, 2009, p.118) fala na aquisição de uma “pedagogia medíocre” refletindo a cultura tradicional através da passagem do conhecimento prático dos professores mais experientes no âmbito dos contextos de estágio. Neste processo de aprendizagem implícita os professores–estudantes aprendem a ensinar sem terem consciência das teorias subjacentes e sem terem de facto as competências necessárias, um pouco como aprendizes do ofício pelo mestre com as desvantagens daí decorrentes (Buitink,2009). O estudo de Buitink (2009) situa-se precisamente no centro deste dilema e procura investigar *o que* aprendem e *como* aprendem os estudantes em contexto de estágio através da análise das mudanças que ocorreram nas suas teorias práticas e na forma como os professores-estagiários as modificaram. Considera que existem três características que permitem afirmar que uma teoria prática é bem desenvolvida:

1. O primeiro refere-se à *qualidade do conteúdo* e está relacionada com as competências iniciais do estudante ou as que deve possuir no final da sua formação inicial. Não esperamos que todos os professores no início da sua profissão tenham exatamente as mesmas competências mas, vários estudos (Fessler & Christensen, 1992; Fuller & Brown, 1975) apontam para as preocupações dos professores no início estarem mais centradas neles próprios e na sua “sobrevivência” e na gestão da sala de aula. Só mais tarde o foco da sua atenção se centra na aprendizagem dos alunos e nos seus processos de aprendizagem. Se o professor evidencia já, nas suas teorias práticas, preocupação pela perspectiva dos alunos pode preencher o critério de uma “bem desenvolvida” teoria prática (Buitink, 2009).
2. A segunda característica refere-se à *riqueza* da teoria prática, ou seja, a amplitude ou abrangência dessa teoria. Os professores com uma teoria prática mais completa requerem menos experiência para serem eficazes. Aprendem muitas vezes através de erros ou situações em que não obtiveram sucesso pois enquadram a reflexão dessa situação nas suas teorias ou *schemata* (Berliner, 1994).
3. A terceira característica relaciona-se com a *estrutura* da teoria prática, ou seja, a aprendizagem significativa pode ocorrer se a informação nova for incorporada num quadro conceptual que está relacionado com outros conceitos de forma coerente (Borko, 1989; Novak, 1977 citados por Buitink, 2009).

Podemos sintetizar dizendo que uma teoria prática é tanto mais desenvolvida quanto mais clara, coerente e estruturada está e este processo de

desenvolvimento profissional deveria ocorrer na formação inicial e contínua dos professores.

Sobre a forma como os professores-estudantes modificam as suas teorias práticas, quatro aspetos são identificados como sendo críticos (Buitink, 2009) – as finalidades estabelecidas e percebidas pelo próprio; o seu auto-conceito como aprendente; a forma como utiliza e estrutura o ambiente de aprendizagem em contexto de trabalho quando está a aprender a ensinar; e o estágio ou fase de desenvolvimento profissional em que se encontra o professor (que referiremos de forma mais extensa no ponto seguinte deste trabalho).

Os resultados da investigação de Buitink (2009) indicam que, apesar de variações individuais, todos os estudantes desenvolveram teorias práticas bem estruturadas e se focaram nas aprendizagens dos alunos. O Estudo foi igualmente relevante porque questiona o processo formativo inicial e sublinha como a estruturação do ambiente de aprendizagem destes futuros professores em contextos de prática em que todos os supervisores (da escola de formação e do contexto de estágio) partilhavam os mesmos fundamentos, tal como a ideia que uma bem desenvolvida teoria prática teria impacto na formação dos estudantes, terá tido influência nos resultados (Buitink, 2009, p.126). Não será assim possível afirmar que a simples experiência de estágio seja eficaz na aprendizagem dos futuros professores. O autor sublinha igualmente a necessidade de estudos longitudinais em que se aprofunde se os professores preparados neste modelo mantêm as mesmas teorias práticas e se continuam a focar-se nos alunos e nos seus processos de aprendizagem após alguns anos de profissão. Niels Brouwer e Fred Korthagen (2005) concluem após realização de um estudo longitudinal que, em situação equivalente, o que é aprendido durante a formação persiste posteriormente, apesar de existirem “recaídas” no início da profissão em que a gestão da sala de aula é tão importante que o foco volta a ser no professor mais do que no aluno.

O papel do estágio, em contextos reais de trabalho e com professores cooperantes supervisores, tem também sido sublinhado na investigação centrada no desenvolvimento das teorias práticas dos professores. Paulien Meijer, Anneke Zanting e Nico Verloop (2002) desenvolveram um estudo em que evidenciam como é relevante considerar as teorias práticas dos professores cooperantes que supervisionam os estágios. A forma como o conhecimento prático é comunicada pelos professores mais experientes é vital na formação (Meijer, Zanting & Verloop, 2002, p.407) e os autores apresentam alguns instrumentos relevantes para a eliciação dessas teorias práticas nomeadamente a *Stimulated Recall Interview* (que usaremos no nosso estudo) e os mapas de conceitos que podem igualmente ser utilizados na investigação. Afirmam que “gaining insight into teachers’ practical knowledge is just one element in the process of learning to teach” (Meijer, Zanting

& Verloop, 2002, p.417). Outro estudo particularmente relevante no processo de aprendizagem de professores-estudantes e professores cooperantes que os supervisionavam na sua iniciação à prática profissional foi conduzido por Pernilla Nilsson e Jan van Driel (2009). Este estudo evidencia como os professores (cooperantes e estagiários) aprendem ao planificarem e refletirem em conjunto as aulas de educação em ciência para crianças dos 7 aos 9 anos. Os professores-estudantes tinham tido formação científica, mas pouca experiência de ensino e os professores cooperantes tinham muita experiência de ensino e de supervisão de estudantes, mas tinham pouca confiança no seu conhecimento científico e no ensino das ciências. Foi evidente que o conhecimento pedagógico de conteúdo foi incrementado tanto nos estudantes como nos cooperantes através dos processos de planificação, ensino e reflexão. Os autores defendem que o conhecimento pedagógico de conteúdo é construído sobretudo em contexto de prática e que na sua visão (citando Berliner, 2004) os professores demoram 5 a 7 anos a adquirirem altos níveis de desempenho, mas que o período poderia ser reduzido se existisse supervisão no contexto das escolas e trabalho conjunto entre professores iniciantes e mais experientes no desenvolvimento do currículo.

Podemos afirmar que o objetivo principal da supervisão será criar um dispositivo para que os professores melhorem a sua prática e a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Os professores devem ser considerados participantes ativos neste processo de construção do conhecimento profissional e os supervisores como cooperantes dos professores na compreensão dos problemas, questões e dilemas inerentes ao processo de aprender e ensinar (Nolan & Francis, 1982). O processo de construção de conhecimento profissional e do papel da supervisão poderá encontrar um equivalente na metáfora do *scaffolding* ou “*pôr andaimes*” na linha vygotskyana do desenvolvimento humano e do conceito de zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1933/1978) em que os conhecimentos podem ser estendidos a níveis de competência mais elevados (Wood, Bruner & Ross, 1976; Wood, 1989). A analogia com o conceito de supervisão foi mobilizada por Galveias (2008) para análise do modelo supervisorio também no contexto em que o nosso estudo se desenvolve:

O supervisor coloca andaimes para que o processo de crescimento e desenvolvimento profissional se vá gerando; ajuda a criar redes de recursos, de comunicação e de apoio; vai ajustando conforme as necessidades que vão emergindo e sabe encontrar o momento de se retirar, arrumando o andaime, quando este deixa de ser necessário, evitando criar falsas dependências, para que o indivíduo ou o grupo se tornem capazes de funcionar autonomamente. Pôr, colocar andaimes, em supervisão, é um projecto profundo de criação e de atenção. Diria mesmo, de mestria. Como profissionais da educação – supervisores e professores – , insistimos em ir colocando andaimes, aqui e ali, sempre na fidelidade ao acto de

ensinar, de fazer o educando/formando ir para além de si mesmo, de ir mais longe no seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem (Galveias, 2008, p.16).

ROTEIRO DA INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA

O Estudo, cujos resultados parcelares aqui se apresentam, abordou a forma como os educadores de infância desenvolvem e modificam as suas teorias práticas e constroem o conhecimento profissional, que se traduz nas categorias descritas. Através de um estudo qualitativo e de pequena escala em pretendemos responder às seguintes questões de investigação:

- Os estudantes construíram uma teoria prática no final da formação inicial? Com que sustentação?
- Existem mudanças nas teorias práticas dos educadores de infância (no final da formação inicial e depois de 9 anos da sua conclusão)?
- Quais são os factores intervenientes e identificados pelos sujeitos na construção e modificação das suas teorias práticas?

A Investigação desenvolveu-se em duas fases correspondentes a dois momentos temporais:

A **Fase 1**, no ano lectivo **2005-2006** correspondente ao 4º. e último ano da Licenciatura, com a realização do Estágio em contexto de Jardim de Infância, e à produção de um trabalho de investigação (realizado por par pedagógico). No início do ano letivo foi realizada uma primeira Entrevista aos participantes (às quatro Educadoras-estagiárias no final da formação teórica-prática) no que consideramos a 1ª Fase da nossa investigação.

Ainda na 1ª Fase da Investigação destacamos dois momentos para uma análise mais focada (e retomada na 2ª fase):

- a planificação e implementação de uma atividade prática nas primeiras semanas de estágio na sequência da formação teórica na área da Educação em Ciência / Conhecimento do Mundo e no âmbito do projeto de estágio;
- e, uma segunda atividade prática planificada e selecionada pelos Educadores estagiários na fase final da sua formação em contexto de estágio e considerada uma boa prática na área de Conhecimento do Mundo pelos Educadores-estagiários.

Ambas as atividades foram vídeo gravadas mas apenas uma delas retomada na Fase 2 por opção das participantes.

Na **Fase 2** no final do ano letivo **2014-2015** realizámos uma “Entrevista de Recordação/Reconstrução Estimulada” / “*Stimulated Recall Interview*” (Meijer, Zanting & Verloop, 2002) em que as participantes revisitam as atividades videogravadas no período de estágio e selecionadas pelos participantes com o objetivo de podermos aceder às teorias práticas dos participantes e às competências percecionadas no final da formação inicial.

Realizamos ainda (transcorrido um período de nove anos sobre a conclusão da formação) uma segunda entrevista em que pretendemos aceder ao conteúdo e ao processo de desenvolvimento dos participantes, em particular no que se refere às teorias práticas pessoais e à percepção dos fatores que terão influenciado a modificação ou manutenção dessas teorias.

A definição dos instrumentos de recolha de dados relacionou-se com a natureza do estudo e as opções metodológicas. Os dados obtidos são de natureza qualitativa e referem-se às crenças, percepções, descrição de situações e experiências, pensamentos, etc. que constituem as teorias práticas dos Educadores e também as dimensões curriculares desenvolvidas em contexto de jardim de infância. O uso dos vários métodos de recolha de dados surge com a preocupação com a triangulação metodológica e com a validade do estudo (Merriam, 1988) no sentido de podermos aceder de forma mais transparente ao que é percecionado como verdadeiro pelos participantes.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

O Estudo permitiu conhecer o conteúdo das teorias práticas em duas fases diferentes do desenvolvimento profissional e de uma forma geral podemos afirmar que o programa formativo inicial (2002-2006) influenciou significativamente as crenças e o conhecimento prático dos educadores sobre a forma como se pode organizar o processo de ensino aprendizagem das crianças em contexto pré-escolar. As dimensões em que foram mais visíveis essas influências foram na organização do processo de ensino-aprendizagem, centrado na perspetiva da aprendizagem da criança, reconhecendo as suas capacidades, dando-lhes estímulos para pensar, comunicar e agir. O confronto com as posições expressas nas segundas entrevistas, 9 anos depois, revelam que estas estratégias foram ampliadas ao longo do desenvolvimento profissional – de estratégias focadas na atuação didática do educador, nomeadamente na educação em ciência – para as várias dimensões do quotidiano das crianças, nomeadamente a organização do ambiente educativo (espaço, tempo, formas de organizar o grupo) e afirmada a sua centralidade na construção do processo de aprendizagem.

A possibilidade de realizar trabalho de projeto com as crianças, compartilhando com elas o espaço de “poder” da planificação também é algo que se encontra presente nas teorias práticas das educadoras e que conseguem concretizar em exemplos específicos. Também será esta uma dimensão em que se reconhece a influência do processo formativo. A avaliação e documentação das evidências das aprendizagens das crianças e a sua comunicação com as famílias será outro resultado da formação inicial sobretudo decorrente do estágio final e da supervisão pedagógica e que verificamos ser desenvolvida (ainda que em contexto adverso a essa prática).

Quando em contexto profissional e numa fase de estabilidade profissional algumas educadoras revelaram capacidade de desenvolver o currículo em coerência com as suas teorias práticas. A capacidade de partilhar e negociar com pais e as equipas educativas em que se enquadram foram competências que terão desenvolvido ao longo da socialização profissional não tendo sido possível determinar, na sequência desta investigação, se a dinâmica dos Núcleos de Supervisão, a planificação e o desenvolvimento de investigação em parceria terão igualmente contribuído para essa situação.

Da influência dos contextos de socialização profissional poderemos dizer o seguinte:

Se considerarmos o estágio como o primeiro momento de socialização profissional podemos considerar que, neste contexto, as educadoras-estagiárias puderam implementar e desenvolver o currículo em coerência com o projeto da Escola de Formação. Encontramos a preocupação de que a imersão na prática poderia conduzir a uma pedagogia do dia a dia medíocre, centrada no “showing and telling” (Buitink, 2009) e observamos também na nossa experiência profissional anterior que frequentemente, nos contextos iniciais de trabalho, os estagiários tendem a perpetuar o mesmo tipo de estratégias e “assimilam” os novos profissionais nas suas práticas habituais e rotineiras, sem grande questionamento sobre os fundamentos teóricos associados. Verificamos que tal não aconteceu com as participantes do nosso estudo pelo que pensamos estabelecer como um factor de reforço a organização do processo supervisivo em que se procurou trabalhar em parceria com as educadoras cooperantes e neste caso específico desenvolver projetos de investigação e de desenvolvimento curricular no âmbito de uma comunidade de prática. Do mesmo modo a procura de constituição dos Núcleos de Supervisão integrando professores de áreas associadas ao saber teórico e disciplinar terá contribuído para o reforço dessa coerência.

O primeiro ano de profissão constituiu um “choque com a realidade” (Huberman, 1989). Por um lado, pelo confronto com situações novas (como trabalhar em Creche) mas sobretudo pela inserção num contexto profissional em que a relação com pais, equipas educativas e direções teve que ser equacionada e

enquadrada. A idealização do trabalho perfeito, quando em prática autónoma *eu e os meus meninos*, foi abandonada e deu lugar à conformidade às práticas instituídas ou ao diálogo e negociação.

Neste período existiu, sobretudo, conformidade às políticas das instituições frequentemente numa lógica de mercado e de introdução precoce às aprendizagens académicas percecionadas como mais valorizadas pelos pais ou simples adoção de estratégias de sobrevivência em que se “guardaram” as crianças face a evidente falta de recursos da instituição.

Contudo e numa fase posterior do desenvolvimento profissional, de *estabilidade* (Huberman, 1989) podemos constatar que a ideia da função do educador constitui mais do que um conjunto de rotinas e rituais com raízes num percurso individual ou como resultado da aplicação de uma planificação ou programa superiormente pré-determinado. A possibilidade de algumas Educadoras produzirem alguma argumentação no sentido de poderem implementar as suas decisões curriculares parece revelar uma teoria prática coesa e bem estruturada. Pensamos que caminham para o sentido da assunção da sua profissionalidade que como tal implica a necessidade da tomada de decisões informadas em situações complexas e que, no final deste processo de desenvolvimento profissional, evidenciam alguma “agência relacional” (Edwards, 2005; Taylor, 1977; Vasconcelos, 2009).

