

LILIANA RODRIGUES
NUNO FRAGA
(ORG.)

“Europa, Educação, Cidadania”

1ª Edição - 2018

Título

Europa, Educação, Cidadania

Organizadores

Liliana Rodrigues & Nuno Fraga

Edição

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa
Universidade da Madeira
Campus da Penteada, 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

978-989-54390-0-3

Depósito Legal

454935/19

www.uma.pt/cie-uma

© CIE-UMa 2018



Projeto UID/CED/04083/2019



FDCTI-RAM – CIE-UMa

ÍNDICE

Nota de Apresentação.....	5
<i>Liliana Rodrigues</i>	
Inadiável educação para a cidadania europeia: razões, matérias e instrumentos	7
<i>Alberto João Cardoso Gonçalves Jardim</i>	
Retrato da Europa em 2017 - A coesão social	19
<i>Liliana Rodrigues</i>	
De Prometeu a Sísifo. O valor das lideranças escolares numa Europa “unida na diversidade”	33
<i>Nuno Fraga</i>	
Cidadania e educação em geociências: subsídios do tempo geológico.....	52
<i>Luísa Martins, Jorge Bonito & Luis Marques</i>	
Diversidad, interculturalidad y educación plástica; marco de aproximación para educación primaria.....	77
<i>Alfonso Revilla Carrasco</i>	
Currículo e cidadania	87
<i>Jesus Maria Sousa</i>	
Competências do reportório do professor no futuro – Plataformas digitais europeias.....	97
<i>Elsa Fernandes & Sónia Martins</i>	
Educação ambiental e cidadania europeia	109
<i>Hélder Spínola</i>	
Convivência democrática e cidadania: um exemplo de boas práticas na Educação Pré-escolar	117
<i>Catarina Freitas & Gorete Pereira</i>	
Abordagem curricular da educação para a cidadania na Europa	131
<i>Maria Fernanda Gouveia</i>	
Características de um líder para o aumento do ID&I de uma região ultraperiférica.....	141
<i>Miriam de Jesus</i>	
Educar para a cidadania num contexto global – O desporto como instrumento de atuação.....	153
<i>Helder Lopes; Ana Rodrigues; Ana Correia; Ricardo Alves; Catarina Fernando & Élvio Gouveia</i>	
Dinâmicas da educação para a cidadania no sistema educativo português.....	160
<i>Alice Mendonça</i>	
Educação em Ciências: da perspetiva europeia às especificidades regionais	170
<i>Sílvia Carreira, Mariana Ribeiro & Dalila Calaça</i>	

NOTA DE APRESENTAÇÃO

O tema deste debate, “Europa, Educação e Cidadania”, é um espaço de reflexão sobre temas-chaves no espaço europeu. É ainda um olhar crítico sobre a tríade - Europa, Educação, Cidadania – a partir das linhas de investigação do CIE-UMa: Currículo, Inovação Pedagógica e Administração Educacional.

Os valores fundamentais da Europa, como a democracia, os direitos humanos e o Estado de direito, só serão perpetuáveis pela memória e pela educação, mas também e fundamentalmente pela investigação. É ela que nos permite o diagnóstico, a análise e a execução de projectos sociais e educativos que garantam a consciência individual e colectiva sobre como e onde deve ser feito o combate à violência, ao racismo, à xenofobia, ao extremismo, à intolerância e à discriminação.

Atualmente, haverá em todo o mundo cerca de 21 milhões de crianças traficadas, muitas das quais serão vítimas de exploração laboral ou sexual. A maior parte delas ainda tem fé em nós. Uma fé que só um ser humano pode ter: o desejo de ser tratado como uma pessoa e não como uma mercadoria. E isto também se aplica à prostituição infantil que ocorre debaixo dos nossos olhos, dentro da nossa casa, em que crianças migrantes são forçadas a vender o seu corpo por cinco euros.

A maioria das portas europeias continua mentalmente fechada e o medo avança, transportando consigo a intolerância e o ódio. É necessário desconstruir este discurso da discriminação e da xenofobia. É urgente olhar para as questões de inclusão no trabalho como pontes para a tolerância e para a humanidade. E isto cabe aos que chegam e aos que já cá estão.

A preocupação com a “segurança das comunidades”, por conta da migração, apenas tem inflamado o clima de intolerância, o qual tem encontrado terreno fértil nas redes sociais e nos discursos insensatos. Uma coisa é o necessário controlo. Outra coisa é insinuar perigo onde ele não existe. Caberá também à educação reforçar a necessidade de desconstruir este discurso. É através dela que nos são indicados os caminhos da solidariedade e do respeito pela diferença.

Hoje, a UE trabalha para uma dimensão social mais forte. Trabalha porque a Europa está enfraquecida. Não só devido à crise financeira e económica, mas também devido à crise migratória. Uma crise que tem posto em causa todo o papel solidário da UE em dar resposta a uma matéria

que é hoje prioridade deste continente. Uma crise que por si só espelha tragédias humanas, com a agravante de impulsionar o repúdio face ao que melhor caracteriza a Europa: a diversidade.

O crescimento de “islamofobias” e de “xenofobismos” coloca a Europa numa situação incerta, conduzindo ao fortalecimento de forças populistas que não se demoram em concentrar as questões de segurança, como prioridades da UE, que, apesar de importantes, extravasam todos os limites toleráveis.

É sobre estes desafios específicos que a Europa terá de se debruçar. Terá de retomar as suas conquistas através da Educação, da inclusão social e da continuidade da coesão social, económica e territorial para garantir a dignidade dos cidadãos europeus e de todos aqueles que vivem neste continente. Estamos a falar dos pilares sociais, em que a educação e a cultura desempenham um papel fundamental. O discurso, nos corredores de Bruxelas, já não assenta tanto na questão económica, mas na questão humanitária e educacional. A aposta é claramente feita numa juventude que precisa de defender esta União e de uma classe política que quer resgatar o amor dos cidadãos a esta Europa. Aqui fica o contributo de investigadores e políticos para este resgate.

Liliana Rodrigues

Bruxelas, 10 de Dezembro 2018

INADIÁVEL EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EUROPEIA: RAZÕES, MATÉRIAS E INSTRUMENTOS

Alberto João Cardoso Gonçalves Jardim

A - RAZÕES FUNDAMENTAIS

Agradeço à Senhora Eurodeputada Doutora Liliana Rodrigues, o convite para participar neste encontro. Felicito a Senhora Eurodeputada por todas estas iniciativas cívicas que concorrem para o Bem Comum do Povo Madeirense e para a difícil construção de uma nova União Europeia, difícil mas bem ao alcance de todos nós.

Expresso a honra que é para mim, uma vez mais ter o privilégio de apresentar trabalho na Universidade da Madeira, Esta a um passo tão marcante na minha vida pública.

A União Europeia tem de ser uma forte vontade de criar e de transformar. De avançar sempre em sucessivos estilos novos e formas novas.

Não pode ficar pela conservação do seu património espiritual e material, nem apenas pela conservação de usos e de costumes.

Mais. A União Europeia tem de saber corresponder, de modo permanentemente actualizado, à sua realidade. Esta, hoje, de inequívoca mundialização começada pela expansão portuguesa e castelhana.

Por outro lado, há uma cidadania europeia que consiste no vínculo jurídico entre o Cidadão e a União Europeia, vínculo que funciona nos dois sentidos, dados os direitos e obrigações que o Cidadão tem para com a União Europeia, e os direitos e obrigações que Esta tem para com Aquele.

A jurisprudência do Tribunal de Justiça da União Europeia exprime um esforço de transição de uma comunidade económica para uma união política. Uma passagem da cidadania económica para a cidadania social, até se alcançar a urgente política social comum, a que se poderá chamar um definitivo “Contrato Social Comum”.

Na redacção do Tratado de Lisboa, “a cidadania da União Europeia acresce à cidadania nacional e não a substitui”. A cidadania não é igual a nacionalidade, mas os Estadosmembros têm de aceitar a cidadania da União Europeia conferida por outro Estado-membro.

Assim, estamos perante relações que não devem ser entendidas como aquelas entre o Cidadão e o Estado jacobino nascido da Revolução Francesa.

Estado este profundamente centralizado e fortemente nacionalista nas suas experiências liberais, marxistas e fascistas.

Hoje, em pleno século XXI, as sociedades europeias são completamente diferentes. A alfabetização está generalizada. Mormente devido ao desenvolvimento científico acelerado no domínio das novas tecnologias, os Cidadãos, sem precedentes, têm um fantástico e mais volumoso acesso à informação. Está institucionalizada a liberdade de escolha individual, apesar das massificações promovidas pelas oligarquias de teor diversificado que controlam os Estados, os partidos políticos e a comunicação social. A Cultura deixou de ser privilégio de poucos.

Neste século XXI, a situação é diferente dos três séculos anteriores. O Povo soberano, no Estado democrático e na soberania mais aperfeiçoada que se quer exercida pelo Povo na União Europeia, agora tem graus de Conhecimento e outra agilização ante a vida, que dão a cada Cidadão a vontade, a legitimidade e o direito a uma maior intervenção e participação na comunidade. Hoje, felizmente e apesar de tudo, a Pessoa Humana dispensa as “vanguardas iluminadas” e as “vanguardas revolucionárias” aristocraticamente experimentadas post-Revolução Francesa.

E tal intervenção e participação, Direito de Cidadania na União Europeia, só pode se processar através da subsidiariedade, aos quatro níveis harmonicamente definidos: o europeu, o nacional, o regional e o autárquico.

Pelo que, para mim, é necessário institucionalizar o Federalismo construído com estes quatro escalões. O que não querem os actuais e reaccionários Estados centrais, bem como as respectivas “classes políticas” e as já aqui referidas oligarquias que tutelam o espaço europeu.

O federalismo é uma forma importante de combater os egoísmos nacionais, um supranacionalismo mais eficaz do que o intergovernamentalismo actual da União Europeia.

A democracia europeia federalizada exige um ponto de encontro de todos os Estados-membros e a envolvimento da participação efectiva dos Cidadãos. Ou seja, uma legitimação pelos Estados e pelos Cidadãos.

A União Europeia tem de ser federal, mas cautelosamente armadilhada ante movimentos que a possam fracturar. Até por consequência lógica da inevitável transformação do mundo em “aldeia global” e para a estruturação racional e a tempo da estratégia ante os novos espaços globais que disputarão o planeta.

Ora para atingir estes objectivos europeus, há que agir.

Todos sabem que a palavra educar vem do latim “educare” que também significa criar, alimentar.

É preciso agir no alimentar da cidadania europeia, a fim de se construir a União Europeia que já tarda.

Desenvolver uma ação no sentido de atingir os objetivos pretendidos. Promover as sucessivas modificações para que se consolide a maturidade necessária ao projeto. E como o acto educativo, para além das finalidades, implica cooperação dos educandos, deve decorrer de forma inteligente e livre, com novos quadros estruturantes para este fim estabelecidos.

Até porque a enorme latitude com que hoje, na União Europeia, se assentou no primado da Pessoa Humana e na herança cultural do humanismo judaico-cristão, não é difícil estruturar moldes diversificados de necessária educação para a cidadania no espaço europeu, sem cair no erro de qualquer modelo único.

É claro que a cidadania europeia, tal como estabelecida nos Tratados e na jurisprudência, no dizer de Anastasia Ilipouleu, “visa colocar o indivíduo no centro do edifício europeu e afirmar a dimensão humana e social” desta mesma União Europeia.

Ora, voltando ao acto educativo para a cidadania europeia, como este implica intencionalidade de fins e colaboração dos envolvidos, há que referir quem.

Apesar de eu não pôr em causa o papel principal da Família na Educação, tratando-se da educação para a cidadania europeia é realista, hoje, não só considerar a transformação que se verifica na célula familiar tradicional, mas também reconhecer que a matéria “cidadania europeia” não está ao alcance de um Conhecimento profundo, sequer da maior parte das famílias clássicas, bem como de outros tipos de agregados.

Pelo que o esforço de educação para a cidadania europeia, de futuro, tem também de considerar uma estratégia face a esta realidade.

Mas quanto ao Estado, por este se tratar de agente fundador e de agente parecendo interessado na construção da União Europeia, para já, como tutela da ordem jurídica e como obrigado à concretização do Bem Comum, o Estado deve ser o primeiro promotor da programação obrigatória de uma educação para a cidadania europeia, como deve estabelecer nesse sentido os direitos e deveres das entidades educadoras, a estas apoiando nas condições de desenvolvimento progressivo de acção que lhes devem ser dadas. Obviamente que apoio no plano de suprir lacunas, sem que tal represente absorção das respectivas actividades educativas.

Aqui, não resisto em lembrar algo que me convence em matéria de educação, e que se apresenta com a maior actualidade quando se trata também de uma educação para a cidadania europeia.

Cito: “Educar é uma arte. Não como a do escultor que modela matéria inerte, pois o educando actua sobre um Ser, não somente vivo, mas também inteligente e livre”.

Isto quer dizer que a educação para consolidar uma verdadeira cidadania europeia, não resulta se através de directivas rígidas.

Pelo contrário, exige que em cada Estado, todos até agora atrasados na imprescindível educação para a cidadania europeia, se invista imediatamente no aprofundar do Conhecimento desta matéria, mas com liberdade a um agente educativo competente que tenha a arte de fazer os educandos aderir da melhor maneira, em cada caso e ao âmbito da existente diferenciação das culturas nacionais, regionais e locais.

E atenção. A educação para a cidadania europeia não pode ser pensada apenas numa óptica de instrução - numa transmissão de conhecimentos.

No plano da União Europeia, se os Estados organizarem uma educação para a cidadania europeia, no que já estão atrasados e donde se vê as respectivas consequências, há que aspirar, quer ao desenvolvimento harmónico e global das chamadas “faculdades do espírito”, quer à integração, com sucesso, da inteligência na personalidade. Uma chamada “educação intelectual”.

Como também sou dos que reconheço que, desde o seu início, a construção europeia, apesar da diversidade dos Estados e dos tropeções, conseguiu amalgamar uma série de Valores comuns a todos, que me fazem arriscar considerar a existência de valores morais comuns à própria União Europeia, sem com isto, agora, me atrever a embrenhar no que deve ser um conceito moderno de Moral.

Mas, se de facto se considerar o reconhecimento de valores morais comuns ao espaço União Europeia, então a educação para a cidadania europeia, não se limitará só à instrução e à educação intelectual, mas também a uma própria educação moral, por muitos arrepios que esta expressão cause aos fundamentalistas do determinismo.

Depois, deixemos à Pedagogia as técnicas da acção educativa, com os seus métodos, mas sempre com ligação imprescindível à tutela europeia e à dos Estados. Acrescentando eu: se, de facto, não houver hipocrisia na tão badalada, mas raquítica construção europeia.

B - MATÉRIAS A CONSIDERAR

Considerada prioridade dos Estados e da própria União, a educação para a cidadania europeia, vejamos alguns aspectos onde mais deve incidir.

- i) Antes de mais, é necessário o Cidadão europeu aprender que a existência de uma União Europeia trouxe novidades de âmbito

jurídico e institucional que vinculam as entidades públicas e as privadas ao cumprimento das normas jurídicas europeias, as quais impedem a aplicação de quaisquer leis nacionais de conteúdo contrário.

A cidadania europeia tem de saber reconhecer o corpo normativo que se lhe aplica.

- ii) Depois, há que ensinar, despertar e fazer compreender para o alcance da política europeia de desenvolvimento regional.

Explicar que esta não se traduz em novas excepções, nem favores, mas que se trata de corrigir a tendência para as regiões periféricas ficarem ainda mais atrasadas em relação às regiões mais desenvolvidas, sempre que se verificam novos processos de integração económica em novos grandes espaços.

Explicação esta que deve ser complementarizada pela chamada de atenção para a necessidade de, em conformidade, serem estabelecidos estímulos públicos ao desenvolvimento, quer económico quer social.

Desenvolvimento com carácter sustentável, tanto na óptica financeira como na óptica do Ambiente.

- iii) Uma educação para a cidadania europeia não deve endeusar a estatização. Antes deve conduzir os empresários, os dirigentes de empresas e os trabalhadores a um papel activo na opção, impulsionar e gestão das vantagens da integração europeia, nos moldes cujas respectivas experiências são decisivas.

Ficar para as entidades públicas uma intervenção socialmente correctiva, sobretudo quanto à distribuição e aplicação do rendimento. Por outro lado, fugir a uma governação tecnocrática dos investigadores, apesar da indispensabilidade destes.

- iv) A educação para a cidadania europeia tem de assumir uma formação que desmonte as correntes nacionalistas e populistas, quer de esquerda, quer de direita, inclusive enfrentando situações de algum posicionamento reacionário por parte dos Estados-membros que integram a União Europeia só por dinheiro.

- v) Prioritária também na educação para a cidadania europeia, é a necessidade de construir e de desenvolver o edifício social da União Europeia, chamando a atenção para a inconveniência de práticas diferentes em cada Estado-membro, competências que cada um e todos os Governos nunca quiseram alienar.

A crise das dívidas soberanas no início deste século, veio confirmar o falhanço da coesão social, quando esta é indispensável à construção europeia.

No entanto, existe já um princípio de igualdade federativa: os Estados-membros têm o poder de definir os benefícios sociais aplicáveis ao seu território, sendo tais benefícios concedidos em igualdade de condições a todos os cidadãos europeus que se encontrem sob sua jurisdição.

A educação para a cidadania europeia, neste campo, deve preparar uma capacidade para ultrapassar as grandes dificuldades de consensualização no tocante ao modus eficaz de conseguir a coesão social, em contraponto à actual fragmentação da política social europeia.

Actualmente há mesma involução, promotora de retracção. Sobretudo devido às sucessivas vagas de alargamento da União Europeia.

Temos agora Estados com padrões sociais menos exigentes do que a tradição corporativo-bismarkiana de Estado-providência que é cultura dos Estados-membros fundadores da Comunidade Europeia.

A educação para a cidadania europeia, no campo social, deve apontar para um objectivo programático comum no seio da União, mais fácil de conseguir se centrado na questão do Emprego.

- vi) No desenvolvimento de uma educação para a cidadania europeia, há que preparar os Cidadãos para uma outra situação. A de exigir que se acabe com a ausência de garantias de suficiência financeira, quanto aos recursos a afectar às políticas de coesão económica, social e territorial.

É uma matéria que, infelizmente, vem andando sujeita a negociações periódicas, complexíssimas e conflituantes entre os Estados-Membros.

Há que estabelecer regras seguras.

É impossível uma construção europeia feita de incertezas, desesperos e ressentimentos. Há que instituir uma verdadeira justiça distributiva europeia, substituindo a actual política relativa ao endividamento dos Estados-Membros, por um sistema de partilha e gestão de encargos que conduza ao Bem Comum em todo o espaço da União Europeia.

- vii) É necessária uma nova mentalidade na União Europeia, para ultrapassar os desequilíbrios gerados entre duas situações: a de integração monetária e a de integração económica.

O que só é alcançável mediante integração política, através de um federalismo financeiro.

Sem reforço na coesão económica, na coesão social e na coesão territorial, é necessário que os Cidadãos europeus percebam que a União Europeia corre riscos de desintegração.

O federalismo financeiro permite a repartição geral dos recursos entre os Estados-Membros, de maneira a compensar as diversas espécies de assimetrias que se verifiquem. Um federalismo que abarque a disciplina comum de matérias como moeda, crédito, concorrência, competitividade, coesão, convergência e desenvolvimento, sem prejudicar o Direito à Diferença.

É tempo de se ultrapassar o carácter assistencialista de certas medidas e passar a critérios de solidariedade e de justiça distributiva nas transferências regulares de recursos de países mais prósperos para os países relativamente menos desenvolvidos, subordinando sempre ao objectivo de crescimento sustentável e robusto.

E se insisto na solução federalista, é porque é preciso não ocultar da formação da Opinião Pública europeia, na sua educação, que, hoje, nem sequer a lógica gradualista na construção europeia, dá já quaisquer resultados.

Há que educar para um apelo de medidas de natureza política urgentes: o reforço da autoridade política da União Europeia; uma governação europeia mais acentuadamente sujeita a renovação democrática e ao escrutínio público das suas políticas, com claríssimo reforço do Parlamento Europeu - uma ou duas Câmaras - reforço em termos de o trazer a uma instituição parlamentar como a dos nossos países; e, sobretudo, o reforço dos meios financeiros da União.

- viii) Educar para a cidadania europeia, implica considerar um lado importante para a segurança do próprio espaço europeu. O terrorismo, entre outras formas de ameaça à segurança europeia, exige solidariedade e cooperação totais entre todos os Estadosmembros, até ao nível de cada Cidadão. Os sistemas de segurança nacionais não podem viver desconfiados e fechados em relação aos outros. Bem como as verbas que são necessárias à continuidade do Desenvolvimento Integral de todos e de cada um dos Cidadãos europeus, não se compadecem com sistemas de despesa dupla em Defesa, por exemplo um sistema europeu fora do contexto de uma NATO que também carece de urgente revisão.

Mas a educação europeia em matéria de Segurança e Defesa não ficará completa, sem se exigir uma intervenção moralizadora junto

da indústria de armamento, esta responsável por fornecer material a gente que o utiliza contra os povos europeus.

Não são esses países ou organizações exteriores à União Europeia que fabricam as armas com que nos agridem no espaço europeu.

- ix) Por outro lado, seria hipocrisia em relação aos desejos de uma verdadeira Paz, não educar a cidadania europeia para, de uma vez por todas, evitar e anular o estabelecimento de “ghettos” à volta de muitas cidades europeias.

Isto exige uma integração social eficiente e prioritária, que não ponha em causa o Direito à Diferença.

Esta preocupação social pode conduzir a processos que se traduzirão na melhor forma de prevenir qualquer atracção por grupos e iniciativas extremistas.

A educação para a cidadania europeia tem de convencer que a justiça social é o caminho mais sólido da Democracia.

Temos de ter presente que a nossa História comum é partilhada em contactos com povos diferentes. Pelo que o nosso caminho é saber harmonizar os Valores e Princípios que a União Europeia vá recebendo nesta vivência do relacionamento.

- x) Ainda na consideração de alguns tópicos principais de uma educação para a cidadania na União Europeia, é preciso agredir e romper certas ideias errada e injustamente disseminadas em grande parte do espaço europeu, nomeadamente a norte.

É falso que as dificuldades financeiras acumuladas pelos países do sul, sejam exclusivamente da responsabilidade destes Governos.

Os Governos de alguns países cujos Bancos concederam créditos irresponsavelmente, respondem pela indevida desregulação financeira que levaram a cabo, ou com a qual pactuaram.

E, por outro lado, há que educar para uma necessária revisão do Pacto de Estabilidade e Crescimento. Por exemplo, é mais do que evidente que, embora se exigindo regras, não pode ser imposto a um país relativamente menos desenvolvido, o mesmo défice orçamental dos mais desenvolvidos.

- xi) A educação para uma cidadania europeia tem também de consciencializar para a conjuntura internacional. Em 1946, Churchill já considerava três bases para o futuro da Europa:
 - a. paz e segurança;
 - b. prosperidade económica e social;
 - c. diversidade cultural.

A paz e a segurança implicam:

- a. políticas de inovação, de eficiência, de equidade e de criação de mais riqueza;
- b. manter e desenvolver o equilíbrio e a frente atlântica;
- c. considerar uma Rússia democrática como potencialmente um dia vir a integrar a União - “A Europa do Atlântico aos Urais” defendida pelo General De Gaulle;
- d. agir em conformidade e cooperação com o lugar que a China conquistou no mundo de hoje;
- e. estabelecer a estabilidade no Mediterrâneo;
- f. novas soluções para tratar as mobilidades, sobretudo os fenómenos migrações e refugiados;
- g. um esforço sério de cooperação apontada ao desenvolvimento do Terceiro Mundo.

C - INSTRUMENTOS

Postos estes itens que considereei dos mais importantes para que o Cidadão constate a situação actual da União Europeia, bem como os caminhos a serem trilhados no sentido de assegurar a sua construção mais aceleradamente e em novos moldes, é altura de se pensar no como concretizar a educação para a cidadania europeia.

Consideraria os meios políticos, os meios de formação da Opinião Pública e os meios nos sistemas educativos.

I) Meios Políticos

Todos compreendemos que a ética dos regimes democráticos às vezes torna a informação deficiente, com o receio de essa difusão de ideias poder ser confundida com “propaganda”.

Talvez por isto, ou talvez ainda por os Estados-membros quererem uma progressão da construção europeia em “Banho-Maria”, a verdade é que hoje constatamos que a educação para a cidadania, na União Europeia, ficou muito aquém do que a grandeza e o arrojo do projecto justificam. Houve mesmo uma burocratização, uma funcionalização, de toda a informação produzida sob responsabilidade dos órgãos europeus.

Informação numa linguagem muito seca e técnica que a ninguém motiva para os aspectos europeus e, portanto, muito menos entusiasma.

As missões que a União Europeia tem espalhadas pelos diversos países, então estas padecem ainda mais acentuadamente de tal défice e, na maior parte dos casos, é nulo ou de efeito nulo, o que transmitem para a Opinião Pública.

É óbvio que com anos e anos a perdurar negligentemente este panorama, ninguém hoje se pode admirar de uma certa indiferença ante o projecto europeu, o que devasta os objectivos de avançar na construção europeia.

Neste momento, a situação no seio da Opinião Pública dos Estados-membros é de tal ordem que, ou a União tanto pode avançar para o federalismo, como recuar para um mercado comum apenas, ou pura e simplesmente implodir.

Ainda que com alguma resistência dos Estados-membros, cabe aos responsáveis pela Comissão Europeia e pelo Parlamento Europeu, a montagem de um novo plano político e de novas estruturas adequadas, a fim de, em permanência e salvaguardando limites ante o que de facto é mera “propaganda”, ser desencadeado um processo em todo o território europeu, que seja apelativo para a prossecução com êxito, de uma forte motivação generalizada de construção europeia, e mesmo entusiasmo.

Isto implica novas estruturas adequadas.

Isto implica inteligência de processos e até uma certa devoção profissional.

Isto implica, já, uma definição corajosa por parte de todos os políticos europeus com responsabilidades de governança. Políticos que não tenham receio de assumir um empenho pessoal num novo e forte arranque para uma construção europeia acelerada e diferente da situação actual.

Coragem que poderá ter de passar por não temer enfrentar uma situação interna, no respectivo país, de forte antipatia pelo projecto europeu ou pelo aperfeiçoamento deste. Situações de antipatia que são derivadas de um confronto impotente, também em matéria de informação e de educação, com os extremismos políticos nacionalistas, xenófobos ou populistas.

II) Meios de formação da Opinião Pública

Para aqui transponho tudo o que atrás disse, tratando-se agora, e a partir de aí, de mais especificamente montar uma estratégia para uma nova forma de educação para a cidadania europeia estar, nas condições acima, quer na comunicação tradicional, quer em todos os processos que as novas tecnologias de informação vêm trazendo. Para, nestes campos, convenientemente, se divulgar as necessárias mensagens à Opinião Pública.

É uma presença estratégica que tem de ser concretizada através de todos os meios que contribuam para a formação da Opinião Pública em todos os Estados-membros.

Não se resolve com avenças aqui e ali.

Resolve-se, vá lá até, com propriedade de alguns meios.

Resolve-se com uma adequada preparação pessoal no campo da Informação, para actuar junto dos cidadãos a lhes despertar o desejo de se bater por uma construção europeia mais acelerada e em moldes federais convincentes e eficientes.

Não tenhamos ilusões.

Todos os que andámos estes tempos a acreditar no projecto europeu, sempre tivemos a percepção da inexistência de uma máquina montada para, fugindo a tudo o que anti-eticamente seja só “propaganda”, de facto conseguir resultados junto dos Cidadãos e estabelecer entusiasmos motivadores de acção, sem os quais a construção europeia é uma mera utopia.

Uma utopia, não daquelas que faz mover multidões e a História, mas sim uma utopia incapaz de dar Esperança do que quer que seja.

III) Meios nos sistemas educativos

Aqui sublinho tudo o que atrás disse, para agora expressar que a participação de todos os sistemas educativos de todos os Estados-membros da União Europeia, é indispensável à educação para uma cidadania europeia.

Mais a mais que o Relativismo, insolitamente também chamado de post-modernismo, tornou-se inclusive num veículo do apagamento dos Valores Europeus.

Porém, há males que vêm por bem.

Permitiram-nos constatar que falhou o “sonho europeu” de conceber a felicidade dos povos como resultado apenas do funcionamento da Economia, das suas regras incompetentemente desenhadas por eurocratas. Estas regras também aceites por Governos que se deixaram nas mãos do capitalismo selvagem e não souberam corrigir os efeitos negativos da evolução tecnológica.

Assim, agora, é necessário reafirmar Princípios, mas com novos modelos de intervenção política. Através da reconstrução de um todo harmónico de Valores, coerente com o século XXI e, deste modo, estabelecer Referências para bases lógicas na construção de um novo modelo europeu, federalista.

O vazio ético que a Economia nos trouxe, tem de ser ocupado pela Solidariedade.

Esta tem de se traduzir numa nova mentalidade que, segundo o Papa Francisco “pense em termos de comunidade, da prioridade de vida de TODOS sobre a apropriação dos bens por parte de alguns. Não podemos mais confiar nas

forças cegas e na mão invisível do mercado. O crescimento equitativo exige algo mais do que o crescimento económico, embora o pressuponha; requer decisões, programas, mecanismos e processos especificamente orientados para uma melhor distribuição dos rendimentos, para a criação de oportunidades de trabalho, para uma promoção integral dos pobres que supere o mero assistencialismo”. Fim de citação da Exortação Apostólica “*Evangelii Gaudium*”.

Ora, se aqui eu trouxe mais demoradamente o ideal de uma Europa não cativa do mercado, mas potencial agente de Solidariedade no estabelecimento do Bem Comum e na prioridade a ser dada à Pessoa Humana, é porque se trata de grandes Valores europeus.

Os Valores que, para além da explicação dos mecanismos de funcionamento da União Europeia, devem ser apresentados a todos os estudantes em final do ensino secundário, sem dogmatismos e suscitando apreciação crítica e debates. Dizendo claramente a cada uma dessas gerações, duas coisas: o estado em que actualmente se encontra a União Europeia; e o que uma evolução Desta pode acarretar para um mundo melhor.

Proposta para que tais questões sejam acolhidas em todos os sistemas de ensino dos Estados-membros, não como matéria difusamente complementar de outros assuntos, mas com uma autonomia própria. Considero-a essencial para o futuro da União Europeia. Não é possível construir a cidadania europeia sem o respectivo substracto educativo também ao nível da programação escolar.

Claro que há o obstáculo de os sistemas de ensino estarem tutelados por cada Estado-membro.

Claro que há o obstáculo de haver hipocrisias em Estadosmembros que falam de construção europeia, mas não estão interessados em avançar nesta. Pelo que não quererão motivações sérias nos respectivos sistemas de ensino que possam despertar para uma cidadania europeia autêntica, motor da nova construção da UE.

Mas todos os que querem tempos novos na Europa, principalmente os eurodeputados, devemos começar por, à partida, tentar influenciar um primeiro acordo entre os Estados-membros sobre esta questão da cidadania europeia ser tratada aprofundada e autonomamente nos respectivos sistemas de ensino. Por muito minimalista que seja esse acordo.

É que me lembro de uma poesia francesa que nos era apresentada nos primeiros anos de ensino secundário: “*petit à petit, l’oiseau fait son nid*”.

Trabalho apresentado na Universidade da Madeira (6 Dezembro 2017), em jornadas europeias da iniciativa da Senhora Eurodeputada Doutora Liliana Rodrigues

RETRATO DA EUROPA EM 2017 - A COESÃO SOCIAL

Liliana Rodrigues

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.

Eurodeputada Socialista e Membro da Comissão da Cultura e da Educação do Parlamento Europeu. E-mail: liliana.rodrigues@europarl.europa.eu.

Numa altura de fazer balanços e avaliações sobre o mundo que nos rodeia, irei abordar a dimensão social numa Europa a 28 dando maior ênfase à coesão social deixando para segundo plano a coesão económica e territorial.

Na abordagem da coesão social, em primeiro lugar, irei analisar as mudanças em termos de população que foram determinadas pelas questões migratórias e, em segundo lugar, as taxas de emprego, a educação e a formação, as questões de género, a pobreza, a exclusão social e a esperança de vida, o progresso social, e as metas da Europa 2020.

A avaliação geral indica-nos que, em 2016, as taxas de emprego entre a população entre os 20 e os 64 alcançou os 71%. Ou seja, ainda a quatro pontos percentuais abaixo dos 75% previstos na Estratégia Europa 2020.

A taxa de desemprego na União Europeia (UE) caiu de 10.9% em 2013, para 8.6% em 2016 e 7.7% em 2017. Mesmo assim, estamos acima das taxas de desemprego de 2008, que eram de 7%. Existem exceções a esta taxa de 2008, como são os casos da República Checa, Alemanha, Hungria, Malta, Polónia e Reino Unido. No sentido oposto, e com pelo menos mais cinco pontos percentuais acima da taxa de 7% de 2008, temos a Grécia, a Espanha, a Itália e Chipre. Em relação ao desemprego jovem, Grécia e Espanha encontram-se nos locais mais elevados, com uma taxa de desemprego a chegar aos 40%.

No que diz respeito à pobreza e à exclusão social recuamos aos níveis de pré-crise. Esses riscos mantêm-se elevados em quinze cidades e baixos em quinze zonas rurais, tal como em áreas suburbanas. As disparidades regionais no desemprego e na aquisição de rendimentos têm encorajado à mobilidade, o que significa o decréscimo da população e a colocação de uma enorme pressão sobre os serviços e infraestruturas públicas. Mas outro factor tem sido determinante para esta pressão: o significativo aumento de pedidos de asilo que atingiu 1.2 milhões em 2015 e em 2016. Não será demais referir que este número de pedidos de asilo corresponde a 0.5% da população activa da UE e que a sua redistribuição equitativa

está longe de ser atingida. Sem uma efectiva integração destas pessoas não haverá coesão e, ainda menos, a ideia de um futuro afortunado para todos.

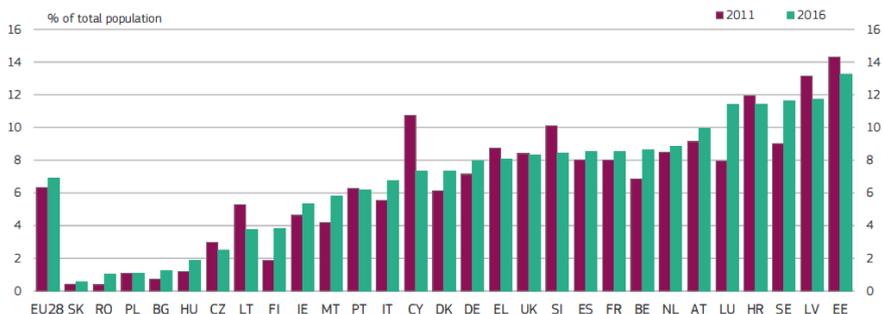
A COESÃO SOCIAL

1. A população europeia e a migração

Nos anos 60 tivemos um aumento populacional de mais de 3 milhões por ano na UE a 28. Em 2000, a estes números, são adicionados mais 350 mil e em 2015, pela primeira vez, há uma redução da população europeia. Em 2015 a migração aumentou a população europeia em 1.8 milhões, sem contabilizar os pedidos de asilo.

Em 2016, 10.7% da população europeia nasceu no estrangeiro, seja fora ou dentro das fronteiras da União. Comparando com 2011 trata-se de um aumento de 0.7%. Os nascimentos num outro país da UE em 2011 eram de 3.7% e em 2016 foram de 3.8%. Com mais dois pontos percentuais temos o Luxemburgo e a Eslovénia. Abaixo destas médias estão a República Checa com 2%, a Alemanha com 1% e a Irlanda com 0.5%.

Figure 2.2 Population born outside the EU-28, 2011 and 2016



Source: Eurostat

Em muitos países, nas regiões intermédias e nas zonas rurais houve mais óbitos do que nascimentos, o que tem levado a uma clara diminuição da população. São os casos da Roménia, Hungria, Países Bálticos e Alemanha onde a redução apenas não aconteceu nas zonas metropolitanas. A redução da população é também visível noutros países como é o caso de Portugal, Espanha, França, Polónia e Reino Unido. Na verdade, no total de 31% de cidadãos que abandonaram

as suas regiões não se verificou a entrada de novas ou dessas pessoas a (re)entrar nessas mesmas regiões entre os anos de 2005 e 2015.

A migração oriunda de fora da UE e a mobilidade dentro dos Estados Membros têm sido afectadas pelas condições de vida, desemprego e diferentes modos de discriminação. São nas capitais metropolitanas que se verifica o maior crescimento da população, com um aumento de 8% entre 2005 e 2015. Nas regiões intermédias as taxas mantêm-se inalteradas, nas regiões urbanas sobe para 6% e nas zonas rurais sobe 1%. Os dados mostram que são os jovens a procurar a mobilidade. A principal razão deve-se ao factor desemprego.

Em Portugal, na Hungria, na Letónia, na Croácia e no Reino Unido a taxa de emprego dos nascidos num outro país da UE é francamente superior aos nascidos nativos, mas na maior parte dos países europeus isto não se verifica. São os casos mais visíveis da Suécia, Bélgica, Holanda e França onde as dificuldades com a língua local, as qualificações e o respectivo reconhecimento são obstáculos sérios para encontrar um emprego.

Noutros países, em 2016, as taxas de emprego dos não nascidos na UE são elevadas, mas apenas para aqueles que detêm a educação básica, o que nos leva a questionar sobre a possibilidade de *dumping* social. São os casos de Chipre, República Checa, Espanha, Grécia, Itália, Luxemburgo, Malta e Eslovénia. Mas as questões de género também têm uma coisa a dizer aqui. As taxas de emprego são mais elevadas para os homens do que para as mulheres em todos os países da União, independentemente do país de nascimento, mas, em especial, para os que não nasceram na UE.

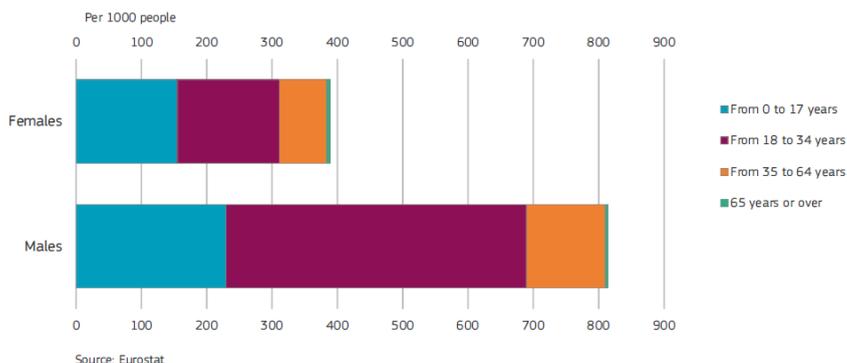
Bélgica, Grécia, Reino Unido, Bulgária, Polónia, Itália e Malta apresentaram, em 2016, uma diferença de 20 pontos percentuais. Isto diz muito sobre as normas, a cultura, a falta de oportunidades e salários desiguais no que diz respeito às mulheres nesses países.

Também em relação aos requerentes de asilo e refugiados, entre 2015 e 2016, os Estados Membros receberam 2.4 milhões de pedidos de protecção internacional o que corresponde a um aumento de 7% na UE, sendo que na Alemanha e na Finlândia corresponde a um aumento de 18%, 1.8% na Suécia e 1.5% em Áustria. O total em termos de crescimento na população europeia será de 0.5%. Se verificarmos o número de pedidos aceite a correspondência será de 0.1% na população europeia, de 0.7% na população sueca e 0.5% na população alemã.

Os grupos mais vulneráveis que pediram asilo foram os menores desacompanhados que na UE duplicaram entre os anos de 2013 e 2014. De 13 mil passou para 23 mil e quadruplicou no ano seguinte, 2015, com 92.205 pedidos de asilo de menores desacompanhados. 59% destes jovens foram recebidos pela Suécia e pela Alemanha. Em 2016 estes números descem para 63.280 pedidos.

Ainda assim, foi a Alemanha que mais pedidos de asilo recebeu se olharmos para todos os países em 2016. Mas não está garantido o estatuto de refugiado a todos aqueles que querem ficar na UE. A maior parte das pessoas que pedem asilo são jovens do sexo masculino e há uma desproporção enorme em termos de idade.

Figure 2.6 First-time asylum applications in the EU-28 by gender and age, 2016



A integração destas pessoas passará pelo ensino da língua do país de acolhimento, pela educação e formação, trabalho e ajuda na criação de empresas. As possibilidades dos refugiados e de outras pessoas nascidas fora da UE encontrarem emprego aumenta conforme os níveis de educação e de formação, mas esse aumento não é igual para os que nasceram no seu próprio país ou num país da UE.

2. EMPREGO

Em 2016, as taxas de emprego na UE para a população activa (20-64 anos) ultrapassou os níveis de pré-crise pela primeira vez. Em 2008 era de 70% e no ano de 2016 era de 71%. Mas este aumento não se verificou em todos os Estados Membros. Na Grécia encontra-se a dez pontos dos valores de 2008 (60%), em Chipre a oito pontos (62%) e na Espanha a cinco pontos (65%). Malta e Hungria têm melhores desempenhos com mais cinco pontos (80%). Em seis Estados Membros foram atingidas as metas da Europa 2020 com uma taxa de 75% de emprego. São os casos da Suécia, Alemanha, Dinamarca, Reino Unido, Estónia e Holanda. Em metade dos Estados Membros essa taxa ficou abaixo dos 70% sendo que a Grécia, a Espanha, a Croácia, a França e a Itália encontram-se abaixo dos 65%. Assim, estou em crer que as metas de 2020 não serão atingidas.

Se analisarmos o aumento do emprego por regiões verificamos que é mais modesto devido a anos e anos de desigualdades e assimetrias entre dimensões locais. Entre 2008 e 2016 o desemprego aumentou em simultâneo com o aumento das taxas de emprego. Isto significa que as taxas de criação de emprego não acompanharam o crescimento da força de trabalho. De uma taxa de desemprego que se situava nos 10.9% no ano de 2013, em 2016 caiu para os 8.6%. Particularmente em algumas regiões do norte e leste da UE essas taxas eram baixas antes da crise, mas nos países do sul estavam 10% acima da média europeia, ou seja, acima dos 20% em 2013. Os casos mais gritantes, em termos regionais, são as regiões da Grécia, Itália, Espanha e as regiões ultramarinas francesas.

O desemprego jovem, 15-24 anos, em 2013 era de 23.7% e em 2016 encontrava-se nos 18.7%, o que ainda é muito alto se compararmos com os 15.9% de 2008. Estes valores são particularmente altos nas regiões menos desenvolvidas (24%), mas mais elevados nas regiões em transição (27%). A percentagem de jovens que não trabalham nem estudam (NEET) também baixou em 2016 com 11.5%, se compararmos com 2012, que tinha uma taxa de 13.2%. Em 2008 era de 10.9%. Este problema é mais elevado nas regiões menos desenvolvidas e nas regiões em transição.

Table 2.7 Youth unemployment, those not in employment, education or training (15–24) and participation in education and training (25–64) by category of region, 2008–2016

		Less developed regions	Transition regions	More developed regions	EU
Youth unemployment rate (% of labour force 15–24)	2016	24.4	27.3	16.7	18.7
	change 2008–2016	4.7	6.4	2.9	2.8
Not in employment, education or training (% population 15–24)	2016	15.4	13.7	9.6	11.5
	change 2008–2016	2.6	0.0	0.3	0.6
Participation in education and training (% population 25–64)	2016	4.6	11.6	12.9	10.8
	change 2008–2016	0.2	2.2	1.8	1.3

Source: Eurostat, Labour Force Survey

3. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Em relação à educação e formação havíamos decidido, na estratégia Europa 2020, que era importante garantir que 15% da população com idades entre os 25 e os 64 anos deveriam receber formação contínua comparando com os 9% que estavam neste sistema de formação em 2013. Em 2016 chegamos aos 11% e apenas sete Estados Membros atingiram ou superaram este objectivo. As disparidades são imensas não apenas entre os Estados Membros como dentro dos

próprios, sendo que os casos mais preocupantes são os de Itália, França, República Checa, Hungria e Alemanha. As pessoas que necessitam de formação contínua, em geral, são mais resistentes a participar neste tipo de formação e é preciso criarmos estratégias de inclusão para as trazer para a educação não formal. Daí o programa “New Skills Agenda for Europe”¹.

Outro objectivo europeu é a redução do abandono escolar em pelo menos 10%. A taxa de abandono escolar europeia de jovens, entre os 18 e os 24 anos, que não estão a frequentar a escola ou educação profissional é de 11% entre os anos de 2014 e 2016. Espanha, Portugal, Itália, Bulgária e Roménia estão longe de alcançar esta meta dos 10% em quase todos os seus territórios, enquanto a Bélgica, a Alemanha, o Reino Unido e a Grécia tem variações entre regiões dentro dos seus países. Por exemplo, em Bruxelas a taxa de abandono é de 15% enquanto no resto do país é de 10%.

O abandono escolar tem causas múltiplas, mas não posso deixar de elencar as dificuldades socioeconómicas, as grandes concentrações de migrantes, a incapacidade das instituições educativas em reter estes jovens migrantes na escola e isto é mais visível nas grandes cidades. Decorre ainda, como refere os resultados do Relatório Pisa 2016, que as competências dos jovens em matemática tem um rendimento baixo de 22%, na leitura de 20% bem como nas ciências. Ou seja, 22% dos jovens europeus não entendem a matemática, 20% não compreendem o que leem, nem percebem a linguagem das ciências.

Somando o desempenho nas três disciplinas chegamos aos 35% na Bulgária, Roménia e Chipre. A Finlândia, a Estónia e a Irlanda chegam aos 15% e apenas a Dinamarca e a Eslovénia aproximam-se das metas europeias de 10%.

Este problema também se coloca na vida adulta e os níveis mais elevados de literacia e numeracia encontram-se na Finlândia, Holanda, Suécia e fora da UE, no Japão. Os níveis mais baixos são em Espanha, Grécia e Itália. Uma conclusão é certa: a desigualdade na compreensão da matemática e da leitura está relacionada com a desigualdade de rendimentos.

A educação e a formação profissional têm um papel relevante no futuro dos jovens, pois com a aquisição de competências transversais e com a criação de trabalho especializado teremos uma transição facilitadora para o emprego e para a formação ao longo da vida, que deverá estar sintonizada com as necessidades de formação dos recursos humanos ou com a manutenção das competências da força de trabalho. Neste tipo de educação na UE são inscritos, todos os anos, 13 milhões de pessoas.

¹<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>

Em 2015 os estudantes que frequentavam o ensino vocacional tiveram maior facilidade na transição para o mercado de trabalho, com índices mais elevados de empregabilidade, do que aqueles que frequentaram o ensino secundário geral sem frequência do ensino superior. A taxa de empregabilidade dos primeiros é de 73% contra os 61% dos segundos. Os países com maior diferença de empregabilidade entre estes dois tipos de educação são: Bélgica, Alemanha, Estónia e Chipre. Com os mesmos índices de empregabilidade temos a República Checa, Irlanda, França, Malta, Finlândia e Reino Unido.

No entanto, continua a existir uma visão enviesada sobre este tipo de educação tanto pelos jovens como pelos seus pais, que não encontram neste tipo de aprendizagem qualquer tipo de mais-valia e talvez seja este o tempo de melhorar a relevância para os mercados de trabalho dos programas de formação profissional. Poucos são os programas que exploram na sua totalidade a formação baseada no trabalho e há ainda que garantir a passagem para a educação pós-secundária para os alunos que frequentam a educação profissional. Por isso mesmo, em 2015 os Estados Membros concordaram em reforçar competências chave nos currículos profissionais e em providenciar oportunidades de desenvolvimento destas competências.

4. AS QUESTÕES DE GÉNERO

A questão da educação e formação e do emprego também são desiguais quando atingem a dimensão do género. Em 2016 a empregabilidade dos homens com idades compreendidas entre os 20-64 anos era 12 pontos percentuais mais elevada do que nas mulheres. Em 2001 era de 18%. Em todas as regiões europeias esta tendência mantém-se, excepto no norte da Suécia e na ilha de Córsega, em França.

Malta, Grécia e Itália chegam a uma diferença de 25% e a Roménia com 20%. A média europeia em termos de taxas de desemprego é semelhante, sendo a diferença de 0.4% em 2016. Isto significa que as mulheres participam menos na força de trabalho. Muitas mulheres veem-se obrigadas a optar pela vida privada em detrimento da profissão e, no entanto, são as mulheres que detêm mais diplomas universitários em todas as regiões da UE, excepto na Alemanha. Entre 2014-2016 eram 43% as mulheres com idades entre os 30-34 anos com formação universitária contra 34% homens. Em algumas regiões europeias estes valores chegam aos 63%, como são os casos da Letónia, Eslovénia, norte da Suécia e Molise, uma região do sul de Itália. Os homens continuam a dominar a área das ciências, matemática, engenharias e tecnologias de informação.

As mulheres entre os 18-24 anos também abandonam menos a escola do que os homens e as taxas mais elevadas de abandono escolar, no nível secundário, são

na Espanha, Portugal e Itália. O único caso que contraria esta tendência é a Bulgária.

Das 297 assembleias regionais que existem na UE, as mulheres ocupam metade dos lugares apenas em 17 assembleias. Alguns países não têm nenhuma mulher nas assembleias. São o caso de cinco assembleias regionais na Hungria, Itália e Roménia. Noutros casos, inclusive nestes países mais a Eslováquia, as mulheres correspondem a 10% do total dos membros das assembleias. É na Bélgica, Espanha, França, Suécia e Finlândia que encontramos uma maior participação das mulheres na vida pública regional, com 40% de representação nas assembleias.

A média de participação das mulheres nas assembleias regionais na UE, em 2017, é de 29%. Isto significa que vamos precisar de mais 100 anos para chegarmos à paridade na representação política entre homens e mulheres. As quotas foram introduzidas para combater esta desigualdade em países como Portugal, Espanha, França, Bélgica e Irlanda.

- Uma em cada três mulheres, em todos os 28 países membros da UE, já sofreram alguma forma de violência física e/ou sexual desde os 15 anos de idade (violação, mutilação, perseguição, espancamento ou morte);
- 500 mil mulheres na UE foram sujeitas a mutilação genital (180 mil estão em risco todos os anos - Reino Unido, Itália, Alemanha, Holanda, Suécia e Bélgica).;
- 13 milhões de mulheres sofreram de violência doméstica ao longo de 12 meses;
- 3,7 milhões de mulheres sofreram de violência sexual ao longo de 12 meses;
- Uma em cada 20 mulheres foi vítima de violação desde os 15 anos de idade;
- Na Região Autónoma da Madeira duas mulheres por dia sofrem de violência doméstica. Em 2017 50% das mortes pelas mãos de um companheiro ou ex-companheiro aconteceram nesta região de Portugal.

Os países que melhor tratam as suas mulheres são europeus e os piores países, a nível mundial, para se ser mulher e que usam ou usaram o corpo da mulher como arma de guerra foram:

- Ruanda (1994) - 100 mil e 250 mil mulheres foram violadas durante o genocídio;
- Serra Leoa (1991-2002) - 60 mil mulheres foram violadas durante a guerra civil;

- Libéria (1989-2003) - 40 mil vítimas;
- República Democrática do Congo (desde 1998) - 200 mil vítimas;
- Jugoslávia (1992-1995) - 60 mil declarados, mas estimam-se cerca de 1 milhão;

Outros casos de países e grupos: Etiópia, Sudão do Sul, Síria, Rússia, Turquia, Polónia, Hungria, Líbano, Estados Unidos da América, Boko Haram, ISIS e outros mais. Atente-se ao quadro seguinte.



Seria importante que todos os países da UE rectificassem a Convenção de Istambul, que é um instrumento fundamental no combate à violência sobre as mulheres. Em Fevereiro de 2017 na UE- 28, 13 países não tinham rectificado esta Convenção mesmo depois do pedido da Comissão Europeia, alertando para a urgência no combate a este flagelo dentro da UE². Presentemente, em Dezembro de 2017, são ainda 11 os países que ainda não deram o passo na protecção das mulheres dos seus países³.

“Espancadas, violadas, perseguidas ou submetidas a mutilação genital feminina, muitas mulheres e raparigas na Europa sofrem em silêncio ao serem-lhes

² http://europa.eu/rapid/press-release_IP-16-549_pt.htm#top-page

³ <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/210/signatures>

negados os meios para se afastarem das situações e circunstâncias em que se veem indefesas. A Europa tem de, uma vez por todas, acordar para esta realidade”, insta o diretor de Políticas e Legislação da Amnistia Internacional, Michael Bochenek⁴.

5. POBREZA E EXCLUSÃO SOCIAL

O risco de pobreza é calculado segundo a relação da média dos rendimentos nacionais e a sua redução em 60%. No caso português seria sobreviver com 222,57 euros mensais. Este risco mede, também, a privação de necessidades básicas, como uma refeição diária, e aqueles que trabalham apenas 20% do tempo disponível para o mercado de trabalho.

São nas zonas rurais que existe o maior risco de pobreza (19.8%) seguido das cidades com 16.7% e aldeias e subúrbios com 16%.

Em 2015, 23.7%, ou seja, quase um quarto da população na UE corria o risco de pobreza ou de exclusão social. Ainda que tenhamos recuado aos níveis de 2008 continuam em risco as pessoas que vivem no sul da União e nos países bálticos. Assim, Bulgária, Croácia, Letónia, Lituânia, Roménia, Grécia, Itália e Chipre são os países que correm maiores riscos de pobreza e exclusão social dos seus cidadãos. Um dado interessante é que apesar de nestes países o risco de pobreza ser maior nos países do sul é num deles que encontramos a esperança de vida mais longa da UE. Em Itália com 82.7 anos. O recorde pertence a Espanha com uma esperança de vida de 83 anos. A Lituânia é onde se morre mais cedo, com 79.3 anos de idade.

Mas até na morte encontramos assimetrias regionais. Por exemplo, em algumas partes da Bulgária, da Roménia, na Letónia, na Lituânia e no leste da Hungria a esperança de vida ronda os 75 anos. O mesmo acontece em termos de morte infantil com a Bulgária e a Roménia (exceptuam-se as capitais destes países) onde morrem seis crianças por cada 1000 nascimentos. A acompanhar estes países temos as regiões ultramarinas francesas, Ceuta e Melilla em Espanha, o leste da Eslováquia e algumas regiões britânicas, como West Midlands. Por contraste, temos 18 regiões europeias com valores abaixo da média europeia com duas mortes por cada mil habitantes. São os casos de Áustria, Finlândia, República Checa, Eslovénia e Espanha. Em 2015 a média europeia mostrava a morte de 3.6 crianças por cada mil nascimentos.

Daqui decorre a questão sobre a qualidade de vida dos cidadãos europeus que é medida pelo progresso social. Segundo a Global Social Progress Index⁵, o progresso social significa uma sociedade ser capaz de satisfazer as necessidades

⁴ <http://www.amnistia.pt/paises-europeus-tem-todos-de-ratificar-a-convencao-de-istambul-no-combate-global-a-violencia-contra-as-mulheres/>

⁵ <https://www.socialprogressindex.com>

básicas dos seus cidadãos, garantindo ainda a qualidade de vida das comunidades. Para tal, são usados três indicadores:

1. Necessidades humanas básicas;
2. Bem-estar;
3. Oportunidades;

Não deixa de ser interessante comparar esta definição com a visão da filosofia. Com a expansão da indústria no século XX e com o aparecimento do Homem Novo, o homem instruído, *“todos, do mais elevado ao mais baixo da escala social, deviam colaborar nesse grande projecto que tinha um nome: progresso. E, nesse sentido, cada um deveria considerar-se como um operário. A instrução era o meio; o progresso, o fim”*⁶.

Uma profunda revolução tecnológica assolou o passado século e *“o facto, em toda a sua simplicidade, é que ninguém quer renunciar ao progresso, ao simples e vil progresso materialista”*⁷ e acreditamos que todos acabarão por beneficiar deste desenvolvimento nas sociedades modernas. Mesmo os países menos desenvolvidos serão, também eles um dia, sociedades transformadas e marcadas pela tecnociência. São as sociedades de bem-estar e de consumo cujo desenvolvimento socioeconómico se deve mais aquilo que está para lá do que é necessário para a manutenção da natureza humana. Por isso mesmo, numa visão mais dura, *“são os vícios privados que constituem os benefícios públicos”*⁸.

*“Assim o vício criava o engenho,
Que, junto ao tempo e à indústria,
Tinha elevado as comodidades da vida,
Os seus reais prazeres, confortos e alívios,
A tal altura que mesmo os pobres
Viviam melhor do que antes os ricos;
E nada mais se podia acrescentar”*⁹.

Não é por acaso que os países nórdicos e a Holanda são os que demonstram ter maiores progressos sociais. A razão é simples: são os países mais ricos da UE. Bulgária e Roménia apresentam os índices mais baixos. Em 2017 o salário mínimo na Bulgária é de 235,20 EUR por mês e na Roménia é de 318,52 EUR. Na Holanda, por exemplo, é de 1 551,60 EUR. Estes salários correspondem ao ano de 2017.

⁶ WEIL, E., “A educação enquanto problema do nosso tempo” in *Quatro Textos Excêntricos*, p. 58

⁷ Idem, *op. cit.*, p. 59

⁸ SMITH, A., *A Riqueza das Nações*, p. 59

⁹ Idem, *op. cit.*, p. 67

A tabela seguinte mostra os salários mínimos europeus em 2017¹⁰. Exceptuam-se a Dinamarca, Itália, Chipre, Áustria, Finlândia e Suécia que não têm salários mínimos mas salários médios.

Tabela: Salários mínimos e médios* na UE 28 de 2017. Eurostat. (valores arredondados).

Acima dos mil euros	Abaixo dos mil euros	Abaixo dos 500 euros
Finlândia*: 3.500	Espanha: 826	Polónia: 473
Suécia *: 3.308	Eslovénia: 805	Estónia: 470
Luxemburgo: 1.999	Chipre*: 743	Croácia: 442
Dinamarca*: 1.944	Malta: 736	Eslováquia: 435
Irlanda: 1.563	Grécia: 684	República Checa: 420
Bélgica: 1.563	Portugal: 650	Hungria: 412
Holanda: 1.552		Letónia: 380
Alemanha: 1.498		Lituânia: 380
França: 1.480		Roménia: 319
Reino Unido: 1.397		Bulgária: 235
Áustria*: 1200		
Itália*: 1000		

Por aqui podemos já avançar para as nossas conclusões e de facto a UE funciona a diferentes velocidades. Os cenários previstos pelo Presidente Jean-Claude Juncker¹¹ não acrescentaram em nada aquilo que já sabíamos. Vivemos numa Europa de disparidades bastante acentuada. O rumo a seguir foi nos apresentado num livro branco¹² em que todos podem reescrever a história desta União.

Os objectivos da estratégia Europa 2020 estão ainda longe de serem alcançados. Portugal, Espanha, o sul de Itália, Croácia, Bulgária, Roménia e o leste da Hungria muito dificilmente irão cumprir todas as metas estabelecidas:

- emprego a 75% das pessoas com idades entre os 20-64 anos;
- reduzir em 19.5% o risco de pobreza e de exclusão social;
- 10% de abandono escolar;
- 40% da população entre os 30-34 anos com educação superior;
- investir 3% do PIB em investigação e desenvolvimento;
- descida em 20% das emissões de gás;

¹⁰ http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=earn_mw_cur&lang=en

¹¹ https://ec.europa.eu/portugal/news/five-scenarios-for-eu-27_pt

¹² https://ec.europa.eu/commission/white-paper-future-europe-reflections-and-scenarios-eu27_pt

- 20% de investimento em energias renováveis;
- 20% de aumento de eficiência energética;

Em termos regionais, conseguimos com que 46 das regiões menos desenvolvidas estivessem perto de atingir estes objectivos, o mesmo não acontecendo com as regiões em transição, que subiram de 76 para 80 regiões, que apenas se aproximaram das metas. Um avanço bastante modesto que demonstra bem o impacto da crise nas grandes cidades europeias, sendo que os subúrbios e as aldeias conseguiram melhorar os seus desempenhos. Dois casos são particularmente preocupantes: Grécia e Chipre, que em todos os tipos de comunidades e áreas viram as suas vidas a se deteriorar rapidamente.

A União é, de facto, um projecto em construção, mas em breve seremos 27. Até ao final de 2018 – o último ano do Reino Unido na UE –, os compromissos financeiros da UE apontam para um total de 477,2 mil milhões de euros, pelos quais Londres é responsável por 12-15% de acordo com Bruxelas. É neste *dossier* que se irão focar as negociações. O Reino Unido será chamado a pagar o sistema de pensão dos eurocratas, avaliado em 63,8 mil milhões de euros? E vai aceitar que o total dos compromissos assumidos, no valor de 241 mil milhões de euros, como calcula o *Centre for European Reform* (CER)¹³? E quanto a 2019-2020, uma vez que o quadro financeiro termina em 2020, qual a parcela que caberá a Londres?

O orçamento comunitário deve ser cortado na ordem dos dez mil milhões de euros anuais, o que significa menos política de coesão e menos dinheiro para iniciativas europeias.

Com base num estudo do Instituto Jacques Delors, a Alemanha teria de pagar mais 3,5 mil milhões de euros e a Holanda mais 760 milhões para preencher a falta britânica. Portugal, ao mesmo tempo que se sujeita a um envelope de fundos europeus menos generoso, arrisca-se também a pagar mais 7% em contribuições. O Reino Unido sai, mas deixa um desastre financeiro no interior da UE.

*Acima de tudo, "haverá um tempo, tempo
De compor um rosto para olhares os rostos que te olharem;
Tempo de matar, tempo de criar,
E tempo para todos os trabalhos e dias, de mãos
Que se erguem e te deixam cair no prato uma pergunta;
Tempo para ti e tempo para mim,
E tempo ainda para cem indecisões
E outras tantas visões e revisões
Antes de tomar o chá e a torrada".¹⁴*

¹³ <http://www.cer.eu/>

¹⁴ ELIOT, T.S., *A Canção de Amor de J. Alfred Prufrock*, p. 21

O tempo de perguntarmos o que estamos dispostos a fazer para não perder este amor pela Europa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SMITH, A. (2006). Riqueza das Nações. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Vol. II. 4ª ed.
- SMITH, A. (2006). Riqueza das Nações. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Vol. I. 5ª ed.
- POMBO, O. (org.) (2000). Quatro Textos Excêntricos. Lisboa: Relógio D'Água
- ARENDT, H. (2006). Entre o Passado e o Futuro – Oito Exercícios Sobre o Pensamento Político. Lisboa: Relógio D'Água Ed.
- ELIOT, T.S. (1992). *A Canção de Amor de J. Alfred Prufrock*. Lisboa: Assírio & Alvim

OUTRAS REFERÊNCIAS

- <http://www.cer.eu/>
- https://ec.europa.eu/commission/white-paper-future-europe-reflections-and-scenarios-eu27_pt
- https://ec.europa.eu/portugal/news/five-scenarios-for-eu-27_pt
- http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=earn_mw_cur&lang=en
- <https://www.socialprogressindex.com>
- <http://www.amnistia.pt/paises-europeus-tem-todos-de-ratificar-a-convencao-de-istambul-no-combate-global-a-violencia-contra-as-mulheres/>
- <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/210/signatures>
- http://europa.eu/rapid/press-release_IP-16-549_pt.htm#top-page
- <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>

DE PROMETEU A SÍSIFO. O VALOR DAS LIDERANÇAS ESCOLARES NUMA EUROPA “UNIDA NA DIVERSIDADE”

Nuno Fraga

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

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

NOTA INTRODUTÓRIA

Nesta conferência, pretendo trazer ao debate sobre Europa, Educação e Cidadania uma das dimensões mais acarinhadas no não menos importante debate sobre os processos de liderança na Administração Educacional. Irei partilhar convosco um conjunto de considerações que à luz da temática apresentada no título não encerram em si toda a reflexão necessária, mas estou certo que poderão ser tópicos de desconstrução do tema nos grupos de trabalho, em que esta área se mostre relevante.

Assim sendo...

Estamos claramente perante um projecto de desenvolvimento global, diga-se Globalização, situado no prolongamento do sistema mundial (Giddens, 2007) ou no dizer de Immanuel Wallerstein,

we are located in an age of transition, transition not merely of a few backward countries who need to catch up with the spirit of globalization, but a transition in which the entire capitalist world-system will be transformed into something else. (Wallerstein, 1999).

Desde 1992, com a publicação do *Education at a Glance* que indicadores como taxas de qualificação educativa, diferenças de género, taxas de conclusão do Ensino Secundário, despesas com educação, investimento na educação, qualificações do pessoal docente, avaliação das escolas e avaliação externa das aprendizagens, entre outros, têm condicionado claramente a ação da política educativa dos Estados-Membros da União Europeia.

Não nos esqueçamos que a profecia nos remete a caminhar numa Europa que se deve tornar “na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável,

com mais e melhores empregos, e com maior coesão social". (Comissão Europeia, 2001, p. 4).

É nesta correlação entre o nacional, o europeu e o global, que dança o espaço local, o território e a escola enraizada num discurso demagógico de descentralização educativa e presença assídua de um espaço centralizado desconcentrado.

Infelizmente e "numa perspectiva muito pragmática, mas redutora do papel da educação, admitir-se-á que a escola tem a função de veicular saberes, cuja importância é mais validada pelo empregador do que pelo professor." (Pacheco & Vieira, 2006, p. 123).

Neste cenário...

Aceitamos a proposta de reconfiguração da administração educacional veiculada por Carlos Estêvão:

Torna-se (...) essencial enriquecer a agenda académica da administração educacional (...) por uma perspetivação mais dialéctica e política entre estrutura, estratégia, cultura e sistema (...) pela valorização cosmopolita das dimensões intercultural, interdisciplinar, comparativa, contextual e global, ao lado de metas de manutenção e defesa da democracia e liberdades básicas, direitos humanos, cooperação internacional, paz e justiça social. (Estêvão, 2002, p. 32).

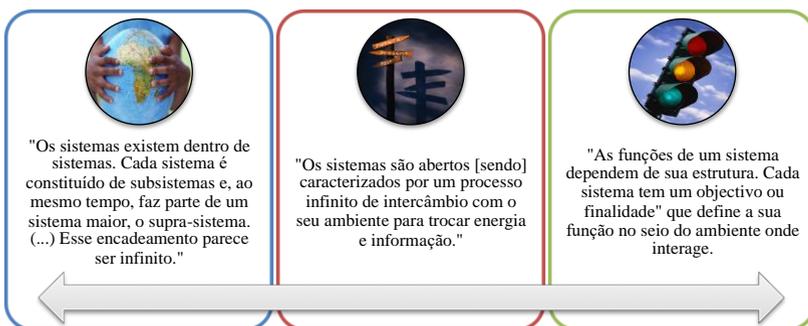


Figura 1 - Pressupostos básicos da TGS de Bertalanffy. A partir de Chiavenato (2004, p.474).