Concluimos com algumas implicações pedagógicas para a formação, sublinhando a relevância do conhecimento das teorias práticas pessoais e a necessidade de cooperação efetiva entre os professores das Instituição de formação e os educadores cooperantes em contextos educativos reais. Com Dewey (1904) afirmamos que a formação de educadores não se deve preocupar em produzir pessoas que sabem ensinar logo que saiam da Escola de formação, mas sim em produzir estudantes que continuem a questionar a quem ensinam, os métodos que usam e a actividade das mentes enquanto “dão e recebem” conhecimento. Nesta relação, o pensamento reflexivo em educação de que Dewey é precursor (Dewey, 2010 citado por Alarcão, 1996) implica transformar uma situação complexa numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa. Implica também, não apenas a resolução de problemas, mas também abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento por parte do educador.

As práticas reflexivas descritas do programa de formação inicial parecem ter influenciado positivamente o posicionamento na profissão e o seu potencial transformador. Conceber a prática “como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (Roldão, 2000, p.17) parece ser essencial para uma verdadeira autonomia e agência do educador. A organização de dispositivos formativos em que a experiência possa

ser refletida e partilhada com educadores com diferentes teorias práticas pessoais poderá ter algum impacto positivo na formação de educadores.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (Ed.). (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Berliner, D. (1994). Developmental stages in the lives of early childhood educators. In S. G. Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200-212.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153–224.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and teacher education*, 25(1), 118–127.
- Campos, J. (2008). Professional knowledge construction through reflective practice and tutorial supervision. *Revista Interações*, 8, 60-79.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância – formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: teacher images in action*. Nova Iorque: Falmer Press.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1910/1933). *How we think*.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43,168–182.
- Elbaz, F. (1981). The teacher’s practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11, 43–71.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols.
- Fessler, R., & Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Fuller, F. F., & Brown, O. H. (1975). *Becoming a teacher*. National Society for the Study of Education.
- Galveias, F. (2008). Prática Pedagógica: cenário de formação profissional. *Revista Interações*, 8, 6-17.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mcgraw-Hill de Portugal.
- Howey, K. R., & Zimpher, N. L. (1994). *Informing faculty development for teacher educators*. Greenwood Publishing Group.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *The Teachers College Record*, 91(1), 31–57.
- Katz, L. G. (2006). Perspetivas actuais sobre aprendizagem na Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 77, 11–17.
- Levin, B., & He, Y. 2008. Investigating the content and sources of teacher candidates’ personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59 (1), 55–68.

Luís, H. (2016). Teorias Práticas em profissionais de educação de infância. Papel da formação, supervisão e contextos de trabalho na construção do conhecimento profissional. Universidade Católica Portuguesa. Tese de Doutoramento.

Meijer, P. C., Zanting, A., & Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions, and significance. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 406–419.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education.". Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.

Nilsson, P., & van Driel, J. (2010). Teaching together and learning together—Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1309–1318.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Despacho 9180/2016. DR 137/2016, II, de 19-07-2016)

Nolan, J. & Francis, P. (1982). Changing perspectives in curriculum and instruction. In C. D. Glickam (Ed.), *Supervision in transition*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 44–60.

Novak, J. D. (1977). *A theory of education*. Ithaca. NewYork: Cornell University Press.

OECD (2006). *Starting Strong II*.

Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da Educação de Infância e os estilos de interação adulto/ criança. *Infância e educação. Investigação e práticas*, 1, 153–173.

Pape, S. L. (1992). Personal theorizing of an intern teacher. *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research*, 67–81.

Pascal C., & Bertram A.D. (1995). *Evaluating and developing quality in early childhood settings: A professional development programme*. Worcester: Amber.

Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir. Atividades para a educação em ciências nas primeiras idades*. Chamusca: Cosmos.

Roldão, M. C., (2000). A Escola Como Instância de Decisão Curricular, in Alarcão, I. (org) (2000) *Escola Reflexiva e Supervisão*, (pp.69-76). Porto: Porto Editora

Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão (Eds.), *Ser professor do 1.o Ciclo: construindo a profissão* (pp. 13–26). Coimbra: Edições Almedina.

Roldão, M. C., Hamido, G., & Galveias, F (2004). A prática profissional como eixo estruturador da formação: Reorganização de um curso de professores do 1º ciclo numa instituição portuguesa de formação. In Actas do II Congresso CIDInE, I Congresso Internacional Luso, Brasileiro, Florianópolis, Brasil, 5–7 April, 2004.

Roldão, M. C., Figueiredo, M. P., Luís, H., & Campos, J. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138–177.

Schön, D. (1983). *The reflective practioner: How professionals think in action*. Nyor: Basic Books

Schön D. (1992). "Formar professores como profissionais reflexivos", In A. Nóvoa (Ed.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote/IIIE, pp. 77–92

Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257–271.

- Taylor, C. (1977). What is human agency? In T. Michael (Ed.) *The self: Psychological and philosophical issues*. Oxford: Oxford University Press.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: Cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Ed. Colibri. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vygotsky, L.S. (1933/ 1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- Wood, D. J. (1989). Social interaction as tutoring. In M. H. Berstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in human development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zeichner, K. M. (1993). Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs. *Teaching and teacher education*, 9(1), 1–13.

O POTENCIAL DAS ATIVIDADES NÁUTICAS NO 1º CICLO

Joana Simões^{1*}, Helder Lopes², António Vicente³ & Catarina Fernando⁴

^{1,2,4} Departamento de Educação Física e Desporto, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira.

³Universidade da Beira Interior.

*joanas@uma.pt

Como nos refere John Dewey, devemos encarar a educação como um instrumento para resolução de problemas. O Desporto é um poderoso meio de transformação e as atividades náuticas um instrumento privilegiado para promover adaptações.

Procuramos compreender e perceber qual a importância dada às atividades náuticas nas escolas do 1º ciclo do ensino básico da RAM, como são dinamizadas e compreender quais as suas potencialidades e limitações.

As atividades náuticas têm grande potencial educativo pelo que é importante que as mesmas sejam potencializadas no meio escolar. Para que tal se concretize consideramos que a escola tem de mudar, mudando a lógica do próprio processo pedagógico.

Palavras-chave: Perceção, atividades náuticas, expressão físico motora.

INTRODUÇÃO

A educação deve garantir o desenvolvimento da pessoa, suas capacidades e potencialidades. Como nos refere John Dewey, devemos encarar a educação como um instrumento para resolução de problemas.

Consideramos que o Desporto é um poderoso meio de transformação e as atividades náuticas um instrumento privilegiado para promover adaptações.

Sabemos que os programas de Expressão Físico Motora não valorizam as atividades náuticas, contudo não condicionam a realização das mesmas, permitindo a flexibilização e ajuste das diferentes modalidades ao contexto de cada região e escola.

Tendo em consideração as condições da Região Autónoma da Madeira, verificamos que não é dada a devida rentabilização às práticas desportivas ligadas ao mar no contexto da escola.

Segundo os Princípios Orientadores do 1º ciclo, os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais situam-se até final deste ciclo, assim sendo, a falta de atividade apropriada traduz-se em carências frequentemente irremediáveis, pois o desenvolvimento físico da criança

atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social. Assim, a atividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos programas de outras Áreas, preparando os alunos para a sua abordagem.

Estes são princípios que devemos ter em consideração quando propomos diferentes atividades aos nossos alunos.

Consideramos que é possível utilizar as atividades náuticas no 1º ciclo. Contudo pelo que conhecemos, temos noção que a oferta das atividades desportivas nas escolas tem sido desequilibrada. A oferta das atividades de adaptação ao meio na Educação Física tem sido escassa e pontual (Camacho, 2007; Fernandes, 2007).

Consideramos que o que se faz são pequenas atividades pontuais, na maioria das vezes, os professores deixam os seus alunos a cargo de técnicos das modalidades ou do desporto escolar, depositando-os para a realização daquela atividade sem que haja um processo de preparação para tal, ou mesmo uma continuidade no trabalho desenvolvido.

Em suma, existem potencialidades no desenvolvimento destas atividades e o programa deixa espaço para que, consoante os recursos existentes nas escolas, estas atividades possam integrar as aulas, face à população escolar, ao meio onde a escola se insere e aos recursos disponíveis na comunidade educativa, pode-se desenvolver as mesmas através da criação de núcleos, podem-se realizar parcerias com outras entidades para cedência de espaços e equipamentos, de modo a colmatar a falta de recursos tanto físicos como humanos.

Uma mais valia destas atividades é a possibilidade de articulação entre programas, a interdisciplinaridade (por exemplo, história/descobrimientos, estudo do meio físico e social) e o sair dos muros da escola.

É lamentável e preocupante que as atividades náuticas não sejam mais exploradas, pois são importantes para o desenvolvimento de diferentes capacidades nos nossos alunos.

Mas o que é que pensam os nossos alunos sobre isto, o que se faz e não se faz?

Esta é uma questão à qual tentámos responder pois os alunos são o centro do processo, é para eles que trabalhamos, logo devemos ter em consideração o que estes querem e pensam.

DESENVOLVIMENTO

A situação experimental por nós realizada pretendeu perceber qual a importância dada às atividades náuticas nas escolas do 1º ciclo do ensino básico da

RAM, como são dinamizadas e compreender quais as suas potencialidades e limitações.

AMOSTRA

A amostra foi composta por 67 alunos que se encontravam a frequentar o 3º e 4º ano de escolaridade, de uma escola da RAM.

INSTRUMENTOS

A recolha dos dados foi efetuada através de um questionário fechado, onde eram inquiridos sobre idade, género, ano que frequentam e qual o seu nível de concordância relativamente à prática de cada modalidade nas aulas de Educação Física, bem como quais os motivos para praticar atividades desportivas. Esta recolha foi realizada numa aula de Educação e Expressão Físico Motora.

PROCEDIMENTOS

O questionário era composto por 2 perguntas, tendo sido aplicado numa aula de Educação e Expressão Físico Motora de modo a que os alunos pudessem responder ao mesmo na hora.

Posteriormente foi realizado o tratamento dos dados recolhidos, através de estatísticas básicas: média, desvio padrão e percentagens. Utilizámos o programa Microsoft Office Excel 2016 para a análise dos mesmos.

RESULTADOS

No que se refere aos dados, obtivemos 67 respostas sendo que 34 foram referentes ao género masculino e 33 ao feminino.

Quando questionados sobre qual o número que melhor descreve a tua preferência relativamente à prática de cada modalidade nas aulas de Educação Física?

No que se refere ao 3º ano (Gráfico 1), verificámos que a maioria dos alunos considerou muitíssimo importante (5) a prática da natação com 72%, a canoagem com 48%, a vela com 38% e a prancha à vela com 32%.



Gráfico 1 – Dados referentes ao terceiro ano, quanto à preferência relativamente à prática de cada modalidade nas aulas de Educação Física.

Quanto ao 4º ano (Gráfico 2), os resultados obtidos foram muito semelhantes, sendo que a grande maioria dos alunos também considerou muitíssimo importante a realização da natação com 78%, canoagem com 66%, prancha à vela com 58% e vela com 45%. Os valores são um pouco mais elevados o que se pode dever ao facto de já terem tido um maior número de vivências nestas atividades.

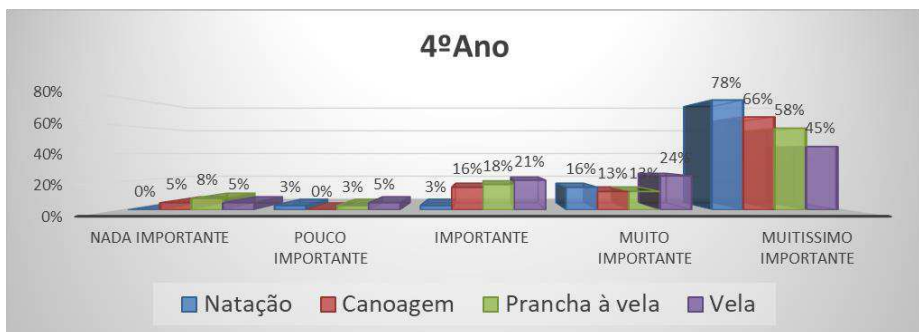


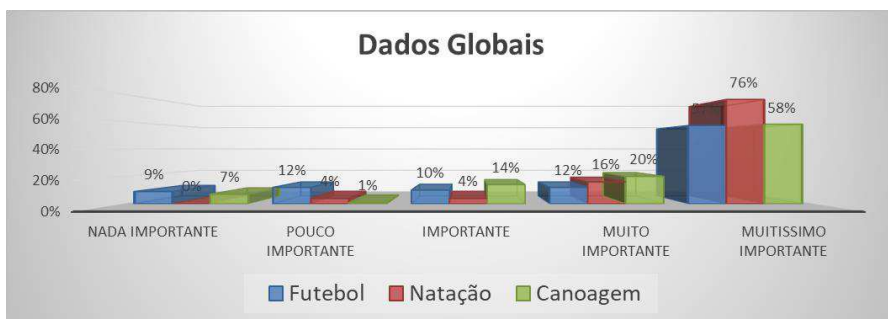
Gráfico 2 – Dados referentes ao quarto ano, quanto à preferência relativamente à prática de cada modalidade nas aulas de Educação Física.

No que se refere aos dados globais (Gráfico 3) estes vão ao encontro do referido anteriormente, demonstrando que os alunos consideram muitíssimo importante o desenvolvimento das atividades náuticas atribuídas.



Gráfico 3 – Dados referentes ao terceiro e quarto ano, quanto   preferência relativamente à prática de cada modalidade nas aulas de Educação Física.

Já no que se refere à preferência relativamente à prática de cada modalidade nas aulas de Educação Física (Gráfico 4), tendo em consideração a escala apresentada, verificamos que das 3 mais votadas (futebol, natação e canoagem), duas são atividades náuticas.



Gráfico 4 – Dados referentes ao terceiro e quarto ano, quanto   preferência relativamente à prática de cada modalidade nas aulas de Educação Física.

Em modo de síntese, no que se refere à preferência relativamente à prática de cada modalidade nas aulas de Educação Física, verificamos que a grande maioria dos alunos considera a canoagem, natação, prancha   vela e vela como muitíssimo importante.

Quanto aos motivos para a prática de atividade desportiva constatamos que, no lado mais valorizado temos, o divertimento, o trabalho em equipa, o ter emoções fortes, o espírito de equipa, o atingir um nível desportivo mais elevado, o estar em boa condição física, o ultrapassar desafios, o prazer na utilização das

instalações e material desportivo. Já no lado oposto temos o ganhar, o receber prémios e o pretexto para sair de casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que o processo pedagógico seja pensado e concebido de modo a compreender as implicações que as situações têm na formação dos nossos alunos e quais as potencialidades das mesmas, de modo a que se rentabilize de forma sustentada o investimento na educação.

Deste modo é fundamental equacionar o Processo Pedagógico utilizado nas nossas escolas, de modo a podermos melhorar e rentabilizar o processo ensino-aprendizagem. Com este tipo de processos expeditos, utilização de questionários de resposta rápida, podemos fazer um diagnóstico, com custos reduzidos das coerências/incoerências que existem entre a teoria e a prática.

Consideramos que o Desporto é um poderoso meio de transformação do Homem, e que as Atividades Náuticas, são um meio privilegiado para promover adaptações num contexto que por si só vai estimular esta necessidade. Deste modo é importante que as mesmas sejam desenvolvidas e potencializadas no meio escolar.

Para que tal se concretize consideramos que a escola tem de mudar, mudando a lógica do próprio processo pedagógico, pois necessitamos de formar pessoas que dominem e se adaptem a contextos instáveis.

REFERÊNCIAS

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Atividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.
- Camacho, S. (2007). Caracterização das actividades desportivas abordadas na Educação Física e no Desporto Escolar nas escolas do 3º ciclo da RAM. Uma.
- Fernandes, É. (2007). Caracterização das actividades desportivas abordadas na Educação Física e Desporto Escolar nas Escolas Secundárias da RAM. Madeira: Uma.
- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J., Simões, J., & Fernando, C. (2016). Contributos para uma rotura do processo pedagógico – Operacionalização ao nível do Atletismo e do Judo em contexto escolar. Seminário Internacional Desporto e Ciência. Funchal: Universidade da Madeira. 18 e 19 de Março.
- Xavier, R. (2002). Reflexões sobre o fazer pedagógico: Em busca da compreensão e consciência crítica. In *Anais do II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras*, Pelotas, RS.
- Popper, K. (1982). *Conjecturas e Refutações* (2ª ed.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Simões, J. (2013). Processo Pedagógico – Educar ou Formatar. In *Atas, III Congresso Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto – Contextos e Constrangimentos*. Espinho, 19 de outubro.

Simões, J. (2014). A Educação Enquanto Fator de Produção. Estudo exploratório ao nível da Educação Física e Desporto Escolar. A necessidade/possibilidade de uma rotura. Tese de Doutoramento. Universidade da Madeira.

CIDADANIA SITUADA NA EDUCAÇÃO E AS SUAS LIMITAÇÕES

Lina José Gonçalves

Escola Básica 2º e 3º Ciclos do Caniço, l1n444@hotmail.com.

RESUMO

Num mundo capitalista em que a democracia se fez cimentar, a cidadania tem sido alvo de estudos e de teorias, com o objetivo de validarem a sua importância na educação. O presente artigo resulta do Estado da Arte dos trabalhos desenvolvidos em torno desta temática, nos quais a tónica assentou sobre os programas, os currículos, os docentes e aprendizes, descurando parte da comunidade educativa integrante em todo este processo e que carece especial atenção. Nesta ótica, a cidadania situada na educação, bem como as suas limitações, deve abranger um foco de pesquisa muito mais amplo que permita perceber as problemáticas que objetam uma cidadania, que se quer correspondente aos ideais traçados para uma escola democrática e consciente na construção de um novo cidadão. Neste sentido, o resultado deste trabalho justifica a importância de se estender as investigações, no âmbito da cidadania, aos atores da comunidade educativa não contemplados nos estudos.

Palavras-Chave: Democracia, educação, cidadania situada, limitações.

INTRODUÇÃO

Os estudos analisados para o presente trabalho revelam que na generalidade, a Educação para a Cidadania é uma preocupação que toma a maioria por abarque, visto ser consensual que num mundo globalizante torna-se fulcral a educação de valores que comprometem a responsabilização individual e coletiva de todos. Motivo pelo qual, o investimento na Educação para a Cidadania tem sido crescente, embora, diga-se que este não tem tido um percurso fácil pela dupla complexidade de definições, interesses e objetivos, que a mesma pressupõe na educação, tanto pela diversidade de géneros, pelas individualidades, raças, culturas, como pelos próprios alunos e docentes que enfrentam um acumular de obrigações e conseqüente trabalho extra.

Neste seguimento, e, com a integração da Educação para Cidadania nos currículos, a prática docente incorpora em si um papel muito mais alargado do que habitualmente detinha. A sua ação recai no lecionamento dos conteúdos e na instigação de comportamentos e atitudes que visam a aquisição de valores imprescindíveis à vivência social e à formação do futuro cidadão (Serrão & Salema 2015; Reis, 1997). Este novo olhar virado para uma escola em toda esta dimensão

humana pressupõe compreender o exercício da Cidadania na vida quotidiana e que a mesma pode assentar em várias definições que na generalidade assume

um comportamento, uma atitude e uma certa forma de ser, de estar e de fazer, em que cada um encara os problemas da sociedade em que se insere com a mesma prioridade com que aborda as suas questões individuais atendendo aos direitos dos outros e em particular no respeito pela diversidade e pelas diferenças que caracterizam as sociedades em que vivemos nesta primeira década do século XXI” (fórum, 2006, p.8).

É nesta base que procuramos compreender a Cidadania situando-a na educação, na perspectiva dos professores e alunos, uma vez que os estudos efetuados indicam para os mesmos, para a forma como a Cidadania tem sido projetada, que trabalhos foram desenvolvidos pela escola e docentes, quais os aspectos a melhorar, quais os resultados positivos e com que limitações se deparam (Serrão & Salema, 2015). Não esquecendo, também, de situar a cidadania junto dos atores educativos que não são abordados nestas problemáticas. Refira-se que a escola não se resume às salas de aula existe um conjunto de experiências e vivências partilhadas nos diferentes espaços escolares em que todos são responsáveis.

CIDADANIA SITUADA

“Formar para a cidadania ou, dito de outro modo, formar para a responsabilidade numa sociedade democrática, constitui um dever da educação e uma perspectiva que deve impregnar todo o processo educativo” (Reis, 1997, p. 1). Vivemos tempos de grandes mudanças e transformações marcadas pela globalização fruto da evolução da ciência, da tecnologia e da informação, o que pressupõe formar cidadãos responsáveis.

Na educação, a Cidadania surge como fundamental na aquisição de competências que apelam à responsabilidade de cada cidadão. A reivindicação e implementação de um sistema democrático educativo construído, de acordo com os princípios do pedagogo e filósofo John Dewey (1959), na ideologia de igualdade e participação na vida em sociedade para todos, sem exceção, cimentou as condições favoráveis de acesso a uma educação que se quer promotora de saberes centrados na experiência individual e colectiva, no conhecimento e na socialização.

Contudo, para que a democracia seja vivida na sua assunção, é necessária a existência de uma cidadania participativa e situada que a educação, através das suas ferramentas e mecanismos, pode e deve ajudar a conceber. Neste processo, a preocupação iminente deve ser o equilíbrio integral do ser humano (Dewey, 1959), procurando que a “sua formação seja justa, isto é, teórica e prática, seja coerente

com sua problemática social e, que estas possibilidades não fiquem unicamente como uma prática escolar,..." (Verástagui, 2012, p.6). É portanto necessário que o aprendido no meio escolar seja transposto para fora dos muros da escola. Veja-se que ao formar os alunos com base na democracia e nos valores democráticos, com consciência crítica e social, estamos a situar cidadania na educação e numa perspectiva que subentende a aquisição de competências práticas da intervenção e ação concretas. Ao acentuar-se este carácter prático, valoriza-se a participação dos indivíduos na comunidade e nas interacções que aí se estabelecem (Afonso, 2007)

Nesta razão, Reis (1997) refere-nos que a Educação para a Cidadania ao ocupar a agenda escolar está a contribuir de forma positiva para que a educação promova o aprimoramento da vida social e humana, a partir do respeito pela pluralidade, procurando, em paralelo, identificar os interesses que sejam comuns.

OS PROGRAMAS E OS CURRÍCULOS

A par da formalidade educativa já existente, a Educação para a Cidadania bem como o Português e as Tecnologias de Informação e Comunicação, passou a ser "uma componente transversal aos currículos, devendo por isso ser incluída em todos os programas disciplinares e trabalhada por todos os professores. Isso pode ocorrer em diferentes espaços e situações e processar-se de distintas formas" (Afonso, 2007, p.14).

Os princípios trazidos à educação pelo grande filósofo e pedagogo, John Dewey (1959), têm sido de extrema importância para as transformações que se têm operado no paradigma educacional e para a necessidade de ser trabalhada a Educação para a Cidadania nas escolas. A sua ideologia de mudança, de reconstrução social, de uma educação assente numa democracia que defende a formação contínua e integral dos indivíduos e centrada na sua participação, tem sido foco de atenção para as sociedades globalizantes.

Nos espaços educativos não basta limitar-se aos conteúdos académicos, visto que nas sociedades hodiernas à escola é exigido um papel mais amplo que associa à sua acção educativa pedagógica, uma função social que forma cidadãos com valores e espírito para a cidadania. Trata-se de espaços que promovem a aquisição de saberes teóricos, que primaziam a troca de experiências e interações, onde a socialização, as vivências, valores e interesses partilham-se entre uma diversidade cultural de gentes que se constroem individual e socialmente, numa base democrática que, na demanda de Dewey (1959), é fundamental para a participação crítica da vida em sociedade.

Oliveira clarifica-nos ao acentuar que a escola "deverá ser sempre um local privilegiado para a formação das "esperanças do amanhã", na medida em que é o "ponto de encontro" de diferentes culturas, raças, sexos e religiões (Oliveira, s.d.

p.6). A mesma passa, assim, a integrar aspetos ligados à educação da pessoa humana, enquanto indivíduo singular e colectivo, com preocupação na sua formação social e global que lhe permite total integração e participação democrática em sociedade (Dewey, 1959).

Só assim, com uma visão mais focada nas necessidades impostas pelas sociedades atuais, e com a noção clara que é preciso desconstruir e reconstruir o paradigma educacional, atendendo às realidades emergentes, impostas pelas mudanças incessantes, que colocam em causa a educação, é que a escola poderá caminhar no sentido de se formar a ela mesma e aos seus alunos num espaço físico e humano com respostas presentes e futuras nos contextos em que se encontrem envolvidos.

Quanto ao exposto, Serrão (2009), na sua tese de Mestrado, afirma a importância da escola que pela sua idiosincrasia tem “um papel preponderante na promoção dos valores para uma cidadania activa e global. Ensinar para a cidadania é preparar os jovens para serem cidadãos responsáveis, competentes e informados, esta é uma função da Escola e uma missão dos professores, independentemente da sua área disciplinar” (Serrão, 2009, p. 11).

Os estudos analisados revelam que a escola assente na perspectiva de aprendizagem dos conteúdos e da valorização da pessoa tem desenvolvido vários projectos, trabalhos e outras ações com vista a que a perpetuação dos valores de Cidadania sejam significativos na vida dos seus alunos, quer através dos programas e dos currículos desenvolvidos nos diferentes níveis de ensino, quer no desenvolvimento das disciplinas (Afonso, 2007; Leite, Fernandes & Silva, 2013; Serrão & Salema, 2015) visto, concomitantemente, incluírem os conteúdos programáticos/matérias e a Educação para Cidadania, de maneira a providenciar “a todas as alunas e a todos os alunos uma base comum de conhecimentos, atitudes e competências através de uma adequada educação para os direitos e as responsabilidades numa perspectiva de Educação para e na Cidadania Global” (Forum, 2006, p.7).

INTERPRETAÇÕES DOS DOCENTES FACE À CIDADANIA

John Dewey aborda uma série de problemas educacionais ainda hoje enfrentados pelas escolas, encaminhando assim a discussão para uma possibilidade de superação da problemática de desvinculação entre as experiências do aluno e o quotidiano escolar (Carlessi e Tomazetti, s.d.). Perante esta realidade os desafios que se colocam às práticas docentes, aos formadores e todos os profissionais que se envolvem no ensino são muitos. As transformações e exigências permanentes impelem para o enfrentar de situações problemáticas decorrentes da crise

educacional, bem como para a reflexão imediata sobre a forma de resolução das problemáticas.

As representações dos professores, sobre esta matéria, refletem os esforços continuados da escola para que, a par com o cumprimento dos programas, seja possível trabalhar a Cidadania de forma positiva e significativa e que a mesma surta efeitos positivos na formação integral dos seus alunos.

Num estudo efetuado por Reis (2007), neste âmbito, “os professores entrevistados afirmaram estar conscientes da importância da formação para a cidadania nos planos curriculares e do seu carácter inovador” (p.6).

Já o estudo realizado por Leite, Fernandes e Silva (2013), numa escola TEIP⁴² refere que a Cidadania é percebida pelos professores como fundamental à formação pessoal e social dos alunos. A mesma ao ser trabalhada transversalmente e de forma integrada traduz efeitos mais significativos de aprendizagem, sendo que os mesmos assentam, tanto nos saberes académicos, como na aquisição de “novas competências essenciais na complexidade do mundo contemporâneo, ensinando o indivíduo a posicionar-se perante um problema, fazer escolhas e tomar uma decisão” (p.6).

Também a investigação levada a cabo por Serrão e Salema (2015) a professores do ensino básico e secundário, permitiu concluir que as “representações sociais que os professores construíram sobre a EC⁴³ reflectem-se através dos melhores exemplos de estratégias e atividades consideradas como sendo bem-sucedidas e desenvolvidas no âmbito de diversas práticas pedagógicas relacionadas com a EC” (Serrão & Salema, 2015, p. 2).

INTERPRETAÇÕES DOS ALUNOS

Os alunos, no cerne do processo educativo, têm vindo a ganhar uma posição de participantes ativos na sua aprendizagem e aquisição de competências, embora seja de referir que esse é um processo que caminha a passo lento. As necessidades atuais das sociedades democráticas vigentes exigem o envolvimento dos alunos em todo o seu trajeto educativo de aprendizagem com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências que os habilitem a serem cidadãos críticos, capazes, e autónomos na vida em sociedade. Contudo, esta é uma realidade ainda comprometida, dado que permanece um fosso entre o que é pretendido e o que é desenvolvido na prática.

⁴² Escola TEIP é uma escola que se situa no que é considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária.

⁴³ Educação para a Cidadania.

Os estudos revelam que na maioria das vezes não é dada a oportunidade aos alunos de assumirem um papel de responsabilidade e autonomia no seu processo de aprendizagem, e que as suas opiniões não são tidas em conta para o mesmo.

No geral, escola não é sentida pelos alunos como um espaço de encontro, de trocas e partilhas de saberes e culturas. Os mesmos

“referem-se à falta de diálogo, à circunstância de muitas vezes não serem ouvidos, e crêem que o respeito passa por saber ouvir os outros. Descrêem do interesse na sua participação nos órgãos da escola, onde podem estar representados, e, sobretudo, da vontade dos professores em que eles ocupem de facto esses lugares (Reis, 2007, p. 7)

Este tipo de atitude da escola e dos professores condiciona o papel ativo dos alunos, impedindo-os de participarem significativamente para a sua própria formação de valores de democracia e consequentemente de cidadania. Nesse campo a escola precisa repensar-se e assumir o aluno como agente ativo de um processo educativo que se pretende dinâmico, relacional e que pressupõe o contributo e uma acção conjunta de professores, alunos e comunidade educativa.

LIMITAÇÕES NA EDUCAÇÃO DA CIDADANIA NA ESCOLA

Numa justificativa para apresentar os resultados apresentados na Educação da Cidadania, os estudos apontaram para uma diversidade de medidas implementadas para que o processo de cidadania se venha efetivando com a mesma significância nos diversos níveis de ensino.

Verificou-se através da análise dos estudos que a frequência ou a intensidade para trabalhar a cidadania encontrou alguns contratempos e limitações que se justificam, de acordo, com os intervenientes nos estudos pela disponibilidade de tempo na componente pedagógica e pela complexidade dos programas que aumenta à medida das exigências de cada ciclo de ensino. Os professores do 1.º Ciclo do EB, são os que mais tempo e os que utilizam uma maior diversidade de ações colaborativas para trabalharem os valores de Cidadania junto dos alunos, razão esta que aponta para a “legislação em vigor, mais concretamente no Decreto-Lei n.º 139/2012 (Ministério da Educação e Ciência, 2012), que exorta à colaboração deste ciclo nas áreas das expressões de professores de outros ciclos do mesmo agrupamento de escolas que pertencem aos grupos de recrutamento destas áreas” (Serrão & Salema, 2015, p. 3). Relativamente aos outros níveis de ensino, os docentes enfrentam dificuldades na articulação dos conteúdos programáticos com as ações que visam a cidadania. A falta de formação para trabalhar a Cidadania, junto dos alunos, de materiais de apoio e de uma definição consensual do conceito de Cidadania são, também, referidos pelos professores

aspectos que condicionam o trabalho a desenvolver no âmbito da Educação para Cidadania (Afonso, 2007; leite, Fernandes & silva, 2013; Serrão & Salema, 2015).