Segundo Ludwig von Bertalanffy (1976), um sistema consiste num conjunto de unidades em mútua relação. A sua visão do mundo choca com a ideia da divisão arbitrária dos saberes e com a construção de fronteiras impenetráveis, ou unicamente circunscritas ao seu espaço, ao seu contexto. Desenvolve, neste sentido, a Teoria Geral dos Sistemas (TGS) alicerçada em três pressupostos básicos:

A escola enquanto sistema aberto compete com outros sistemas. É uma das contingências de qualquer sistema aberto. Esta relação acarreta perda de energias, exaustão, desorganização e desintegração do sistema. Trata-se de um processo entrópico, nefasto para qualquer organização, quando se verifica que a perda é maior do que a sua capacidade de manutenção. É neste preciso momento que o sistema necessita de gerar uma entropia negativa, ou seja, de tornar-se proactivo face ao ambiente, com o objetivo de obter novas reservas de energia e informação. A finalidade tende para uma nova fase de adaptabilidade ao meio, para um estado homeostático.

Nesta lógica, o desejável é a produção de trabalho cooperativo, para que o sistema, em momentos entrópicos acelerados, dada a conjuntura do supra-sistema, não reveja a sua ação condenada. As escolas necessitam de uma rede de sinergias adequada. E neste prisma importa que a sua estrutura interna saiba articular-se correctamente e detenha a plasticidade necessária para mover-se no seio das mutações políticas e curriculares do sistema educativo.

Enquanto a escola nivelar por baixo a sua capacidade de emancipação, condena duplamente o seu espaço autónomico, por duas razões essenciais: por um lado, dissipa o seu potencial interno e eclipsa a sua identidade, por outro, sujeita-se aos processos hegemónicos de globalização, que por intermédio da política educativa, minam a sua ação.

Uma escola sem uma visão delineada, sem um projeto praticável não pode ambicionar uma dinâmica e uma ação integradoras, inclusivas. Importa, portanto, valorizar o espaço local. Enquadrá-lo numa rede alargada de relações, de trabalho em rede e colaborativos.

Este caminhar ao encontro de uma localização, enquanto processo, consiste no “conjunto de iniciativas que visam criar ou manter espaços de sociabilidade de pequena escala, comunitários, assentes em relações face-a-face, orientados, para a auto-sustentabilidade e regidos por lógicas cooperativas e participativas.” (Santos, 2005, p. 77).

Considere-se, desta feita, a escola micro-habitat de relações, de tempos e espaços mutantes, emparelhados com uma sociedade em transformação. Escola que, agindo localmente, num contexto preciso e concreto, forja (um idealismo necessário) um pensamento global por bem da sua sobrevivência e adaptação aos impulsos globalizantes. “O paradigma da localização não implica necessariamente a

recusa de resistências globais ou translocais. Põe, no entanto, o acento tónico na promoção das sociabilidades locais.” (Santos, 2005, p. 78).

Esta não recusa transporta uma visão dos processos transnacionais, da economia, da cultura, da política e da educação: a linha que separa as questões de concepção quer do global, quer do local é extremamente ténue. O quociente entre dinâmicas de desterritorialização e territorialização traduz-se no enriquecimento adaptado de políticas, projectos e ações onde “o local e o global são cada vez mais os dois lados da mesma moeda. (...) [Assim], a globalização contra-hegemónica é tão importante quanto a localização contra-hegemónica.” (Santos, 2005, p. 79). Urge criar espaços saudáveis de ação que desenvolvam o movimento do local contra-hegemónico globalmente.

(...) no campo das práticas sociais e culturais transnacionais, a transformação contra-hegemónica consiste na construção do multiculturalismo emancipatório, ou seja, na construção democrática de regras de reconhecimento recíproco entre identidades e entre culturas distintas. [Como resultado somos confrontados com formas polissémicas de partilha, como identidades duais e híbridas,] mas todas elas devem orientar-se pela seguinte pauta trans-identitária e transcultural: **temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.** (Santos, 2005, p. 80).

Estes cenários levam-nos ao encontro de duas grandes abordagens que correlacionam a Globalização com a Educação. A partir delas, situamo-nos algures **entre uma Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC) e uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE).**

Em Dale (2004) encontramos um dos mais importantes trabalhos sobre a relação entre globalização e educação. O autor analisa duas possíveis abordagens que se debruçam sobre esta dualidade. Temos, por um lado, a Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC) desenvolvida por John Meyer e colaboradores e, por outro, a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), assente nos trabalhos de Roger Dale.

Para Dale (2004), “A globalização, na medida em que pode afectar as políticas e as práticas educativas nacionais, implica a apreciação da natureza e da força do efeito extra nacional, o que é que pode ser afectado e como é que esse efeito acontece.” (p. 425).

Partindo da distinção que Dale efetua entre as duas abordagens supracitadas, deparamo-nos com o seguinte conjunto de ideias síntese:

Cultura Educacional Mundial Comum

A abordagem definida como Cultura Educacional Mundial Comum afirma, na sua essência, “que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de Estado e de sociedade, mais do que através de factores nacionais distintivos.” (Dale, 2004, p. 425).

A globalização é assumida como um agrupamento específico de valores oriundos de uma cultura ocidental, que circunscreve os demais subsistemas de uma sociedade. “A globalização se refere à presença de um conjunto supranacional de ideias, normas e valores que informam as respostas nacionais para dadas questões.” (Dale, 2004, p. 436).

Os institucionalistas mundiais, precursores da CEMC, defendem a ideia de que o Estado Nação e as demais instituições são muitíssimo influenciados pela ideologia do espaço dominante, diga-se, pela ideologia do mundo ocidental. Os Estados tornam-se como mediadores de uma política global, viabilizada e ampliada pela própria ação desses mesmos Estados no espaço Nação. Pela CEMC os Estados não são vistos “como criações nacionais autónomas e únicas”, muito pelo contrário, “as suas políticas moldadas por normas e cultura universais.” (Dale, 2004, pp. 426-427).

De acordo com a análise de Dale (2204), “Para a educação esta abordagem sublinha que, longe de serem autonomamente construídas a um nível nacional, as políticas nacionais são em essência pouco mais do que interpretações de versões ou guiões que são informados por, e recebem a sua legitimação de ideologias, valores e culturas de nível mundial.” (p. 429).

Tenta-se validar a equação:



Figura 2 - Conceção de Educação para a CEMC. A partir de Dale (2004, p. 440).

Em síntese:

A definição de conhecimento legítimo para ser ensinado nas escolas e a selecção e organização hierárquica desses corpos de conhecimento

são assim claramente prescritos externamente. No cerne da prescrição está o discurso ‘racional’ sobre como é que a socialização de crianças em várias áreas disciplinares está ligada à auto-realização do indivíduo e, em última análise, à construção de uma sociedade ideal. (Dale, 2004, p. 435).

Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

Em contrapartida, a abordagem denominada por Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, visiona “a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força directora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos.” (Dale, 2004, p. 426).

A AGEE enquadra a globalização no seio de um conjunto de mecanismos coligados com a política e a economia que condicionam toda a ação de uma organização. É a via ideal, no entender do mundo capitalista, para manter a sua ideologia em expansão.

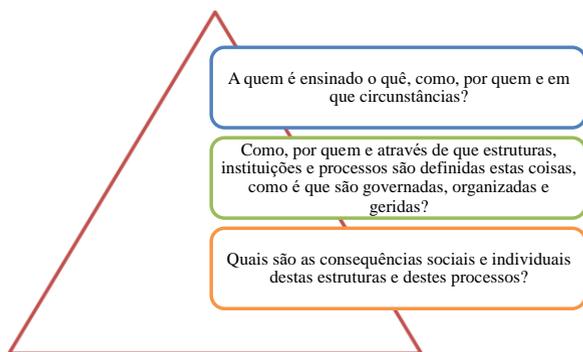


Figura 3 - Concepção de Educação segundo a AGEE. A partir de Dale (2004, p. 439).

A adesão aos seus pressupostos é veiculada por pressões económicas, cumprimento de critérios de convergência e por interesse nacional. A globalização, por este enfoque teórico, constrói-se transversalmente a partir de três sistemas: o económico, o político e o cultural.

Compreendemos que neste esquema a educação assume o papel de uma variável dependente do projeto de desenvolvimento global. Ela, para os empreendedores da AGEE, edifica a sua ação num triplo enfoque.

Se por um lado verificamos que “as pretensões da CEMC são fundamentalmente a respeito da existência e da natureza de um conjunto universal de normas, ideias e valores que (...) informam e modelam a própria natureza dos Estados, assim como das suas políticas” (Dale, 2004, p. 444), por outro apadrinhamos o facto de que a Agenda Globalmente Estruturada da Educação parece ter detetado uma alteração de paradigma, uma nova ação globalizante que tem vindo a forçar os Estados a reconfigurarem a sua ação no espaço nacional e transnacional.

Importa, no entanto, não esquecermos o espírito humanista na conceção de escola. E por isso, trago-vos Carl Rogers (1985):

Verifiquei que não há nada mais fácil para aceitar verdadeiramente uma pessoa [escola] e os seus sentimentos do que compreendê-la. (...) Qualquer pessoa é uma ilha, no sentido muito concreto do termo; a pessoa [escola] só pode construir uma ponte para comunicar com outras ilhas se primeiramente se dispôs a ser ela mesma e se lhe é permitido ser ela mesma. Descobri que é quando posso aceitar as atitudes e as crenças que a constituem como elementos integrantes reais e vitais, que eu posso ajudá-la a tornar-se pessoa [escola]: e julgo que há nisto um grande valor. (Rogers, 1985, p. 32).

Certo é que essencialmente desde 1986 que o discurso em torno da educação e especificamente da política educativa tem estado imbuído de pressupostos neotayloristas, ou neoliberais (mesmo que numa pragmática mitigada), numa aproximação crescente do sistema escola ao sistema mercado, assinalado por um Estado, cada vez mais, Semi-Providente.

O carácter híbrido na definição das políticas educativas remete para o entendimento de que a importação de modelos do exterior, mesmo que legitimados por agências internacionais ou pela União Europeia, é mitigada no confronto com o contexto nacional, histórico e político, ou seja, a especificidade económica, política e social portuguesa não se anula com meras transposições do exterior que a tentação do centro acolhe. (Teodoro & Aníbal, 2008, p. 119).

A construção de uma visão inovadora de escola rompe com a aplicação mecânica de decretos, muitas vezes acéfalos e descomprometidos com a ação local. Rompe ainda com os que dentro dela desnorтеiam em vez de norтеar;

oprimem em vez de libertar; ordenam em vez de desordenar; acomodam-se em vez de lutar, de desconstruir!

A escola em que acreditamos é muito mais do que um “eu” e um “tu”; é um nós que trespassado por utopias, é, ainda assim, concretizável. Não é slogan, nem promessa; é compromisso; é implicação; é envolvimento; é cooperação; é partilha.

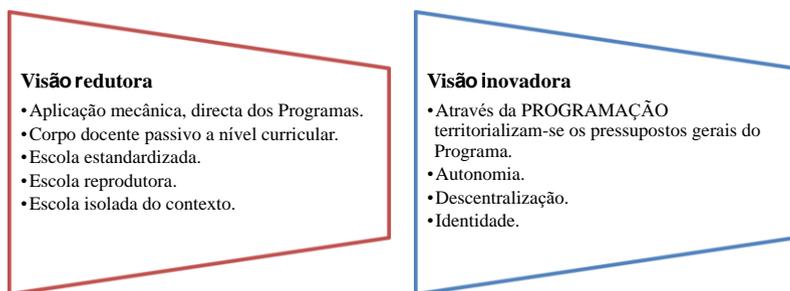


Figura 4 - Visões/Imagens da Escola.

Com Canário (2005) recordamos que “O mundo nos alvares da modernidade, finais do século XVIII, (...) aparecia aos seus habitantes como incalculavelmente vasto, na medida em que a esmagadora maioria das pessoas vivia e morria no mesmo local em que tinha nascido.” (p. 155).

A dinamicidade social e comunitária estava fortemente localizada. Todavia, os 200 anos que se seguiram abarcaram uma vasta transformação da dimensão social resultante em grande medida, de constantes processos de macro e micro pilotagem dos sistemas, nomeadamente, com o desenvolvimento e crescimento do capitalismo industrial impulsionando uma fragmentação entre o espaço e o lugar. Estávamos perante a desterritorialização quer da economia quer das dinâmicas sociais. A este processo de desinserção das relações sociais dos contextos locais de interação Giddens (2007; 2008) designou por descontextualização dos sistemas sociais.

Hoje em dia, a realidade comporta novas mudanças. Estamos, cada vez mais, sujeitos ao impacto de forças globalizantes que condicionam as dinâmicas sociais.

Em Rifkin (2001), deparamo-nos com uma antinomia a Giddens: se com o segundo falamos em descontextualização dos sistemas sociais, com o primeiro estamos perante um processo de recontextualização dos sistemas, numa crescente e necessária revalorização do local.

Os processos de pilotagem, neste entendimento, tendem a seguir linhas orientadoras assentes em abordagens interpretativo-históricas, filosóficas e antropológicas, no sentido último de se compreender o vasto campo de ação das relações locais na tentativa de “recriar reservas de confiança e de capital social” (Rifkin, 2001, p. 163).

Neste deambular situa-se uma escola que divaga entre a deslocalização e a realocação do tecido social que a envolve. Avoca-se a necessidade de se construir um projeto que, abarcando as diferenças temporais e espaciais de uma região, se faça coexistir com os demais sistemas de um Estado, sejam eles económico, cultural, valorativo, financeiro, entre outros.

Apesar de em Portugal a política educativa evidenciar sinais de uma escamoteada transferência de paradigmas, isto é, da sobrevalorização dos critérios de modernização face aos postulados da democratização do ensino, na realidade, a esfera educacional do nosso país tende a prospetivar lógicas de ação que, coadjuvadas com os pressupostos neotaylorianos deste século, tais como racionalização económica, otimização, eficácia e eficiência dos processos, não ignora a participação como prática de gestão, bem como o princípio da integração de acordo com a triangulação: Autonomia, Projeto de Escola e Comunidade Educativa.

Assumindo a participação como “integração e colaboração, e não representação e intervenção política, como vencedores e vencidos, numa luta democrática entre distintos projectos e interesses” (Lima, 2002, p. 30), a escola surgiria reconfigurada no espectro autonómico, imbuindo-se de uma autonomia pedagógica em parilha com uma clara descentralização do sistema e não agremiada propriamente a uma lógica do tipo hierárquico e extensionista, reconceptualizando a expressão territorialização da política educativa e associando-a a uma eficaz disseminação geográfica e a uma exata execução das diretivas centralmente engendradas para todos os territórios escolares (Lima, 2006).

Confrontados ainda com a definição de participação em Paulo Freire, saibamos “estar presente[s] na História e não simplesmente nela estar representada.” (Freire, 1991, p. 75). A Escola neste sentido tende a ser um objecto contínuo de despolitização, onde o Projeto Educativo passa a constituir-se como parte inclusiva das dinâmicas organizativas e administrativas no seio do microcosmo social, correlacionando-se com autonomia, sendo que “é a dimensão política, assumida de forma particular em cada escola, (...) que poderá vir a permitir uma identificação entre os termos referidos.” (Lima et al, 2002, pp. 31-32).

O crescimento exponencial dos sistemas escolares, nomeadamente a partir dos anos 60, colocou graves problemas de regulação da estrutura e desenvolvimento das instituições educativas que se deparavam com a

heterogeneidade quer do corpo discente, quer com a disparidade territorial que mesmo na aplicabilidade de um currículo nacional único necessitava de especificar um conjunto de orientações curriculares que culminariam na valorização do espaço, do território escolar, na senda do apelo constante à participação da comunidade educativa. O declínio do Estado-nação viria a habilitar os processos de desconcentração e descentralização do sistema educativo, na medida em que se passa a chamar as comunidades locais a assumirem um papel de semi-providência na ação educativa.

A educação (...) enquanto domínio de intervenção social, emerge como uma das dimensões fundamentais de políticas e projectos de desenvolvimento local. (...) A defesa da articulação da escola com a comunidade local que emergiu em Portugal, a partir dos anos 80 corresponde a uma mudança de perspectiva, a uma ruptura com a ideia do fechamento da escola sobre si própria. (Canário, 2005, p. 157).

O discurso assume uma nova posição quer política, quer reformista, uma vez que hoje em dia é cada vez mais impróprio para consumo o pensar e o agir solitários, em problemas cujos pressupostos e implicações de uma metodologia comparada apelam vigorosamente a uma partilha de saberes e a um Método Aberto de constituição dos processos de ensino/aprendizagem, nomeadamente, problemas como o analfabetismo ou o analfabetismo funcional, ou as questões da sustentabilidade do planeta, por exemplo.

São áreas tácitas cuja operacionalização de práticas que permitem uma maior convergência nacional, europeia e global têm de ser efectuadas numa abordagem simbiótica entre níveis e áreas estratégicas de intervenção, como por exemplo, entre o nível territorial e a visão, missão e valores das políticas de acção, com a educação e formação de adultos, com os princípios da educação não formal e com os desafios das políticas de solidariedade e empregabilidade.

Os princípios caracterizantes desta territorialização educativa debruçam-se numa constante necessidade de estabelecimento de parcerias, na construção clara de um projecto educativo de rede, que não compartimente parceiros nem políticas. Apela-se, desta feita, a uma transmutação das práticas que seja capaz de conjugar equitativamente o local, o educativo e o social e que se afaste dos modos de funcionamento organizativo marcadamente uniformes, regulares e mimetistas.

O conjunto de problemáticas educativas que se levantam não é dissociável do contexto económico, social e cultural em que esse microcosmo escola se insere. As fronteiras físicas da escola diluem-se na visão espacial e temporal de sociedade e o confronto mensurável ou não entre a ideologia organizativa do espaço escola e a ideologia dominante da sociedade não pode ser ignorado.

Em síntese, é facto que a territorialização surge como um fenómeno principalmente político implicando um agrupamento de acções que na sua base são geradoras de conflito de legitimidades entre o Estado e a Sociedade, entre os sectores público e privado, entre os interesses individuais e do grupo, entre as dinâmicas centrais e locais.

Apoiando-nos nesta dimensão política, temos como grandes finalidades da territorialização, segundo Barroso (2005, p. 141), as seguintes:

- Contextualizar e localizar as políticas e a acção educativas, contrapondo à homogeneidade das normas e dos processos, a heterogeneidade das formas e das situações.
- Conciliar interesses públicos (...) e interesses privados (...).
- Fazer com que a definição e execução das políticas educativas, a opção dos actores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação.
- Passar de uma relação de autoridade baseada no controlo “vertical”, monopolista e hierárquico do Estado, para uma relação negociada e contratual, baseada na desmultiplicação e “horizontalização” dos controlos (centrais e locais).

A territorialização é assumida como um movimento que ultrapassa a mera articulação horizontal entre escolas, apelando a uma implicação acentuada de outros agentes locais de educação, tais como as autarquias e o sector privado.

Urge, neste entendimento, desenvolver princípios inerentes à gestão da mudança que conduzam as escolas a uma aprendizagem organizacional que as façam enquadrar o seu Projecto num ambiente que se revê instável e mutante.

Entendamos gestão estratégica como:

um processo global que visa a eficácia, integrando o planeamento estratégico (mais preocupado com a eficiência) e outros sistemas de gestão, responsabilizando ao mesmo tempo todos os gestores de linha pelo desenvolvimento e implementação estratégica; ela é um processo contínuo de decisão que determina a performance da organização, tendo em conta as oportunidades e ameaças com que esta se confronta no seu próprio ambiente mas também as forças e fraquezas da própria organização. (Estêvão, 1999, p. 5).

O papel do líder da escola transforma-se. A Liderança deixa de ser a aplicação quase que acéfala de princípios e directrizes oriundos de um taylorismo engravado

nos tempos, para se assumir como um agente inspirador e proactivo, capaz de alinhar a ação da escola mediante um Projeto Educativo motivador, estimulante e promotor da mudança.

Torna-se preponderante liderar a escola por intermédio de três questões-chave no âmbito da aplicação da gestão estratégica, ou seja, o Projecto Educativo, enquanto símbolo máximo de autonomia e como espaço identitário, tem que dar resposta a:

Onde queremos chegar?

Que ações são necessárias desencadear para lá chegarmos?

Onde devemos afunilar esforços? (Estêvão, 1999).

A Escola por intermédio do seu Projeto deve ser capaz de construir uma Visão e uma Missão, que aglutinadoras, devem propiciar uma ação concertada dos seus atores. Esta estratégia é um mecanismo essencial para que os seus atores conheçam e compreendam quais as razões da sua ação, qual o seu papel nas dinâmicas da escola e o seu valor no mosaico institucional. Há nisto um trabalho em prol da funcionalidade, da intencionalidade e da utilidade do conhecimento produzido nestas relações que não se fecham somente na sala de aula.

Entendemos por Visão a resposta (mediante um processo de ação-reflexão) a: “O que queremos ser?” (Carapeto & Fonseca, 2006), sendo que a Missão deverá dar resposta às seguintes questões-chave:

O que somos?

O que fazemos?

Por que o fazemos?

Para quem (ou com quem) o fazemos?

Como o fazemos?

Este enquadramento encaminha-nos para o movimento das escolas eficazes como caracterizadas por Wulf e Schave (1984):

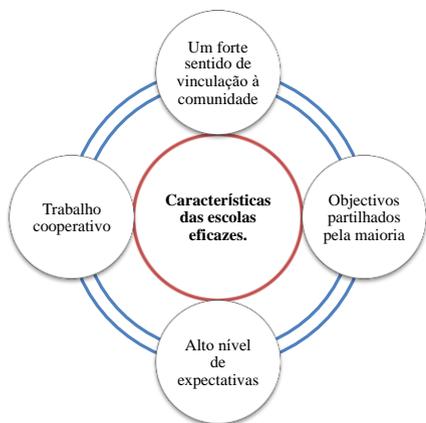


Figura 5 - Características das Escolas Eficazes. A partir de Wulf e Schave (1984) e Zabalza (2003).

Esta temática não passou despercebida à União Europeia e em particular ao seu Conselho, que vê no discurso e na prática de lideranças eficazes um conjunto de razões que permitem alavancar os sistemas educativos europeus.

Conclusões do Conselho da União Europeia sobre a liderança eficaz no ensino.

O Conselho da União Europeia, considerou que:

1. uma direção escolar eficaz é um fator de grande importância na modelação de todo o ambiente de ensino e aprendizagem, suscitando expectativas e proporcionando apoio aos alunos, pais e pessoal administrativo, incentivando assim níveis mais elevados de sucesso escolar, sendo, por isso, de primordial importância garantir que os dirigentes escolares possuam, ou possam desenvolver, as capacidades e qualidades requeridas para assumir o crescente número de funções que são as suas. (Jornal Oficial da União Europeia, 2014)

O Conselho salienta que:

1. (...) Os dirigentes educativos de hoje estão confrontados com múltiplas tarefas exigentes, visto que são responsáveis não só pela melhoria da qualidade do ensino e pelo aumento dos níveis das

habilitações, mas também pela gestão de recursos financeiros e pela gestão de pessoas.

2. A liderança educativa exige uma série de competências altamente especializadas, assentes em valores essenciais. Requer dedicação profissional, a capacidade de motivar e inspirar e sólidas competências de gestão, pedagógicas e de comunicação. Bons líderes escolares desenvolvem uma visão estratégica para os seus estabelecimentos, desempenham o papel de modelos tanto para os aprendentes como para os docentes e são essenciais para criar um ambiente eficaz e atrativo que seja propício à aprendizagem. Desempenham igualmente um papel importante ao forjar laços efetivos entre os diferentes níveis do ensino e da formação, as famílias, o mundo do trabalho e a comunidade local, com os quais partilham o objetivo de aumentar as habilitações dos aprendentes. (Jornal Oficial da União Europeia, 2014)

O Conselho salienta, ainda que a liderança educativa pode ser eficaz se:

- os dirigentes educativos puderem centrar-se sobretudo na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nos seus estabelecimentos, sem deixar de garantir a equidade;
- a liderança for baseada em funções claramente definidas;
- adotar uma abordagem colaborativa e inclusiva;
- for capaz de reconhecer as capacidades e competências dos membros do corpo docente e de delegar neles funções de direção e
- estiver numa posição de poder atribuir recursos e explorar métodos de ensino inovadores. (Jornal Oficial da União Europeia, 2014)

Neste sentido, o Conselho convida os Estados-Membros e a Comissão a:

1. Aproveitarem plenamente o método aberto de coordenação, para promover as melhores práticas e apoiar o desenvolvimento da liderança profissional nos domínios das escolas.
2. Promoverem a cooperação e as parcerias para a inovação efetiva da liderança e do desenvolvimento profissional dos dirigentes educativos, incluindo através da cooperação intersectorial entre escolas,

estabelecimentos do ensino superior e de formação profissional e o setor empresarial, com o apoio de financiamento europeu, inclusive através do programa Erasmus+ e os Fundos Estruturais Europeus, em especial o Fundo Social Europeu.

3. Promoverem o intercâmbio de boas práticas e o desenvolvimento de métodos inovadores para uma liderança educativa eficaz, por exemplo através de ações da parceria estratégica do programa Erasmus+.

4. Continuarem a explorar as possibilidades oferecidas pelo eTwinning para apoiar os intercâmbios intersectoriais sobre a liderança inovadora, promovendo espaços virtuais através dos quais os dirigentes educativos podem colaborar e divulgar práticas eficazes e inovadoras.

5. Promoverem mais investigação em liderança educativa eficaz e assegurar a divulgação dos respetivos resultados. (Jornal Oficial da União Europeia, 2014)

Assim sendo e caminhando ao encontro dessa investigação em liderança educativa, partilho os sete princípios da liderança sustentável (Hargreaves & Fink, 2007, pp. 32-35):

1. Profundidade: “A liderança sustentável importa”.
2. Durabilidade: a liderança “preserva e promove, ao longo do tempo, os aspectos mais valiosos da vida”.
3. Amplitude: “liderança sustentável é uma liderança distribuída”, dissemina-se, estimula e contagia; age por ressonância (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007).
4. Justiça: a liderança não progride à custa das pessoas que lidera, bem como de outras organizações; “(...) não é autocentrada: é, pelo contrário, socialmente justa”.
5. Diversidade: evita estandardizar e aprende com a diversidade de agentes que compõem os seus círculos de relacionamento.
6. Disponibilidade de recursos: é prudente; “... dispõe de recursos, sem desperdiçar dinheiro, nem pessoas”.
7. Conservação: “A liderança sustentável honra o que de melhor existe no passado e aprende com ele, tendo em vista criar um futuro ainda

melhor. (...) revisita e revive as memórias organizacionais, honrando o saber dos que transportam essa lembrança.”

A prática destes sete princípios viabiliza-se, por exemplo, através de cinco práticas exemplares de liderança (Kouzes & Posner, 2009):

1. “mostrar o caminho;
2. inspirar uma visão conjunta,
3. desafiar o processo,
4. permitir que os outros ajam e
5. encorajar a vontade” (p. 36).

É fulcral que os líderes apresentem os princípios orientadores da organização e dos projetos em particular, para que os seus liderados mostrem o comportamento desejado (Fraga, 2014). Contudo, “mostrar o caminho implica conquistar o direito e o respeito para liderar através de envolvimento e ação diretos. As pessoas seguem primeiro a pessoa e só depois o plano.” (Kouzes & Posner, 2009, p. 38).

Outra prática da liderança exemplar diz respeito à capacidade do líder em “inspirar uma visão conjunta” (Kouzes & Posner, 2009, p. 38) que se viabiliza a partir dos códigos linguísticos do líder e da sua habilidade em incorporar no seu discurso e na sua visão as necessidades do grupo. Esta habilidade permite o desenvolvimento de um sentimento de pertença que torna o grupo, progressivamente, mais coeso. A este respeito Sergiovanni (2004) argumenta que um dos objetivos da liderança consiste em desenvolver “um compromisso amplo para com valores partilhados e concepções que se tornam numa fonte mobilizadora de autoridade para a orientação de tarefas” (p. 120).

Numa simbiose feliz com Freire (1991; 1993; 2009), os autores afirmam que “a liderança é um diálogo, não um monólogo e que para atrair apoio, os líderes têm de conhecer intimamente os sonhos, esperanças, aspirações, visões e valores de todos” (Kouzes & Posner, 2009, p. 39).

Consequentemente, os líderes estão conscientes de que os processos de comunicação/diálogo propiciadores de climas abertos e participativos nas organizações, incitam a sua ação rumo ao desafiar dos processos que lideram. A capacidade de desafiar o processo é uma característica importante para as lideranças exemplares. Dessa capacidade advém a inovação.

Quando se trata de inovação, os maiores contributos do líder cingem-se à criação de um ambiente que fomente a experimentação, o reconhecimento de boas ideias, o apoio a essas ideias e a vontade de desafiar o sistema para se conseguir novos produtos, processos e serviços. (Kouzes & Posner, 2009, p. 41)

A quarta Prática de Liderança Exemplar consiste em permitir que os outros ajam. Os líderes visualizam que a existência de um clima participativo, reforça a inclusão dos colaboradores na dinamização da visão e missão da organização. Renegando práticas autocráticas de gestão, “os líderes trabalham no sentido de que as pessoas se sintam fortes, capazes e empenhadas. (...) permitem que os outros ajam, não a exibir o poder que têm, mas a abrir mão dele e a transmiti-lo” (Kouzes & Posner, 2009, p. 43). Estamos perante formas de *empowerment*; de reforço da capacidade de ação dos que fazem parte do círculo de dinamização do projeto.

Por último, os líderes exemplares deverão ter a capacidade de encorajar a vontade. “Faz parte do trabalho do líder mostrar gratidão pelos contributos das pessoas e criar uma cultura de celebração de valores e de vitórias.” (Kouzes & Posner, 2009, p. 45).

Os líderes (...) sabem que a celebração e os rituais, quando autênticos e sentidos, criam um forte sentido de identidade colectiva e de espírito de comunidade que pode levar um grupo a seguir em frente num momento extremamente difícil. (Kouzes & Posner, 2009, p. 45). É neste sentido que a “grande liderança baseia-se em emoções” (p. 23).

É pela ressonância que o líder consegue gerar esse comprometimento das pessoas com a visão e missão da organização. Por ressonância entende-se “um reservatório de positividade que liberta o que há de melhor nas pessoas” (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007, p. 9), redireccionando a tarefa fundamental da liderança para o campo emocional.

Concluindo...

Se o fogo roubado por Prometeu é para nós a Liderança, as suas competências e estilos, não é menos verdade, nesta metáfora, que o exercício da liderança é um trabalho de Sísifo. Se por um lado assumimos as lideranças escolares como práticas organizacionais essenciais ao sucesso das instituições e à qualidade da formação das suas pessoas, por outro, não podemos ignorar que essa mesma prática exige de todos, um verdadeiro trabalho colaborativo. Nesta escola, cuja metáfora maior a assemelha a uma Arena Política, é fundamental que saibamos emparelhar democraticamente os interesses, os poderes, os conflitos e os processos de negociação.

Uma coisa é certa...

Pelo sonho é que vamos,
comovidos e mudos.

Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo sonho é que vamos.

Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma alegria,
ao que desconhecemos
e ao que é do dia a dia.

Chegamos? Não chegamos?
– Partimos. Vamos. Somos.

(Sebastião da Gama)

Recuperando Sebastião da Gama...

“Basta a fé no que temos” e temos muito: Somos Professores! (Fraga, 2014b).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso, J. (2005). Políticas Educativas e Organização Escolar. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bertalanffy, L. (1976). General System Theory: Foundations, Development, Applications. New York: George Braziller.
- Canário, R. (2005). O que é a Escola? Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora.
- Carapeto, C., Fonseca, F. (2006). Administração Pública. Modernização, Qualidade e Inovação. Lisboa: Edições Sílabo.
- Chiavenato, I. (2004). Introdução à Teoria Geral da Administração. São Paulo: Elsevier.
- Comissão Europeia. (2001). Relatório do Conselho (Educação) para o Conselho Europeu - Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação. Disponível em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_pt.pdf
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? In Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, Maio/Agosto.

- Dale, R. & Robertson, S. (2009). *Globalisation & Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books.
- Estêvão, C. (1999). *Gestão Estratégica nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estêvão, C. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional. Dilemas e desafios*. Porto: Edições ASA.
- Fraga, N. (2014). As lideranças e os processos participativos: uma reflexão em torno da cidadania democrática. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 151-171.
- Fraga, N. (2014b). Aos Professores num momento de (Contra)Tempos. In Observatório das Políticas de Formação e Educação (CES-CeiED) em <http://www.op-edu.eu/pages/posts/aos-professores-num-momento-de-contratempos163.php>
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia*. (39.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Giddens, A. (2007). *A Europa na era global*. Lisboa: Editorial Presença.
- Giddens, A. (2008). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2007). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. (3.a ed.). (E. Rocha, Trad.) Lisboa: Gradiva.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Jornal Oficial da União Europeia. (2014). *Conclusões do Conselho sobre a liderança eficaz no ensino*. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0201\(01\)&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0201(01)&from=PT)
- Kouzes, J., & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2006). *Compreender a escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.
- Lima, L. & Afonso, A. J. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pacheco, J. & Vieira, A. (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In Moreira, A. & Pacheco, J. (Orgs.) *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, pp. 87-126.
- Rifkin, J. (2001). *A era do acesso*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. (7th ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Santos, B. de S. (2005). Os processos da globalização. In Santos, B. de S. (Org.) *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento, pp. 31-106.
- Teodoro, A. & Aníbal, G. (2008). A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. In Teodoro, A. (Org) *Tempos e Andamentos nas Políticas de Educação. Estudos Iberoamericanos*. Brasília: Liber Livro Editora, pp. 105-122.
- Wulf, K. & Schave, B. (1984). *Curriculum Design. A handbook for educators*. Los Angeles: Scott Foresman.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM GEOCIÊNCIAS: SUBSÍDIOS DO TEMPO GEOLÓGICO

Luísa Martins¹, Jorge Bonito^{2,3} & Luis Marques³

¹Escola Secundária Alves Martins. Av. Infante D. Henrique, 3514-507 Viseu.