Na generalidade, os estudos reforçam que a Educação para a Cidadania nas escolas deve ser desenvolvida por meio de uma acção conjunta que envolva professores, alunos, pais-encarregados de educação e comunidade envolvente. Os projectos que abarcam uma temática tão complexa como a cidadania por pressupor a reunião de seres individuais nos seus valores e princípios, devem ser pensados com toda esta amplitude visando os esforços conjuntos sem marginalizações, antes com uma ambição há tanto desejada pelos defensores de uma sociedade democrática como descrita por Dewey. Realçando que seja assegurado em todo este processo “a formação inicial e contínua de docentes e outros grupos de profissionais e agentes educativos direccionada para a aquisição de competências para trabalhar a Educação para a Cidadania Global na escola, assegurando a criação e o desenvolvimento de recursos e materiais didácticos para o efeito” (fórum, 2006, p.7).

REFERÊNCIAS

- Afonso, M. R. (2007). *Educação para a Cidadania - Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar ...Boas Práticas*. Editor: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- C. Dariane & T. Elisete Medianeira (s.d.). Educação Como Reconstrução Da Experiência: Uma Possibilidade Educativa Na Educação Contemporânea. Retirado de: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/044e4.pdf>.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação – Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições ASA.
- Fialho, J. A. L. (2015) *Sociedade, Escola e Cidadania: A teoria em Confronto Com Testemunhos de Informantes Chave* (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Fórum Educação para a Cidadania (2008). *Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania*. Lisboa: Fórum Educação para a Cidadania. Retirado de: <http://www.igualdade.gov.pt/images/stories/mdn/documentos/forumeducacaocidadania.pdf>.
- Galvão, P. (1998). *A Ciência na Educação Segundo John Dewey*.
- Westbrook, R. W. & Teixeira, A. (2010). *John Dewey*. Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana. Retirado de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>.
- Leite, C.; Fernandes, P. & Silva, S. M. (2013). O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspetivas de docentes de uma escola TEIP. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 35-43.
- Oliveira, D. F. S. (s.d.). *Educação para a Cidadania: Um desafio da Escola Actual*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Retirado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/185.pdf>.

Reis, J. F. S. (1997). A cidadania nas escolas: perspectivas e realidades. In *Revista GEPOLIS*. Lisboa. ISSN 0873-7193. 4. Pp.74-84. Retirado de: [http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14227/1/9_A%20Cidadania%20nas%20Escolas\(Jo%C3%A3o%20Reis\).pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14227/1/9_A%20Cidadania%20nas%20Escolas(Jo%C3%A3o%20Reis).pdf).

Serrão, J. S. & Salema, M. H. (2015). As práticas dos docentes e a cidadania. In *Revista de Estudios e Investigación En Psicología Y Educación e* ISSN: 2386-7418, 2015, Vol. Extr., No. 6. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.06.183. Retirado de: revistas.udc.es/index.php/reipe/article/download/183/pdf_143.

Serrão, J. (2009). *Educação para a Cidadania Global: Impacto do Projecto “M-Igual? Igualdade não é Indiferença, Oportunidade!”* (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa Faculdade de Ciências Departamento de Educação. Retirado de: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3951/1/ulfc055562_tm_Jacinto_Freitas.pdf.

Verástagui, R. L. A. (2012). Dewey e a Proposta Democrática na Educação. In *Revista Redescições – Revista on line do GT de Pragmatismo Ano 3, Número 4*, 2012. Retirado de: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Redescicoes/article/view/104/0>.

PROCESSOS DE LIDERANÇA NO PROJETO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Maria Susana Rocha¹ & Nuno Fraga^{2,3}

¹Escola do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço. msusanarocha@hotmail.com.

²Departamento de Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

³Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

RESUMO

O Projeto de Aprendizagem Cooperativa (PAC) é um projeto em vigor na Escola do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço, desde o ano letivo 2006/2007. Tal como assinalado em Dewey, o pensamento não vive isolado da ação e o PAC consubstancia este princípio na sua metodologia de trabalho cooperativo, que valida possibilidades de aprendizagem significativas através de experiências pedagógicas partilhadas e em ambientes democráticos de educação e aprendizagem.

Com o objetivo de aferir a opinião dos alunos sobre o PAC, reconhecer as práticas docentes e identificar os estilos de liderança das coordenadoras, procedemos à realização de um estudo de caso de natureza qualitativa e quantitativa. Os sujeitos de investigação foram 55 professores e 415 alunos. A entrevista e o inquérito por questionário constituíram os instrumentos de recolha de dados e a análise de conteúdo a técnica de análise da informação recolhida.

Os resultados reforçam a importância do trabalho cooperativo na aquisição de aprendizagens significativas. Como fragilidades do PAC, salienta-se a falta de formação de alguns docentes e a resistência à alteração das metodologias de trabalho por parte de outros.

Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa; escola democrática; aprendizagens significativas; estudo de caso.

INTRODUÇÃO

O presente artigo surge no âmbito de uma investigação realizada para o mestrado em Administração Educacional que visava identificar os estilos de liderança das coordenadoras do Projeto de Aprendizagem Cooperativa, da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço. A referida investigação pretendia, ainda, entender a prática dos professores neste projeto e aferir a opinião dos alunos sobre o PAC.

Assim, o artigo inicia-se com a caracterização do Projeto de Aprendizagem Cooperativa para dar seguimento à fundamentação teórica dos conceitos metodológicos que suportaram este estudo, do conceito de liderança e de aprendizagem cooperativa.

Posteriormente, apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados que deram consistência ao estudo e alguns dos dados recolhidos.

O Projeto de Aprendizagem Cooperativa, surge como uma oportunidade criada pela escola em estudo para torná-lo, através da ação das coordenadoras e dos professores, uma peça fundamental no desenvolvimento integral dos alunos. Verifica-se que neste projeto os docentes recorrem à conjugação de metodologias de ensino tradicional e da Aprendizagem Cooperativa, enfatizando o trabalho de projeto e o desenvolvimento de atividades interdisciplinares.

CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

O estudo contou com a participação de 415 alunos distribuídos pelo 2.º e 3.º ciclos e 55 professores, entre os quais, as 4 coordenadoras de cada equipa pedagógica.

CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

O Projeto de Aprendizagem Cooperativa surgiu na Escola do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço, no ano letivo 2006/2007, enquadrado pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro que introduziu alterações curriculares no ensino básico com a criação das áreas curriculares não disciplinares de Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. Este documento conferiu às escolas autonomia para implementarem projetos que visassem a inovação educacional e o sucesso escolar dos alunos. É neste sentido que a implementação do PAC se torna relevante.

Ao criar este projeto, o Conselho Executivo pretendia combater o insucesso e o abandono escolares; introduzir novas estratégias de ensino/aprendizagem alternativas ao ensino expositivo; desenvolver competências sociais nos alunos; promover a colaboração entre agentes educativos (alunos e professores) e fomentar, ainda, a interdisciplinaridade.

Este projeto tem como filosofia de trabalho, os pressupostos da Aprendizagem Cooperativa e a metodologia de trabalho de projeto que propicia a interdisciplinaridade e a colaboração entre equipas de alunos e de professores.

As atividades/projetos interdisciplinares desenvolvem-se, sobretudo, na área de Apoio ao Estudo e Formação Pessoal e Social, sob a orientação de dois professores, em par pedagógico. As restantes áreas curriculares aplicam os

princípios da Aprendizagem Cooperativa através da realização de trabalho de equipa e da aplicação de certos métodos da Aprendizagem Cooperativa.

Qualquer equipa docente do projeto dispõe de 45 minutos semanais para se reunir, orientadas pela sua coordenadora, com o objetivo de preparar o trabalho que envolve este projeto, passando pela elaboração das planificações interdisciplinares até à escolha dos métodos de Aprendizagem Cooperativa a aplicar em cada turma.

Aquando da investigação, no ano letivo 2015/2016, o Projeto de Aprendizagem Cooperativa abrangia quatro equipas pedagógicas, cinco turmas em cada equipa, com um total de 20 turmas - 439 alunos, 75 professores, entre os quais as 4 coordenadoras. O PAC, no 2.º ciclo, abrangia 5 turmas, apenas, do 5.º ano e no 3.º ciclo, 5 turmas em cada ano, no 7.º, 8.º e 9.º anos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Aprendizagem Cooperativa

A Aprendizagem Cooperativa é uma estratégia de ensino/aprendizagem que fomenta a colaboração entre os alunos como forma de desenvolver a aquisição e cimentar aprendizagens. Para tal, procede-se à criação de equipas de alunos em que cada um desempenha um papel diferente consoante as necessidades da tarefa ou do grupo e em prol da concretização de objetivos definidos pela sua equipa. Bessa e Fontaine (2002) referem que a Aprendizagem Cooperativa se caracteriza pela divisão da turma em grupos pequenos formados segundo o critério da heterogeneidade (idades, sexo e competências), facilitando o desenvolvimento de atividades coletivas pelos alunos.

A ação do grupo desenvolve-se em virtude de alcançar certos objetivos, não descurando a responsabilização individual dos membros no sucesso do grupo. Acrescenta-se que para que os resultados sejam alcançados são necessários dois requisitos essenciais: 1) objetivos comuns ao grupo e 2) o sucesso do grupo dependa da prestação de cada um dos membros, desta forma está-se a dar primazia não só à responsabilidade grupal, como também à responsabilização dos membros a nível individual.

A Aprendizagem Cooperativa segundo os vários autores que se debruçaram sobre o seu estudo, (Johnson, Johnson & Smith, 1998; Smith, 1996; Bessa & Fontaine, 2002 e Lopes & Silva, 2009), define-se pelas suas cinco características fundamentais reconhecidas pela maior parte dos autores, nomeadamente: a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação face a face; o desenvolvimento de competências sociais e a avaliação do processo. Por interdependência positiva, entende-se que nenhum aluno poderá ter sucesso a não ser que o seu grupo, também, seja bem-sucedido. A interdependência positiva

implica a responsabilização dos alunos no sucesso do grupo. Kagan (1994) refere que, perante a existência da interdependência positiva, os alunos, na prossecução de objetivos comuns, cooperam uns com os outros: *“If positive interdependence exists, students, have the subjective experience of “being on the same side” and will behave cooperatively toward each other.”* (p. 4:8) A interdependência positiva pode ser alcançada através da definição de objetivos, pela distribuição de materiais, pela definição de papéis e pela realização de tarefas diferentes.

A responsabilidade individual implica que cada aluno seja avaliado individualmente de forma a dar o seu contributo para o sucesso do grupo. A respeito da responsabilização dos alunos e da eficácia dos métodos Aprendizagem Cooperativa, Slavin, (1996) refere que é necessário definir objetivos do grupo importantes para os alunos e que estes sejam responsabilizados individualmente pelo contributo que deram ao grupo.

A interação face a face permite que os alunos estejam a trabalhar numa posição que facilite a interação social e o contacto visual entre os alunos estimulando e solidificando as relações entre eles. O desenvolvimento de competências sociais irá facilitar a integração dos alunos no seu grupo e quanto maior for o seu próprio desenvolvimento maior será a produtividade do grupo.

A avaliação do processo de trabalho irá permitir a reflexão sobre as tarefas desenvolvidas, identificando os aspetos positivos e aqueles que são necessários melhorar no futuro.

A Aprendizagem Cooperativa, baseada na interdependência positiva, ou seja, o sucesso individual dos alunos está intimamente ligado ao sucesso do grupo, quando comparada com outras abordagens (individual e competitiva) tem vantagens, pois aumenta a motivação, melhora a qualidade do clima na sala de aula e permite o desenvolvimento competências sociais. Tal como situa Dewey (2007), “o desenvolvimento, no jovem, das atitudes e disposições necessárias para a contínua e progressiva vida de uma sociedade não pode ter lugar pela direta transmissão de crenças, emoções e conhecimentos. Efectua-se por intermédio do ambiente.” (p. 37). Os espaços de aprendizagem propiciados pela metodologia da aprendizagem cooperativa ativam possibilidades de relações dialógicas até então condicionadas por preposições fabris de ensino. Este cenário favorece o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e centra o processo de aprendizagem no aluno e no seu sistema de relações.

Ainda relativamente às vantagens da Aprendizagem cooperativa, os estudos apontam para a melhoria dos resultados escolares, a melhoria nas relações sociais do grupo e para a manifestação da colaboração e do apoio na superação das dificuldades dos alunos. Gouveia (2012) defende que Aprendizagem Cooperativa apresenta vantagens “na tomada de consciência de um propósito comum e baseia-se no reconhecimento de que o desempenho de cada um depende da ação de

todos, sendo tão importante o sucesso coletivo quanto o sucesso individual.” (p. 86)

A Liderança

Apesar de ser um conceito polissêmico, a liderança evidencia-se como um processo de influência que alguém, a quem lhe são reconhecidas capacidades, exerce sobre um conjunto de pessoas que colaboram consigo na concretização de objetivos comuns, com vista ao sucesso da organização e, conseqüentemente, dos seus colaboradores. Sergiovanni (2004b) refere que a liderança é “(...) o processo de levar um grupo a agir de acordo com os objectivos do líder (como é habitualmente o caso nas organizações empresariais) ou propósitos partilhados (como deveria acontecer nas escolas).” (p. 124) O autor (idem, 2004b) acrescenta que a liderança não pressupõe o uso de autoridade para dar ordens, mas antes uma relação em que os líderes e seguidores influenciam-se mutuamente.

Os diferentes estilos de liderança são válidos de acordo com a situação e o contexto em que se encontram as pessoas, não havendo uns mais adequados do que outros (Fraga, 2004; Kouzes & Posner, 2007). Os vários modelos de liderança apresentam concepções de liderança distintas de acordo com a perspectiva de vários autores. Assim, Bass e Avolio (2004) evidenciam três estilos de liderança que resultam do *Multifactor Leadership Questionnaire* e que terão especial destaque neste artigo, a saber Liderança Transformacional, Liderança Transaccional e Liderança *Laissez-faire*. A Liderança Transformacional será aqui mais aprofundada do que os outros dois estilos de liderança por ser o estilo de liderança das coordenadoras do PAC com maior expressão na sua ação. De acordo com Bass e Avolio (2004), é um processo de influência no qual a noção do que é importante para os seguidores é afetada pelos líderes, fazendo com que os seus seguidores se vejam assim como às oportunidades e desafios de uma nova forma, com uma perspectiva renovada. Os líderes transformacionais são proativos uma vez que tentam inovar e otimizar o desenvolvimento individual, e organizacional não apenas o cumprimento expectável das tarefas. Levam os seguidores a empreender esforços para atingir padrões elevados de moral e de ética (Bass & Avolio, 2004). A Liderança Transformacional premeia a definição de objetivos para ajudar os liderados, também eles, a serem líderes enfatizando o seu processo de transformação que vai para além da capacidade dos liderados em concretizar e alcançar os objetivos. Visa desenvolver neles a capacidade de traçarem o seu percurso, fazerem as melhores escolhas e assumirem também responsabilidades de liderança, pois os liderados que se tornam líderes são líderes exemplares, de acordo com Bass e Avolio (2004).

A Liderança Transaccional privilegia a concretização dos objetivos individuais, da estabilidade pessoal, do cumprimento das tarefas e das normas. O líder

transacional, usa da sua posição, hierarquicamente superior aos liderados, para conseguir que estes trabalhem em prol da concretização dos objetivos, atribuindo-lhes recompensas individuais, se tal os objetivos forem cumpridos e trouxerem resultados positivos para a organização. Tanto o líder como os liderados são movidos por interesses de índole pessoal antes de fomentarem o sucesso organizacional como refere Bass e Avolio (2004), uma das diferenças entre os líderes transacionais e os líderes transformacionais reside no facto dos primeiros trabalharem dentro de uma cultura organizacional existente, ao passo que os líderes transformacionais mudam e reinventam essa própria cultura.

Já a Liderança *Laissez-faire*, apresenta um líder que fomenta a participação dos seus seguidores na tomada de decisões tanto a nível pessoal com da organização, sendo o seu papel mais passivo do que o dos seus colaboradores. A avaliação ou o controlo da ação dos liderados é inexistente por parte deste líder que se desresponsabiliza, desta forma, da tomada de posições no processo de crescimento organizacional. Este estilo de liderança é considerado por alguns autores de não liderança, na medida em que os líderes se demitem das suas responsabilidades imputando aos outros as ações de liderança e a tomada de decisões.

No campo educacional, Hargreaves e Fink (2007), com o seu modelo Os Sete Princípios da Liderança Sustentável, defendem uma liderança sustentável que faça perlongar no tempo os efeitos de uma gestão escolar responsável que promova a troca de boas práticas e que melhore a qualidade das aprendizagens dos alunos. Todos os agentes educativos têm participação e lugar neste modelo de liderança sendo que a sua ação é considerada relevante e eles, também, são compelidos a tornarem-se líderes.

Fullan (2001) e Sergiovanni (2004b), por sua vez, salientam a importância da liderança responder a um objetivo moral que determine a ação dos líderes em prol do sucesso individual e coletivo da organização. Partilham da mesma opinião, Kouzes e Posner (2007) pois defendem a necessidade de a liderança ser ética e de esclarecer os valores e os princípios que regem a ação do líder. “A liderança tem uma dimensão ética que nem os líderes, nem os constituintes podem negligenciar.” (p. 377) Fullan (2001) contempla, ainda, a distribuição da liderança por aqueles que, não ocupando posições de destaque, são capazes de influenciar os demais na prossecução dos objetivos. Por esta razão, o autor defende que é importante fomentar atitudes de liderança nos outros para que possam contribuir para o desenvolvimento organizacional.

Goleman, Boyatzis e McKee (2002), sob a sua perspectiva de liderança emocional, apresentam duas dimensões da liderança que têm repercussões ao nível da ação dos seguidores, a saber: a ressonância, isto é, o clima emocional do grupo perante as atitudes positivas do líder que produzem efeitos positivos nos

liderados e a dissonância que reflete a sincronia existente ou não entre a ação dos líderes e a dos liderados. Para Goleman *et al* (2002) “a capacidade de liderança pode ser aprendida por qualquer líder em qualquer momento da sua carreira” (p. 125) desde que queira e se sinta motivado para tal e compreenda, com plena consciência, os elementos essenciais a uma boa liderança. Kouzes e Posner (2007) partilham destes mesmos pontos de vista.

METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

Sob a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), o objetivo dos investigadores qualitativos reside no facto de quererem tornar mais ampla a compreensão de um fenómeno ou situação e, no caso de estudarem uma organização, perceberem como é que as diferentes pessoas entendem a mesma situação.

A investigação qualitativa prevê o recurso a várias estratégias de pesquisa e a diversos instrumentos na recolha e na análise dos dados. Assim, escolhemos a entrevista e o questionário de resposta mista como os instrumentos de recolha de dados e optámos pela análise de conteúdo como a técnica de análise da informação recolhida.

Bell (2005) salienta que o estudo de caso aprofunda um aspeto do problema da investigação é frequentemente usado quando se pretende clarificar questões que comecem por “como” e “por que”. Para Yin (2003), o estudo de caso averigua as particularidades de um acontecimento de acordo com o seu contexto. Para este autor, o estudo de caso nasce da necessidade em “se compreender fenómenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real.” (p. 20)

A entrevista, segundo Bogdan e Biklen (1994), tem como objetivo estabelecer uma conversa, com outras pessoas, sob a orientação de uma delas, com o intuito de obter informação específica sobre certos assuntos. Sousa (2009) identifica quatro tipos de entrevistas, a saber: a entrevista dirigida, a semi-dirigida, a não dirigida e a entrevista em painel que poderão ser usadas de acordo com os objetivos da entrevista, a intensão e o grau dos conhecimentos do entrevistado.

De acordo com Ghiglione e Matalon (1993), o questionário corresponde a um documento uniformizado no conteúdo e na forma. Deste modo, torna-se possível estabelecer uma comparação entre as respostas que podem ser dadas por um grupo mais restrito ou por um grande número de pessoas. Uma das vantagens do questionário é a facilidade com que se obtém resposta de um vasto grupo de inquiridos, de forma célere.

A análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977), é “um conjunto de técnicas de análises das comunicações” (p. 31), ou seja, é um instrumento variado,

na sua forma, pois engloba diferentes procedimentos que se podem aplicar ao campo da comunicação com o propósito de se compreender para além do que imediatamente entendível. Tal análise é realizada tendo por base dois objetivos primordiais: a clarificação da incerteza, isto é, 1) apresentar informação que seja visível e corroborada também, por outros e 2) tornar a leitura mais rica através da análise profunda da informação. Para Sousa (2009), a análise de conteúdo é constituída por um conjunto de técnicas e procedimentos que facultam a análise cuidada de documentos com o propósito de descobrir o seu conteúdo, para além do que é visível. O autor (idem, 2009) salienta que os “conteúdos não são os textos ou os discursos em si, são o que estes contêm de facto, o que existe na realidade dentro deles e não o que aparentam ser ou conter. (p. 264)

A triangulação permite o cruzamento de informação recolhida por várias fontes com o intuito de conferir consistência à investigação qualitativa. Deste modo, e sob a perspetiva de Sousa (2009), a triangulação significa uma “metodologia de investigação em que se observa o mesmo fenómeno de três (ou mais) pontos diferentes observadores e com diferentes instrumentos.” (p. 173)

O estudo desenvolvido foi, essencialmente, de natureza qualitativa pois pretendíamos indagar e compreender profundamente as perspetivas das coordenadoras atendendo à globalidade de assuntos inerentes ao projeto.

Quanto aos instrumentos para a recolha dos dados, recorreremos à aplicação de 1 questionário a 415 alunos e de 2 questionários a 55 professores. Os vários questionários aplicados tinham o intuito de aferir a opinião dos alunos a respeito do Projeto de Aprendizagem Cooperativa, relacionar as práticas docentes com a filosofia do projeto e averiguar os estilos de liderança das coordenadoras do PAC por forma a estabelecer um paralelo entre as perceções dos professores e das coordenadoras, a respeito da ação das últimas e dos seus estilos de liderança. Neste último caso, optou-se por usar o *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), de Bass e Avolio.

Uma vez que a investigação contou com um elevado número de participantes, a escolha dos questionários tornou mais fácil a interpretação dos dados, tendo-se procedido a uma análise descritiva dos dados obtidos nos questionários.

É de salientar que os questionários utilizados foram de resposta mista, isto é, quando nos deparamos com a vontade e a necessidade de dar voz aos alunos e aos professores sobre alguns assuntos, nomeadamente, as mais-valias e os constrangimentos do PAC, optámos por incluir respostas abertas, cujos dados foram analisados mediante a técnica da análise de conteúdo.

Realizámos, também, 5 entrevistas a diferentes sujeitos da investigação, a saber: foi realizada 1 entrevista à antiga presidente do Conselho Executivo no sentido de proporcionar uma descrição do PAC numa perspetiva histórica; foram

realizadas 3 entrevistas às coordenadoras do 3.º ciclo e, por último, entrevistámos uma das vice-presidentes do Conselho Executivo.

A triangulação dos dados e da revisão da literatura, foi a técnica de interpretação escolhida para dar consistência à investigação.

O estudo desenvolvido foi, essencialmente, de natureza qualitativa pois pretendíamos indagar e compreender profundamente as perspetivas das coordenadoras atendendo à globalidade de assuntos inerentes ao projeto.

Quanto aos instrumentos para a recolha dos dados, recorremos à aplicação de 1 questionário aos alunos e de 2 questionários aos professores. Os vários questionários aplicados tinham o intuito de aferir a opinião dos alunos a respeito do Projeto de Aprendizagem Cooperativa, relacionar as práticas docentes com a filosofia do projeto e averiguar os estilos de liderança das coordenadoras do PAC por forma a estabelecer um paralelo entre as perceções dos professores e das coordenadoras, a respeito da ação das últimas e dos seus estilos de liderança. Neste último caso, optou-se por usar o *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), de Bass e Avolio.

Uma vez que a investigação contou com um elevado número de participantes, a escolha dos questionários facilitou a interpretação dos dados, tendo-se procedido a uma análise descritiva dos dados obtidos nos questionários.

É de salientar que os questionários utilizados foram de resposta mista, isto é, quando nos deparamos com a vontade e a necessidade de dar voz aos alunos e aos professores sobre alguns assuntos, nomeadamente, as mais-valias e os constrangimentos do PAC, optámos por incluir respostas abertas, cujos dados foram analisados mediante a técnica da análise de conteúdo.

Realizámos, também, 5 entrevistas a diferentes sujeitos da investigação, a saber: foi realizada 1 entrevista à antiga presidente do Conselho Executivo no sentido de proporcionar uma descrição do PAC numa perspetiva histórica; foram realizadas 3 entrevistas às coordenadoras do 3.º ciclo e, por último, entrevistámos uma das vice-presidentes do Conselho Executivo.

A triangulação dos dados e da revisão da literatura, foi a técnica de interpretação escolhida para dar consistência à investigação.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados obtidos revelou que a maior parte dos alunos (268) participava mais nas aulas em que o trabalho de equipa estava previsto pois sentiam-se mais motivados, opinião partilhada, também, pela maioria dos docentes. Este tipo de trabalho é o mais realizado nas aulas a par do trabalho individual, o que agrada os alunos, pois referiram que preferem trabalhar em

equipa (144) e a pares (84 alunos). Consideram, também, que esta forma de trabalhar é mais produtiva do que o trabalho individual, tal como os docentes inquiridos. Por este motivo, dos 415 alunos inquiridos, 337 consideram ter evoluído nas suas aprendizagens desde que trabalham em equipa com os seus colegas nas aulas. Para a quase totalidade dos professores (40 dos 41 professores inquiridos), a interação social, potencializada pelo trabalho de equipa, é um dos motores da aprendizagem. A interação social, defendida por Vygotsky (1979) como essencial na construção do saber, é um dos pilares da Aprendizagem Cooperativa e da Teoria da Aprendizagem Significativa, pois através da interação com os outros e da reprodução verbal do seu conhecimento, os alunos estão a desconstruir e a construir novo conhecimento, bem como a se formarem integralmente como seres humanos. Ainda a propósito da interação social, a maioria dos alunos inquiridos (362) afirmou relacionar-se melhor com os outros (professores e alunos) depois de terem sido integrados no PAC.

Para os alunos questionados, o trabalho de equipa apresenta inúmeras vantagens como a troca de ideias e de conhecimentos; maior motivação para o trabalho, a melhoria das aprendizagens, a melhoria no relacionamento com os outros, desenvolvimento da cooperação entre os colegas e das competências sociais dos alunos. Pelas razões apresentadas, o trabalho de equipa surgiu, entre grande parte dos alunos como o aspeto que mais gostavam no PAC, para além de outros como a cooperação, a partilha e o respeito pela opinião dos outros.

Pelas respostas dos grupos envolvidos na investigação, a colaboração surge como impulsionadora da implementação de práticas que propiciam o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, do desenvolvimento profissional docente e das atividades interdisciplinares e facilita o trabalho das equipas pedagógicas docentes. O trabalho desenvolvido no PAC põe em evidência a interdisciplinaridade como forma de promover a consolidação de conhecimentos quando são cruzados com os saberes de outras disciplinas ganhando a aprendizagem dos alunos, desta forma, mais consistência e pertinência. A este respeito, dos 415 alunos, um grande grupo de alunos considerou que a interdisciplinaridade facilitava a aprendizagem dos conteúdos curriculares quando abordados em várias disciplinas.

A aplicação dos métodos de Aprendizagem Cooperativa, tanto na perspetiva da esmagadora maioria dos alunos como na dos docentes, contribui para a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Os dados recolhidos permitiram chegar à conclusão que o PAC contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos, de acordo com a maioria dos sujeitos da investigação. Por esta razão, dos 415 alunos, 339 responderam que se sentiam mais confiantes quanto às suas capacidades depois de integrarem o PAC e 361 alunos mencionaram que estão satisfeitos por fazerem parte do Projeto de Aprendizagem Cooperativa. Este sentimento é

partilhado pelos professores, pois a maioria dos docentes manifestou-se favoravelmente sobre este assunto.

O PAC apresenta como potencialidades a diferenciação pedagógica; a melhoria das aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento das competências sociais dos alunos. Na perspetiva dos alunos, este projeto desenvolve a cooperação, a partilha e a ajuda na superação das dificuldades dos membros da equipa. Alguns alunos referiram a apresentação dos projetos à comunidade escolar como algo positivo e aliciante, assim como outros referiram as mais-valias dos relacionamentos interpessoais com pessoas com quem não estavam habituados a trabalhar e que em situações de ensino expositivo não teriam oportunidade de conhecer.

O PAC apresenta, todavia, alguns constrangimentos apontados por todos os grupos participantes na investigação. Assim, dos 415 alunos inquiridos, 142 alunos mencionaram alguns aspetos que consideravam menos favoráveis relacionados, sobretudo com a metodologia do trabalho de equipa. Desta forma, alguns alunos referiram a sua insatisfação com a constituição da sua equipa, porque se viam obrigados a trabalhar com pessoas com quem não se relacionavam, não tendo a capacidade, nesta fase do seu desenvolvimento cognitivo, de identificar as mais-valias futuras dessa situação. Alguns alunos salientaram que, por vezes, se verifica desigualdade na envolvimento dos alunos para com o trabalho a realizar. A este respeito há a salientar a responsabilidade do professor na estruturação da interdependência positiva quer seja através das tarefas como através da definição dos objetivos, ou através da distribuição dos materiais ou papéis dos alunos para que todos os alunos sejam responsabilizados individualmente pelo sucesso do grupo. A quantidade e a exigência dos trabalhos que os professores pedem, também foram apontadas pelos alunos como um aspeto menos positivo.

Já os docentes e as coordenadoras que estavam em concordância na maioria dos assuntos elencados, referiram sobretudo aspetos de ordem funcional quanto aos aspetos a melhorar, nomeadamente: a falta de tempo para planificar o trabalho, desenvolver atividades com os alunos e implementar a metodologia da Aprendizagem Cooperativa; a duração das reuniões semanais, pois o tempo disponível é insuficiente para o trabalho que normalmente é desenvolvido; a necessidade do cumprimento dos programas curriculares dificulta, por vezes, a implementação dos pressupostos deste projeto; a extensão das equipas pedagógicas e a ausência de formação específica na área da Aprendizagem Cooperativa, por parte de alguns docentes.

Quanto aos estilos de liderança das coordenadoras, verificou-se, pela análise comparativa do *Multifactor Leadership Questionnaire* respondido tanto pelas coordenadoras como pelos professores, que as coordenadoras evidenciam com mais frequência comportamentos da Liderança Transformacional, revelando, no

entanto, comportamentos da Liderança Transacional, que a faz ser o segundo estilo de Liderança com maior expressão na acção das coordenadoras do PAC. Os comportamentos evidenciados pelo estilo de Liderança *Laissez-faire* são aqueles que se manifestam com menor frequência.