E-mail: luisalopesmartins@gmail.com.

²Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Apartado 94, 7002-554 Évora.

E-mail: jbonito@uevora.pt.

³CIDTFF da Universidade de Aveiro, Campus Universitário, 3810-193 Aveiro.

E-mail: luis@ua.pt.

Resumo

Este estudo contribui para a melhor compreensão da reconhecida complexidade conceptual do tempo geológico e, particularmente, das suas implicações educacionais e cívicas. As suas finalidades são: conhecer a relevância que os alunos atribuem à literacia científica, diagnosticar concepções acerca dos conceitos de tempo e de tempo geológico, identificar fatores condicionantes da sua respetiva compreensão e, ainda, investigar a importância atribuída ao tempo geológico na aprendizagem da Geologia e na promoção do desenvolvimento sustentável.

Uma abordagem de natureza multimetodológica, numa matriz sociocrítico, foi aplicada a uma amostra aleatória, envolvendo 1604 alunos dos 10.º e 11.º anos. Os planos de estudo dos primeiros integravam, ou não, temáticas de Geologia, enquanto os dos segundos, todos as incluíam. Os dados, obtidos através da aplicação de um questionário construído de raiz e desenhado em função das quatro finalidades do estudo, foram analisados tendo em consideração critérios como as análises descritiva, de conteúdo e de componentes principais.

Os resultados revelam que: *a)* a consciência dos assuntos ambientais dos alunos é positivamente influenciada pela abordagem prévia das temáticas de Geologia, bem como pela qualificação académica dos pais, o que mostra a importância da literacia científica na formação; *b)* os conceitos de tempo e de tempo geológico expressos são maioritariamente inadequados e influenciados, quer pela proximidade temporal, quer pelo grau de abstração; *c)* a importância destes conceitos na compreensão dos fenómenos geológicos é sustentada pelo seu caráter de predição de acontecimentos naturais e, também, pelo facto de serem facilitadores da compreensão da história da Terra; *d)* há contribuições da história da Terra na procura de soluções para questões ambientais e para a promoção do

desenvolvimento sustentável, através de perspectivas ambientalistas tendencialmente deterministas ou protecionistas.

O estudo reforça a conveniência da educação para o desenvolvimento sustentável ter em atenção cuidados com o sistema Terra, implicando para tal uma maior capacidade crítica do cidadão.

1. Introdução

O conceito de tempo tem sido um dos mais intensamente discutidos, trasdisciplinarmente pela filosofia, pela ciência e pela religião, perturbando muitas mentes há muitos séculos e dificilmente pode ser definido de uma forma incontroversa. Uma das questões debatidas por filósofos, físicos e teólogos prende-se com a oposição entre duas perspectivas associadas a duas metáforas. A “seta do tempo”, por um lado, como a contribuição mais importante e distintiva do pensamento judeu. Por outro, o favorecimento de sistemas anteriores e posteriores ao encadeamento da história linear, do ciclo do tempo Gould (1991). Como nos ensina Klein (2007), “transmitida pelo uso, embalada pela cultura, amaciada pelo hábito, a noção de tempo parece de fácil acesso, pelo menos à primeira vista” (p. 19). Mas não é! Como assinalou Immanuel Kant, na sua *Kritik der reinen Vernunft*, a principal obra de teoria do conhecimento do filósofo, cuja primeira edição é de 1781, com alterações substanciais feitas pelo autor em determinadas seções em 1787, “*space and time form part of the basic architecture of our thinking. A change in our understanding of these fundamental structures affects every aspect of our lives*” (citado por Cervato & Frodeman, 2012, p. 22). O conceito de tempo assume, por isso, um importante papel em várias áreas do saber, como sejam a Antropologia, a Biologia Evolutiva, a Cosmologia, a Filosofia, a Física, a História, a Linguística, a Literatura, a Paleontologia, entre outras.

Apreender o conceito de tempo, todavia, não é também demasiado difícil. “O conhecimento dos factos históricos por parte da sociedade revela que grande parte das pessoas os apreende com facilidade” (Trend, 2007, p. 46). Para essa facilidade contribuem várias razões:

Primeiro, as pessoas podem incorporar novos eventos nos seus esquemas pessoais. Segundo, as pessoas estão familiarizadas através de muitas informações, através de muitos livros de divulgação com as escalas milésimos de segundo (...). Ainda que sejam conceitos difíceis, quer os livros de divulgação quer a televisão torna-os acessíveis. Terceiro, existe um grande número de livros que trabalham o conceito filosófico do tempo e a maneira como ele é percebido e concebido nas diferentes culturas e religiões. (Trend, 2007, p. 46)

A passagem do tempo não é uma experiência que se sinta diretamente. As memórias humanas estão organizadas por sequências possíveis de eventos em diferentes escalas. Os humanos experimentam eventos ao longo do tempo e não propriamente o tempo. Note-se que algumas experiências, de naufragos em locais desertos e de enclausurados durante muito tempo, conduziram à perda da noção métrica do tempo. O conceito de tempo é, em si mesmo, claramente evasivo. O tempo não se sente mas tem-se consciência que decorre. Por isso, o ser humano acaba por incorporar o tempo como um “tronco” de significado estrutural e central em todas as atividades quotidianas em que a vida se desdobra (“ramos”). Sem a noção de tempo a vida deixaria de ser cativante, porque tudo tem um tempo para ocorrer e para perecer. Um tempo para se assinalar. Este é um dos aspetos curiosos e essenciais. Apesar da existência do “tronco”, a familiaridade com o tempo faz com que se assinale num friso cronológico uma narrativa de tipologia textual dos principais (“ramos”) que vão constituindo o nosso tempo passado.

Desprezamos o “tronco”, o segundo, o minuto, a hora e o dia, para fixar nele cada “ramo”, em determinada posição que constituirá a nossa memória do que somos, fizemos e aconteceu: um nascimento, uma vitória, uma morte, uma decisão, uma união, etc.

Martins (2015) recorda-nos que esta familiaridade com o tempo, devida à sua presença em muitas dimensões da vida, passa, por vezes, a constitui-se como tópico ou personagem da própria narrativa. Lewis Carroll (2010), n’*As aventuras de Alice no País das Maravilhas* (Capítulo 7 - *O chá dos Loucos*), coloca Alice em diálogo com o chapeleiro:

Alice suspirou exasperada.

– Acho que vocês dariam o vosso tempo por melhor empregue se não o gastassem a perguntar adivinhas sem resposta – disse ela.

– Se conhecesses o Tempo tão bem como eu, não falavas *dele* – disse o Chapeleiro. – Falavas *com ele*.

– Não percebo o que queres dizer – replicou Alice.

– Está claro que não! – exclamou o Chapeleiro, abanando a cabeça com ar de desprezo. – Quer-me parecer que nunca falaste com o Tempo!

– Talvez não – confessou Alice, prudentemente. – Só sei que tenho de bater o tempo certo quando estudo música.

– Ora aí está! – disse o Chapeleiro. – Ele não suporta que lhe batam. Agora, se tivesses uma boa relação com ele, ele fazia o que tu quisesses com o relógio. (pp. 9-10)

Se prolongarmos a seta cronológica para o passado, os marcos continuam a assinalar-se, já fora da nossa memória enquanto vivência. Na cronologia cristã,

duas grandes divisões são construídas com base no nascimento de Cristo: antes de Cristo (aC) e depois de Cristo (dC).

Seguem-se outros períodos, enquanto ramos introduzidos no tronco, como por exemplo, a Idade Moderna, a Idade Média, a Idade Antiga e a Pré-história, que antecede a invenção da escrita, como a Idade da Pedra e a Idade dos Metais. Todos estes “ramos” são apensos ao “tronco” num determinado momento, função do conhecimento científico que se tem de aí terem ocorrido. A consideração de tal pressuposto conduz à possibilidade da localização da inserção do “ramo” poder vir a ser alterada em função do conhecimento futuro que se produza. Destarte, o fim da Idade Média, por exemplo, é normalmente apontado no ano de 1500, embora sem consenso na comunidade científica. Alguns historiadores, como *e.g.*, Davies (1996) consideraram que a transição da Idade Média para a Idade Moderna varia em função do contexto, podendo ser assinalada por vários eventos, como seja a primeira viagem de Cristóvão Colombo às Américas, em 1492, a conquista de Constantinopla pelos Turcos, em 1453, ou a Reforma Protestante, em 1517. Outros, como *e.g.*, Saul (1983), referem-se à Batalha de Bosworth, em 1485, ou, como Kamen (2005) usam o marco de 1516, aquando a morte do rei Fernando II de Aragão, o de 1504, com a morte da rainha Isabel I de Castela, ou ainda o de 1492, com a conquista de Granada, para assinalarem o fim da Idade Média no friso cronológico

Este aspeto é estruturante para o avanço que fizemos: os períodos da História são definidos por eventos históricos (caraterizados pelos historiadores em função dos factos conhecidos), assinalados sobre o friso contínuo do tempo. Proceder ao contrário seria perfilhar algum determinismo, que rejeitamos.

Se recuarmos mais e mais séculos, milénios e dezenas de milénios, entramos num período dos primórdios do ser humano (*deep history*). E, recuando mais, e muito mais, no friso contínuo do tempo, mergulha-se em outros tempos. O percurso pode estender-se até à formação da Terra. Por isso, fala-se de tempo geológico, que coabita com a expressão “tempo profundo” (*deep time*), conceito desenvolvido no século XVIII por James Hutton.

O tempo geológico corresponde ao intervalo que vai desde a formação da Terra até à atualidade. Existem dois princípios estruturantes para reconstituir a História da Terra. Um é o princípio do uniformitarismo (proposto por Charles Lyell, em 1830), que afirma que o presente é a chave do passado, ou seja, as leis físico-químicas atuais são as mesmas que atuaram no passado geológico. O segundo princípio é o do atualismo, de James Hutton (1726-1797), que considera que os fenómenos geológicos, no passado, ocorreram da mesma forma que ocorrem no nosso tempo. Recorrendo-se a uma sequência de geoeventos é possível estabelecer uma cronologia relativa, tendo em conta alguns princípios da Geologia.

A escala de tempo geológico é dividida em unidades geocronológicas (Éons, Eras, Períodos, Épocas e Idades). Estas unidades abstratas de tempo geológico correspondem às unidades cronoestratigráficas (Eonotema, Eratema, Sistema, Série e Andar) que são concretas e objetivas.

As divisões do calendário geológico, seguindo o exemplo que demos para o calendário histórico, são assinaladas pela ocorrência de determinados eventos. As unidades cronoestratigráficas estão associadas a volumes de materiais rochosos estratificados, a processos geológicos ou a grandes eventos geológicos da história do planeta que ocorreram num determinado intervalo de tempo.

A compreensão do conceito de tempo geológico assume, como se percebe, uma importância significativa na literacia científica, (Catley & Novick, 2009). O tempo geológico permite compreender muitas das grandes mudanças na História da Terra, não apenas identificando e localizando a sua existência no passado, mas também percebendo algum ritmo cíclico nessas ocorrências, por vezes associadas a opções erradas tomadas pelas sociedades (Diamond, 2008; Rocchia, 2001).

O reconhecimento da importância do tempo geológico para o pensamento geral, segundo um modelo de raciocínio adequado para enfrentar os problemas emergentes no século XXI, é assinalado por diversos autores (Cervato & Frodeman, 2012; Frodeman, 2010; Trend, 2009). Nesta linha, Stokes (1960), citado por Moreno, Cid e Calonge (2008), ensina que todas as investigações e discussões sobre o conceito de tempo chegaram à conclusão de que *“la idea del tiempo geológico es la gran contribución de la geología al pensamiento general”* (p. 242). Do mesmo modo, Dodick e Orion (2003b) constataram que os alunos de Geociências foram mais capazes de transferir as suas capacidades diacrónicas para pensar para outras tarefas fora da disciplina, tendo sublinhado que *“diachronic thinking is a central skill in any historically based science, such as ecology, astronomy, and evolutionary biology”* (p. 724).

O tempo geológico exige ainda a mobilização de unidades de tempo diferentes das que fazem parte da experiência vivida (Resnick, Atit & Shipley, 2012). A ordem de grandeza das escalas que é necessário mobilizar (números muito grandes ou muito pequenos) exige uma considerável flexibilidade de pensamento e um assinalável grau de abstração. Muitas vezes, o grau de abstração exigido é, também, uma barreira responsável pelas dificuldades relacionadas com a compreensão do tempo geológico (Catley & Novick, 2009; Dodick, 2012; Libarkin, Kurdziel & Anderson, 2007; Trend, 1997). Segundo Cervato e Frodeman (2012), *“large numbers require more nuanced thinking in order to bridge the drastic differences in scale between the human experience with time and the various magnitudes of geologic time”* (p. 22). Esta dificuldade obriga a procurar formas de resolver o problema, o que pode ser conseguido através de alguma aproximação ao concreto.

A reflexão sobre o nosso futuro no planeta não pode deixar de envolver uma adequada compreensão de que alguns recursos são renováveis à escala do tempo geológico, mas não no tempo humano (Reeves & Lenoir, 2006). Uma das potencialidades do tempo geológico é o contributo que ele pode dar para o pensamento diacrónico, como destaca Dodick (2012):

my research points to two cognitive attributes that might assist people in transforming static sequences of rock and fossil into a dynamic tableau of change over time. The first is explained by psychologist Jacques Montangero's (1992, 1996) "diachronic thinking" model. (p. 31)

Segundo Dodick e Orion (2003a), existem vários fatores (Figura 1) que podem influenciar o pensamento diacrónico, aspeto que considera fundamental para utilizar as lições do passado como ajuda na resolução dos problemas do presente, nomeadamente no que diz respeito às questões ambientais.

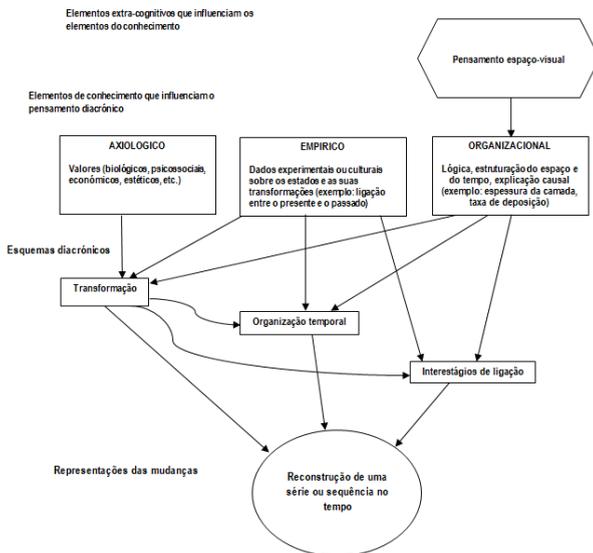


Figura 1 - Modelo da lógica temporal na Geologia (Dodick & Orion, 2003a, p. 433).

O desenvolvimento sustentável baseia-se na visão de um mundo com igualdade de oportunidades na educação e com práticas sociais, económicas e políticas que contribuam para uma transformação positiva da sociedade. Esta conceção surge como resposta a três dimensões fundamentais: *a)* o desenvolvimento económico; *b)* a proteção do ambiente; e *c)* a vertente político-institucional (Fonseca, 2010). O desenvolvimento sustentável conduz a um

conjunto de desafios relacionados com a promoção de padrões de produção e de consumo harmoniosos, assente no reforço da boa governação a todos os níveis, incluindo a capacitação, a inovação e a cooperação tecnológica.

A importância da relação entre o tempo geológico e o desenvolvimento sustentável deve-se principalmente ao facto de a época atual ser fortemente marcada pela ação humana e de constituir uma peça fundamental na história e no futuro da Terra. O estudo do tempo geológico permite tornar mais simples a compreensão e aceitação de que é necessário estarmos atentos e agirmos rapidamente para que os problemas do planeta não se agravem (e para que os subsistemas tendam para o equilíbrio). Uma cidadania ativa desperta consciências coparticipantes na identificação de desequilíbrios do planeta e na procura das soluções imediatas e mediatas à sua restauração.

Alho e Lopes (2010) trazem à discussão que “devemos continuar a apostar nas pessoas, a confiar na autenticidade das causas, mesmo que seja preciso lançar pedidos de socorro, como o poeta Sebastião da Gama fez em 1948! Uma Ética da Sustentabilidade continua a ser exigida!” (p. 35). É, assim, necessário mobilizar os cidadãos para acompanharem a evolução do sistema de governação mundial e assegurar uma mudança civilizacional nos valores éticos e políticos que conduzam a ajustes no modelo de desenvolvimento. Perante os desafios da era planetária, importa encontrar soluções e respostas a uma escala global, a começar pelo local, envolvendo todos e cada um de nós, de modo a assegurar uma transição cultural (longa e difícil) para uma Era da Sustentabilidade, em que haja coerência entre o pensar e o agir.

O objetivo deste estudo foi contribuir para o desenvolvimento de um quadro de conhecimento no âmbito da Educação em Geociências, visando o desenvolvimento de alunos como cidadãos cientificamente cultos, numa lógica de sustentabilidade. Para tal, partiu-se da seguinte questão de investigação: *De que modo a compreensão do tempo geológico contribui para um aprofundamento da cultura científica e da responsabilidade do cidadão que promova o desenvolvimento sustentável, numa matriz Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA)?*

2. METODOLOGIA

2.1. Desenho do estudo

A investigação central desenvolveu-se através de uma abordagem de natureza multi-metodológica, orientada pelo paradigma sócio-crítico (Coutinho, 2011). Neste artigo damos conta da parte que envolveu a investigação por questionário.

2.2. Área do estudo

Este estudo realizou-se em 26 agrupamentos de escolas das regiões Norte e Centro de Portugal Continental, envolvendo 22 cidades e vilas dos distritos de Aveiro, Braga, Guarda, Porto, Viana do Castelo e Viseu.

2.3. Participantes

Participaram neste estudo 22 turmas do 10.º ano, que não têm no seu plano de estudos a disciplina de Biologia e Geologia; 26 turmas do 10.º ano com a disciplina de Biologia e Geologia e 26 turmas do 11.º ano com a referida disciplina, num total de 74 turmas, envolvendo 1604 alunos. Fez-se uma amostragem aleatória, com um erro amostral de 3,21% para IC de 99%.

Tabela 1 - Matriz do questionário TEMGEODS.

Objetivos	Categorias de conteúdo	Itens do questionário
1. Identificar a importância que os alunos atribuem à literacia científica.	1.1. Consciência dos assuntos ambientais.	Q_11
	1.2. Otimismo ambiental.	Q_12
	1.3. Motivação para o envolvimento com a ciência:	Q_8.1
	1.3.1. Interesse pelas áreas científicas;	Q_8.2
	1.3.2. Interesse por processos científicos;	Q_9
	1.3.3. As vantagens em aprender ciências;	Q_10
2. Diagnosticar as concepções dos alunos acerca do conceito de tempo e de tempo geológico.	1.3.4. A importância da ciência.	
	2.1. O conceito de tempo.	Q_13; Q_13.1; Q_13.2
	2.2. O conceito de tempo geológico.	Q_14
	2.3. A datação relativa.	Q_15; Q_17.1; Q_17.2
	2.4. A datação isotópica.	Q_16
3. Identificar fatores que condicionam a compreensão do conceito de tempo geológico.	2.5. Os critérios usados na criação da escala de tempo geológico.	Q_19
	3.1. Proximidade temporal.	Q_21.3; Q_21.5; Q_18
4. Diagnosticar a importância que os alunos atribuem ao tempo geológico na aprendizagem da Geologia e na promoção do desenvolvimento sustentável.	3.2. O grau de abstração	Q_21.1; Q_21.2; Q_21.8; Q_21.10
	4.1. A relevância do conceito de tempo geológico.	Q_20; Q_21.4; Q_21.6; Q_21.7; Q_21.9
	4.2. Relação entre tempo geológico e o desenvolvimento sustentável.	Q_22; Q_23.1; Q_23.2

2.4. Instrumentos de pesquisa

Foi construído um questionário (TEMGEODS) de raiz, com base nos resultados: a) Do projeto *“Deep time in schoolin: contributions of students’ perceptions for the development of scientifically literate citizens”*, desenvolvido no Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” da

Universidade de Aveiro, entre 2008 e 2010, b) Do “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes” PISA 2006; c) Da revisão da literatura da especialidade. O instrumento foi validado por especialistas e aprovada a sua aplicação pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação e pela direção de cada agrupamento de escolas, para o período compreendido entre 23 de novembro de 2009 e 22 de janeiro de 2010. O questionário apresenta quatro dimensões, cada uma com as suas categorias de conteúdo estruturantes (Tabela 1):

2.5. Análise da informação

A informação recolhida foi analisada tendo em conta vários critérios: a) análise descritiva; b) análise de conteúdo; e c) análise de componentes principais.

2.6. Considerações éticas e gestão da informação

Encontra-se garantida a confidencialidade dos sujeitos participantes no estudo e a informação obtida é gerida pela primeira autora deste trabalho, de acordo com os princípios éticos da investigação em ciências sociais (Smith, 2003).

3. RESULTADOS

No gráfico da Figura 2 apresenta-se a informação relativa ao curso do ensino secundário frequentado pelos alunos.

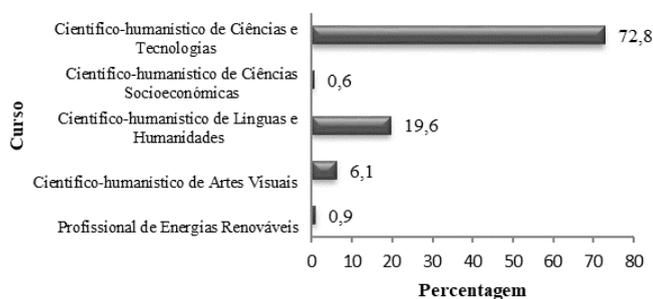


Figura 2 - Curso do ensino secundário frequentado.

A idade dos alunos está compreendida entre 14 (0,3%) e os 21 anos (0,1%), com a maior parte a ter 16 anos (43,8%), seguindo-se o grupo com 15 anos (39,4%). Cerca de 43,6% dos alunos são rapazes. A maioria dos pais dos alunos inquiridos não chegou a ingressar no ensino secundário. Apenas 19,3% indicam que os pais

obtiveram o curso geral do ensino secundário ou equivalente e 17,2% indicam qualificações académicas ao nível do ensino superior. Relativamente às mães, cerca de 25% têm apenas o terceiro ciclo do ensino básico ou equivalente e cerca de 21,3% obteve uma qualificação académica ao nível do ensino superior.

A importância da literacia científica é avaliada em três aspetos, a saber: *a)* consciência dos assuntos ambientais; *b)* perspetiva sobre as questões ambientais (otimismo ambiental); *c)* motivação para o envolvimento com a ciência.

3.1. Importância da literacia científica

Rapazes e raparigas não se distinguem, em média, na consciência dos assuntos ambientais. O otimismo ambiental é significativamente superior nas raparigas em comparação com os rapazes. Também o interesse pelas áreas científicas é estatisticamente superior no sexo feminino. São as raparigas, ainda, que atribuem maior importância à ciência, sendo a diferença entre médias estatisticamente significativa (Tabela 2).

Tabela 2 - Correlações entre as medidas de importância atribuída à literacia científica e a idade.

Importância da literacia científica (ILC)	Idade
ILC_CAA Consciência dos assuntos ambientais	0,011
ILC_OA Otimismo ambiental	0,001
ILC_IAPC Interesse pelas áreas e processos científicos	-0,031
ILC_IAC Importância atribuída à ciência	-0,027

A idade não se correlaciona com qualquer das medidas da importância atribuída à literacia científica. Na consciência dos assuntos ambientais, os jovens do 10.º ano que não frequentam a disciplina de Biologia e Geologia apresentam uma média significativamente inferior aos seus colegas que a frequentam no 10.º e no 11.º anos (Tabela 3).

A perspetiva otimista sobre as questões ambientais (otimismo ambiental) entre os alunos do 10.º ano que não frequentam a disciplina de Biologia e Geologia apresenta a média inferior; o valor da média aumenta nos alunos do 10.º ano e do 11.º ano que a frequentam. A diferença entre médias é estatisticamente significativa entre os jovens do 10.º ano que não frequentam a disciplina de Biologia e Geologia e os do 11.º ano que frequentam essa disciplina (Tabela 4).

Tabela 3 - Médias, desvios-padrão e ANOVA das variáveis de literacia científica em função do sexo.

Importância da literacia científica (ILC)	Sexo	N	Média	DP	F	p
ILC_CAA Consciência dos assuntos ambientais	H	690	0,04	1,01	1,987	0,159 ^{ns}
	M	896	-0,03	0,99		
ILC_OA Otimismo ambiental	H	689	-0,12	1,08	17,006 ^a	0,000 ^{***}
	M	879	0,09	0,92		
ILC_IAPC Interesse pelas áreas e processos científicos	H	689	-0,08	1,00	7,499	0,006 ^{***}
	M	880	0,06	1,00		
ILC_IAC Importância atribuída à ciência	H	683	-0,07	1,03	5,315	0,021 [*]
	M	884	0,05	0,97		

^a O teste de Levene é significativo ($F(1,1566) = 24,753$; $p = 0,000$) e, por isso, é usada a correção de Brown-Forsythe. ns - não significativo; * $p < 0,05$; *** $p < 0,001$.

Tabela 4 - Médias, desvios-padrão e ANOVA das variáveis de literacia científica em função do ano de escolaridade.

Importância da literacia científica	Ano	N	Média	DP	F	p	Post hoc
ILC_CAA Consciência dos assuntos ambientais	11.º ano	563	0,13	0,91	27,643 ^a	0,000 ^{***}	10 s/<10 c/, $p = 0,000$
	10.º ano com BioGeo	585	0,11	0,91			10 s/<11, $p = 0,000$
	10.º ano sem BioGeo	444	-0,30	1,16			
ILC_OA Otimismo ambiental	11.º ano	557	0,11	0,95	6,310 ^b	0,002 ^{**}	10 s/<11, $p = 0,002$
	10.º ano com BioGeo	578	-0,02	0,99			
	10.º ano sem BioGeo	439	-0,11	1,06			
ILC_IAPC Interesse pelas áreas e processos científicos	11.º ano	556	0,27	0,75	238,136 ^c	0,000 ^{***}	10 s/<10 c/, $p = 0,000$
	10.º ano com BioGeo	582	0,34	0,83			10 s/<11, $p = 0,000$
	10.º ano sem BioGeo	437	-0,79	1,06			
ILC_IAC Importância atribuída à ciência	11.º ano	563	0,25	0,83	132,996 ^d	0,000 ^{***}	10 s/<10 c/, $p = 0,000$
	10.º ano com BioGeo	583	0,23	0,77			10 s/<11, $p = 0,000$
	10.º ano sem BioGeo	427	-0,65	1,19			

O teste de Levene é significativo (^a $F(2,1589) = 12,053$, $p = 0,000$; ^b $F(2,1589) = 4,818$, $p = 0,008$; ^c $F(2,1589) = 42,986$, $p = 0,000$; ^d $F(2,1589) = 45,110$, $p = 0,000$) e, por isso, é usada a correção de Brown-Forsythe. ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. BioGeo – Biologia e Geologia.

O interesse pelas áreas e processos científicos é superior nos alunos do 11.º ano e 10.º ano que frequentam a disciplina de Biologia e Geologia relativamente aos do 10.º ano que não frequentam a disciplina. Os alunos do 10.º ano que frequentam a disciplina de Biologia e Geologia não se distinguem, em média, dos seus colegas do 11.º ano. A importância atribuída à ciência pelos alunos do 10.º ano que não frequentam a disciplina de Biologia e Geologia é estatisticamente inferior à que é atribuída pelos seus colegas do 10.º e do 11.º ano que frequentam essa disciplina (Tabela 4).

A consciência dos assuntos ambientais cresce, em média, à medida que a escolaridade dos pais também cresce. Porém, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas. Também não têm expressão estatística as diferenças observadas entre as médias na perspetiva otimista sobre as questões ambientais (otimismo ambiental). A importância atribuída à ciência é superior nos filhos de pais com ensino secundário relativamente aos filhos de pais com “outra” habilitação ou com o 2.º ciclo do ensino básico. Os filhos de pais com qualificação académica ao nível do ensino superior ou do ensino secundário apresentam médias estatisticamente superiores, relativamente àqueles cujos pais têm “outra” qualificação, no interesse pelas áreas e processos científicos.

A consciência dos assuntos ambientais é superior nos filhos de mães com formação ao nível do ensino superior relativamente aos seus colegas cujas mães têm como habilitações o 2.º ciclo ou o 3.º ciclo do ensino básico. A perspetiva otimista sobre as questões ambientais (otimismo ambiental) não varia estatisticamente em função das habilitações da mãe.

O interesse pelas áreas e processos científicos é superior nos filhos de mães com habilitações de nível superior quando comparados com os filhos de mães com 3.º ciclo, 2.º ciclo ou “outra” habilitação. São também os filhos de mães com formação ao nível do ensino superior, aqueles que atribuem mais importância à ciência. A diferença é estatisticamente significativa relativamente aos 3.º e 2.º ciclos do ensino básico.

3.2. Conceito de tempo e de tempo geológico

Feita a análise relativa às concepções dos alunos acerca do conceito de tempo e de tempo geológico verifica-se que não são observadas diferenças estatisticamente significativas no conhecimento em função do sexo (Tabela 5). A idade e o conhecimento apresentam uma correlação de $-0,012$ ($p = 0,644$), ou seja, as duas variáveis não estão estatisticamente relacionadas.

A informação sobre o resultado do cruzamento da pontuação obtida relativamente ao conhecimento com a variável ano de escolaridade é apresentada na Tabela 6.

Tabela 5 - Médias, desvios-padrão e ANOVA do conhecimento em função da variável “Sexo”.

	Sexo	N	Média	DP	F	p
Conhecimento	H	697	8,02	2,77	0,330	0,566 ^{ns}
	M	901	8,10	2,61		

ns - não significativo.

Tabela 6 - Médias, desvios-padrão e ANOVA do conhecimento em função do ano de escolaridade.

	Ano	N	Média	DP	F	p	Post hoc
Conhecimento	11.º ano	566	9,12	2,45	196,181	0,000***	10 ^{ns} / $<10^{\text{c}}$, $p = 0,000$ ***
	10.º ano com BioGeo	587	8,47	2,36			10 ^{ns} / $<11^{\text{a}}$, $p = 0,000$ ***
	10.º ano sem BioGeo	451	6,21	2,41			10 ^{nc} / $<11^{\text{a}}$, $p = 0,000$ ***

O teste de Levene não é significativo ($F(2,1601) = 0,013$, $p = 0,987$). *** $p < 0,001$. BioGeo – Biologia e Geologia.

O 11.º ano obteve a média mais elevada no conhecimento, seguido do 10.º ano que frequenta a disciplina de Biologia e Geologia, sendo a média mais baixa obtida pelos jovens do 10.º ano que não frequentam a disciplina de Biologia e Geologia. A diferença é estatisticamente significativa (Tabela 6) entre todos os anos em estudo. É observada uma tendência para, à medida que cresce a qualificação académica dos pais, também crescer o conhecimento. A diferença entre médias é estatisticamente significativa. Os testes *post hoc* revelam que os filhos de pais com o 2.º ciclo do ensino básico têm médias estatisticamente inferiores aos seus colegas, filhos de pais com o ensino secundário e com o ensino superior. Também uma maior qualificação académica das mães parece ter um efeito positivo no nível de conhecimento dos filhos. A diferença entre níveis de escolaridade é estatisticamente significativa. As diferenças fazem-se notar sobretudo entre filhos de mães com formação superior e com o ensino secundário, o 3.º ciclo ou o 2.º ciclo do ensino básico.

3.3. Fatores que condicionam a compreensão do conceito de tempo geológico

Para conhecer as conceções acerca dos fatores que condicionam a compreensão do conceito de tempo geológico, os alunos foram confrontados com questões relacionadas com duas categorias: proximidade temporal e grau de abstração.

Como se pode verificar na Tabela 7, há diferenças estatisticamente significativas entre sexos, no que se refere à proximidade temporal. Os sujeitos do sexo feminino expressam maior grau de concordância com a afirmação “O tempo geológico relata acontecimentos cronologicamente muito distantes de mim” (21.3) do que os sujeitos do sexo masculino. Nas respostas sobre a afirmação “O tempo geológico relata fenômenos não presenciados pelo Homem” (21.5) não há diferença estatisticamente significativa entre sexos.

Tabela 7 - Médias, desvios-padrão, mean rank e U de Mann-Whitney da proximidade temporal em função da variável “Sexo”.

Proximidade temporal	Sexo	N	Média	DP	Mean Rank	U Mann Whitney	p
21.3. O tempo geológico relata acontecimentos cronologicamente muito distantes de mim.	H	661	3,25	0,780	722,62	258860,00	0,001**
	M	863	3,37	0,761	793,05		
21.5. O tempo geológico relata fenômenos não presenciados pelo Homem.	H	661	3,21	0,79	759,12	282984.50	0,874 ^{ns}
	M	860	3,20	0,84	762,45		

** $p < 0,01$; ns $p > 0,05$.

A correlação de Spearman entre a idade e os indicadores 21.3 e 21.5 é, respetivamente, $\rho = 0,024$ ($p = 0,354$) e $\rho = 0,034$ ($p = 0,187$). Conclui-se, assim, não estar a idade correlacionada com os indicadores de proximidade temporal.

Relativamente ao grau de abstração, os alunos manifestam uma concordância parcial ou absoluta com as afirmações de que o tempo geológico exige números demasiado grandes (72,8%), que o tempo geológico é um conceito demasiado complexo (69,4%), que o tempo geológico exige muita memorização (69,4%) e que o tempo geológico é apresentado em esquemas muito complexos (58,5%). Estes dados indiciam que os inquiridos reconhecem que a dificuldade de compreensão do tempo geológico se deve às características deste conceito, nomeadamente ao seu grau de abstração.

Não são observadas diferenças estatisticamente significativas entre sexos no que se refere ao grau de abstração e a correlação entre a idade e o grau de abstração é de -0,015 e não é estatisticamente significativa. O grau de abstração é significativamente superior no 10.º ano que frequenta a disciplina de Biologia e Geologia em comparação com o 10.º Ano que não frequenta aquela disciplina (Tabela 8).

Os jovens filhos de pais com formação superior obtiveram uma média significativamente inferior aos seus colegas cujos pais têm o 2.º ciclo do ensino básico. Os sujeitos filhos de mães com formação superior obtêm uma média significativamente inferior aos seus colegas cujas mães têm apenas o 2.º ciclo do ensino básico. Embora, à primeira vista, os resultados encontrados possam parecer

estranhos, eles destacam o facto de os jovens filhos de pais com uma qualificação académica mais baixa manifestarem, de forma muito mais vincada, que percecionam as temáticas referidas como muito abstratas.

Tabela 8 - Médias, desvios-padrão e ANOVA do grau de abstração em função do ano de escolaridade.

	Ano	N	Média	DP	F	p	Post hoc
Grau de abstração	11.º ano	548	0,01	0,95	5,928	0,003**	10 ^{es} / < 10 ^{ec} /, p = 0,003**
	10.º ano com BioGeo	562	0,09	0,93			
	10.º ano sem BioGeo	404	-0,14	1,13			

O teste de Levene não é significativo ($F(2,1511) = 7,688, p = 0,000$);** $p < 0,01$; BioGeo – Biologia e Geologia.

3.4. Importância do tempo geológico para a promoção do desenvolvimento sustentável

Para diagnosticar a importância que os alunos atribuem ao tempo geológico na promoção do desenvolvimento sustentável, recolheu-se informação relacionada com a relevância do conceito de tempo geológico e a relação entre o conhecimento da História da Terra e o desenvolvimento sustentável. Em termos gerais, podemos considerar que a maioria dos alunos inquiridos reconhece a importância do tempo geológico para a compreensão de fenómenos e mecanismos geológicos.

Por outro lado, a maioria dos alunos discorda em absoluto ou discorda parcialmente que o tempo geológico “permite medir a variação da temperatura diária de uma determinada região” (58,4%) e “permite contabilizar a precipitação de uma determinada região” (57,4%).

Da análise e interpretação dos dados, destaca-se também o facto de haver um grupo considerável de alunos (cerca de 42%) que apresenta algumas dificuldades relativamente à compreensão do conceito de tempo geológico, uma vez que esses alunos, nas suas respostas, consideram que este é importante para compreender fenómenos geográficos, como acontece com a contabilização da precipitação e a variação da temperatura. Estes dados podem estar associados ao facto de a amostra ser constituída por 27,2% de alunos que não têm Biologia e Geologia e que podem não conhecer o conceito de tempo geológico, confundindo-o com a noção de ‘tempo’, relacionada com o clima de uma região. No entanto, não podemos deixar de sublinhar que, mesmo estes alunos, já trabalharam muitas destas questões no ensino básico.

Da correlação entre os três fatores que explicam a importância do tempo geológico para a compreensão dos fenómenos e mecanismos geológicos, a idade não se correlaciona significativamente com nenhum deles (Tabela 9).

Tabela 9 - Correlações entre a importância do tempo geológico para a compreensão dos fenômenos e mecanismos geológicos e a idade.

Importância do tempo geológico	Idade
F1 – O tempo geológico como preditor de acontecimentos naturais.	0,021 ^{ns}
F2 – O tempo geológico como facilitador da compreensão da História da Terra.	0,002 ^{ns}
F3 – Confusão entre tempo geológico e o tempo meteorológico.	-0,013 ^{ns}

ns - não significativo.

No fator 1, o 10.º ano que frequenta a disciplina de Biologia e Geologia obtém uma média estatisticamente inferior ao 10.º ano que não frequenta aquela disciplina. No fator 2, as diferenças são estatisticamente significativas, obtendo os alunos do 11.º ano a média superior, seguidos do 10.º ano que frequenta a disciplina de Biologia e Geologia. A média mais baixa é obtida pelo 10.º ano que não frequenta aquela disciplina. Por fim, no fator 3, tanto o 11.º ano como o 10.º ano que frequenta a disciplina de Biologia e Geologia obtêm médias estatisticamente inferiores ao 10.º ano que não frequenta aquela disciplina.

Relativamente à escolaridade do pai, no fator 1 não são observadas diferenças estatisticamente significativas. No fator 2, os filhos de pais com o ensino secundário obtêm médias estatisticamente superiores aos seus colegas cujos pais têm outras habilitações. No fator 3, são os filhos de pais com o 2.º ciclo que obtêm médias estatisticamente superiores aos seus colegas cujos pais têm formação superior. Apenas no fator 3 as diferenças são estatisticamente significativas, com os filhos de mães com o 2.º ciclo do ensino básico a obterem médias estatisticamente superiores aos filhos de mães com formação superior.

Procurámos, ainda, saber quais as representações dos alunos sobre alguns aspetos relacionados com a transversalidade do conceito de tempo geológico. Verifica-se ainda que uma grande parte dos alunos diz discordar em absoluto ou discordar parcialmente de que o tempo geológico dificulta a compreensão da História da Terra (65,5%), dificulta a compreensão de fenômenos geológicos (por exemplo, a formação e erosão de montanhas) (58,6%) e é dispensável na aprendizagem da Geologia (56,6%). Estes dados indiciam que os inquiridos reconhecem que o conceito tempo geológico facilita a compreensão de fenômenos geológicos, é indispensável na aprendizagem da Geologia e facilita a compreensão da História da Terra.

A transversalidade do tempo geológico é correlacionada com as variáveis demográficas e escolares (sexo, idade, ano de escolaridade e qualificação dos pais). Os sujeitos do sexo masculino obtêm uma média significativamente superior no constructo transversalidade do tempo geológico relativamente aos do sexo feminino. A correlação entre a idade e a transversalidade do tempo geológico é de 0,023 ($p = 0,365$) e não é estatisticamente significativa. As médias na

transversalidade do tempo geológico têm a seguinte progressão: 11.º ano < 10.º ano que frequenta a disciplina de Biologia e Geologia < 10.º ano que não frequenta a disciplina de Biologia e Geologia. Todos os pares de comparações são significativos (Tabela 10). As médias vão decrescendo à medida que aumenta a escolaridade do pai. A diferença entre médias é estatisticamente significativa entre ensino superior e os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e também entre o ensino secundário e o 2.º ciclo do ensino básico.

Tabela 10 - Médias, desvios-padrão e ANOVA da transversalidade do tempo geológico em função da escolaridade do pai.

	Escolaridade	N	Média	DP	F	p	Post hoc
Transversalidade do tempo geológico	Ensino superior	245	-0,32	0,97	14,022	0,000***	Esup<2 C, $p = 0,000^{**}$
	Ensino secundário, formação NIII e NIV		-0,10	0,99			Esup<3 C, $p = 0,001^{**}$
	3.º ciclo	344	0,03	0,98			Esec<2 C, $p = 0,000^{**}$
	2.º ciclo	386	0,25	0,98			
	Outro	110	0,00	0,97			

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Também no que diz respeito à escolaridade da mãe, as médias vão decrescendo à medida que aumenta a escolaridade. A diferença entre médias é estatisticamente significativa entre ensino superior e os 2.º e 3.º ciclos, e entre o ensino secundário e os 2.º e 3.º ciclos

3.5. Relação entre tempo geológico e desenvolvimento sustentável

A maioria dos alunos demonstra que tem consciência dos problemas ambientais com que nos debatemos na atualidade e da necessidade de atuar de forma a minimizá-los para promover o desenvolvimento sustentável, com base no conhecimento da História da Terra. É surpreendente, no entanto, o facto de a maioria dos alunos (cerca de 65%) discordar da necessidade de proteger por lei os habitats das espécies ameaçadas (item 22.6). Ficam dúvidas se isso se deve a uma deficiente compreensão da afirmação, a uma descrença relativamente às instituições às quais cabe fazer cumprir as leis, ou a uma outra razão, como, por exemplo, o facto de entenderem que, se as extinções se verificaram no passado, sem a intervenção do ser humano, não adianta fazer leis, porque, sendo as extinções periódicas, são determinadas naturalmente.

A análise e interpretação da informação recolhida permitem-nos concluir que os alunos consideram o conhecimento do tempo geológico importante para a promoção do desenvolvimento sustentável. A maior parte dos alunos aceita que o conhecimento sobre a História da Terra ajuda a fundamentar a necessidade de reciclar os resíduos, de reduzir o desperdício de energia e de alertar para a escassez de recursos.

Dois fatores que explicam a importância do conhecimento da História da Terra na promoção do desenvolvimento sustentável: F1 – Perspetiva ambiental determinista e F2 – Protecionismo ambiental. Cruzados com as variáveis demográficas e escolares, verificamos que os rapazes obtêm uma média significativamente superior à das raparigas, revelando que eles tomam, mais do que elas, os recursos como ilimitados (Tabela 11).

Tabela 11 - Médias, desvios-padrão e ANOVA das variáveis de relação de importância do conhecimento da História da Terra na promoção do desenvolvimento sustentável em função do Sexo.

Importância do conhecimento da História da Terra	Sexo	N	Média	DP	F	p
F1 – Perspetiva ambiental determinista.	H	662	0,19	1,03	42,501	0,000***
	M	859	-0,15	0,95		
F2 – Protecionismo ambiental.	H	662	-0,10	1,06	10,963	0,001**
	M	859	0,07	0,94		

^a O teste de Levene é significativo para F1 ($F(1,1519) = 17,860, p = 0,000$) e, por isso, é usada a correção de Brown-Forsythe. ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

No fator 2, que como vimos remete para um conteúdo de certa forma oposto ao primeiro, o resultado inverte-se, sendo as raparigas que obtêm uma média superior, mostrando-se mais recetivas a um controlo da utilização dos recursos naturais ainda que isso possa ter custos no imediato. A idade não se correlaciona com as pontuações obtidas nos fatores, ou seja, ter uma perspetiva mais “liberal” ou mais “protecionista” relativamente à utilização dos recursos naturais é independente da idade do jovem.

O efeito das aprendizagens escolares é bem evidente quando são confrontados os resultados por ano de escolaridade (Tabela 12). No primeiro fator, as médias aumentam dos alunos do 11.º ano para os alunos do 10.º ano que frequentam a disciplina de Biologia e Geologia e para os alunos do 10.º ano que não frequentam esta disciplina. No segundo fator a tendência é inversa: as médias aumentam do 10.º ano que não frequenta a disciplina de Biologia e Geologia para o

10.º ano que frequenta esta disciplina e para o 11.º ano. O impacto positivo da escolaridade tem significado estatístico.

Tabela 12 - Médias, desvios-padrão e ANOVA das variáveis de importância do conhecimento da História da Terra na promoção do desenvolvimento sustentável em função do ano de escolaridade.

Importância do conhecimento da História da Terra	Ano	N	Média	DP	F	p	Post hoc
F1 – Perspetiva ambiental determinista.	11.º ano	545	-0,21	0,88	35,399 ^a	0,000 ^{***}	10 ^º c/<10 ^º s/, p = 0,000 ^{***}
	10.º ano com BioGeo	562	-0,04	0,98			10 ^º s/>11 ^º , p = 0,000 ^{***}
	10.º ano sem BioGeo	420	0,33	1,09			10 ^º c/<11 ^º , p = 0,008 ^{**}
F2 – Protecionismo ambiental.	11.º ano	545	0,14	0,87	33,993 ^b	0,000 ^{***}	10 ^º s/<10 ^º c/, p = 0,000 ^{***}
	10.º ano com BioGeo	562	0,12	0,86			10 ^º s/<11 ^º , p = 0,000 ^{***}
	10.º ano sem BioGeo	420	-0,35	1,23			

O teste de Levene é significativo (^a $F(2, 1524) = 26,897, p = 0,000$; ^b $F(2, 1524) = 18,118, p = 0,008$) e, por isso, é usada a correção de Brown-Forsythe. ^{**} $p < 0,01$; ^{***} $p < 0,001$. BioGeo – Biologia e Geologia.

A escolaridade do pai também tem um impacto estatisticamente significativo nas respostas dos jovens no fator 1. Da análise das médias constatamos que estas decrescem à medida que a escolaridade do pai aumenta. A diferença entre médias é significativa entre os jovens com pais com formação superior relativamente aos que têm o 2.º ou o 3.º ciclo do ensino básico. Do mesmo modo, na escolaridade da mãe são encontradas diferenças estatisticamente significativas.

De modo a identificar as concepções dos alunos sobre a relação entre tempo geológico e desenvolvimento sustentável procura-se ainda saber a opinião dos alunos acerca da importância do estudo do tempo geológico na resolução dos problemas ambientais. A partir dos resultados podemos concluir que uma grande parte dos alunos reconhece que o conhecimento sobre o funcionamento do planeta gera ação, o que pode ser importante para alterar os comportamentos, com vista à preservação da Terra. Por outro lado, é importante a referência à repetibilidade de fenómenos como fundamento para fazer previsões relativamente à ocorrência de fenómenos como os vulcões, os sismos ou o clima. O passado fornece informação sobre o funcionamento do planeta, tornando-se um foco que ajuda a iluminar o presente e a alterar o pensamento geral, a forma de agir, bem como a abrir novos caminhos para aceder ao conhecimento.

Estes resultados permitem supor que, utilizando esta escala temporal (geológica), é possível tentar compreender o ritmo de formação dos recursos não renováveis (que são limitados) e agir em conformidade com esta realidade (não desperdiçar energia, arranjar formas alternativas de energia e reutilizar), dando resposta à necessidade de encontrar formas criteriosas de gestão dos recursos limitados. Além de ser equacionada a questão de os recursos serem limitados, existe ainda a referência à poluição nas mais variadas formas, que altera

severamente o equilíbrio nos vários subsistemas terrestres e que põe em causa a vida na Terra.

Com base na análise e interpretação das respostas, consideramos que há abertura, por parte dos alunos, para aceitar a alteração do comportamento, baseada na compreensão do funcionamento global da Terra, e, assim, minimizar os problemas ambientais que decorrem da ação humana. Para isto, é necessário introduzir algumas alterações ao nível do ensino das ciências, utilizando com mais frequência e critério as atividades práticas exteriores à sala de aula.

Com base numa primeira análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos que dizem que o estudo do tempo geológico não pode ajudar na resolução dos problemas ambientais, emerge o conjunto de cinco categorias que se apresenta na Tabela 13. No mesmo quadro, apresentam-se também os resultados da categorização resultante da análise de conteúdo das respostas dos alunos.

Tabela 13 - Explicações dos alunos para o estudo do conceito de tempo geológico não ajudar a encontrar soluções para os problemas ambientais.

Categorias	Indicadores	n	%
Não permite fazer previsões	Os problemas ambientais são fenómenos recentes e da responsabilidade do Homem	48	17,9
	Os problemas ambientais e as soluções existem e são conhecidos	4	1,5
	O Homem tem que agir porque os problemas ambientais são fenómenos recentes e da sua responsabilidade	21	7,8
	O Homem decide não agir, apesar dos problemas ambientais serem recentes e da sua responsabilidade	4	1,5
	Não permite fazer previsões	32	11,9
Total		109	40,6
Contribui para a sensibilização da ação humana mas não gera a sua ação	Pode ajudar-nos a perceber as consequências dos nossos atos e despeixos	13	4,9
	Contribuem para a compreensão do ritmo de formação e de utilização dos recursos naturais	4	1,5
	Estuda o passado da Terra	23	8,6
Total		40	15,0
É uma medida de tempo	Contagem de grandes quantidades de tempo em milhões de anos (Ma)	5	1,9
	O tempo geológico é só uma escala de tempo que serve para dizer onde ocorreu um dado evento que pode ou não ser presenciado	2	0,7
	Permite situar os acontecimentos, mas não orienta para a ação	9	3,4
	Comparação entre a duração da vida humana e dos processos geológicos	3	1,1
Total		19	7,1
Não sabe		27	10,1
Resposta inválida		73	27,2
Total		268	100

Os alunos que consideram que o tempo geológico não ajuda na resolução dos problemas ambientais dizem, em primeiro lugar, que ele “Não permite fazer previsões” (40,6%), em segundo lugar, que “Contribui para a sensibilização da ação humana mas não gera a sua ação” (15%) e, finalmente, que “É uma medida de tempo” (7,1%).

Com base na análise das respostas dadas, podemos verificar que a explicação referida por uma maior percentagem de alunos diz respeito à impossibilidade de fazer previsões a partir do estudo do tempo geológico. Dentro desta categoria, o indicador que mais se destaca, referido por 17,9% dos alunos, corresponde à formulação “Os problemas ambientais são fenómenos recentes e da responsabilidade do Homem”, como se pode verificar nos exemplos a seguir transcritos.

Em síntese, podemos sistematizar os resultados do seguinte modo.

- a) A importância que os alunos atribuem à literacia científica
 - i) Consciência dos assuntos ambientais é influenciada pela frequência da disciplina de Biologia e Geologia e pela qualificação académica dos pais.
 - ii) O otimismo ambiental é maior nos indivíduos do sexo feminino.
 - iii) O interesse pelas áreas e processos científicos é superior, com significado estatístico, nas alunas
 - iv) A importância atribuída à ciência é superior, com significado estatístico, nas alunas, nos que frequentaram a disciplina de Biologia e Geologia e nos que têm pais com qualificações académicas superiores.

- b) Conceções acerca do conceito de tempo e de tempo geológico
 - i) Existência de tempo independentemente dos instrumentos de medição
 - ii) Não sabem definir tempo geológico
 - iii) Dificuldades nas datações relativas e nas datações isotópicas
 - iv) Desconhecimento do modo como se construiu a escala de tempo geológico
 - v) O conhecimento sobre o tempo geológico é superior, estatisticamente, com a frequência da disciplina de Biologia e Geologia e com a maior qualificação académica dos pais.
 - vi) Os fatores declarados que condicionam a compreensão do conceito de tempo geológico foram: *vi.1*) proximidade temporal (maior com a frequência da disciplina de Biologia e Geologia – $p < 0,001$; maior com mais qualificação académica dos pais – $p < 0,001$); *vi.2*) grau de abstração (maior com a frequência da disciplina de Biologia e Geologia – $p < 0,003$; maior com mais qualificação académica dos pais – $p < 0,005$).

- c) Relevância do conceito de tempo geológico na promoção do desenvolvimento sustentável:
- i.1) O tempo geológico como preditor de acontecimentos naturais (mais expressivo, estatisticamente, nos alunos sem a frequência da disciplina de Biologia e Geologia);*
 - i.2) O tempo geológico como facilitador da compreensão da História da Terra (mais expressivo, estatisticamente, nos alunos com a frequência da disciplina de Biologia e Geologia e com pais com maiores qualificações acadêmicas);*
 - i.3) Confusão entre tempo geológico e o tempo meteorológico (mais expressiva, estatisticamente, nos alunos sem a frequência da disciplina de Biologia e Geologia).*
 - ii) Transversalidade do conceito de tempo geológico, com mais expressão, estatisticamente, no sexo feminino e nos alunos com a frequência da disciplina de Biologia e Geologia e com pais com maiores qualificações acadêmicas.*
- d) Relação entre o tempo geológico e o desenvolvimento sustentável
- i) Perspetiva ambiental determinista, com mais expressão, estatisticamente, no sexo masculino, nos alunos com a frequência da disciplina de Biologia e Geologia e com pais com maiores qualificações acadêmicas.*
 - ii) Protecionismo ambiental, com mais expressão, estatisticamente, no sexo feminino, nos alunos com a frequência da disciplina de Biologia e Geologia e com pais com maiores qualificações acadêmicas.*

4. CONCLUSÕES

Os resultados encontrados remetem para a importância da literacia científica na formação dos alunos do ensino secundário, em particular sobre relações entre a compreensão do tempo geológico e o desenvolvimento sustentável. Os alunos consideram conhecer adequadamente os problemas ambientais que lhes são apresentados. A sua consciência dos assuntos ambientais é influenciada pela frequência da disciplina de Biologia e Geologia e pela qualificação académica mais elevada (ao nível do ensino superior) das mães. As raparigas e os alunos do 10º ano sem Biologia e Geologia têm expectativas superiores sobre a possibilidade de os problemas ambientais serem solucionados nos próximos vinte anos. O interesse pelas áreas e processos científicos é superior nos indivíduos do sexo feminino, nos alunos com a disciplina de Biologia e Geologia e nos filhos de pais com qualificação académica ao nível do ensino superior. A importância atribuída à ciência é superior

nas raparigas, nos alunos que frequentam durante mais tempo as aulas de Biologia e Geologia e nos filhos de pais com qualificações académicas superiores.

Relativamente ao conceito de tempo e de tempo geológico conclui-se que grande parte dos alunos apresenta concepções que não correspondem ao que é expectável. Verifica-se que a maioria dos inquiridos manifesta dificuldades ao nível da datação relativa, particularmente nos acontecimentos geológicos mais recentes e nos acontecimentos sociais mais remotos. Do estudo efetuado emergem dois fatores que condicionam a compreensão do tempo geológico: a proximidade temporal e o grau de abstração. Os alunos têm mais facilidade em dar respostas esperadas relativamente a acontecimentos mais fáceis de registar ou com que podem contactar na atualidade.

No que ao reconhecimento da importância do tempo geológico para a compreensão de fenómenos e mecanismos geológicos diz respeito, do estudo efetuado emergem três fatores: *a)* o tempo geológico como preditor de acontecimentos naturais; *b)* o tempo geológico como facilitador da compreensão da História da Terra; e *c)* a confusão entre tempo geológico e o tempo meteorológico. A perspetiva do tempo geológico como vaticinador de acontecimentos naturais é a adotada de modo mais evidente pelos alunos que não frequentam a disciplina de Biologia e Geologia.

O estudo realizado confirma que os alunos reconhecem a importância do conhecimento da História da Terra para a resolução dos problemas ambientais e para a promoção do desenvolvimento sustentável, emergindo dois fatores: perspetiva ambiental determinista e protecionismo ambiental. Os rapazes assumem, mais que as raparigas, uma perspetiva ambiental determinista e consideram os recursos como ilimitados.

Esta análise permite concluir que o conhecimento das concepções dos alunos acerca da importância da literacia científica, dos conceitos de tempo e de tempo geológico, bem como dos fatores que condicionam a sua compreensão, e da importância atribuída ao tempo geológico na aprendizagem da geologia e na promoção do desenvolvimento sustentável contribuem claramente para a formação de cidadãos cientificamente cultos (Martins, 2015).

A promoção da educação para o desenvolvimento sustentável deve assentar numa perspetiva de maior protecionismo do sistema Terra, com menos determinismo e uma maior aposta na capacidade do cidadão em influenciar a resolução dos problemas ambientais, desde a sua ação local, a denúncia às autoridades de ofensas de terceiros ao equilíbrio dos ecossistemas e a difusão de ideias promotoras da saúde do planeta em que habitamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alho, J., & Lopes, M. (2010). O percurso legal e institucional do ambiente: uma retrospectiva. In R. Fonseca, L. Vasconcelos, J. Alho e M. Lopes, *Ambiente, ciência e cidadãos* (pp. 17- 35). Lisboa: Esfera do Caos.
- Carrol, L. (2010). *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (Vol. 2). Lisboa: Zero a Oito – Marketing Infantil.
- Catley, K., & Novick, L. (2009). Digging deep: exploring college students' knowledge of macroevolutionary time. *Journal of research in science teaching*, 46(3), 311-332.
- Cervato, C., & Frodeman, R. (2013). A importância do tempo geológico: desdobramentos culturais, educacionais e econômicos. *Terrae Didactica* 10(1), 67-79.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Davies, N. (1996). *Europe: A History*. Oxford: Oxford University Press.
- Diamond, J. (2008). *Colapso. Ascensão e queda das sociedades humanas*. Lisboa: Gradiva.
- Dodick, J. (2012). Supporting students' cognitive understanding of geological time: A needed "revolution". In K. Kastens e C. Manduca (Eds.), *Earth and mind II: a synthesis of research on thinking and learning in the geosciences* (pp. 31-33). Boulder, Colorado: Geological Society of America.
- Dodick, J., & Orion, N. (2003a). Cognitive factors affecting student understanding of geologic time. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(4), 415-442.
- Dodick, J., & Orion, N. (2003b). Measuring student understanding of geological time. *Science Education*, 87(5), 708-731.
- Fonseca, R. (2010). O ambiente como ciência nas páginas dos jornais portugueses entre 1976 e 2005: da imprensa "popular" à imprensa de "qualidade". In R. Fonseca, L. Vasconcelos, J. Alho & M. Lopes, *Ambiente, ciência e cidadãos* (pp. 37- 81). Lisboa: Esfera do Caos.
- Gould, S. (1991). *Seta do tempo. Ciclo do tempo – Mito e metáfora na descoberta do tempo geológico*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Kamen, H. (2005). *Spain 1469–1714. A Society of Conflict* (3.rd ed.). New York: Pearson/Longman.
- Libarkin, J., Kurdziel, J., & Anderson, S. (2007). College student conceptions of geological time and the disconnect between ordering and scale. *Journal of Geoscience Education*, 55, 413-422.
- Martins, L. (2015). *Contributos da educação em Geociências para o desenvolvimento sustentável: uma abordagem ao tempo geológico* (Tese de doutoramento não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Moreno, J., Cid, M., & Calonge, A. (2008). Crisis Biológicas: una aproximación al concepto de tiempo. In I. G. Y. M. d. España (Ed.), *Actas del XV Simposio sobre Enseñanza de la Geología* (Vol. 11, pp. 241-253). Madrid: Cuadernos del Museo Geominero.
- Reeves, H. (2014). *Onde cresce o perigo surge também a salvação*. Lisboa: Gradiva.
- Reeves, H., & Lenoir, F. (2006). *A agonia da Terra*. Lisboa: Gradiva.
- Resnick, I., Atit, K., & Shipley, T. (2012). Teaching geologic events to understand geologic time. In K. Kastens, & C. Manduca (Eds.), *Earth and mind II: a synthesis of research on thinking and learning in the geosciences* (pp. 41-43). Boulder, Colorado: Geological Society of America.
- Rocchia, R. (2001). O limite Cretáceo-Terciário: O regresso do catastrofismo às ciências da vida. In E. Morin (Ed.), *O desafio do Século XXI - Religar os conhecimentos* (pp. 89-99). Lisboa: Instituto Piaget.
- Saul, N. (1983). *A Companion to Medieval England 1066-1485*. Stroud: Tempus Publishing.

Smith, D. (2003). Five principles for research ethics. *American Psychological Association*, 34(1), 56. Disponível em <http://www.apa.org/monitor/jan03/principles.aspx>

Trend, R. (2007). Percepção e concepção de "tempo geológico": uma barreira para a aprendizagem das Geociências? In L. Marques, J. Praia e C. Guerra (Eds.), *A história da Geologia na educação científica* (pp. 44-59). Aveiro: Universidade de Aveiro.

DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN PLÁSTICA; MARCO DE APROXIMACIÓN PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

Alfonso Revilla Carrasco¹

¹Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de Zaragoza. C/Valentín Carderera, 4, 22003, Huesca. España. alfonsor@unizar.es.

RESUMEN

Cuando los enfoques interculturales pretenden generar didácticas específicas, distanciadas de los paradigmas etnocéntricos, se topan con unos conceptos específicos como el de cultura o educación intercultural, que necesitan de una deconstrucción del discurso asimilado. Este artículo plantea la relación entre el término cultura y su asimilación al ámbito educativo, a fin de establecer un diálogo efectivo no planteado en términos exclusivamente de influencia, como base de una implementación en los sistemas educativos en las materias de educación plástica, visual y las enseñanzas artísticas del arte negroafricano.

INTRODUCCIÓN

En el concepto de diversidad entran en juego tanto la riqueza de visión del mundo generada por los diferentes modos de adaptación y comprensión de la realidad geográfica e histórica en la que se desarrolla un grupo humano, como conlleva la diferencia que a lo largo de la historia ha constituido la raíz de numerosos conflictos. El término cultura resulta igualmente controvertido. Al inicial sentido de proceso o crianza, atribuido al término cultura en sus inicios, se le aplicó en el Humanismo la dimensión de cultivar la naturaleza humana para convertir las facultades básicas en cualidades superiores¹⁵. El siguiente paso fue la “homologación [del término cultura] con el de civilización, término clave de la ilustración” (Williams, 1983, p.87). Fue con el movimiento ilustrado francés cuando “civilización” asociada al término “cultura”, se identifica como la fase de desarrollo máximo al que lleva el progreso; la aspiración de todas las sociedades a la que se accede a través de una secuencia única planteada bajo un enfoque comparativo, que más adelante utilizó la antropología científica. En este proceso se utiliza el

¹⁵ Este trasvase de la palabra cultura fue el intento de una élite social burguesa, de legitimar de forma universal el desarrollo humano. Con ello buscaban un distanciamiento de la población analfabeta mayoritaria, asociando ignorancia a barbarie e incluso a ruralidad.

término primitivo con un sentido peyorativo para clasificar las sociedades no occidentales¹⁶.

La colonización adoptó el concepto de cultura para marcar “lo distintivo de lo occidental que lo sitúa en posición de superioridad” (Ruíz de Lobera, 2004, p.28). Los imperios coloniales no pudieron ser de otra manera salvo impositivos, a favor de la cultura superior basada “en un estilo de vida (el occidental), una cultura (de raíces griegas y judeocristianas), un sistema económico (el capitalismo) y un marco político (el democrático parlamentario)” (Estrada Díaz, 1994, p.39).

Las teorías de Charles Darwin discurren paralelas y a la vez soportan la antropología científica de Tylor, básicamente evolucionista, que tiene su contrapunto en Franz Boas que desarrolla una línea teórica conocida como Culturalismo o Escuela relativista, en la que se reconocen las diferentes formas de vida como respuestas a un contexto concreto, de manera que cada una de estas concreciones no puede ser comparada con otras dadas en contextos diferenciales. La cultura en la actualidad no se puede plantear como categoría exterior que posiciona y homogeniza a los individuos, sino como concepto divergente en constante cambio.

Las posiciones mantenidas en las relaciones donde se encuentran diferentes grupos sociales tienen diferentes consecuencias. El racismo y la xenofobia son modelos de exclusión social basados en la idea de la superioridad racial que conllevan discriminación y segregación. El asimilacionismo y la fusión cultural eluden las posiciones extremistas de los anteriores pero mantiene la infravaloración, ya que implican suplantación y pérdida de la cultura original de la minoría. Pluralismo cultural y multiculturalismo mantiene de forma sutil las relaciones desiguales a favor de la cultura dominante. Malgesini y Giménez (2000) marca el inicio del pluralismo cultural en el periodo posterior a la II Guerra Mundial, que se desarrolla con el objetivo básico de orientar procesos de reconstrucción de los países europeos. El cambio fue una necesidad ante el fracaso del asimilacionismo y la fusión cultural, la persistencia étnica y la afluencia migratoria.

El pluralismo cultural mantiene la creencia en la posibilidad de una convivencia equilibrada a pesar de diferencias, étnicas, culturales, religiosas o lingüísticas, considerando que estas diferencias pueden ser positivas y han de ser conservadas. El último paso se ha dado en el reconocimiento como derecho y no sólo como aceptación positiva de la diferencia, punto clave en el que insiste el término multiculturalismo, utilizado ya por organismos internacionales como la ONU. El multiculturalismo debe estar acompañado de una nueva condición política

¹⁶ La Modernidad con el avance del mundo industrial da un nuevo giro al término cultura a través de los escritos de Matthew Arnold (Cultura y Anarquía, 1869) que posiciona la cultura dentro de la riqueza del espíritu y el intelecto frente al exceso racionalista y mecanicista de la industrialización.

de los pueblos o comunidades minorizados, debido a sus diferencias lingüísticas, étnicas y culturales, y reconocidos como sujetos de derecho público. Esto es, además de tener derechos culturales, poseen derechos políticos de interés nacional, colectivo y no individual, lo cual consigna una verdadera promoción y desarrollo en completo plano de equidad.

Para Habermas la cultura se entiende como “formas de racionalidad” dialógicas y comunicativas, y que, sin embargo, como Hoyos y Vargas consideran, la comprensión como momento comunicativo de encuentro no obliga a la aceptación de otras formas de pensamiento, pero si hemos de aceptar la validez de la racionalidad planteada incluso como alternativa; este es el punto donde se ha de plantear la convivencia social y el valor de los objetos artísticos como objetos de diálogo.

Al igual que la trasposición biológica en lo que se refiera a la inclusión de formas de vida externa dentro de una biodiversidad, resulta altamente conflictiva, sucede lo mismo con cuestiones culturales. La diferencia dificulta la comprensión a la hora de establecer juicios de valor sobre manifestaciones de *otra* biodiversidad.