O *Multifactor Leadership Questionnaire* usou uma escala tipo Likert cujos valores oscilam entre o nível 0 e o nível 4, sendo que quanto mais perto do nível 4 estiver o valor médio mais frequentemente se verifica a ocorrência dos comportamentos (0 – nunca; 1 – raramente; 2 – algumas vezes; 3 – muitas vezes; 4 – frequentemente).

Assim, os valores médios dos itens da Liderança Transformacional, quando comparadas as respostas das coordenadoras e dos professores respetivamente, foram mais baixos na perspectiva das coordenadoras do que na dos professores para os itens Influência Idealizada - atributos (2,88 - 3,04), Influência Idealizada – comportamentos (3,13 – 3,40) e Motivação Inspiracional (3,13 – 3,41). Isto significa que na percepção das líderes, elas evidenciam mais vezes os comportamentos que caracterizam estes itens do que na opinião dos professores.

Já nos itens Estimulação Intelectual (3,25 – 3,21) e Consideração individual (2,88 – 2,80), os valores médios apresentados pelas coordenadoras foram ligeiramente mais altos do que os apresentados pelos professores, ou seja, as coordenadoras consideram que manifestam mais vezes os comportamentos que identificam estes fatores da Liderança Transformacional.

As coordenadoras surgem perante os seus colegas de equipa como líderes preocupadas com o sucesso do trabalho desenvolvido no seio da sua equipa, definindo, para tal os objetivos a seguir. Os líderes transformacionais preocupam-se em motivar os seus seguidores e em canalizar esforços individuais na concretização de objetivos comuns e comprometem-se a ajudar os seus colaboradores na identificação das suas capacidades fomentando, desta forma, o desenvolvimento individual das pessoas.

A Liderança Transacional foi o segundo estilo de liderança com maior expressão na ação das coordenadoras. Bass e Avolio (2004) referem que os líderes transformacionais podem em certas situações evidenciar comportamentos da Liderança Transacional, sendo comum esta oscilação entre estes dois estilos de liderança. As coordenadoras como líderes transacionais explicitam os objetivos a atingir e reconhecem os esforços dos colegas quando atingem o esperado. É de referir que na perspectiva das coordenadoras, elas evidenciam menos vezes os comportamentos que caracterizam a Liderança Transacional, sendo que os seus valores médios dos itens dos fatores da Liderança Transacional foram mais baixos quando comparados com os valores médios dos professores. Desta forma o valor médio para a Recompensa pelos objetivos atingidos das coordenadoras foi de 2,69,

sendo o dos professores de 3,11 e o valor médio da Gestão por exceção ativa, na opinião das coordenadoras foi de 2,13 e na opinião dos professores foi de 2, 50.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola não pode continuar fundada nos pressupostos que a criaram no século XIX em que o aluno recebia passivamente o conhecimento que lhe era transmitido pelo professor; deverá, antes, se reestruturar. A introdução da tecnologia no nosso quotidiano, provocou alterações na forma como as pessoas se relacionam, como se relacionam com o conhecimento e como encaram a escola. A escola de hoje deve oferecer uma série de percursos educativos e metodologias diferenciadoras para que os alunos possam ter um papel mais ativo na construção do seu saber. A Aprendizagem Cooperativa constitui uma dessas janelas de oportunidade em que o professor surge como um facilitador das aprendizagens dos alunos, tornando, deste modo, imperativa a redefinição do papel dos alunos e dos professores.

Os alunos, neste projeto, são chamados a assumir uma postura mais participativa nas aulas e a estarem mais comprometidos com a sua aprendizagem. Ao trabalharem em equipa, os alunos desempenham um papel fulcral na aprendizagem dos colegas, uma vez que a colaboração foi identificada como peça central neste projeto, tendo surgido como facilitadora da partilha de conhecimentos e da superação das dificuldades dos alunos e como a metodologia de trabalho com maior expressão, embora o trabalho de pares e o trabalho individual revelaram ser metodologias de trabalho que surgem intercaladas nas aulas. A cooperação tem repercussões na forma como os alunos se relacionam e como os professores organizam o seu trabalho e desenvolvem atividades em parceria com os outros professores.

A maior parte dos professores do PAC, apoiados pela colaboração que se verifica entre a grande parte dos professores das suas equipas pedagógicas, empreende esforços para introduzir os pressupostos metodológicos da Aprendizagem Cooperativa nas suas aulas, embora o ensino expositivo tenha muita expressividade nas suas práticas letivas.

O Projeto de Aprendizagem Cooperativa, apesar de alguns constrangimentos, sobretudo de natureza organizacional, destaca-se pela diferenciação pedagógica, pelo desenvolvimento de competências sociais e metodológicas dos alunos com repercussões na melhoria das suas aprendizagens. O PAC surge com um projeto que incide a sua ação na construção significativa do conhecimento dos alunos e na edificação integral dos alunos enquanto cidadãos e seres socialmente ativos e conscientes.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City: Mind Garden, Inc.
- Bell, J. (2005). *Doing Your Research Project: a guide for first-time researchers in education, health and social science*. Berkshire, England: Open University Press.
- Bessa, N. & Fontaine, M. (2002). *Cooperar para Aprender: Uma Introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: ASA Editores
- Biklen, R. B. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Biklen, R. B. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Fraga, N. (2014) As Lideranças e os Processos Participativos: Uma Reflexão em torno da cidadania democrática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 12 (5), 151-171. Retirado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2833/3050>
- Fullan, M. (2001) *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA Editores.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Os Novos Líderes: A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Gouveia, F. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas. Um Estudo Numa escola do 1.º Ciclo da RAM. (Tese de Doutoramento)*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Jonhson, D.W. & Johnson, R.T. & Smith, K. (1998). A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdade: Qual é a Evidência de que Funciona? *In Shirley Freed (2000) Pensar, Dialogar e Aprender. in Change, Vol. 30, Issue 4, p26* retirado de <https://www.andrews.edu/~freed/ppdfs/readings.pdf>.
- Matalon, R. G. (1993). *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. California: Resources for Teachers, Inc. Wee Co-op.
- Kouzes, J.M.& Posner, B.Z. (2007) *O Desafio da Liderança*. Lisboa: Caleidoscópio.
- Sergiovanni, J. T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa Editores.
- Silva, J. L. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula:um guião prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Slavin. R.E. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. In (2004). *Psychology of Education, Major Themes, Volume III - The school curriculum*. New York: RoutledgeFalmer. Retirado de http://perpus.stkipkusumanegara.ac.id/file_digital/Buku%20Digital%2048.pdf
- Smith, K.A. (1996). Cooperative Learning: Making “Groupwork” Work. In C. Bonwell & T. Sutherland; Eds., *Active learning: Lessons from practice and emerging issues. New Directions for Teaching and Learning* 67, 71-82. San Francisco: Jessey-Bass. Retirado de personal.cege.umn.edu/smith/docs/NDTLCL5.doc.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Yin, R. K. (2003). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

DEWEY NO ECRÃ: A EDUCAÇÃO E A DEMOCRACIA SOB RESGATE

Paulo Brazão

Departamento de Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal. jbrazao@staff.uma.pt
Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

INTRODUÇÃO

De que modo a lógica mercantilista, de expansão global, marcadamente tecnológica influencia as sociedades ocidentais e modifica o olhar sobre a educação? Como pode o pensamento de Dewey contrapor?

Este artigo pretende identificar alguns constrangimentos que a globalização exerce sobre as sociedades, sobre os indivíduos e como condiciona o modo de olhar a educação na atualidade.

Lembrando o legado de Dewey sobre educação, realçamos como intrínseco à educação, a prevalência da experiência, da participação e da vivência crítica, enquanto construtor de identidade e de sentido democrático. Apresenta-se uma perspetiva de resistência e de esperança na resolução dos constrangimentos do mundo pós-contemporâneo.

O NEOLIBERALISMO GLOBAL E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

A expressão designada “**Dewey no ecrã**” foi encontrada para equacionar e enquadrar algum pensamento seu sobre educação e democracia face aos constrangimentos atuais sobre o campo da Educação, provocados pela globalização económica e potenciados pela ação da tecnologia.

Para Dave Hill (2003) as políticas do capitalismo neoliberal têm marcado crescente desigualdade nos sistemas sociais, educativos e económicos. Estes sistemas têm vindo a ser reestruturados sob pressão de organizações locais e internacionais e sobre os governos mais permeáveis. Estas desigualdades diminuíram a responsabilidade democrática e sufocaram o pensamento crítico (Hill, 2003).

A Educação e a Democracia estão sob resgate tecnológico. Frequentemente mostram-se os novos prodígios tecnológicos e com a mesma pertinência se anuncia a eficácia da demanda da agenda neoliberal: o arquivo e a manipulação da informação para controle social, a devassa da vida privada. Tornam-se públicas as denúncias: o caso *Snowden*; *wikileaks*, entre outras.

No contexto das mudanças educacionais assiste-se a uma ofensiva ideológica com um plano de negócios em específico sobre a Educação. Os mercados educacionais pautam-se pela seleção e marcam crescimento exponencial nas desigualdades de acesso à educação um pouco por todo o mundo globalizado. Hill (2003) explicita três pontos visíveis deste plano de negócio:

- Produzir socialmente a força do trabalho, pela preparação e seleção dos indivíduos para as empresas capitalistas;
- Proporcionar e facilitar às empresas o lucro com a Educação;
- Tornar o negócio lucrativo à escala internacional, através de ações de privatização.

Segundo Mc-Murty (1999, referido por Hill, 2003) assiste-se à patologização do “modelo de mercado livre” porque na verdade não se trata de um mercado realmente livre, mas antes de um modelo de negócio corporativo à escala global, com regras distorcidas que destroem e reduzem as possibilidades de competição no negócio ao incorporarem as pequenas empresas inovadoras. Este sistema de regras é contornado pelos EUA e pela União Europeia sobre os países que recebem ajuda do FMI e do Banco Mundial com indicações para que abram os seus mercados às importações das grandes corporações. Hill (2003) aponta como consequência:

- Uma perda de equidade e justiça económica e social;
- Uma perda de democracia e da responsabilidade democrática;
- Uma perda de pensamento crítico dentro de uma cultura de desempenho. Hill (2003, p. 28)

Hatcher (2001, 2002) mostra que a agenda empresarial para a educação tem em vista a reprodução ideológica e económica sobre os estados e sobre as escolas para os tornar propícios às apetências do mercado.

A mercantilização da educação, mais visível nos Estados Unidos mas também com expressão na Inglaterra e na Austrália tem alterado a visão sobre a cultura da infância corrompendo-a com o crescimento incontrolável da comercialização, da mercantilização e do consumo (Giroux, 2012).

No que se refere ao consumo na infância ele tem vindo a apresentar uma marcada transição da cultura da inocência e da proteção social para uma cultura de mercantilização. Crianças e adolescentes devido à capacidade de influenciar o consumo estão no epicentro da “cultura de consumo”. Assiste-se à dominação da lógica consumista ao invés do investimento social, necessário e central na vida moral da sociedade (Brazão, 2014).

Empresas multimilionárias tornaram-se o veículo educativo e cultural que moldam e sequestram o modo como os jovens definem os seus interesses, valores e relações com os outros. Esta valoração determina apenas o lucro como sucesso e a mercadoria como relação social, regulada pelos mercados (Grosseberg, 2005). Os grupos económicos ao pressionarem o estado para a abertura da Educação ao mercado livre, conduziram a educação para uma filosofia de mercado que encara a infância como mercadoria e a democracia como inimigo.

EDUCAR PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA: O LEGADO DE DEWEY

Não sendo especialista do pensamento de Dewey tomei a este propósito a referência dos capítulos 1, 2, 3, 6 e 7 do seu livro Educação e Democracia, publicado em 1916 e traduzido para português em 2007. Começo por explanar as suas considerações sobre o que é educar para uma sociedade democrática.

“A Educação consiste na transmissão através da comunicação. A comunicação é um processo de partilha de experiências até que se torna num património comum... Apesar de toda a organização social ter um efeito educativo esse efeito torna-se antes de mais, uma parte importante dos fins sociais da associação, pois tem em vista a união dos mais velhos com os mais novos. À medida que as sociedades se tornam mais complexas, em estruturas e recursos, aumenta a necessidade de um ensino e de uma aprendizagem formais ou intencionais” (Dewey, 1916, trad. 2007, p. 27)

O desenvolvimento dos mais novos não pode ter lugar pela direta transmissão de crenças e valores, emoções e conhecimentos. Efetua-se por intermédio do ambiente. O ambiente social tem um efeito educativo e consiste na junção de todas as atividades que envolvem os indivíduos e onde estes adquirem as habilidades necessárias, quando reunido o adequado estado emocional. (Dewey, 1916, trad. 2007)

Para Dewey a educação deve ter um propósito. O objetivo da educação é permitir o desenvolvimento e crescimento humano de todos os membros que estabelecem reciprocidade, (Dewey, 1916, trad. 2007). A Escola assume um importante meio de transmissão da cultura. Educar é assim reconstruir ou reorganizar a experiência encontrando o sentido intrínseco da mesma, conduzindo-a para novos ciclos de ação. Pensar é então o método de educar e de produzir conhecimento.

Sobre o conceito de sociedade democrática, Dewey afirma que esta só será eficiente se a vida dos cidadãos se constituir por experiências de livre participação, de livre construção conjunta e de livre comunicação dos significados. Só uma sociedade democrática permitirá a livre comunicação da experiência entre os indivíduos. Muraro (2013).

Para educar para a vida democrática é necessário que os indivíduos desenvolvam o pensamento reflexivo sobre os problemas da experiência humana. Este pensar desenvolve-se a partir de um problema original da vivência dos indivíduos, levando-os a construir crenças por forma a solucionar os problemas.

Uma educação para uma sociedade democrática deve proporcionar “aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e no controlo social e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem que se introduzam desordens.” (Dewey 1916, trad. 2007, p. 97).

Para Dewey a democracia não constitui apenas uma forma de governo. Ela apresenta-se como a totalidade das relações humanas e possui um significado moral e ideal, no contexto da cultura humanista, por um lado porque exige de todos uma retribuição social, por outro porque proporciona a todos a oportunidade de desenvolvimento das aptidões de cada um. Mas para que esta lógica de ação funcione não deverá haver divórcio entre as duas componentes referidas. Só assim a ideia de continuidade, de crescimento e de desenvolvimento ficará consolidada. (Muraro 2013).

O ideal de uma sociedade democrática deverá ser a de plena participação de todos os seus membros em igualdade de circunstâncias e ao mesmo tempo assegurar a readaptação flexível das suas instituições pelas diferentes formas de interação da vida associativa, (Dewey 1916, trad. 2007).

Dado que a educação é um processo social presente na pluralidade das sociedades, Dewey aponta dois critérios para a crítica e a construção educativa de uma sociedade ideal: A extensão ou seja, a propagação dos interesses do grupo, partilhados por todos os membros e a plenitude para observar a liberdade com que os membros de cada grupo interagem com os de outra comunidade.

Uma sociedade indesejável deverá ser a que crie barreiras à livre troca e livre comunicação de experiências, interna e externamente.

Muraro (2013) sintetiza quatro princípios sobre o conceito de educação e democracia em Dewey:

- Educação constitui-se como uma experiência reflexiva que tem por base a vivência do campo empírico. Esta é a origem e o destino do pensamento;
- O ato de pensar implica originalidade ao transformar a situação vivenciada;
- Aprender a pensar os problemas da experiência é a principal função da educação, condição fundamental para a vida democrática
- A vida democrática não se desenvolve com repetição ou aplicação de modelos e fórmulas definitivas, ou de conhecimentos memorizados, mas

a constitui uma contínua reconstrução de conhecimento compartilhado no qual a experiência acumulada é conteúdo imprescindível, (Muraro, 2013, p. 819).