Políticas educativas derivadas de los movimientos migratorios

El ámbito educativo ha tenido una respuesta a la situación social, que históricamente se ha desarrollado bajo tres conceptos: asimilación, multiculturalismo e interculturalismo. Hasta 1964, cuando Reino Unido reconoce que todo británico tiene derecho a entrar en el Reino Unido, se dan las llegadas masivas de inmigrantes y las consecuentes formaciones de guetos con ciertas características de segregación. En el ámbito educativo hasta esa fecha no se da ningún tipo de respuesta política educativa explícita. El resultado fue una inmersión en la cultura dominante. Este mismo proceso se va extendiendo a los países europeos. La asimilación implícita de la fase anterior tiene una continuación hasta 1975 donde se va reconociendo una asimilación explícita, en la que se toman medidas contra la discriminación racial que no se extienden al campo laboral ni escolar. La política educativa recoge medidas como el control del porcentaje de inmigrantes.

Junto con las primeras medidas sobre la diversidad cultural, que tiene en cuenta la posición de las minorías insertas dentro de una mayoría; aparece el término “compensación”. En una tercera fase que se extiende hasta 1980, se comienzan a dar pasos en torno a una política multicultural explícita, con la creación de una comisión para la “igualdad de razas”. Todas las medidas tomadas no están exentas de una legitimación de la sociedad mayoritaria que se retrotrae en función de la coyuntura económica. A nivel educativo esta fase viene marcada por un intento de las asociaciones de enseñanza de introducir una política

multicultural que reconoce la elaboración del currículo influenciado por la presencia de minorías a las que se hace responsables, aunque de forma no exclusiva, del fracaso escolar. La tendencia general de estas tres fases es el asimilacionismo. De 1980 a 1985 se comienzan a dar las primeras ayudas financieras de gobiernos y empresas al entorno de inmigración; proceso éste, paralelo a un reconocimiento en la escuela de una enseñanza multicultural a nivel teórico y pedagógico con un currículo escolar atento a la diversidad cultural, explicitando un respeto a la identidad cultural. A partir de 1985 se trabaja sobre la educación intercultural en busca de una reducción del racismo y abolición de los prejuicios, tomando posiciones claras por una educación antirracista.

La educación multicultural centró el discurso en los otros, incluyendo en el currículo conceptos elementales de historia, cultura, además de actitudes y valores relacionados con los otros, intentado proyectar una imagen positiva de los grupos minoritarios en el desarrollo curricular y haciendo una defensa explícita de la diversidad. La educación intercultural, al ambiguo concepto de los otros, añade el de nosotros, como distanciamiento conceptual de la sociedad mayoritaria, que en muchos casos disfraza la idea de superioridad. La educación intercultural además de incluir en el currículo cultura, historia, actitudes y valores, añade la inclusión de las estrategias que ayuden a ver como el racismo racionaliza y justifica la desigualdad, intentando conseguir en último término la igualdad de oportunidades así como la interacción, defendiendo el derecho a la diferencia y la construcción de la identidad.

La convivencia y democracia en la ley educativa española

Las diferentes leyes educativas han mostrado una evolución en su sensibilidad hacia la valoración de otras culturas, que aparece ya en la L.O.G.S.E., en relación y coherencia con los valores que dicta la Constitución. La L.O.D.E., insiste en educar en el respeto, la valoración y la igualdad de las diferentes culturas, enfocando la diversidad como un elemento “positivo y enriquecedor”. De esta manera el artículo 2 del Decreto 75.1992 de 9 de marzo, que lleva por título Finalidades de la Educación Infantil y Primaria Obligatoria recoge: “Promover el respeto a los derechos y a las libertades fundamentales de las personas y de los principios básicos de la convivencia y de la democracia [...]. Crear actitudes solidarias y de tolerancia, rechazando discriminaciones por causa de edad, raza, religión, sexo y otras diferencias de carácter físico, psíquico o social”.

En la propuesta de despliegue del decreto anterior se cita: “Promover el conocimiento y el amor por la cultura propia, favoreciendo la afirmación personal con el fin de que las relaciones objetivas con otras culturas se exteriorice el respeto y la valoración mutuas [...]. Impulsar procesos educativos de interacción entre las culturas a partir de un mismo punto de partida: la igualdad de oportunidades [...].

Difundir formas de conocimiento dirigidas a la comprensión de las diversidades socioculturales, de las desigualdades socioeconómicas de los pueblos y de las causas que las originan [...]. Reconocer la diversidad cultural como elementos positivo y enriquecedor para todo el alumnado y para la sociedad en general”.

La preocupación por el conflicto social que genera la convivencia forzosa derivada de las migraciones queda reflejada en la Ley Orgánica 2.2006, en la que se explicita el trabajo que ha de realizar la escuela como medio de prevención de conflictos. Así en la Ley Orgánica 2.2006, de 3 de mayo, en el artículo 1, apartado K, referido a los principios y fines de la misma ley, apartado 2 punto c, se explicita: “La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de unos principios democráticos de convivencia, así como la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos”.

Se habla de forma reiterada del conocimiento de otras culturas, de la comprensión y el respeto de las mismas. Parece inevitable observar como su interés se centra en la prevención del conflicto sin tener en cuenta que éste, es sólo la consecuencia. El conocimiento de las culturas subsaharianas pasa por el filtro de la información terriblemente sesgada y manipulada que recibimos a través de los medios de comunicación, la política y la economía, basada en un pretendido paternalismo heredado de la época colonial. Los sistemas educativos, no sólo a nivel artístico, parecen perpetuar esta tendencia basando la información que proponemos a nuestros alumnos desde el prisma occidental y que limita la realidad de estas culturas al contacto que han mantenido con occidente.

La ley pretende construir los valores de conocimiento convivencia y respeto, sin abordar la raíz de la falta de conocimiento, la falta de respeto y el inevitable conflicto que se genera. La escuela debe asumir planteamientos diferenciales, que necesariamente han de considerar las causas profundas. Trabajar sólo en las consecuencias, es únicamente paliar la respuesta intolerante y racista, que más allá de conductas agresivas y dramáticas, se basa en la aceptación de la injusticia como causa hegemónica de occidente hacia gran parte de los países negroafricanos y sus manifestaciones.

La escuela debe reconstruir la realidad del alumno haciéndole consciente de la parcialidad de los conceptos básicos que rigen las sociedades, y la manipulación a la que están sometidos, a fin de perpetuar las situaciones de injusticia y mantener las desigualdades, para así no poner en riesgo la calidad de vida de nuestros sistemas democráticos. Entendemos que las causas son prácticamente imposibles de erradicar y con ésta seria traba, la escuela debe considerar medidas paliativas de las consecuencias migratorias.

La educación intercultural tiene una dimensión sociopolítica definida como un “conjunto de actividades y disposiciones destinadas a terminar con los aspectos y resultados negativos de las relaciones interculturales conflictivas” (Zimmerman,

1997, p.117). A esta dimensión sociopolítica hemos de añadir la educativa que pretende crear una “pedagogía de la diversidad y una renovación del currículo escolar” (López, 1987, p.58). Los objetivos básicos se centran en: el reconocimiento del Otro como interlocutor en igualdad, el conocimiento de culturas distintas a la propia, superar la desconfianza, temores, prejuicios, estereotipos, aspirar a un aprendizaje mutuo y procurar una comunicación efectiva.

Educación plástica y arte negroafricano

En la educación plástica, al igual que sucede con otras materias, hemos de plantearnos la razón por la cual ciertos contenidos han sido desestimados a lo largo de los años en los sistemas educativos. Hemos sido capaces de negar a todo un continente como África su condición histórica, hasta el punto de prescindir o falsear datos, para no reconocerles un desarrollo que permita considerar una autoría legítima de los logros llevados a cabo por sus diferentes sociedades. De esta manera los libros de texto no recogen del continente africano sino tópicos estereotipados; esto, cuando directamente no se les mantiene en un total olvido, o transforma África en un simple espectador pasivo sobre el que se sitúa occidente. En una encuesta realizada por el Instituto DYM para Intermón y recogida por Lucía Alonso aparece como —el 75% de los encuestados asocia a África con pobreza, hambre y enfermedad|||(Alonso, 2000, p.20).

El conocimiento artístico ha de ser generado desde el concepto de lo plural, aunque “históricamente, la Educación Artística se ha enfocado a la creación y/o estudio del arte desde las perspectivas del arte mundial imperante” (Neperud, 1966, p.141). Tenemos que abandonar esa visión unilateral y elitista de la Historia del Arte en virtud de una propuesta más heterogénea (Eisner, 2004; Gardner, 1982; Read, 1954). El futuro del currículo pasa por concebir la diferencia como un valor en sí mismo, alejándose de tendencias uniformes y homogeneizadoras¹⁷. El Currículo ha de diverger en múltiples currículos (Marín, 2006).

A lo largo de la educación obligatoria dentro de la asignatura de educación plástica no aparecen reflejados los conocimientos artísticos negroafricanos. Desde que Europa entra en contacto con el África negra ha existido una constante

¹⁷ En la situación actual posmoderna hemos de considerar las siguientes valoraciones: somos incapaces de conjugar epistemológicamente lo individual y lo diferente; el concepto de representación en las artes plásticas no hace corresponder la representación con la realidad (y se produce un marco en el que no se reconocen las correspondencias necesarias de las representaciones, o bien, éstas ni siquiera se hacen necesarias); se ha agotado el valor de las personas como individuos (mito del artista). Hemos de tener en cuenta el valor del lenguaje visual en su capacidad de crear conocimiento y de crear identidad, tanto individual como social. Por último, dos conceptos clave; interdisciplinariedad y diferencia. La interdisciplinariedad es la base tanto de Estudios Culturales (Henry A. Giroux) como de la Cultura Visual (Kerry Freedman).

evolución del etnocentrismo¹⁸, a fin de deslegitimizar los conocimientos artísticos, bien a través de la denigración, la desestimación o la transferencia. El marco educativo ha sido fiel a esta línea posicionándose preferentemente por la desestimación.

La obviedad no implica la consciencia de que

Europa, o mejor dicho, una parte de la misma, no es lo único que existe en el mundo. Que Europa es rodeada por un inmenso y creciente número de culturas, sociedades, religiones y civilizaciones diferentes. Vivir en un planeta que cada vez está más interconectado significa tener en cuenta esto y adaptarnos a una situación global radicalmente nueva (Kapuscinski, 2005, p.42).

Este proceso de ampliación del imaginario se está fraguando en la exportación de los valores de culturas económicamente desarrolladas. El etnocentrismo universalizado, lleva consigo otros términos como intolerancia, aplicada cuando la adhesión a los propios valores es ciega y exclusiva, que en sus posiciones extremas se manifiesta en el etnocidio o genocidio basado en teorías racistas.

La interculturalidad surge en el ámbito educativo, como propuesta de actuación ante la

necesidad de renovar radicalmente los currículos monoculturales, de no separar los grupos de la escuela, de no presentar como monolíticas las culturas, de llevar al terreno educativo el enriquecimiento que supone la presencia de bagajes culturales diferenciados y en definitiva de intervenir educativamente sobre la interacción en la escuela y de preparar para la interacción en la sociedad (Malgesini y Giménez, 2000, p.254).

De esta manera, a pesar de que el arte negroafricano ha sido considerado uno de los paradigmas que han motivado la estética moderna, tal y como se ha analizado desde la mayoría de los enfoques de la historia del arte, este se sigue plantenando como satélite del arte occidental. La crítica en torno a este proceso ha generado un relato ortodoxo de la modernidad centrado en la influencia sobre artistas occidentales.

¹⁸ La palabra etnocentrismo aparece reflejada por primera vez por W.G. Summer en 1907, designando una actitud colectiva que se basa en la repudia de diferentes formas culturales que se encuentran alejadas (distancia física) de la propia. Aunque como concepto no se encuentre hasta comienzos del siglo XX, como actitud resulta familiar a la cultura occidental desde sus inicios; así tenemos el término “bárbaro”, utilizado por los grecolatinos, o “salvaje” usado desde el siglo XV; ambos mantienen posiciones de rechazo.

El objeto negroafricano ha de ser visto en un contexto amplio en el que las relaciones del continente africano con Europa han sido en la mayoría de los casos relaciones desiguales, mostrando Occidente una gran prepotencia en base a un dominio económico, que ha tenido por objetivo el mantener y elevar un sistema de bienestar, configurado a partir del concepto de desarrollo, al que no ha puesto ningún tipo de límite, utilizando en la medida de sus necesidades todos los medios a su alcance, tanto económicos como políticos e ideológicos, para ejercer un dominio carente de cualquier tipo de valor o moral a pesar de posicionarse como defensora de los valores democráticos y los derechos universales. Los mismos planteamientos históricos se han mantenido en el debate artístico, que ha pretendido establecer un diálogo entre conceptos que se encuentran en diferentes dimensiones de la realidad, situándose Europa, en una posición de dominio con la consecuente deslegitimación y desestimación, que ha derivado en la actualidad a la absorción, tanto a nivel formal como conceptual, del arte negroafricano.

Las propuestas artísticas negroafricanas actúan como un mediador cultural (Hernández, 1994) que difícilmente son comprensibles a partir de sí mismas, ya que, a pesar de su visión como forma conclusa, resultan ser únicamente la parte de un conjunto (Deleuze y Guattari, 1994; Debray, 1994). Todo objeto, y por ende, todo objeto artístico, está dotado de una conectividad con otras manifestaciones de la realidad, que hace limitado el estudio desde sí misma. Las imágenes son útiles para aprender más allá de lo visible, haciendo que el enfoque comprensivo trate de favorecer en los estudiantes una actitud reconstructiva, con lo que se refiere a ser autoconsciente de su propia experiencia en relación con las obras (Hernández, 1994).

Una obra artística, especialmente si pertenece a una cultura diferente a la del observador, tendría que ser considerada como un registro de una actividad visual que uno ha de aprender a leer (Geertz, 1983). Las obras artísticas son objetos que nos llevan a reflexionar sobre las formas de pensamiento de la cultura en la que se crean, teniendo en cuenta que estos objetos son producidos en un contexto de relación entre el artista que lo elabora y el mundo (Hernández, 2003; Boix-Mansilla, 1996).

El arte y la cultura visual actúan como mediadores de significados, pudiendo ser estos últimos interpretados y contruidos. El arte ha estado históricamente centrado en los objetos, comprendidos con un único significado inherente a los mismos, prescindiendo de las historias que albergan, lo que favorece la interpretación y la posibilidad de negociar el significado con los observadores (Coca y Pérez, 2011).

En los procesos didácticos se fomenta el divorcio entre la realidad y el discente (McLaeán, 2004) al ofrecer discursos teóricos excesivamente

intelectualizados, que se centran en una visión principalmente estética o historiográfica.

La educación artística ha de ser entendida como adquisición, no solo de conocimientos y habilidades, sino también como el aprendizaje de actitudes (Hooper-Greenhill, 2007). Una educación artística para la *comprensión*, requiere un campo de conocimientos interdisciplinares para lograr un acercamiento a otras culturas favoreciendo el aprendizaje de estrategias de interpretación. De esta manera, el discente interrelaciona conceptos, habilidades y actitudes de distintos ámbitos para desarrollar su identidad a raíz de cuestionar su visión etnocéntrica al sumergirse en experiencias de artistas negroafricanos.

CONCLUSIONES

El contexto actual de conflictos sociales derivados de la confluencia de diferentes culturas, genera problemas a la hora de establecer diálogos efectivos de cara a una convivencia establecida bajo los parámetros de las democracias occidentales. Uno de los conflictos que vivimos en el contexto español está referido a la inmigración procedente de África, y principalmente del África subsahariana. El progresivo aumento de la diversidad cultural en nuestra sociedad debido a movimientos migratorios hace inevitable una corrección de nuestros planteamientos sociopolíticos, educativos y económicos.

Cualquier cauce de diálogo a través de la educación plástica y visual entre las culturas negroafricanas y las occidentales a través del arte, han de plantear el papel que este tiene como aportación a la interculturalidad, así como la necesidad de su inclusión en el sistema educativo, con el fin de que los alumnos tengan referencias del arte negroafricano que definen la identidad de las culturas negras para poder así establecer un diálogo efectivo que permita una convivencia basada en el respeto y el reconocimiento de los valores culturales de ambas partes.

REFERENCIAS

- Alonso, L. (2000). *Pensando en África. Una excursión a los tópicos del continente*. Barcelona: Icaria.
- Boix-Mansilla, V. (1996). De saberes escolares a comprensión disciplinaria: el desafío pedagógico de una educación de calidad. *Kikirikí*, 42.
- Bonte, P. e Izard, M. (2005). *Diccionario Akal de Antropología*. Madrid: Akal.
- Coca P. y Pérez A. (2011). *Repensar las prácticas educativas en museos y centros de enseñanza. Relato de una experiencia*.
- Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari F., (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: PRE - TEXTOS.

- Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Estrada, J. A. (1994). *Dios en las tradiciones filosóficas. Aporías y problemas de la teología racional*. Madrid: Trotta.
- Gardner, H. (1982). *Arte, Mente y Cerebro. Una aproximación Cognitiva a la Creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Geertz, C. (1983). *Art as a Cultural System. En Local Knowledge*. New York: Basic Books, pp.108-9.
- Hernández, F. (1994). Para repensar la Educación de las Artes Visuales. *Papers*, mayo, 43-58.
- Hernández, F. (2003). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museum and education purpose pedagogy performance*. New York: Routledge.
- Kapuscinski, R. (2005). *Los cínicos no sirven para este oficio*. Barcelona: Anagrama.
- López, A. (1987). *Estética de la creatividad*. Barcelona: Publicaciones Univesitarias.
- Malgesini, G., & Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- Marín, R. (2006). *Didáctica de la educación artística*. Pearson Educación.
- Read, H. E. (1954). *El significado del arte*. Buenos Aires: Losada.
- Ruiz de Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Catarata, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Williams, R. (1983). *Keywords. A vocabulary for culture and society*. New York: Oxford University Press.
- Zimmerman, K. (1997). Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13(1), 113-127.

CURRÍCULO E CIDADANIA

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

Com base na Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos, no âmbito da *Recalling Recommendation of the Committee of the Ministers to member states* CM/Rec (2010)7, a Educação é encarada como o grande meio de promoção dos valores da democracia, no respeito dos direitos humanos característicos de um Estado de Direito, apelando-se, por isso, à luta contra a violência, o racismo, extremismo, xenofobia, discriminação e intolerância, através de práticas de educação que visem a aquisição de conhecimentos, atitudes e comportamentos, a que o Currículo não pode ficar indiferente.

Esta comunicação pretende demonstrar que as competências a desenvolver no aluno tendo em vista a formação do cidadão responsável e participativo, consciente dos seus direitos e deveres, que consegue reconhecer o seu papel na sociedade, com lugar para o outro diferente, têm de ser necessariamente trabalhadas na Escola, não através da criação de uma nova disciplina a adicionar às demais, mas como filosofia geral da Educação a permear todas as atividades curriculares e não curriculares, num currículo-como-vida (Sousa, 2012; 2017). Para isso, querem-se professores com essa cultura democrática.

INTRODUÇÃO

Cruzar currículo com cidadania remete-nos ao conceito de “currículo-como-vida” (Sousa, 2012; 2017), que tenho vindo a aprofundar desde 2012 e que procurarei aqui justificar.

No que diz respeito à cidadania, iremos situar-nos ao nível do ideário da cidadania europeia, plasmado na Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos, fortemente articulada com a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, aprovada pelos três órgãos da União: Parlamento Europeu, Conselho Europeu e Comissão Europeia.

E relativamente ao currículo, sabemos que desde as primeiras tentativas para a sua definição, se pode extrair que ele é tudo aquilo que se aprende dentro ou

fora da escola, mas sempre sob a sua orientação e liderança. De uma forma mais ou menos elaborada, existe esse denominador comum na necessariamente breve revisão de literatura que aqui apresentamos, através das seguintes transcrições:

"[The curriculum is] all the learning experiences planned and directed by the school to attain its educational goals" (Tyler, 1957: 79);

"[The curriculum] encompasses all learning activities provided by the schools" (Saylor & Alexander, 1966: 5)

"[The curriculum is] the planned and guided learning experiences and intended outcomes, formulated through the systematic reconstruction of knowledge" (Foshay, 1969: 275).

"[The curriculum is] all planned learning outcomes for which the school is responsible" (Popham & Baker, 1970: 48).

"[The curriculum is] that reconstruction of knowledge and experience, systematically developed under the auspices of the school (or university), to enable the learner to increase his or her control of knowledge and experience" (Tanner & Tanner, 1980: 43).

"The curriculum of a school is the formal and informal content and process by which learners gain knowledge and understanding, develop skills, and alter attitudes, appreciations, and values under the auspices of that school" (Doll, 1996: 15).

Existe assim, no currículo, uma intencionalidade na seleção do conhecimento (o que se deve aprender) e modo de produção de conhecimento (como se deve aprender), a decorrer sob a supervisão da escola.

Por outro lado, se tivermos em conta a quantidade de tempo que os alunos passam na escola, ao nível do nosso País, sabemos que, referente ao ano letivo 2015/2016 e de acordo com dados do último *Education at a Glance 2016*, da OCDE, e da publicação *The organisation of school time in Europe 2015/2016*, da Eurydice, o aluno do 1.º e 2.º ciclos do ensino público em Portugal passa por ano um total de 1039 horas na escola, entre aulas obrigatórias (822) e as de enriquecimento curricular (217), isto é, bastante acima da média da OCDE, que é de 799 horas. Portugal, juntamente com o Chile, apenas são ultrapassados pela Grécia.

São estes dois elementos em conjugação, isto é, o currículo entendido como tudo o que o aluno aprende na escola, aliado ao tempo em que ele aí se encontra, que justificam uma outra abordagem curricular que não perca o norte do grande desígnio da educação, que é o da formação do cidadão, na sua plenitude: um cidadão culto, crítico, participativo, consciente dos seus direitos e deveres na sociedade, o que, em nossa opinião, só é possível através de um currículo-como-vida.

1. EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Com raízes na Grécia Antiga, o conceito de cidadania remete-nos para os direitos e deveres de um indivíduo consciente e responsável, que participa numa sociedade organizada, nesse caso, na Pólis, cidade-estado, daí derivando a palavra política, enquanto arte ou ciência de organização dos assuntos públicos da cidade. Daí, o homem ser por natureza um animal político, no dizer de Aristóteles. O próprio livro de Platão, traduzido como “A República” é, no original, intitulado “Πολιτεία” (*Politeía*). E é nesse sentido que dizemos que as cidades-estado (Atenas, Esparta, Corinto) criaram assim o conceito de cidadania.

Tendo em conta o exercício da cidadania nessas cidades-estado, particularmente em Atenas, não é possível então falar de cidadania sem evocar a democracia (*demos*, ou povo + *kratos*, ou poder), o governo do povo, na tal pólis, na comunidade, na sociedade, na Nação, no Estado, tendo em conta a evolução do conceito pólis.

Valendo-se os Estados atuais da regulação dos direitos e deveres dos cidadãos através das respetivas Constituições (no nosso caso a Constituição da República Portuguesa), o que nos interessa é, conforme afirmado na introdução, ressaltar uma organização social ainda mais ampla, a União Europeia, de onde emerge a cidadania europeia.

Será a partir da análise de conteúdo de dois documentos essenciais que afinaremos então o conceito de cidadania europeia: a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia e Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos.

1.1. Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia

Em junho de 1999, o Conselho Europeu, reunido em Colónia, decidiu criar uma instância, posteriormente designada de “Convenção”, encarregada de apresentar um projeto de Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia para ser aprovada pelo Conselho Europeu em Dezembro de 2000. Tendo iniciado os seus trabalhos em Dezembro de 1999, a Carta foi solenemente proclamada no Conselho Europeu de Nice de 7 a 9 de Dezembro de 2000.

Tendo como grande objetivo um futuro de paz, a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia explicita aqueles que são os valores que constituem o seu património espiritual e moral: a dignidade do ser humano; a liberdade; a igualdade; e a solidariedade, enquanto princípios da democracia e de um Estado de direito. Colocando o ser humano no cerne da sua ação, a Carta procura reforçar a proteção desses direitos fundamentais, em articulação com os correspondentes deveres e responsabilidades. É ou não fundamental que os nossos

alunos se apropriem dos conhecimentos, atitudes e valores aqui presentes tendo em conta a sua inserção ativa na sociedade? Vejamos então.

Organizada em Títulos, o seu Título I diz respeito à **Dignidade**, como um direito inviolável, abordando o direito à vida, a proibição de condenação à pena de morte e execução, o direito à integridade física e mental, nomeadamente ao nível da medicina e biologia, impondo a necessidade do consentimento livre e esclarecido, a proibição de práticas eugénicas, a proibição de lucro a partir da transformação do corpo, a proibição da clonagem reprodutiva dos seres humanos; a proibição da tortura e de penas desumanas ou degradantes, bem como a proibição da escravatura, do trabalho forçado e do tráfico de seres humanos.

O Título II, intitulado de **Liberdades**, trata, em geral, do direito à liberdade e à segurança, especificamente do respeito pela vida privada e familiar, da proteção de dados pessoais, do direito de contrair casamento e constituir família, da liberdade de pensamento, de consciência e de religião, da liberdade de expressão e informação, da liberdade de reunião e associação, da liberdade das artes e das ciências, incluindo a liberdade académica, do direito à educação (gratuita no ensino obrigatório) e ao acesso à formação profissional e contínua, da liberdade de exercer uma profissão, da liberdade de empresa, do direito à propriedade, incluindo a propriedade intelectual, do direito a asilo e a proteção em caso de expulsão e extradição.

O Título III aborda a **Igualdade**, sublinhando que todas as pessoas são iguais perante a lei. É proibida, por isso, a discriminação em função do sexo, da raça, cor ou origem étnica ou social, características genéticas, língua, religião ou convicções, opiniões políticas ou outras, pertença a uma minoria nacional, riqueza, nascimento, deficiência, idade ou orientação sexual. Este Título dedica artigos especiais ao respeito pela diversidade cultural, religiosa e linguística, à igualdade entre homens e mulheres, nomeadamente em matéria de emprego, trabalho e remuneração, aos direitos das crianças, à sua proteção e aos cuidados necessários ao seu bem-estar, incluindo a sua opinião sobre assuntos que lhes digam respeito, em função da sua idade e maturidade. Aborda também os direitos das pessoas idosas a uma existência condigna e independente, bem como a integração das pessoas com deficiência.

O Título IV, versando a **Solidariedade**, trata de questões relacionadas com o direito à informação e consulta dos trabalhadores ou seus representantes na empresa onde se encontrem colocados, o direito de negociação e de ação coletiva, como o recurso à greve para defesa dos seus interesses, o direito de acesso aos serviços de emprego, a proteção em caso de despedimento sem justa causa, tal como aborda sobre as condições de trabalho justas e equitativas, a proibição de trabalho infantil e proteção dos jovens no trabalho, sobre a proteção à família na vida profissional, contra o despedimento por motivos ligados à maternidade, e

licença por maternidade paga, sobre a segurança e assistência social, em casos como a maternidade, doença, acidentes de trabalho, dependência ou velhice, bem como em caso de perda de emprego, em luta contra a exclusão social e a pobreza. É neste Título também que são abordadas as questões de proteção da saúde, a proteção do ambiente e a defesa dos consumidores.

O Título V é expressamente dedicado à **Cidadania**, abordando o direito de eleger e de ser eleito para o Parlamento Europeu, por sufrágio universal direto, livre e secreto, o direito de eleger e de ser eleito nas eleições municipais do Estado-membro de residência, o direito a uma boa administração, de acesso aos documentos, a existência de um Provedor de Justiça Europeu, o direito de petição ao Parlamento Europeu, a liberdade de circulação e permanência no território dos Estados-Membros e a proteção diplomática e consular.

Finalmente o Título VI culmina com a **Justiça**, assegurando o direito à ação e a um tribunal imparcial, tal como à presunção de inocência e direitos de defesa, os princípios da legalidade e da proporcionalidade dos delitos e das penas e o direito de não ser jugado ou punido penalmente mais do que uma vez pelo mesmo delito.

A sistematização formalizada destes valores faz-nos sentir orgulhosos por pertencer à Europa, quando comparada com grande parte do mundo onde pouco ou nada se faz pela dignidade do ser humano. No entanto, mesmo assim, sabemos que os enunciados políticos distam muitas vezes da realidade. Mas só o facto de a sua defesa aparecer plasmada na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, com repercussões na legislação de todos os Estados-Membros, constitui o primeiro passo para a sua implementação.

1.2. Carta do Conselho de Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos

Ninguém tem dúvidas de que a adesão consciente aos direitos fundamentais do ser humano passa inelutavelmente pela educação. Foi essa consciência que levou a que, em simultâneo com os trabalhos de preparação da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, se desencadeassem esforços para a aprovação da Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos, que culminou, em maio do mesmo ano de 2000, na cidade de Estrasburgo, com a *Recalling Recommendation of the Committee of the Ministers to member states* CM/Rec (2010)7, sem carácter vinculativo, mas naturalmente como uma referência deveras importante para a Educação.

A Educação surge assim, formalmente, como o grande meio de promoção dos valores da democracia, no respeito pelos direitos humanos característicos de um Estado de Direito. Sem se restringir apenas à escola (educação formal, desde o Pré-escolar e o ensino básico, passando pelo ensino secundário, até ao ensino superior,

com relevância especial para a formação inicial dos profissionais de educação), mas fazendo apelo a todos os recursos educativos vivenciados no cotidiano (através da educação não-formal e informal, esta no âmbito da família, dos pares, vizinhos, bibliotecas, meios de comunicação, trabalho, etc.), a Carta sobre a Educação determina a necessidade de desenvolver atitudes, valores, competências e conhecimentos, para o combate da violência, do racismo, do extremismo, da xenofobia, da discriminação e intolerância, num processo ao longo da vida.

Isto passa pela mobilização não só dos responsáveis pela política, como pelos profissionais de educação, nomeadamente através daquilo que consideram ser a governança democrática de todas as instituições de ensino, pois como refere o artigo 5º:

“As práticas e as atividades de ensino e de aprendizagem devem respeitar e promover os valores e os princípios da democracia e dos direitos humanos; em particular, a governança das instituições de ensino, incluindo as escolas, deve refletir e promover os valores dos direitos humanos e motivar a responsabilização e a participação ativa dos aprendentes, dos profissionais de educação e de outras partes interessadas, incluindo os pais.”

Cap. II, artº 5, alínea f)

A Carta sobre a Educação sublinha por isso a capacidade de ação no seio da sociedade. Pensando na escola e no currículo, reconhecemos que se os conhecimentos são deveras importantes, como base de compreensão dos direitos e deveres de cada um, não se pode nem se deve descurar a prática do dia-a-dia, num currículo-como-vida, em que se aprende a viver em conjunto, na vivência do diálogo para a resolução dos problemas e dos conflitos, valorizando a diversidade, compreendendo melhor as diferenças entre as confissões religiosas e os grupos étnicos, ao mesmo tempo que se reforça o valor da igualdade, nomeadamente entre os géneros, numa filosofia de coesão social.

2. CURRÍCULO-COMO-VIDA

Como sabemos, a Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos já havia sido defendida por John Dewey, através do seu Credo Pedagógico, há mais de um século, em 1897. Já nessa altura, este autor já havia alertado para os perigos da emulação e competição por fomentarem cada vez mais o individualismo na escola, estimulando a formulação de juízos de superioridade e inferioridade entre os alunos, e atrofiarem dessa forma todo um potencial humano com que eles aí chegavam. Pelo contrário, dizia Dewey: *“I believe that education is the fundamental method of social progress and reform”*.

E é aqui que entra o currículo-como-vida, aliando aquilo que se aprende à forma como se aprende. Para Dewey, o conceito de ideal democrático de educação exige a vivência de situações de aprendizagem autênticas, em tempo real, com significado para os alunos, e não como forma de preparação para o futuro, como afirma no seu Credo Pedagógico (1897):

“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” (Dewey, 1897: 78).

Encarando a escola como uma sociedade em miniatura, o autor considera que deve ser aí o local privilegiado para se viver e praticar a democracia, pois, enquanto seres vivos, não nos preparamos para viver daí a pouco, não vivendo agora. “Também em educação, não nos encontramos num determinado momento em processo de educação, para depois, num outro momento, viver os resultados dessa educação” (Sousa, 2017: 18), até porque é difícil de prever com exatidão o que o futuro nos reserva.

Apesar de fortemente marcados pela visão modernista da simplificação pela fragmentação do todo complexo, que esteve na base do currículo-como-plano conduzido pelo professor, temos agora bem a consciência da sua inadequação aos tempos que vivemos, tal como Slattery nos alertou, ao nos situar num contexto de pós-modernidade:

“Modern visions of education as characterized by the Tylerian, behavioural lesson plans, context-free objectives, competitive and external evaluation, dualistic models that separate teacher and student, meaning and context, subjective persons and objective knowledge, body and spirit, learning and environment, and models of linear progress through value-neutral information transmission are no longer acceptable in the postmodern era” (Slattery, 1995: 612).

E num mundo tão diverso quanto desigual como é o nosso, qual deverá ser o papel da escola? O que é importante que os alunos aprendam? O que é essencial para o seu futuro e o da humanidade em geral? São estas as questões que os curriculistas levantam e para as quais Dewey responde: *“To prepare him for the future life means to give him command of himself”* (ibid). Ora, tomar o destino nas suas mãos, isto é, ter o comando de si próprio, significa não se alienar, mas

(re)conhecer os problemas que a humanidade atravessa no momento presente e participar na sua resolução: não fingir que se intervém, mas intervir mesmo.

Inspirados nos princípios postulados pelo *Centre for a Postmodern World*, em Santa Bárbara, fundado por David Ray Griffin em 1983, que configuram uma visão pós-moderna, em contraponto com a visão moderna (Quadro 1), somos levados a concluir que são os valores e os direitos e deveres de cada um que emolduram as sociedades democráticas onde a cidadania se exerce livre e responsabilmente. E deve ser este o trabalho prioritário da escola. Provocar essa consciência para a mudança de atitudes, na relação com os colegas, os professores e os funcionários, dentro da escola, mas também com o meio envolvente, fora da escola.

Quadro 1. Visão moderna e visão pós-moderna: comparação.

Visão moderna	Visão pós-moderna
Antropocentrismo	Homem em harmonia com a natureza
Exploração dos recursos naturais	Preservação e sustentabilidade do ambiente
Egocentrismo	Respeito pelo alter
Individualismo e competição	Relações de cooperação e colaboração
Força das armas na resolução de conflitos	Negociação pacífica na resolução de conflitos
Superioridade patriarcal	Equilíbrio de géneros
Eurocentrismo e superioridade racial	Valorização de outras tradições e culturas
Cientificismo metodológico único (ciências duras)	Ciência com intuições políticas, morais e estéticas
Fragmentação disciplinar	Transdisciplinaridade
Determinismo mecanicista linear e simples	Relativismo e complexidade sistémica
Nacionalismo	Consciência planetária

O currículo-como-vida (Sousa, 2012) não fragmenta o conhecimento por razões académicas, deixando-o tantas vezes sem sentido para os alunos. O currículo-como-vida aborda os problemas atuais, prementes, que o mundo atravessa, promovendo leituras de jornais e semanários, individualmente e em grupo, com registos em portefólios autobiográficos e narrativos. O currículo-como-vida organiza trabalhos de projeto, que levem os alunos para fora da escola, inquirindo, fotografando, filmando, treinando o pensamento crítico e a sensibilidade estética, provocando debates, exposições, teatros, saraus, cruzando saberes que são no fundo interdependentes, com aplicação prática no dia-a-dia.

Esclarecendo melhor, podemos por exemplo recorrer à “Memória Europeia”, enquanto uma das prioridades específicas do Programa “Europa para os Cidadãos” definido pelo Conselho Europeu, e refletir como é possível explorar os valores, os direitos e os deveres apresentados na primeira parte desta comunicação, através de uma série de acontecimentos históricos (Ver Quadro 2), próximos de nós, com significado direto nas nossas vivências, aliando conhecimento, neste caso, histórico, intervenção e exercício de cidadania.

Quadro 2. Momentos históricos de viragem na história europeia recente.

1917	As revoluções sociais e políticas, a queda dos impérios e o seu impacto na paisagem política e histórica da Europa
1936	Início da Guerra Civil Espanhola
1938	Início da Segunda Guerra Mundial
1948	Início da Guerra Fria; Congresso de Haia e a integração da Europa
1950	Declaração Schuman
1951	Adoção da Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados em relação à situação dos refugiados na Europa após a Segunda Guerra Mundial
1956	Mobilização social e política na Europa Central
1957	O Tratado de Roma e o início da Comunidade Económica Europeia
1968	Protestos e movimentos de direitos cívicos; invasão da Checoslováquia; protestos estudantis; campanha antissemita na Polónia
1979	Eleições para o Parlamento Europeu
1989	Revoluções democráticas na Europa Central e de Leste; queda do Muro de Berlim
1990	Reunificação alemã
1991	Início das Guerras da Jugoslávia
2000	Proclamação da Carta dos Direitos Fundamentais

Com recurso a metodologias diversas, é possível refletir sobre a importância das conquistas democráticas contemporâneas, tais como o Estado de direito, as liberdades públicas e os direitos cívicos. Abordando os totalitarismos do século XX, pode-se analisar como alguns cidadãos foram privados dos seus direitos básicos (não só os judeus sob o regime nazi hitleriano, como os “desviantes” políticos sob regime comunista). Através de projetos podem-se abordar as seguintes questões em torno do ostracismo e da perda de cidadania sob regimes totalitários:

“Quando podemos considerar que uma categoria da população está a ser ostracizada? Como reconhecer um “bode expiatório e desmontar o discurso que leva à sua exclusão e marginalização? Como podemos lidar com discursos políticos que recorrem a medos, preconceitos e ódio contra certas categorias da população, e como podemos construir contranarrativas? Como lutar contra o discurso de ódio propagado através das redes sociais e da Internet? Quais os instrumentos educativos e os instrumentos jurídicos a nível europeu e nacional para lutar contra o racismo, a xenofobia (como é o caso do sentimento antissemita, antiromanichel, antimuçulmanos, etc.), bem como contra a homofobia e o ostracismo de outras minorias?”

(Programa “Europa para os Cidadãos” para o período de 2014-2020)

A resposta a essas questões exige um trabalho efetivo de prática vivenciada de valores em ambientes democráticos, um currículo-como-vida, que não se compadece com disciplinas criadas para o efeito, a adicionar às demais, onde o professor prega e exorta os alunos à prática da cidadania, mas como filosofia de vida na escola.

REFERÊNCIAS

Council of Europe (2010/7). Recalling Recommendation of the Committee of the Ministers to member states CM/Rec (2010)7.

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

Direção-Geral da Educação. Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos. ME: Lisboa.

Doll, R. C. (1996). *Curriculum Improvement: Decision-Making and Process*. Boston MA: Allyn & Bacon.

Eurydice (2016). Organisation of school time in Europe 2015/2016. Primary and secondary general education. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Foshay, A. W. (1969). Curriculum. In R. I. Ebel (Ed.), *Encyclopedia of educational research: A project of the American Educational Research Association* (pp. 5-119). New York: Macmillan.

OCDE (2016). Education at a Glance 2016. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.

Parlamento Europeu, Conselho e Comissão (2000). *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*. Bruxelas: Jornal Oficial das Comunidades Europeias.

Platão (2001). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Popham, W. J. & Baker, E. L. (1970). *Planning an instructional sequence*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Prutsch, M. J. (2012). *Programa “Europa para os Cidadãos” para o período de 2014-2020*. Bruxelas: Eurocid, Direção-Geral das Políticas Internas.

Saylor, J. G. & Alexander, W. M. (1966). *Curriculum Planning for Modern Schools*. Canada: Holt, Rinehart & Winston of Canada Ltd.

Slattey, P. (1995). *Curriculum development in postmodern era*. New York: Garland.

Sousa, J. M. (Orgs.). (2017). Educação e Democracia: Utopia por realizar? In C. N. Fino & J. M. Sousa. *(Contra)Tempos de Educação e Democracia, Evocando John Dewey* (pp. 07-20). Funchal: CIE-UMa.

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.

Tanner, D., & Tanner, L. N. (1980). *Curriculum development: Theory into practice*. New York: Macmillan.

Tyler, R. W. (1957). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

COMPETÊNCIAS DO REPORTÓRIO DO PROFESSOR NO FUTURO – PLATAFORMAS DIGITAIS EUROPEIAS

Elsa Fernandes¹ & Sónia Martins²

¹Faculdade de Ciências Exatas e Engenharias, Universidade da Madeira / UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. E-mail: elsa@uma.staff.pt.

²Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal. E-mail: soniam@staff.uma.pt.

INTRODUÇÃO

Quando se equaciona a formação de professores para a Escola no Futuro revela-se importante olhar não só para o conhecimento científico que os nossos alunos - futuros professores - e os professores em formação, devem aprender como também repensar as metodologias de trabalho ou seja, o papel que é dado ao professor em formação na produção do seu conhecimento científico-pedagógico.

Se pensarmos na aprendizagem como algo que emerge da experiência e da participação na prática (Wenger, 1998) podemos ressaltar a importância de que a formação inicial e contínua de professores contemple o envolvimento dos professores em formação em práticas partilhadas nas quais se explore um domínio partilhado de interesses e saberes e onde o corpo de conhecimentos emergentes seja conjuntamente e significativamente partilhado.

Portais digitais europeus, como é o caso dos oferecidos pela European Schoolnet, resultam do reconhecimento por parte da Comissão Europeia da necessidade de promover metodologias de trabalho em contexto de aprendizagem centradas no aprendiz (seja ele aluno ou professor em formação), bem como a importância da existência de canais de comunicação digitais onde professores, investigadores, decisores políticos e outros profissionais relacionados com a educação a nível europeu possam partilhar as boas práticas desenvolvidas e os resultados alcançados por diversos projetos implementados.

Este artigo emerge da participação de uma das autoras no projeto Future Teacher E-ducation Lab (FTE-Lab)¹⁹ cujo propósito é compreender como é que a tecnologia disponível em espaços de aprendizagem oferece oportunidades de criar formas inovadoras de desenhar a formação de professores para o futuro, e também criar recursos para a formação de professores nas áreas de Biologia, Informática, Matemática e Física (BIMP). O problema de investigação que aqui se

¹⁹ A investigação reportada neste artigo foi preparada no âmbito do Project Technology Enhanced Learning at Future Teacher Education Lab apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) sob o contrato PTDC/MHC-CED/0588/2014

apresenta foi desdobrado em várias questões de investigação, sendo que neste artigo iremos debruçar-nos sobre as competências chave que devem fazer parte do reportório do professor no futuro.

O projeto Future Teacher E-ducation Lab é um projeto financiado pela FCT e um dos seus objetivos é (foi) a criação de um laboratório de aprendizagem ativa no IE UL, onde diferentes *softwares*, aplicações, tecnologias e mobiliário adequado interagem em proveito da modernização dos processos de formação profissional docente. O processo formativo possibilita a exploração de cenários de aprendizagem com tecnologias digitais na formação inicial de professores e a realização de *workshops* regulares sobre a utilização educativa das tecnologias e ambientes *online*, analisando o seu poder transformador no que respeita às práticas de aprendizagem dos professores em formação (<http://ftelab.ie.ulisboa.pt/>).

Na investigação subjacente a este artigo a perspetiva situada da aprendizagem (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) é utilizada como ferramenta analítica da prática emergente da criação e implementação de cenários de aprendizagem (Carroll, 1999) com tecnologias digitais na formação (inicial e contínua) de professores.

Neste artigo procuraremos discutir possíveis metodologias de trabalho que devem fazer parte do reportório (Wenger, 1998) do professor no futuro, enfatizando as competências digitais (Redecker, 2017) que o professor em formação deverá aprender. Assim, começaremos por apresentar os contextos de formação de professores utilizados como suporte para a reflexão e discussão que se apresenta neste artigo; discutiremos a perspetiva concetual utilizada como ferramenta analítica. De seguida, analisaremos a construção e (re)negociação do reportório dos professores na prática emergente da participação nos dois contextos de formação e finalmente apresentaremos algumas considerações relativas ao *design* da formação de professores para a Escola no Futuro.

Os contextos de formação de professores

Os dados que nos serviram de suporte para a análise e reflexão que se apresenta neste artigo provêm de dois contextos de formação de professores: unidades curriculares de cursos de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (licenciatura e mestrado) e projeto iTEC – Cenários de Aprendizagem com Tecnologias Interativas (parceria da Universidade da Madeira e da Direção Regional de Educação da Madeira). As autoras deste artigo participaram em ambos como professoras ou formadoras.

Tanto as práticas de formação implementadas nas unidades curriculares supra-citadas como as implementadas no projeto de formação contínua de

professores iTEC – Cenários de Aprendizagem com Tecnologias Interativas, têm sua gênese no Projeto Europeu iTEC - Innovative Technologies for an Engaging Classroom (2010-2014). Este projeto europeu, coordenado pela EUN - European Schoolnet, teve como orientação o *design* da sala de aula do futuro, agrupando 27 parceiros de diversos países da Europa. Em 2014, findo o projeto europeu, iniciou-se o processo de disseminação e *mainstreaming* dos resultados, com o estabelecimento de parceiros associados (a Universidade da Madeira é um deles) que assumiram o compromisso de incluir nalgumas das práticas de formação inicial e contínua de professores, as ideias, recursos e metodologias de trabalho dessiminadas neste grande projeto europeu, beneficiando do acesso a todos os recursos e ferramentas do mesmo.

Em ambos os contextos de formação analisados a criação de cenários de aprendizagem é utilizada como ferramenta para a planificação e implementação de atividades de aprendizagem. A ideia de cenário de aprendizagem é a avançada por Carroll (1999), para quem cenários são “(...) stories about people and their activities.” (p. 2). Os cenários de aprendizagem têm como elementos característicos: um contexto, um enredo que inclui sequências de ações e eventos a serem desenvolvidos, os atores com seus motivos pessoais, conhecimentos e capacidades, as ferramentas e objetos que os atores irão encontrar e manipular e as finalidades ou objetivos do cenário, que correspondem a mudanças a atingir com a implementação do mesmo (Carroll, 1999; Rosson & Carroll, 2002). Neste sentido, a narrativa da história (aquilo que se prevê sobre a implementação do cenário) é escrita com o intuito de evocar uma imagem de pessoas fazendo coisas, perseguindo metas, utilizando recursos, muitas vezes tecnológicos, para atingir essas metas. Em contexto formativo, os professores envolvidos recorrem ao cenário de aprendizagem como uma ferramenta para criar ambientes de aprendizagem futuros, alternativos, inovadores, a partir dos quais tomam decisões no presente.

O projeto iTEC – Cenários de Aprendizagem com Tecnologias Interativas (Universidade da Madeira), dirigido a professores de todas as áreas disciplinares, iniciado em 2015, tem como objetivos gerais o desenvolvimento das competências essenciais para o século XXI, nomeadamente no uso de ferramentas digitais, fomentando dinâmicas de trabalho colaborativo entre professores (intra e inter escolas). Neste projeto de formação, os professores exploram recursos tecnológicos variados (robótica, realidade aumentada, páginas Web e blogues, ferramentas de trabalho colaborativo à distância na web, plataformas digitais europeias, etc.) com vista à sua integração em cenários de aprendizagem. O processo formativo contempla a possibilidade de os professores poderem implementar os seus cenários de aprendizagem e refletirem sobre a sua implementação, em conjunto com os seus pares e formadores.

Um dos recursos utilizados em contexto formativo são as plataformas digitais educacionais europeias, nomeadamente as disponibilizadas pela EUN, como fonte de informação e possibilidade de trabalho colaborativo à distância entre professores europeus.

A European Schoolnet (EUN) disponibiliza, desde dezembro de 2013, a plataforma European Schoolnet Academy (www.europeanschoolnetacademy.eu) onde os professores das mais diversas áreas curriculares podem, em contacto com professores de outros países, explorar e discutir metodologias inovadoras, a testar na escola e em sala de aula com os seus alunos, através de cursos de desenvolvimento profissional que podem frequentar *online*, de forma totalmente gratuita. Os cursos oferecidos abarcam um vasto leque de temáticas, podendo relacionar-se com a criação de cenários de aprendizagem, com a utilização de *tablets* e dispositivos móveis na sala de aula, com o uso da Astronomia como temática para o estudo de diferentes áreas curriculares, com a segurança na internet, com os pressupostos da aprendizagem colaborativa, computação, entre outros.

O envolvimento da equipa de formação do projeto acima referido em cursos oferecidos pela EUN, nomeadamente das autoras do presente artigo, tem-se revelado um campo rico para que se estabeleça um contacto direto com os recursos e sugestões metodológicas sugeridas a nível europeu. Com efeito, os cursos procuram incidir sobre temáticas consideradas relevantes para a prática docente e procuram ser uma oportunidade para que professores dos vários países europeus possam discutir e partilhar as suas experiências, bem como expor as suas dúvidas e dificuldades. No decorrer dos cursos são criados espaços de partilha e discussão virtual, bem como disponibilizados vídeos e outros recursos que incidem sobre a temática que está a ser tratada. Frequentemente são realizadas conferências online com especialistas nas mais diversas áreas, na qual os envolvidos podem colocar questões e contribuir para a discussão conjunta.

Particularmente relacionado com a área das ciências, o portal Scientix (www.scientix.eu/home), promovido pela European Schoolnet, alberga os recursos de todos os projetos envolvendo a educação em STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) financiados com fundos públicos e pela Comissão Europeia. Neste portal podem ser encontrados milhares de recursos para utilização nas salas de aula do ensino básico e secundário, podendo ainda ser solicitada a tradução para uma das línguas europeias, num serviço gratuito. Nesta plataforma é ainda disponibilizado um serviço de notícias sobre diversos tópicos no domínio da educação em ciência e um calendário dos diversos encontros e oportunidades de formação.

O design para a aprendizagem do professor no futuro

Nos últimos anos tornou-se largamente aceite que a aprendizagem não é uma atividade puramente individual, isolada de fatores sociais, culturais e contextuais (Brown, Collins & Duguid, 1989; Cobb & Bowers, 1999; Confrey, 1995; Engeström, 1999; Lave, 1988; Nardi, 1996). Com efeito, a aprendizagem ocorre em contextos sociais que influenciam e são influenciados pelo tipo de conhecimentos e práticas que neles são construídas (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Wenger (1998) afirma que as formas criativas de envolver os indivíduos em práticas significativas revelam-se prometedoras, possibilitando-lhes o acesso a recursos que contribuam para melhorar a sua participação, abrindo-lhes os seus horizontes de modo a proporcionar-lhes a possibilidade de escolherem as suas próprias trajetórias de aprendizagem, envolvendo-se em ações, discussões e reflexões que lhes permitam fazer a diferença, tornando-se assim uma mais valia nas comunidades em que se integram. Neste sentido a aprendizagem é vista em termos de 'tornar-se' um determinado tipo de membro, ou seja, a aprendizagem é comparada a um movimento, a uma mudança nas características das participações do sujeito.

A noção de comunidades de aprendizagem – “learning communities” (p.249) – cunhada por Wenger (1998), refere-se a qualquer contexto onde se requeira a aprendizagem (seja ele escolar ou não). Wenger apresenta quatro orientações subjacentes a esta perspetiva da aprendizagem: i) tomar a aprendizagem como um processo de participação; ii) colocar o ênfase na aprendizagem em vez de no ensino, encontrando pontos de alavancagem para construir oportunidades de aprendizagem oferecidas pela prática; iii) envolver as comunidades de aprendizagem no *design* da sua prática como um lugar de aprendizagem; iv) dar às comunidades o acesso aos recursos de que necessitam para negociar as suas conexões com outras práticas.

Quando pensamos a aprendizagem dos professores à luz dos pressupostos acima enunciados, podemos assumir que o desafio do *design* para a aprendizagem do professor consiste na exploração de possibilidades que favoreçam diversos modos de pertença em que professores possam, através da reflexão, analisar a sua prática à luz de outras práticas e deste modo equacionar em que práticas podem ou querem incluir-se. Desta forma, constroem um reportório partilhado de saberes e competências inerentes à prática de ser professor no futuro.

Matos (2003) acrescenta que, em termos educacionais, alunos e professores “(...) devem ter tempo e oportunidade para serem capazes de comparar [a sua prática] com outras práticas através da reflexão – procurar e representar padrões de atividade e de competência e partilhá-los com os outros.” (p. 11). Este aspeto está inevitavelmente relacionado com as oportunidades e ferramentas necessárias para se pensar em trajetórias possíveis de uma prática e de se criar cenários

hipotéticos e simulações, (re)inventando o futuro. Neste sentido, a criação conjunta de cenários de aprendizagem em contexto formativo representa um campo rico de possibilidades onde professores e futuros professores podem desenhar ambientes de aprendizagem nos quais ferramentas e metodologias são equacionadas e eventualmente integradas na sua prática.

Para Wenger (1998) “Education is not merely formative – it is transformative” (p. 263). Consiste num investimento de uma comunidade no seu próprio futuro, não como uma reprodução do passado através de transmissão cultural mas sim com particular enfoque na formação de novas identidades, que poderá levar mais além a sua história de aprendizagem. Neste sentido, e tomando como pilar teórico a visão situada da aprendizagem apresentada por Wenger (1998), consideramos importante olhar para as competências que devem fazer parte do repertório (Wenger, 1998) do professor, nomeadamente um olhar cuidado às metodologias de trabalho que gradualmente têm ganho ênfase em termos educacionais.

Wenger (1998) chama a um conjunto de recursos partilhados na comunidade um repertório. O repertório da prática reflete a história de participação, incluindo “(...) routines, words, tools, ways of doing things, stories, gestures, symbols, genres, actions, or concepts” (p. 83) que a comunidade produziu ou adotou no curso da sua existência e que se tornaram parte da sua prática. Os elementos do repertório podem ser físicos (ferramentas, instrumentos, gestos, ações) ou conceptuais (fórmulas, conceitos, ideias, métodos).

O repertório partilhado vai-se consolidando e vai crescendo com o tempo através das histórias que se vivem e relatam, dos estilos e modos de fazer as coisas que se vão identificando, dos artefactos e instrumentos comuns construídos e utilizados, das ações realizadas, dos acontecimentos históricos partilhados e interpretados conjunta e colaborativamente numa prática específica de uma comunidade, também ela particular.

Atendendo ao amplo desenvolvimento tecnológico, professores e futuros professores enfrentam demandas, num mundo em rápida mudança, onde lhes é exigido um conjunto de competências que anteriormente não faziam parte do seu repertório e cujo significado necessita ser (re)negociado. Em particular, a ubiquidade dos dispositivos digitais e o dever de ajudar os alunos a tornarem-se digitalmente competentes exige que os professores desenvolvam a sua própria competência digital. Neste sentido, surge em 2017 o Quadro Europeu para a Competência Digital de Educadores – DigCompEdu (Redecker, 2017) que procura responder à crescente consciência europeia de que os professores precisam de competências específicas para poderem diversificar e inovar a sua prática.

O DigCompEdu (Redecker, 2017) distingue as competências Profissionais do Educador, as Competências Pedagógicas do Educador e as Competências que o Educador deverá promover nos seus alunos.



Figura1 – Competências Digitais do Educador (adaptação de Redecker, 2017)

Esse conjunto de competências é por sua vez desdobrado em seis áreas (áreas coloridas no esquema acima), sendo que algumas delas são comuns a competências de diferente natureza. Por exemplo, a competência no uso e adaptação de recursos digitais assume-se não só como uma competência no domínio profissional como também no domínio pedagógico do Educador. O mesmo acontece no que se refere ao empoderamento dos alunos que pertence ao domínio pedagógico e ao conjunto de competências a desenvolver nos alunos. No presente artigo daremos particular atenção a algumas das vinte e duas competências que figuram nas diferentes áreas.

Competências do reportório dos professores em formação

Como já referimos, esta investigação centra-se na análise da prática emergente de dois contextos formativos distintos: formação contínua e inicial de professores, sendo que em qualquer um destes contextos, os professores ou futuros professores são apoiados na criação de cenários de aprendizagem onde se equaciona o uso de tecnologias digitais.

Apesar de existirem significativas semelhanças na forma como os professores em formação contínua e em formação inicial negociam ou renegociam o seu reportório, a verdade é que a análise feita permite-nos salientar que existem, em alguns aspetos, significativas diferenças.

Um professor em formação contínua possui já um conjunto de recursos, sejam eles ferramentas físicas ou conceptuais, que fazem parte do seu reportório. São elementos do seu reportório, por exemplo, a sua forma de atuar perante determinadas situações, as metodologias de trabalho que utiliza com os seus alunos, os recursos educativos, tecnológicos e não tecnológicos, que habitualmente usa, a sua concepção de aprendizagem, etc. Em contexto formativo o professor é

colocado em situações em que, por vezes, precisa redefinir e renegociar as suas concepções, os seus recursos, em suma, o seu reportório. Tal processo, por vezes, pode causar alguns constrangimentos ao professor. Neste sentido, a formação veiculada nos contextos de formação anteriormente referidos procura que os professores, ao criarem cenários de aprendizagem, sejam colocados em situações de aprendizagem nas quais procuram equacionar a utilização pedagógica de determinados recursos tecnológicos. Este aspeto conduz a uma renegociação do seu reportório uma vez que este processo envolve, em alguns casos, recursos que não haviam sido ponderados ou metodologias de trabalho que, habitualmente, não eram utilizadas. Muitos professores salientam que a formação permitiu-lhes 'sair da sua zona de conforto' e experimentar abordagens e práticas pedagógicas distintas das habitualmente vivenciadas.

Por outro lado, no que se refere aos futuros professores, os elementos do seu reportório estão a ser negociados na sua formação inicial. É neste momento, com a iniciação à sua prática pedagógica, que o professor irá definir, selecionar e explorar quais os elementos do seu reportório. Também neste caso, a criação de cenários de aprendizagem mostra-se um excelente contributo para a discussão de abordagens e recursos pedagógicos possíveis de serem incluídos na sua prática.

Em qualquer um dos casos, em contexto formativo a narrativa dos cenários de aprendizagem é construída tendo em mente a planificação de experiências educativas onde se revela necessário considerar inúmeras vertentes ao nível do desenho pedagógico, levando em linha de conta os intervenientes, a natureza das atividades de aprendizagem propostas, os recursos pedagógicos utilizados e os objetivos de aprendizagem que se pretendem atingir.

A introdução de tecnologia nos cenários de aprendizagem é equacionada em contexto formativo dando particular ênfase à metodologia de trabalho a ser adotada com os alunos e não ao recurso tecnológico *per se*. Isto é, o processo de formação baseia-se sempre em desafios que são colocados aos formandos no sentido de desafiar-los a equacionar como integrar determinada tecnologia e metodologia na sua prática. Esses desafios não são específicos das áreas disciplinares dos professores envolvidos. É o formando que procura compreender como é que a ferramenta explorada pode ser incluída, com fim pedagógico, no seu cenário de aprendizagem. Assim, ao serem discutidas possíveis abordagens ao uso didático e pedagógico de um recurso tecnológico os professores em formação constroem e negociam, na prática formativa, um reportório (Wenger, 1998) de possibilidades que incluem não só a componente tecnológica do recurso, mas também a estreita relação entre a tecnologia e as vertentes pedagógica e científica do seu uso.

Os professores ou futuros professores em contexto formativo exploram e discutem metodologias de trabalho inovadoras, sendo que todas elas advogam um

papel ativo do aluno na sua aprendizagem. A criação dos cenários de aprendizagem ajuda-os a imaginar possíveis formas de as incluírem na sua prática, refletindo sobre as suas potencialidades e possíveis desafios emergentes. Deste modo, a criação e implementação de cenários de aprendizagem em contexto formativo permite-lhes desenvolver *competências de ensino e aprendizagem* (Redecker, 2017), na medida em que exploram metodologias que contribuem para a aprendizagem dos seus alunos. Os cenários de aprendizagem criados pelos professores em formação acentuam o papel do aluno enquanto produtor do seu próprio conhecimento, neste sentido, a preocupação com a inclusão e o envolvimento dos alunos é uma das competências que encontramos também no relatório do professor em formação.

Outra questão de extrema importância no *design* dos cenários de aprendizagem prende-se com a abrangência e interdisciplinaridade dos mesmos. O facto de a formação possibilitar que os cenários de aprendizagem possam ser desenhados colaborativamente por diferentes professores, eventualmente de áreas disciplinares distintas, revela-se um factor importante para o desenvolvimento de *competências profissionais de colaboração* (Redecker, 2017) nos professores envolvidos. O *design* do cenário de aprendizagem em contexto formativo torna-se assim um veículo para que professores de diferentes áreas curriculares possam partilhar diferentes experiências e abordagens, contribuindo para que as atividades de aprendizagem do cenário possuam um carácter interdisciplinar e globalizador. Este aspeto é também visível nos professores em formação inicial. Tratando-se de unidades curriculares de licenciatura e mestrado para a formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico é essencial (e incentivado) incluir as várias áreas disciplinares para os cenários de aprendizagem que constroem.

De acordo com Wenger (1998), os membros de uma comunidade deverão ser capazes de, através da reflexão, comparar a sua prática com outras práticas e deste modo equacionar em quais práticas podem ou querem se incluir. Deste modo, constroem nessas práticas em que se envolvem um relatório de recursos que dão coerência às suas ações. Neste sentido, e por acreditarmos que a reflexão deve acompanhar a par e passo a ação, procura-se que tanto na formação contínua como na formação inicial de professores, o *design* do cenário de aprendizagem seja acompanhado da sua implementação e da reflexão acerca dessa implementação. Deste modo, são criadas possibilidades para que os professores e futuros professores possam individualmente e coletivamente “(...) to critically reflect on one’s own digital and pedagogic practice; to identify competence gaps and areas for improvement. To seek the help of others in improving one’s digital and pedagogical practice.” (Redecker, 2017, p.38). Contudo, convém salientar que, por vezes, o processo de implementação do cenário de aprendizagem torna-se menos ‘condicionado’ para os professores em formação contínua do que para os futuros

professores. Por vezes os futuros professores ao quererem implementar o seu cenário de aprendizagem, tal qual o prespetivaram em formação (nas unidades curriculares), deparam-se com barreiras impostas pelos professores coadjuvantes das escolas. Este ‘choque’ leva a que os professores estagiários tenham muitas vezes que abandonar algumas das opções metodológicas delineadas, por existirem diferenças incontornáveis entre os elementos do seu reportório e do reportório do professor coadjuvante.

No que diz respeito às *competencias pedagógicas* (Redecker, 2017), de uma forma particular relativamente aos recursos digitais, os professores em formação inicial e contínua equacionam quais os recursos que melhor se enquadram no seu propósito pedagógico, muitas vezes criando e modificando recursos já existentes. Este aspeto revela-se muito importante pois permite que os professores se tornem proficientes em selecionar, criar ou adaptar recursos digitais “(...) to suit the learning objective and existing competence level of the learner group. They will ideally choose and/or compile learning activities that help their learners to effectively achieve a given learning objective.” (Redecker, 2017, p.17). Por outro lado, na criação dos seus cenários de aprendizagem são também desafiados a equacionar quais as estratégias e recursos que melhor se adequam à avaliação das aprendizagens dos seus alunos, factor essencial na regulação da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Tal como se advoga que é necessário envolver os alunos do ensino básico e secundário em práticas signficiativas em que eles sejam construtores da sua aprendizagem é necessário e urgente usar o mesmo lema para os professores em formação, seja formação inicial ou contínua. Assim, é fundamental incluir no *design* para a aprendizagem dos professores em formação momentos que lhes permitam definir as suas trajetórias de aprendizagem. Ou seja, abrir espaço para que os professores possam ser também construtores das práticas de formação em que se envolvem.

A formação de professores é por vezes equacionada numa perspetiva em que é facultado aos professores, muitas vezes com carácter prescritivo, um conjunto de atividades, recursos e modos de fazer as coisas para que estes ‘apliquem’ e incluam nas suas práticas. Esses elementos são despidos de significado para os professores em formação, uma vez que estes não participaram no processo de negociação do seu significado. Acreditamos que o desenho de cenários de aprendizagem onde o professor tem a oportunidade de construir e dar significado aos seus elementos, sejam eles recursos ou metodologias, é um caminho que se revela promissor na mudança de práticas e na construção de ‘novas’ competências no professor em formação.

Acreditando que as competências que devem ser desenvolvidas nos nossos alunos estão em constante transformação, fruto da contínua transformação em que se encontram as nossas sociedades, relevamos o facto de que, a aprendizagem do professor em formação deverá traduzir o tipo de competência que ele será capaz de desenvolver nos seus alunos.

A análise apresentada neste artigo permitiu-nos evidenciar algumas das competências que equipam o reportório dos professores envolvidos nas práticas de formação aqui ilustradas. Este não foi um estudo exaustivo às competências aprendidas por estes professores em formação. Com certeza a análise de outros episódios permitiria evidenciar outras. Destacamos como ponto fulcral para a aprendizagem das competências discutidas neste artigo, facilitar o acesso dos professores a recursos (tecnológicos, metodológicos, reflexivos entre outros) como forma de melhorar a sua participação na prática de ser professor. A criação de cenários de aprendizagem foi sem dúvida um recurso estruturante da prática de formação de professores em qualquer dos contextos apresentados neste artigo. O acesso às plataformas digitais europeias também contribui para o nosso propósito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, J.; Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32 – 42.
- Carroll, J. M. (1999). Five Reasons for Scenario-Based Design, In *Proceedings of the 32nd Hawaii Int. Conf. On System Sciences*, Hawaii. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.106.5310&rep=rep1&type=pdf>. Acedido a 19 de jan. 2018.
- Cobb, P. & Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 28(2), 4-15.
- Confrey, J. (1995). How compatible are radical constructivism, sociocultural approaches and social constructivism? In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education*. (pp. 185-225). Hillsdale: Erlbaum.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation, In Y. Engeström, R. Miettien, & R. -L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*, (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge USA: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matos, J. F. (2003). Educação Matemática como Fenómeno Emergente: Desafios e Perspectivas Possíveis. Conferência Paralela apresentada na *XI Conferência Interamericana de Educação Matemática (XI CIAEM) – Educação Matemática & Desafios e Perspectivas*. Universidade Regional de Blumenau. Santa Catarina, Brasil.
- Nardi, B. A. (1996). *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction*. Cambridge, MA: MIT Press.

Redecker, C. (2017) *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-79-73494-6, doi:10.2760/159770, JRC107466.

Rosson, M. B., & Carroll, J. M. (2002). Scenario-Based Design, In J. Jacko & A. Sears (Eds.). *The Human-Computer Interaction Handbook: Fundamentals, Evolving Technologies and Emerging Applications*. (pp. 1032-1050). Lawrence Erlbaum Associates.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice – learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA EUROPEIA

Hélder Spínola

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal. E-mail: hspinola@uma.pt

RESUMO

A Educação Ambiental, formal, informal e não formal, está presente em todos os Estados Membros da União Europeia, sendo esta uma das muitas marcas que resultam do processo de integração no espaço Comunitário e que tem moldado a cidadania Europeia. Face aos desafios ambientais globais que se têm evidenciado nas últimas décadas, de que são exemplo as alterações climáticas e a degradação da qualidade ambiental, a União Europeia, perante a inação de colossos como os Estados Unidos e a China, tem procurado puxar, muitas vezes sozinha, a carroça da sustentabilidade. O percurso de promoção da literacia ambiental em cada Estado-Membro tem sido muito influenciado pela posição vanguardista da União Europeia, beneficiando dos esforços de convergência e das diretrizes e recursos disponibilizados pela própria Comunidade. Num momento em que a ameaça de fragmentação se opõe a um esforço de décadas para a convergência, torna-se evidente que as políticas ambientais da União Europeia constituem um pilar fundamental da cidadania europeia, aproximando e sintonizando os povos europeus.