Para Paraskeva (2007) Dewey defendia que a escola era o local por excelência para assegurar os princípios de uma sociedade democrática pois através dela a igualdade seria alcançada, mas em vez de propor a escola como base da democracia, ou seja uma democracia com a importância social e política, suportada na liberdade intelectual, defendia a democracia enquanto método e por intermédio da escola então se deveria proceder à transformação da sociedade.

Dewey acreditava que a escola tinha um papel importante de produção na mudança da sociedade e que a otimização das capacidades dos alunos para participar e avaliar a vida social poderia ser conseguida sem doutrinação (Paraskeva, 2007).

RESISTIR E AFIRMAR A EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

Ocorre-nos, citando Sousa (2016), colocar a questão:

O que fazer perante os constrangimentos atuais sobre a educação e a democracia numa sociedade com alterações à velocidade hipersónica?

É preciso criar espaços de resistência, como afirma MacLaren (2000, 2002, citado por Hill, 2003). Com o auxílio destes autores podem ser pensadas as seguintes diretivas:

- Pensar na Educação enquanto ato político. Deve-se devolver as questões da educação para a democracia ao espaço da pedagogia para que possa ser legitimamente debatida pelos educadores enquanto trabalhadores intelectuais.
- Manter uma atividade intelectual transformadora, manifesta no espaço público, lembrando que os educadores são trabalhadores intelectuais e que devem prestar essa contribuição social.
- Manter uma atitude crítica sobre a cultura digital de forma a inverter o potencial nocivo da tecnologia, a impedir e a denunciar o controle social; usar a tecnologia para promover a equidade, através do diálogo intersocial; permeabilizar a comunicação intercultural, entre outras.
- Pensar a Educação para a produção social. É na educação que podemos obter a produção social e a escola é o espaço nobre para o fazer. Tal como Dewey acreditamos que é na educação que podemos obter a produção social e a escola é o espaço nobre para o fazer. Claro que existem muitos outros espaços sociais para o fazer também. Pensando

na educação como elemento de transmissão inter-geracional será interessante compreender o sentido crítico dos fenómenos de constrangimento atual observando as diretivas tomadas para as políticas públicas na área da educação. As consequências da mercantilização da educação deverão ser equacionadas no debate pedagógico. As políticas de mercantilização da educação, com a lógica do desperdício e na descartabilidade deixam danos permanentes na forma como as sociedades devem encarar os jovens e a infância. Estas não são apenas matérias de debate político ou económico (Brazão, 2015).

- Resistir à pressão da agenda neoliberal e lutar pelo resgate do espaço pedagógico para fins emancipatórios. A crítica consolida-se pela afirmação da causa e esta não pode estar alheia da identidade de quem a produz.

Educar para a Democracia é educar para a participação social, defendendo-a enquanto princípio, cuidando-a no seu processo e criticando-a na sua finalidade. Afinal, para que serve a Educação?

REFERÊNCIAS

- Brazão, P. (2012). Cultura, tecnologia e currículo: relações e tensões em tempo de crise, in A. Bento (Org.). *A escola em tempo de crise: oportunidades e constrangimentos* (pp.275-284). Funchal: CIE-UMa. (ISBN: 978-989-97490-2-3)
- Brazão, P. (2014) Mercantilização da Educação e hipercapitalismo. In F. Correia (Org.). *Estado Mínimo. Escola Mínima* (pp.212-215). Funchal: CIE-UMa. (ISBN: 978-989-95857-5-1)
- Brazão, P. (2015). A Escola restante e a cultura digital: entre o déjà-vu e os novos ambientes de aprendizagem. In F. Fraga & A. Kot-Kotecki (Org.). *A Escola Restante* (pp.209-222). Funchal: CIE-UMa. (ISBN: 978-989-95857-6-8).
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education* (1916), traduzido para o português “*Democracia e educação*” (Didática Editora, 2007).
- Grossberg, L. (2005). *Caught in the crossfire: Kids, Politics, and America’s Future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Hill, D. (2003). O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, pp.24-59, Jul/Dez 2003.
- Muraro, D. (2013). Relações entre filosofia e educação de John Dewey e de Paulo Freire. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 813-829, jul./set. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.
- Paraskeva, J. (2007). Introdução - A imperiosa obrigação de ir para além de John Dewey sem o evitar. in J. Dewey (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didática Editora. pp. 6-15.
- Sousa, J. M. (2016). Currículo em tempo de mestiçagem. In *Revista Estudos Curriculares*, 7 (1), 14-24. ISSN: 1645-751X.

ESCOLA INCLUSIVA, ESCOLA DEMOCRÁTICA: OS PROCESSOS DE LIDERANÇA NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE

Rute Moedas¹ & Nuno Fraga^{2,3}

¹Secretaria Regional de Educação, Direção Regional de Educação, Eb1 PE dos Ilhéus. Funchal. rute.moedas.silva@hotmail.com.

²Departamento de Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal. nfraga@uma.pt

³Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal.

Ao longo dos últimos anos têm sido tomadas medidas que objetivam impulsionar os princípios da escola inclusiva. A inclusão tem como meta que todos os alunos tenham direito a uma educação de qualidade, no cumprimento dos pressupostos de uma educação democrática e progressista, evocando John Dewey. A liderança e a gestão escolares são as dimensões de análise sobre as quais nos concentrámos. A investigação analisou de forma exploratória e qualitativa estas duas dimensões, dando a conhecer as perceções dos Diretores, Professores da Educação Especial e Professores Titulares de Turma de três escolas do 1.º Ciclo do Funchal, acerca de aspetos ligados à liderança e à inclusão dos alunos com NEE.

Os resultados sugerem que as lideranças desempenham um papel significativo no desenvolvimento do paradigma inclusivo, no entanto, um sistema educacional inclusivo só se efetivará com uma gestão democrática, que estimule a participação de todos os intervenientes, a partilha de responsabilidades e o respeito pela diferença, bem como, através de políticas educativas que promovam um investimento em capital humano.

Palavras-chave: Necessidades educativas especiais; inclusão; liderança; escola democrática; estudo de caso.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos têm sido tomadas medidas que objetivam impulsionar os princípios da escola inclusiva. A inclusão tem como meta que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e com qualidade, no cumprimento dos pressupostos de uma educação democrática e progressista, evocando John Dewey. No entanto, é necessário que seja provida uma educação que respeite as características e as necessidades individuais das crianças, especialmente das crianças com Necessidade Educativas Especiais (NEE), sob risco de se transformar a inclusão em exclusão (Correia, 1997; 2008).

A liderança e a gestão escolar são as dimensões de análise sobre as quais nos concentrámos, particularmente no órgão executivo das escolas, enquanto responsável pelo envolvimento, motivação e mobilização de toda a comunidade educativa na implementação de uma filosofia inclusiva, capaz de promover o sucesso escolar de todos os alunos.

A literatura consultada estabelece uma correlação entre a liderança e a eficácia das escolas inclusivas (Ainscow, 1997; Camacho, 2016; Correia, 1997, 2008; DGIDC, 2001; EADSNE, 2011; González, 2008; Rodrigues, 2000, 2001, 2014; UNESCO, 1994, 2008). Assim, dada a relevância da liderança nas organizações escolares e a necessidade de uma melhor compreensão da sua importância na promoção de processos e práticas inclusivas, a investigação pretendeu analisar de forma exploratória e qualitativa, por meio da realização de um estudo de caso múltiplo estas duas dimensões, que deram a conhecer as perceções dos Diretores, Professores da Educação Especial e Professores Titulares de Turma de três escolas do 1.º Ciclo do Concelho do Funchal, acerca de aspetos ligados à liderança e à inclusão dos alunos com NEE nas classes regulares.

Os dados aqui apresentados são resultados parciais, que fazem parte de uma investigação mais alargada intitulada “Os processos de liderança na inclusão dos alunos com NEE”.

A importância da Liderança em Contexto Escolar

As escolas são comumente consideradas organizações formais que partilham determinadas características e aspetos comuns a outras organizações formais. No entanto, embora tenham requisitos comuns de gestão, que asseguram o cumprimento dos objetivos organizacionais básicos (competência, confiança, estrutura e estabilidade), precisam de uma liderança especial porque “são locais especiais” (Sergiovanni, 2004b, p. 172).

A liderança surge como um aspeto decisivo para a coesão e qualidade das instituições. Segundo Costa (2000) o “quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade” (idem, p. 30).

De acordo com Hargreaves e Fink (2007) a liderança educativa tem efeitos indiretos nos resultados dos alunos. No entanto, para que isso seja possível é necessário que o foco seja colocado no diálogo e nos valores democráticos, de modo a que a participação e a tomada de decisões coletiva e partilhada.

Sergiovanni (2004a; 2004b) apresenta-nos uma perspectiva de uma liderança escolar do tipo moral. De acordo com o autor é necessário “teorias de liderança que reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais” (Sergiovanni, 2004a, p. 37). A voz moral tem a capacidade de revolucionar a liderança escolar, sendo que esta tipologia de liderança evidencia a “junção de várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa” (Sergiovanni, 2004b, p. 173).

Assim, tendo presentes as aceções anteriormente apresentadas, podemos considerar que estas novas tendências sobre a liderança escolar apontam para uma liderança baseada em valores e preveem líderes que procurem gerar processos de ressonância dentro da própria organização educativa e promovam, cada vez mais, sinergias democráticas e participativas.

Princípios da Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva (EI) é um conceito que não se aplica apenas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). No entanto, a perspectiva aqui apresentada terá como foco a inclusão dos alunos com NEE. A EI advém de uma luta internacional pelo direito de todas as pessoas excluídas que teve por base valores patentes na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) que reconhecem, a igualdade de oportunidades e a educação como um direito fundamental para todos.

Nas décadas subseqüentes, a ONU e a UNESCO inauguraram um conjunto progressivo de medidas e políticas e sociais que promoveram a Educação Inclusiva, das quais destacamos: a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989); a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que decorreu em Jomtien (1990); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova Iorque (1993); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Acesso e Qualidade, que decorreu em Salamanca (1994); o Fórum Mundial de Educação em Dakar (2000); a Declaração de Madrid (2002), que decorreu na sequência do Ano Europeu das Pessoas com Deficiência e a Declaração de Lisboa (2007).

Declaração de Salamanca define que “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p. 11). Assim, as escolas devem reconhecer e adaptar-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, garantindo um bom nível de educação para todos, através de um conjunto de apoios e serviços que satisfaçam as necessidades especiais dentro da escola. Para Rodrigues (2001), a Declaração de Salamanca

reformula o papel da escola no ensino de alunos com NEE, considerando que a educação inclusiva surge “como um movimento para mudar as escolas a fim de torná-las capazes de responder à diversidade humana e a todos os alunos em situações de risco” (Rodrigues, 2001, p. 108).

O principal papel da EI visa a promoção de oportunidades educacionais a todos os alunos, sem exceções, através da valorização da diversidade como um fator de qualidade da educação. O desenvolvimento de estruturas educacionais inclusivas é uma peça fundamental no combate aos mecanismos de discriminação e exclusão. O conceito de EI reconhece as diferenças como normais e fomenta a aprendizagem centrada nas potencialidades, ao invés de impor ritmos e práticas pedagógicas preestabelecidas (Rodrigues, 2001).

Assim, a capacidade de desenvolver e promover uma educação para todos, implica uma transformação de atitudes e comportamentos, sendo necessário modificações do sistema educativo, da organização das escolas, e principalmente, modificações nos processos de ensino/aprendizagem para responder às especificidades de todos os alunos (Ainscow, 1997).

Liderança Escolar na construção da Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva representa um dos grandes desafios que se colocam às lideranças escolares num contexto de uma sociedade democrática, participativa e em permanente transformação. A revisão da literatura estabelece uma correlação entre a liderança e a eficácia das escolas inclusivas, sendo que a liderança escolar se apresenta como um propulsor da filosofia inclusiva (Ainscow, 1997; Correia, 2008a; González, 2008; UNESCO, 1994).

As diretrizes apresentadas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) consideram que, com o treino e autoridade para tal, os diretores dos estabelecimentos de ensino podem contribuir de forma significativa para a promoção de uma qualidade educativa mais adequada para as crianças com NEE. Assim, os diretores escolares devem ser chamados “a desenvolver uma gestão mais flexível, a redimensionar recursos pedagógicos, a diversificar as ofertas educativas, a fomentar a ajuda entre as crianças, a garantir o apoio aos alunos com dificuldades e a desenvolver estreitas relações com os pais e com a comunidade” (p. 23). De acordo com o documento, os diretores das escolas também assumem uma “responsabilidade especial na promoção de atitudes positivas por parte de toda a comunidade educativa e na colaboração eficaz entre os professores regulares e o pessoal de apoio” (p. 24). Para tal, a organização e gestão dos vários elementos envolvidos no processo pedagógico, devem ser decididos através da consulta e da negociação.

De igual modo, Correia (2008a) considera que a liderança escolar é “um dos factores principais para a implementação de uma filosofia inclusiva” (p. 33). O autor atribui ao órgão diretivo um papel fundamental no envolvimento e partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional na planificação e obtenção dos objetivos que conduzem ao sucesso escolar dos todos os alunos.

Segundo com González (2008) a liderança é a condição *sine qua non* para remoção das barreiras para a inclusão na escola. O autor considera que uma liderança escolar inclusiva deve ser uma liderança democrática e participativa, assente em dinâmicas de investigação, comunicação, diálogo e cooperação. Desse modo, o diretor deve facilitar condições que permitam impulsionar a visão do centro de educação. Para tal, deve fomentar a discussão por parte de todos os membros, oferecendo espaço para escutar e respeitar as diferentes vozes, interpretações e interesses, incitando processos de deliberação e negociação por parte de todos os membros da organização, de forma a potenciar a liderança de outros membros da equipa, para que estes se tornem parte ativa nas decisões e ações relativas a questões organizacionais, educacionais e curriculares.

Também Ainscow (1997) defende ser necessário uma “liderança eficaz, não só por parte do director, mas difundida através da escola” (p. 24). O autor afirma ainda, que se assiste a uma mudança nos estilos de liderança nas escolas mais inclusivas, sendo que a ênfase passa a centrar-se em abordagens mais transformacionais, em sobreposição às abordagens transacionais, traduzidas numa distribuição de poder partilhado por toda a escola.

Tudo isto cria um contexto no qual as funções de liderança podem ser distribuídas por toda a equipa de profissionais. Isto significa a aceitação de que a liderança é uma função para a qual muitos elementos da equipa contribuem, mais do que um conjunto de responsabilidades concentradas num número reduzido de pessoas (Ainscow, 1997, p. 24).

Numa escola onde impera a filosofia inclusiva os processos de liderança devem ser partilhados por toda a comunidade escolar. Autores como Fullan (2003) e Sergiovanni (2004a) sustentam que as teorias de liderança aplicadas às organizações escolares devem ser desenvolvidas por todos os intervenientes na comunidade educativa e baseadas em valores democráticos e morais. As ligações morais surgem dos deveres e das obrigações que os intervenientes têm uns para com os outros e para com o seu trabalho e “resultam de compromissos comuns a valores e crenças partilhadas” (Sergiovanni, 2004a, p. 60). Desse modo, os aspetos morais da liderança escolar transformam as escolas em extensões da família, onde professores e administradores “aceitam a responsabilidade pelos alunos e pela escola em nome dos pais” (idem, p.121).

Para o sucesso da educação inclusiva, os líderes escolares devem conseguir difundir a sua visão, criar um consenso e levar todas as partes interessadas a participar ativamente no processo.

METODOLOGIA

Este trabalho de investigação centrou-se na compreensão e aprofundamento acerca das lideranças em contexto escolar e a sua importância na inclusão das crianças com NEE nas classes regulares. Por conseguinte, a organização da investigação assentou sobre a formulação do problema, que se encontra sintetizada na seguinte questão do estudo:

Qual o papel das lideranças escolares no desenvolvimento do paradigma inclusivo nas escolas?

Da questão problema resultam as três seguintes questões de investigação:

1. Será que a ação das lideranças escolares influencia a inclusão dos alunos com NEE?

2. Quais as relações entre os estilos de liderança adotados e a cultura escolar inclusiva?

3. Que conhecimentos de administração educacional caracterizam uma escola inclusiva?

Neste estudo usámos um desenho qualitativo de carácter exploratório, por meio da realização de um estudo de caso múltiplo, utilizando uma amostra intencional que limitou o universo de estudo a 3 escolas, tendo em consideração o número máximo de alunos com NEE atendidos nas Básicas do 1.º Ciclo do concelho do Funchal.

Os dados foram recolhidos através da pesquisa bibliográfica, análise documental, aplicação de entrevistas a diretores de escolas e de inquéritos por questionário a Diretores, Professores da Educação Especial e Professores Titulares de Turma das três escolas em estudo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As percepções sobre a liderança exercida pelo Presidente do Conselho Executivo foram avaliadas através do *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ). O MLQ tem como principal objetivo avaliar a frequência com que os liderados e o líder analisam os comportamentos de liderança através de três estilos de liderança: a Transformacional, a Transacional e a *Laissez-Faire*, assim como o modo como percebem o desempenho organizacional face aos resultados da liderança relativos ao Esforço Extra, Eficácia e Satisfação.

Tendo por base a frequência de observação de comportamentos dos líderes, assim como as percepções acerca dos resultados das lideranças, tencionamos compreender as percepções dos professores titulares de turma (PTT) e professores da Educação Especial (PEESP) acerca da liderança do diretor assim como a percepção do diretor das escolas em estudo. Assim, de acordo com as percepções quer dos Diretores, PTT e PEESP das escolas em estudo, obtidos através da aplicação Questionário Multifatorial de Liderança, a liderança Transformacional é o estilo de liderança predominante, quer na percepção dos PEESP e PTT quer na percepção dos Diretores das três escolas em estudo. No entanto, a liderança Transacional surge logo atrás, demonstrando que os mesmos inquiridos são unânimes em considerarem que os Diretores assumem algumas vezes (Escola C) e muitas vezes (Escola A e B) comportamentos de liderança Transacional, ainda que a percepção dos diretores das escolas seja, quase sempre, ligeiramente inferior à dos docentes. O tipo de liderança que foi menos percebido nas escolas em estudo foi o tipo “Laissez-Faire”, sendo que, com exceção da escola C, a percepção dos Diretores é inferior à dos PEESP e PTT.

Diversos autores, publicações e investigações reforçam a ideia de que a liderança é um dos fatores principais para a implementação de uma escola inclusiva (Ainscow, 1997; Camacho, 2016; Correia, 1997, 2008; DGIDC, 2001; EADSNE, 2011; González, 2008; UNESCO, 1994; UNESCO, 2008). Segundo Correia (2008) o órgão executivo “desempenha um papel crucial quanto ao envolvimento e à partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola no que concerne à planificação e a consecução dos objectivos que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos” (p.23).

Através da análise da entrevista semiestruturada aos Diretores foi possível verificar que, relativamente ao conceito de escola inclusiva, apenas o Diretor da Escola C apresentou uma noção abrangente de inclusão e não restringiu o conceito apenas às crianças com NEE, fundamentando que a conceção engloba também outro tipo de alunos e problemáticas, considerando a escola inclusiva como uma escola para todos. Os Diretores da Escola A e B apresentaram uma noção de escola inclusiva semelhante, considerando o ato de inclusão como aceitação das crianças na escola regular, utilizando o termo integração e, no caso da Escola A, referindo-se aos alunos como “os meninos da Educação Especial” (E1A). Esta noção apresentada por estes dois Diretores de escola revela que ainda persiste o equívoco de se considerar a simples presença de alunos com NEE nas classes regulares como inclusão.

Quando questionados sobre a inclusão de crianças com NEE nas salas de ensino regular, os diretores da escola A e C concordam, sendo que o Diretor da escola A afirma ser necessário a existência de um maior número de recursos humanos para apoiarem os alunos com NEE. Analogamente, o Diretor da escola B

concorda e reafirma a necessidade de um maior número de recursos humanos especializados para dar apoio aos PTT, no entanto, considera que existem casos em os alunos deviam estar numa instituição em vez de permanecerem nas classes regulares.

A escassez de recursos humanos foi apontando diversas vezes pelos Diretores da Escola A e B como obstáculo à inclusão, sendo que os entrevistados consideram ser necessário um maior número de recursos humanos especializados e pessoal não docente com formação para fazer face às necessidades e características dos alunos com NEE e responder às exigências da legislação. O Diretor da escola A apontou ainda dificuldades que se prendem com a inadaptação do espaço físico e com barreiras arquitetónicas (falta de rampas e elevadores). Por último, o Diretor da escola C mencionou que um dos principais problemas se relaciona com a pressão de trabalhar para objetivos.

Para resolver essas dificuldades os diretores afirmam solicitar parcerias com o CAP Funchal a nível da formação do pessoal não docente, desenvolver esforços para conseguir estabelecer parcerias com a comunidade para a construção de rampas, de forma a melhorar a acessibilidade física na escolas e trabalho cooperativo com todos os envolvidos no processo educativo.

A possibilidade de redução do número de alunos por turma, em turmas que tenham alunos com NEE é apontada por diversos autores (Coreia, 1997, 2008; Rodrigues, 2001; Ainscow, 1997) como medida necessária para uma efetiva implementação do modelo inclusivo na educação. O Despacho nº 14026/2007 de 3 de julho define no seu ponto 5.4 que as turmas com alunos com NEE resultantes de deficiências ou incapacidade comprovada são formadas por 20 alunos, não podendo incluir mais de 2 alunos por turma.

Os diretores das três escolas são unânimes a afirmar que em relação à constituição das turmas não existe um cumprimento da lei. Os entrevistados asseguram que sempre, ou quase sempre que solicitaram a redução não obtiveram resposta ou não foi possível reduzir a turma devido à insuficiência de espaços físicos para criar novas turmas. Os diretores afirmam ainda que, pese embora exista atualmente uma redução do n.º de alunos por turma, fruto do decréscimo da natalidade e emigração, continua-se a constituir turmas com mais de dois alunos com NEE por turma, sendo que podem chegar aos 6 alunos por turma.

De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M que alterou o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, veio definir o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação reconhecendo legitimidade às administrações escolares para tomarem decisões “nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe são consignados” (artigo 3.º, ponto 1). O referido documento destaca ainda o papel do

projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades enquanto instrumentos do processo de autonomia das escolas. Estes documentos estruturantes podem funcionar como um espaço fundamental para a definição e operacionalização das culturas inclusivas, onde as lideranças escolares expressem a visão, os valores e crenças inclusivas e tomem decisões nas áreas administrativas e pedagógicas que orientem o trabalho docente e facilitam a inclusão dos alunos com NEE. Para tal, as escolas devem incluir nestes documentos as adequações relativas ao processo de ensino e aprendizagem, bem como as ações de carácter organizacional necessárias para promover a qualidade da educação e dar resposta aos alunos com NEE.

Na análise documental, pretendemos verificar de que forma se estava a considerar o processo de inclusão dos alunos que apresentam NEE nos documentos estruturantes. Relativamente aos documentos das três escolas em estudo foi possível observar que, em relação ao Projeto Educativo de Escola apenas a escola B e C utilizam o referido documento para promover inclusão dos alunos com NEE. Em relação ao Regulamento Interno foi possível observar que as três escolas utilizam este documento extensivamente, principalmente, no que concerne à organização dos Serviços Especializados de Apoio. Por último, em relação ao PAA as atividades relativas à Inclusão circunscrevem-se à dinamização da “Semana da Pessoa Com Necessidades Educativas Especiais”.

CONCLUSÕES

O paradigma inclusivo integra, nos dias de hoje, um dos grandes desafios de todos os profissionais em educação. O sistema educativo português, à semelhança de outros países, tem procurado reestruturar as escolas no sentido de as tornar verdadeiras comunidades educativas, onde todos os alunos possam aprender juntos, independentemente das suas singularidades, sob princípios de igualdade de oportunidades educativas e sociais, a que todos os alunos têm direito. Diante desses desafios, a nossa investigação colocava uma questão inicial que orientou todo o nosso estudo: Qual o papel das lideranças escolares no desenvolvimento do paradigma inclusivo nas escolas?

Os dados da investigação, de acordo com as perceções quer dos Diretores, PTT e PEESP das escolas em estudo, indicam uma elevada frequência de comportamentos Transformacionais percebidos na ação dos líderes, apresentando, contudo, uma proximidade com frequências do estilo Transacional e baixas frequências de comportamentos do estilo *Laissez-Faire*. No entanto, ainda que os resultados não esclareçam relações de causa e efeito entre os estilos de liderança adotados e a cultura organizacional inclusiva, é possível inferir que, determinados valores inclusivos podem ser influenciados por alguns componentes da liderança desempenhada pelos líderes escolares.

A administração educacional diz respeito às atividades de planejamento, organização, supervisão e avaliação, constituindo-se, num meio para a realização das finalidades, princípios e objetivos pedagógicos. A construção de uma escola inclusiva assenta, em grande parte, na atuação dos líderes escolares e na capacidade para articular todos os segmentos que compõe a escola, provendo uma educação de qualidade para todos os alunos, garantindo o acesso, permanência e a qualidade da educação a todas as crianças, independentemente das suas características.

No processo da construção das escolas inclusivas, um dos fatores a ter em conta é a gestão democrática e participativa. A tomada de decisão deve ser construída com base na partilha, respeito, comunicação, diálogo e cooperação, levando ao envolvimento e mobilização de todos agentes que, de uma forma direta ou indireta, fazem parte de um processo educacional que tenha por base os princípios da inclusão. Assim, a ênfase passa a centrar-se em abordagens mais transformacionais, traduzidas numa distribuição de poder partilhado por toda a escola e na co-responsabilização, o que exigirá de todos os integrantes da escola e não apenas da direção, compromisso, empenho, reflexão e crítica constante.

Para efetivar o paradigma da inclusão as lideranças escolares devem propor novos posicionamentos em relação às práticas pedagógicas, estimular a formação contínua de professores e outros agentes educativos, a cooperação entre professores e a participação parental. Deve ainda gerir os recursos humanos e materiais existentes e providenciar um conjunto de apoios e serviços que satisfaçam as necessidades especiais dentro da escola.

Estamos conscientes de que existe ainda um longo caminho a percorrer para um conhecimento mais aprofundado e sistematizado do impacto dos processos de liderança na inclusão dos alunos com NEE. Contudo, a interpretação dos resultados obtidos e a revisão da literatura permitiu-nos defender, nesta investigação, que as lideranças escolares desempenham um papel significativo no desenvolvimento do paradigma inclusivo nas escolas, sendo que o sucesso dos programas inclusivos está largamente associado à liderança, nomeadamente na capacidade do diretor para criar/desenvolver um ambiente escolar inclusivo. Para tal, é necessário estimular uma gestão democrática, que promova a participação de todos os intervenientes, a partilha de responsabilidades e o respeito pela diferença, bem como políticas educativas que promovam um investimento em capital humano, quer na formação dos profissionais, quer na disponibilização de recursos para fazer face às necessidades dos alunos. Por último, é necessário que cada escola seja capaz de analisar e repensar as suas práticas inclusivas, definindo prioridades frente as diferentes exigências do contexto.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In: Ainscow, Porter e Wang (1997). Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). MLQ Multifactor Leadership Questionnaire. Redwood City: Mind Garden.
- Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência (2002). Declaração de Madrid. Madrid. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/legislacaodeficiente/declaracaodemadrid-2002.pdf>. Acesso em 10/02/2016.
- Correia, L. M. (1997). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008a). Carta aberta à Senhora Ministra da Educação. Educare.pt. Disponível em: <http://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver?id=12658&langid=1>. Acesso em 10/12/2015.
- Correia, L. M. (2008b) Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores (2ª ed). Porto: Porto Editora.
- Costa, J. (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In: Costa, J. Mendes, A. & Ventura, A. (2000). Liderança e estratégia nas organizações escolares. Actas do 1.º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M. Diário da República n.º 252/2009, 1.ª série de 31 de dezembro de 2009. Região Autónoma da Madeira - Assembleia Legislativa. Disponível em: <http://www.madeira.gov.pt/DGIDC> (2011). Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). Princípios-chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva. Recomendações para a prática. Relatório síntese. Bruxelas. Disponível em https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-PT.pdf Acesso em 10/01/2016.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2007). Vozes Jovens: Ao Encontro da Diversidade na Educação. Declaração de Lisboa. Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/young-voices-meeting-diversity-in-education_EPH-PT.pdf. Acesso em 10/02/2016.
- Fullan, M. (2003). Liderar numa Cultura de Mudança. (Phala, Trad). Porto: Edições ASA
- González, G. (2008). Diversidad e inclusión educativa, algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 6, nº 2, 82-99. Disponível: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf> . Acedido em 26 de junho de 2016.
- Hargreaves, A.; & Fink, D. (2007). Liderança Sustentável. Porto: Porto Editora. Jiménez, R. B. (1997). Educação Especial e Reforma Educativa, In. R. Bautista (Coord.), Necessidades Educativas Especiais, Lisboa: Coleção Saber Mais, Dinalivro.
- ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos do Homem. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html>. Acesso em 10/02/2016.
- ONU. (1993). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Nova Iorque: ONU. Disponível em: <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em 10/02/2016.

Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.

Rodrigues, D. (2001). Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2014). OPINIÃO O que é a Inclusão? Público. Acedido a 30/04/2016 em <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/o-que-e-a-inclusao-1628577>

Sergiovanni, T. (2004a). Novos caminhos para a liderança escolar: uma teoria para a comunidade escolar; a base da liderança; o progresso docente e as escolas como centros de investigação. Porto: Edições ASA.

Sergiovanni, T. (2004b). O Mundo da Liderança. Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escolas. Porto: Edições Asa.

UNESCO (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 10/02/2016

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção -Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf. Acesso em 10/01/2016.

UNESCO (2001). Educação para todos: O compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em 10/02/2016.

UNESCO (2005). Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso a todos: França. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_43.pdf a 20/01/2016. Acesso em 10/02/2016.

UNESCO (2008). Inclusive Education: The Way of the Future, International Conference on Education. Geneva, 25-28 November 2008. Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf. Acesso em 10/01/2016.

UNICEF. (1989). Declaração Universal dos Direitos da Criança. Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. Acesso em 10/02/2016.

CARLOS NOGUEIRA FINO

Professor Catedrático. Presidente da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira.

Doutor em Educação, especialidade de Pedagogia, pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (2000), com Agregação na área de Tecnologia e Inovação Pedagógica pela Universidade da Madeira (2005).

Diretor do Doutoramento e do Mestrado em Inovação Pedagógica.

JESUS MARIA SOUSA

Professora Catedrática e Coordenadora Científica do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira.

Doutora em *Lettres et Sciences Humaines* pela Universidade de Caen (1995), com Agregação na área de Currículo pela Universidade da Madeira (2003).

Membro do Conselho Consultivo da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e Diretora do Doutoramento em Currículo e do Mestrado em Supervisão Pedagógica.

Avaliadora Externa dos cursos de Educação (graduações e mestrados) da República da Lituânia e da República da Irlanda.

FCT

Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

UID/CED/04083/2016