INTRODUÇÃO

Com a globalização dos desequilíbrios ambientais, a humanidade está hoje perante o maior desafio da sua existência. Os níveis de exploração de recursos naturais e de produção de poluição ultrapassou largamente, e há muito tempo, a capacidade da Terra. As sociedades humanas vivem e percorrem um caminho de insustentabilidade, respondendo às necessidades das gerações atuais através de modelos que põem em causa a possibilidade de, no futuro, essas mesmas necessidades continuarem a ter resposta (Wackernagel e William, 1996; WWF, 2008). Apesar de, ano após ano, os indicadores revelarem o agravar dos desequilíbrios ambientais e o aumento da insustentabilidade, já há largas décadas, em inúmeros países, está em desenvolvimento uma tentativa de adequação das sociedades a este desafio.

Não descurando a importância das soluções tecnológicas, será sempre através da preparação, envolvimento e participação da sociedade que a sustentabilidade poderá ser alcançada de forma integral. Neste contexto, restam poucas dúvidas de que esse caminho se faz com recursos a ferramentas educativas, com particular

destaque para o papel da Educação Ambiental, apostando na transformação da própria sociedade e na melhoria dos seus níveis de literacia ambiental (Blumstein e Saylan, 2007; UNESCO, 1980).

A literacia ambiental é já há algum tempo o principal objetivo da educação ambiental, além de ser um importante pré-requisito para manter e melhorar a qualidade ambiental (Disinger e Roth, 1992). Há mais de 20 anos, Disinger e Roth (1992) sugeriram que a literacia ambiental seria essencialmente a capacidade para compreender e interpretar o equilíbrio relativo dos sistemas ambientais e para adotar as ações apropriadas para manter, restaurar ou melhorar a saúde desses mesmos sistemas. Atualmente é de entendimento comum que a literacia ambiental deve incluir conhecimento e compreensão de conceitos, problemas e questões ambientais, disposições afetivas e cognitivas, e um conjunto de competências e habilidades cognitivas, juntamente com as estratégias comportamentais adequadas para pôr em prática esses conhecimentos na adoção de decisões relevantes numa gama alargada de contextos ambientais (Hollweg et. al., 2011). Como definição simplificada, a literacia ambiental pode ser entendida como o domínio de quatro componentes interrelacionados: conhecimento, disposições, competências e comportamentos amigos do ambiente (Hungerford e Volk, 1990; Hollweg et. al., 2011).

Talvez por ter iniciado as transformações sociais, económicas e tecnológicas que estão na origem da crise ambiental, a Europa é agora o epicentro das maiores preocupações e movimentações para a sua resolução. A própria história de construção da União Europeia está marcada por importantes objetivos de convergência em matéria de desempenho e qualidade ambiental, e nos próprios níveis de qualidade de vida dos europeus. Efetivamente, tendo em conta os objetivos da União Europeia em matéria de sustentabilidade (consubstanciados no artigo 3º ponto 3 do Tratado de Lisboa e reforçado no artigo 37º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, de 7 de dezembro de 2000), a qualidade ambiental é um aspeto essencial das políticas europeias. Se associarmos a isto o facto da cidadania europeia (instituída pelo Art. 9º do Tratado) resultar no exercício de um conjunto de direitos e deveres, nos quais se enquadram a proteção do ambiente e o direito à educação (art. 14º e 37º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia), é legítimo questionar se a educação ambiental (formal e não formal) tem conseguido sintonizar os europeus em torno da sustentabilidade, ajudando à criação de uma cidadania comum. Qual tem sido a influência dos direitos e deveres na área do ambiente, e da educação formal e não formal, na definição/formatação de uma cidadania europeia? As preocupações ambientais unem ou separam os povos europeus? Há, ou não, níveis de literacia ambiental suficientemente consolidados que distingam os povos europeus?

A Educação ambiental na união europeia

O Sistema Educativo dos Estados é muito anterior ao início da construção da Comunidade Europeia e está muito comprometido com o próprio Estado, mantendo-se fora da alçada das políticas europeias. No entanto, porque as políticas ambientais, ao contrário das educativas, são definidas ao nível europeu, a Educação Ambiental, também por ser de origem mais recente, tem sido fortemente determinada por influências comuns. A Educação Ambiental, ao contrário de outras áreas da educação onde os nacionalismos se exacerbam, é pouco afetada pela individualidade de cada país, e constrói um propósito comum ao qual todos os Estados Membros facilmente aderem, constituindo um novo ponto de partida para a concretização do objetivo de convergência e união (Trant, 1978). Desde os anos 1970's os países da então comunidade económica europeia, todos os nove na altura (Bélgica, França, Alemanha, Dinamarca, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Holanda e Reino Unido), e outros que só mais tarde aderiram à comunidade, como Portugal, por influência de várias conferências e seminários internacionais, iniciaram a integração da educação ambiental nos seus sistemas de ensino (Trant, 1978; Spínola, 2014). Assim, a Educação Ambiental surge primeiro individualmente em cada Estado Membro da União e caracteriza-se mais como um movimento do que como um novo tema no currículo escolar, assumindo o estudo do ambiente como uma ferramenta de integração do currículo no ensino básico, mas revelando enormes dificuldades em se manter nos restantes níveis de ensino devido à rigidez disciplinar (Trant, 1978).

Sendo a Educação Ambiental relativa a valores e escolhas, e estando por definir o propósito moral da escola, a sua integração nos sistemas de ensino iniciou também um processo de domesticação e mutilação que conduziu à sua deturpação (Trant, 1978). No entanto, a Educação Ambiental, ao longo do tempo, consegue ir sobrevivendo e progredindo, na sua dimensão mais genuína, nos contextos não formais e informais da sociedade e dos seus movimentos. Um importante instrumento das políticas ambientais europeias, com influência determinante na Educação Ambiental não formal e informal desenvolvida ao nível dos Estados Membros, foi uma série de, até hoje, 7 Programas de Ação para o Ambiente, cujo primeiro se iniciou em 1973 (ICT train, s.d.). Estes Programas, para além de definirem as políticas ambientais europeias, foram férteis na promoção de ações no domínio da educação ambiental. Além disso, a sua integração com outras políticas e programas de financiamento, juntamente com o incentivo às ações educativas e de divulgação de informação, a par dos instrumentos legais e de mercado adotados, foram determinantes na promoção de alterações de comportamento e da sustentabilidade. Por outro lado, revelando a penetração das políticas europeias na área da educação ambiental, em 1988 os Ministros da Educação reunidos no seio do Conselho das Comunidades Europeias adotam uma

resolução sobre a educação relativa ao ambiente (Resolução 88/C 177/03 de 24 de maio), na qual procuram orientar a Comunidade para uma Educação Ambiental capaz de promover nos europeus a informação, sensibilização e comportamentos ambientais. Nesse sentido, a Resolução recomenda o desenvolvimento da educação ambiental de modo a fomentar a correspondência entre os diferentes sistemas educativos, considera necessário o envolvimento de todos os níveis de ensino e acorda a sua intensificação e partilha de experiências em toda a Comunidade. Outro exemplo das orientações comunitárias é uma Resolução do Parlamento Europeu que, em 1993, recomenda a inclusão da educação ambiental em todos os aspetos e níveis da educação, na educação contínua de adultos e como responsabilidade de autoridades locais e regionais (Hesselink e Van Kempen, 1999). Também em 1998, através da decisão nº2179/98/EC de 24 de setembro do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia, aquando da revisão do programa de políticas e ações relativas ao ambiente e desenvolvimento sustentável, denominado 'Towards Sustainability', a educação é assumida como crucial no estímulo da sensibilidade ambiental e na promoção de mudanças comportamentais em toda a sociedade. Nesta decisão a Comunidade assume o compromisso de aumentar os seus esforços para tornar os cidadãos europeus mais sensibilizados e informados sobre as questões do desenvolvimento sustentável, e assume como objetivos prioritários a promoção da integração do conceito de desenvolvimento sustentável na comunidade educativa e nos programas de formação, assim como o encorajamento da educação ambiental a vários níveis de modo a contribuir, entre outros, para uma mudança comportamental que suporte padrões de desenvolvimento mais sustentáveis.

Após meio século de desenvolvimento, e não obstante os esforços europeus, a educação ambiental, apesar de presente em todos os sistemas de ensino básico da União Europeia, desenvolve-se de forma não uniforme, assumindo 3 principais modelos: como tema disciplinar próprio; incluída em temas específicos do curriculum; e através de abordagem interdisciplinar de temas do curriculum (Stokes et. al., 2001). Por outro lado, a educação ambiental inserida no ensino formal dos Estados Membros da União Europeia (UE) tende a perder-se após o ensino básico, particularmente para os alunos que não seguem o ramo da Ciências, e muitas vezes é desenvolvida de forma desadequada à necessidade de promover a literacia ambiental. Desta forma, espartilhada a educação ambiental formal pelos sistemas de ensino, a promoção da literacia ambiental ganha importância através da educação informal e não formal que perpassa a sociedade, esta sem dúvida muito influenciada pelas políticas europeias na área do ambiente (indelével na legislação e financiamento) (Spínola, 2016). Assim, neste contexto, acredita-se que a educação ambiental não formal e informal, na sociedade e pela sociedade, tem sido essencial na definição dos níveis de literacia ambiental encontrados na Europa.

O padrão europeu de literacia ambiental

Ao contrário das reticências frequentes relativas aos desafios da sustentabilidade, e em questões centrais como as alterações climáticas, em governos e populações de potências mundiais, como os Estados Unidos da América ou a República Popular da China, a Europa tem, desde os primeiros momentos, demonstrado posições de vanguarda nas mais diversas questões ambientais. A atitude pioneira da Europa relativamente ao ambiente tem-se traduzido não só ao nível das políticas e medidas desenvolvidas pelos governos dos Estados Europeus, e dos próprios organismos europeus, como também é perfeitamente visível nas preocupações dos cidadãos e das sociedades europeias. Apesar das diferenças nos modelos educativos implementados nos Estados-Membros, e talvez porque os níveis de literacia ambiental sejam determinados mais pelas influências não formais e informais da educação ambiental, há indícios da existência de um padrão convergente no que diz respeito às preocupações ambientais nas sociedades europeias.

Na ausência de elementos sistemáticos e uniformes para determinar os níveis de literacia ambiental nos vários Estados-Membros da União Europeia, e considerando em particular aspetos essenciais como o conhecimento, a atitude e o comportamento, é possível constatar em alguns indicadores disponíveis a existência de um padrão europeu comum de literacia ambiental. Considerando dados disponibilizados pelo Eurobarómetro (Special Eurobarometer 416, 2014), é evidente a existência de alguma convergência, apesar da amplitude, no sentimento de estar bem informado sobre as questões ambientais, com uma média de 62% dos europeus a considerarem-se bem informados, mas variando entre 48%, para a República Checa, e 83% para a Finlândia. Embora estes dados não constituam uma avaliação do próprio conhecimento, é um indicador que revela que, nesta componente da literacia ambiental, apesar da convergência referida, poderão existir algumas realidades dispares ao longo da UE.

Na componente atitudinal face ao ambiente, os dados do Eurobarómetro são abundantes na confirmação de uma elevada convergência entre os povos europeus. Em média, 95% dos europeus entende que a proteção ambiental é importante para si próprios, variando muito pouco os resultados, apenas entre 91%, na Roménia, e 100%, na Suécia. Também sobre o efeito direto das questões ambientais nas suas vidas os europeus revelam elevados níveis de concordância (77%), variando entre 56% na Dinamarca e 95% em Chipre. Relativamente aos problemas ambientais que mais preocupam os europeus, há consistência nos vários Estados-Membros na seleção da poluição do ar, poluição da água e produção de lixo como os mais graves. Em média, 56% dos europeus incluem a poluição do ar nos 5 problemas ambientais que consideram mais preocupantes (variando entre 47% na Irlanda e 68% na Hungria), 50% incluem a poluição da água (37% na Polónia

e 67% na Finlândia), e 43% incluem a produção de lixo (30% em Espanha e 61% na República Checa). Há também uma posição consistente na Europa contra o uso de herbicidas, como o Glifosato, e o cultivo de Organismos Geneticamente Modificados, em ambos com elevados níveis de recusa destas tecnologias consideradas lesivas para o ambiente e saúde pública. Uma sondagem online desenvolvida pela INSA-Consulere, envolvendo 5 Estados-Membros (Alemanha, França, Itália, Grécia e Portugal), revela que entre 77%, em Portugal, e 84%, em Itália, opõem-se ao uso dos herbicidas à base de glifosato (Roy, 2017). O eurobarómetro especial sobre biotecnologia, desenvolvido em 2010 (Special Eurobarometer 73.1. (2010)), mostra que a concordância com o cultivo de organismos geneticamente modificados está sempre abaixo dos 38%, e na grande maioria dos Estados-Membros abaixo dos 30%.

Ao nível dos comportamentos amigos do ambiente, e apesar da elevada concordância e consistência entre os europeus sobre o papel ativo que cada um pode ter na proteção ambiental (média de 85% de concordância, variando entre 73% na República Checa e 96% em Malta), os dados do Eurobarómetro (Special Eurobarometer 416, 2014) dizem-nos que haverá sem dúvida duas, senão três, Europas. Por exemplo, apesar de, em média, 72% dos europeus separar a maior parte do lixo para reciclagem, há realidades muito distintas entre os vários Estados-Membros da UE, variando entre os baixíssimos 23% na Bélgica e os quase unânimes 92% na Eslovénia. Apesar dos níveis elevados de separação para reciclagem, quando se fala em comportamentos para a redução da produção de resíduos a realidade é outra, em média apenas 33% dos europeus exerce esse esforço, com os belgas na pior posição (15%) e os dinamarqueses na melhor (52%). Na poupança de energia a média europeia é de 52%, também com grandes disparidades, desde 23% na Estónia até 65% em Malta. A poupança de água é uma preocupação de, em média, apenas 37% dos europeus, sendo os estónios os que poupam menos (18%) e os portugueses os que revelam um maior cuidado neste comportamento (63%). Ao nível da mobilidade, 35% dos europeus, em média, faz opções para que seja mais sustentável, 19% em Itália e 60% na Suécia, e apenas 20% dos cidadãos dos Estados-Membros da UE tem vindo a utilizar menos o automóvel, Polónia 9% e Holanda 33%. Como consumidores, os europeus também não revelam desempenhos uniformes nem exigentes em torno da sustentabilidade. Efetivamente, os dados do Eurobarómetro dizem-nos que apenas 35% dos europeus optam por produtos locais (14% na Polónia e 61% na Áustria) e 21% por produtos com certificação ambiental (9% em Portugal e 60% na Suécia).

CONCLUSÃO

Ao contrário de outras áreas da educação, em que os Estados-Membros da UE sempre se resguardaram de influências exteriores, na Educação Ambiental a

integração europeia foi determinante. Apesar dos diferentes sistemas e modelos educativos em vigor em cada Estado-Membro, mesmo ao nível da Educação Ambiental formal, as políticas europeias na área do ambiente, essencialmente consubstanciadas pela legislação europeia e programas de financiamento, constituíram um motor poderoso na definição dos níveis de literacia ambiental dos europeus. Efetivamente, a educação ambiental, em particular a não formal e informal, extracurricular, traduzida pela ascendência da sociedade e da sua ação e, portanto, fortemente influenciada pelas determinações europeias ao longo do último meio século, definiu um perfil de cidadão europeu no que às preocupações ambientais diz respeito, contribuindo, como poucas outras áreas, para unir os povos europeus. Embora esta cidadania comum na área ambiental seja mais visível ao nível dos conhecimentos e atitudes, também nos comportamentos amigos do ambiente há uma força comum que procura impulsionar no sentido de um melhor desempenho, embora neste aspeto nem todos os Estados-Membros estejam próximos do pelotão da frente desta urgente corrida.

Embora a UE viva, presentemente, alguns sinais de desagregação e de retorno aos nacionalismos, os indicadores dos níveis de literacia ambiental indicam que as questões ambientais são, e podem sê-lo ainda mais, um eixo de união entre os povos europeus. Assim, a educação ambiental, também a formal mas mais a não formal e informal, tem ajudado a construir uma identidade comum na Europa e um perfil de cidadão europeu, perfil este marcado por uma elevada preocupação face às questões ambientais. Uma maior aposta na educação ambiental ao longo da Europa será essencial para atender aos enormes desafios da sustentabilidade e será, com muita certeza, um contributo, como poucas outras áreas poderão dar, para unir os povos europeus.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blumstein D.T. & Saylan C. (2007). The Failure of Environmental Education (and How We Can Fix It). *PLoS Biol* 5(5): e120. doi:10.1371/journal.pbio.0050120
- Disinger, J.F. & Roth, C.E. (1992). Environmental Education research news. *The Environmentalist*, 12: 165-168.
- Hesselink, F., Van Kempen, P. P. 1999. Background paper for the European Union Conference on EE&T in Europe Brussels 3 - 4 May 1999 http://www.vankempenconsultancy.com/html/resources/6D/6DD8C46E-3DE7-447F-BEA9-3074AF03DF56/EU_BG_Paper.pdf. Acedido a 24.11.2017.
- Hollweg, K. S., Taylor, J. R., Bybee, R. W., Marcinkowski, T. J., McBeth, W. C., & Zoido, P. (2011). Developing a framework for assessing environmental literacy. Washington, DC: North American Association for Environmental Education.
- Hungerford, H.R. & Volk, T. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21 (3): 8-22.
- ICT train. (s.d.). History of the Environmental EU Legislation. Disponível em <http://www.hiz.hr/icttrain/en/trainings/01/01.html>. Acedido a 26.11.2017.

Roy, P. (2017). New Poll: Overwhelming Majority of Citizens in Germany, France, Italy, Portugal and Greece Want Immediate Ban of Glyphosate. SUMOfUs. Disponível em <https://www.sumofus.org/media/new-poll-overwhelming-majority-of-citizens-in-germany-france-italy-portugal-and-greece-want-immediate-ban-of-glyphosate>. Acedido a 30.11.2017.

Special Eurobarometer 416. (2014). "Attitudes of European citizens towards the environment". Survey conducted by TNS Opinion & Social at the request of the Directorate-General for Environment. Disponível em file:///C:/Users/user/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/KH0414161ENN.en.pdf. Acedido a 24.11.2017.

Special Eurobarometer 73.1. (2010). "Biotechnology". Survey conducted by TNS Opinion & Social on request of European Commission. Disponível em http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopin/archives/ebs/ebs_341_en.pdf. Acedido a 30.11.2017.

Spínola, H. (2016). Environmental Literacy in Madeira Island (Portugal): The Influence of Demographic Variables. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 6(2): 92-107. Available in <http://hdl.handle.net/10400.13/1358>.

Stokes, E., Edge, A., West, A. (2001). Environmental Education in the Educational Systems of the European Union. Acedido em http://www.medies.net/_uploaded_files/ee_in_eu.pdf. Acedido a 24.11.2017.

Trant, A. (1978). Environmental education in the age group 9-14 years in the European Communities- An account of trends within the Member States, and within international organizations based in Europe. Environment and quality of life series. Published by the Commission of the European Communities. Luxembourg. Pp122.

UNESCO (1980). Environmental education in the light of Tbilisi conference. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Wackernagel, M. & William, R., (1996). Our ecological footprint. Gabriola Island, BC: New Society Publishers.

WWF (2008). Living Planet 2008 report. Switzerland: World Wildlife Fund.

CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA E CIDADANIA: UM EXEMPLO DE BOAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Catarina Freitas¹ & Gorete Pereira^{2,3}

¹Mestranda do curso de Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade da Madeira. E-mail: catarinafreitas96@hotmail.com

²Departamento de Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal.

³Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal. E-mail: goretepereira@staff.uma.pt.

RESUMO

Propomos um olhar para um projeto de promoção da convivência democrática e cidadania, desenvolvido num contexto de Educação Pré-escolar, com um grupo de 20 crianças. Este projeto de investigação-ação incidiu na área da Formação Pessoal e Social, que dada a sua transversalidade está presente em toda a ação pedagógica, promovida no contexto da Prática Pedagógica, não obstante, a existência de intencionalidade e conteúdos próprios.

O foco na componente “Convivência democrática e cidadania” determinou as opções tomadas quanto às aprendizagens a desenvolver, com vista à capacitação das crianças para o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e responsabilidade social; a aceitação da diversidade e solidariedade para com os outros; o desenvolvimento de uma atitude crítica e interventiva e por último, o conhecimento e a valorização das manifestações do património natural e cultural, no espaço nacional e europeu.

Registaram-se evidências de assimilação e desenvolvimento de atitudes, disposições e valores adquiridos, expressão e exercício de uma cidadania ativa, consciente e solidária.

1. INTRODUÇÃO

O termo “cidadania” no domínio da sua aplicação à educação emergiu nos últimos anos, com algumas ambiguidades e múltiplos significados. Segundo Vieira, Nogueira e Tavares (2015) trata-se de um conceito problemático, ambíguo, que ao longo dos tempos tem assumido diferentes conceções, que vão sendo retomadas, reformuladas ou mesmo criticadas, enquanto outras novas conceções vão eclodindo. Para os autores supracitados “A cidadania é um estado no qual a pessoa tem os direitos e/ou obrigações associados à pertença a uma comunidade alargada, especialmente ao Estado” (p. 33). Mas este conceito mais amplo de

cidadania implica direitos e deveres, ações, qualidades, méritos e opiniões que são consequência da relação quer entre o Estado e os indivíduos, quer destes entre si. O desenvolvimento de um sentido de cidadania inclusivo, implica a expansão de sentimentos de simpatia, empatia, solidariedade face aos outros e a outras culturas em particular. Exige-se práticas flexíveis e heterogêneas de respeito e aceitação da diversidade cultural, procurando-se desenvolver políticas de interculturalidade, onde existe respeito e aceitação de todos, e o reconhecimento dos seus direitos e deveres.

Estas premissas têm legitimado a necessária capacitação de todos, para o exercício e a defesa dos direitos e deveres democráticos, para a valorização e respeito pela diversidade e para o desempenho de um papel ativo na vida democrática, cuja aprendizagem pressupõe naturalmente a sua vivência. O reconhecimento da importância destas vivências democráticas, legitima toda a intervenção e orientação no âmbito deste projeto implementado numa sala de Pré-escolar.

O referencial teórico deste projeto de convivência democrática e cidadania é a metodologia de investigação ação, ligada à práxis, e que sustenta toda a orientação metodológica privilegiada na Unidade Curricular de Prática Pedagógica I.

A ênfase na investigação-ação concretiza o binómio professor-investigador e reforça a formação do profissional reflexivo. Este enquadramento metodológico permitiu-nos problematizar os contextos, as práticas e ambientes de aprendizagem, compreender os sujeitos e as suas necessidades. A partir da problemática, foram inventariadas estratégias/atividades adequadas ao grupo de crianças e que foram sendo progressivamente implementadas.

2. EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA E CIDADANIA

Segundo a carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos, os estados–membros devem fomentar em todos os domínios da educação, abordagens pedagógicas e métodos de ensino que visem o aprender a viver em conjunto numa sociedade democrática e multicultural, que permitam aos aprendentes a aquisição de competências essenciais à promoção da coesão social, da valorização da diversidade e igualdade, do respeito pelas diferenças – designadamente entre grupos religiosos e étnicos – assim como, a resolução de divergências e conflitos, de forma não violenta, no respeito pelos direitos de cada um e no combate à discriminação e à violência (Capítulo III, ponto 13).

Pensar a Educação para a Cidadania Democrática pressupõe a clarificação do conceito de cidadania. Segundo Santos, Marques, Cibele, Matos, Menezes, Nunes, Paulus, Nobre e Fonseca (2011), este conceito remete-nos para três dimensões: i)

Cidadania enquanto princípio de legitimidade política; ii) Cidadania como construção identitária e iii) Cidadania como conjunto de valores.

Discorreremos esta última, que se reporta aos valores, mas também às atitudes e comportamentos expectáveis do “bom cidadão” e da própria sociedade. Trata-se de uma dimensão fundamental da Cidadania e da Educação para a Cidadania, mas é também para Santos et al. (2011) a abordagem mais polêmica e que coloca inúmeros problemas à própria democracia. Não obstante, é consensual que a Educação para a Cidadania deverá centrar-se na defesa da dignidade das pessoas, no direito ao desenvolvimento da personalidade e no combate à discriminação.

O reconhecimento e a valorização das competências de socialização promovidas no jardim de infância, justificam esta abordagem e o próprio projeto que aqui reportamos. Neste sentido, destacamos as interações do quotidiano, que remetem para a criação de espaços de diálogo e oportunidades de participação das crianças, com vista à promoção da autonomia, compreensão do mundo, dos outros e de si, bem como, o respeito, a empatia, a comunicação e argumentação, o diálogo e a negociação, a responsabilidade e o compromisso e a aceitação dos pares.

Todos estes princípios integram a área de Formação Pessoal e Social, que pelo seu cariz transversal está presente em todo o trabalho pedagógico realizado no jardim de infância (OCEPE, 2016), apesar de alocar intencionalidade e conteúdos próprios. Relaciona-se com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que são as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.

Decorrente da transversalidade enunciada, algumas das aprendizagens listadas nesta área são retomadas noutras, perspetivando-se essas aprendizagens enquanto processo gradual que, realizado na educação Pré-escolar, terá continuidade ao longo da vida. Segundo as OCEPE (2016) consideram-se quatro componentes nessas aprendizagens interligadas, designadamente: Construção da identidade e da autoestima; Independência e autonomia; Consciência de si como aprendiz e Convivência democrática e cidadania.

No âmbito desta pesquisa de investigação-ação reportamos apenas as propostas de intervenção pedagógica, no âmbito da última componente, cuja implementação implica o redesenho organizacional da instituição, na medida em que, um projeto de Educação para a Convivência Democrática e Cidadania só se torna eficaz, quando a organização e o modo de funcionamento do seu contexto, se projetam com intencionalidade educativa segundo os mesmos princípios. Para Santos et al. (2011, p. 27) “Uma escola promotora de Educação para a Cidadania é aquela que educa pelo exercício e pela vivência quotidiana de cidadania” Neste sentido, as opções tomadas deverão inscrever-se nos projetos educativos e refletir

as escolhas assumidas em termos organizacionais, práticas de gestão e relacionais. Com efeito, o apelo à participação dos alunos, ao desenvolvimento do seu sentido crítico e de argumentação, implica que a própria escola se projete e identifique com esses processos de participação e diálogo, nas tomadas de decisões, evitando o isolamento, procedimentos rígidos e burocráticos e relações autocráticas de liderança²⁰.

Deste modo, a vida no jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vivência democrática e de participação, onde as diferenças de género, social, física, cognitiva, religiosa e étnica são aceites numa perspetiva de equidade e de respeito pela diversidade, entendida como forma de educação intercultural, em que as diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo, que enquadra a aquisição de novos saberes e a compreensão de diferentes culturas (OCEPE, 2016).

Lidar com as diferenças sem as transformar em desigualdades constitui um dos grandes reptos da educação na atualidade, pelo que, compete ao educador expandir a sua ação provida de intencionalidade, na promoção da igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas, no processo de socialização experienciado no jardim de infância.

A vida em grupo envolve confronto de opiniões e resolução de conflitos, que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, e a procura de soluções consensuais. Assim, o exercício e a prática da colegialidade, conduz à participação, à iniciativa e ao desenvolvimento do sentido de responsabilidade, por parte das crianças, que ao exprimirem as suas opiniões e ao confrontá-las com as dos outros, experienciam e se consciencializam de perspetivas e valores diferentes, que impelem à compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença.

É neste contexto que segundo as OCEPE (2016) se “desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo”. (p. 39) Estas práticas concertadas remetem para o desenvolvimento progressivo do espírito crítico da criança face ao mundo que a rodeia, convergente com a perspetiva construtivista de aprendizagem. Neste novo cenário espera-se da

²⁰ O Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho enfatiza a necessidade de se encorajar crianças e jovens, a viver e a exercitar um conjunto de valores que deverão integrar a cultura da escola, designadamente: Responsabilidade e integridade; Excelência e exigência; Curiosidade, reflexão e inovação; Cidadania e participação e a Liberdade. No domínio da Cidadania e participação o supracitado despacho, prevê a demonstração do respeito pela diversidade humana e cultural e uma ação convergente com os princípios dos direitos humanos, bem como, negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica, o ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.

criança um papel mais crítico e interventivo, visão contrária à perspectiva tradicional de escola, ao ensino formal, que considera uma profunda separação entre criança/aluno, sujeito que aprende, e o professor, sujeito que ensina. (Pereira, 2013)

Na sequência do projeto de investigação-ação aqui descrito foram desenvolvidas um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais na operacionalização do mesmo, designadamente: desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; respeitar a diversidade e solidariedade com os outros; desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; conhecer e valorizar manifestações de património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação. Estas aprendizagens operacionalizaram-se a partir da problemática observada em contexto, mediante a adoção de inúmeras estratégias de intervenção, adequadas ao grupo de crianças, progressivamente implementadas e que seguidamente se apresenta.

3. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Segundo Sousa (2009) “Uma investigação será, portanto, uma ação de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido.” (p. 12)

A investigação-ação como prática frequente nas investigações da dimensão pedagógica tem vindo a assumir grande relevância, estando ligada a uma prática reflexiva e transformadora, que cristaliza um conhecimento mais aprofundado das situações educativas de uma realidade concreta. Atendendo ao significado dos próprios termos, esta investigação pressupõe uma ação, sustentando um procedimento *in loco*, que visa lidar com um problema, uma questão ou situação, propondo alterações e verificando os respetivos efeitos.

É reconhecida como uma investigação do tipo qualitativa pois, “(...) alicerça-se sobre o que é fundamental na abordagem qualitativa.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 300). Segundo Elliot, trata-se do “estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”. (1991, cit. Máximo-Esteves, 2008, p. 18).

Durante todo o processo de investigação surge a necessidade de estudar e compreender a situação e procurar estratégias para resolvê-la. Esta tipologia de investigação envolve uma ação (mudança) e uma investigação (compreensão) e através de um processo que é cíclico, varia entre a ação e a reflexão crítica. São aperfeiçoados nos ciclos posteriores de um modo contínuo, os dados, os métodos e a interpretação realizada através da experiência (conhecimento) que é adquirida no ciclo anterior (Dick, 1999, cit. Coutinho et al, 2009).

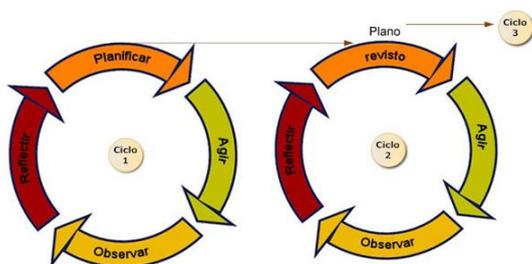
Carateriza-se, portanto, por ser prática e numa primeira instância, procura centrar os seus objetivos na compreensão e resposta às situações emergentes dos contextos reais, onde os próprios investigadores assumem parte integrante, pois estão “diretamente envolvidos na situação social que é objeto de estudo” (Afonso, 2005, p. 75)

O educador surge como investigador, agente de mudança, numa amálgama de personificações que convergem numa identidade própria, e que, à luz de outras perspetivas, assume ainda, outros atributos. Enquanto investigador, o educador submerge nos significados das situações reais do contexto, procurando encontrar soluções que sustentem a ação, conducentes, muitas vezes, a processos de mudança. Assim, é essencial que o educador/investigador assuma a “curiosidade intelectual, que se interesse fortemente pela busca de informações que se relacionem com situações de investigação” Fortin, Côté & Fillion, 2009, p. 67). Concomitantemente, o educador deverá (re)avaliar as suas práticas, permitindo uma abertura ao processo de desenvolvimento e aprendizagem personificado pelas crianças. Enquanto mediador neste processo, que usufrui de condição privilegiada, pela sua presença permanente no terreno, estão criadas as condições de melhoria e otimização dos contextos de aprendizagem.

Reportando-se às finalidades Altrichter et al. (1996, cit. Máximo-Esteves, 2008), afirmam que a investigação-ação tem como finalidade apoiar os professores de modo a que estes sejam capazes de lidar com os desafios e os problemas da prática, adotando as inovações de forma refletida. Os objetivos desta metodologia visam a compreensão, planeamento, aperfeiçoamento, reforma e intervenção pedagógica, e implicam a avaliação posterior dos efeitos da ação.

3.1. Fases da Investigação-Ação

A investigação-ação é composta por fases, pode ser representada em espiral, é crítica e cíclica, na medida em que os participantes envolvidos são críticos e autocríticos de todo o processo e por ser autoavaliativa todas as alterações executadas são constantemente avaliadas. Operacionaliza-se numa espiral de ciclos que impõem a mudança, com a finalidade de serem executadas e avaliadas no ciclo posterior.



Fonte: (Coutinho et al., 2009, p. 366)

Ao visualizar a figura é possível constatar que o ciclo 2 reflete a ação ocorrida no ciclo 1. Este ciclo ilustra as primeiras fases da investigação-ação, nomeadamente a planificação, seguindo-se a ação, observação e a reflexão. Após o professor/investigador realizar todas as fases, surge um novo ciclo, o segundo, que se inicia pela revisão de todo o processo, seguindo-se a ação, a observação e a reflexão de tudo o que foi realizado, dando assim origem a um novo ciclo.

Fisher (2001, cit. Máximo-Esteves, 2008), referencia cinco fases da investigação-ação, designadamente: *planear com flexibilidade* - permitindo que o professor possa refletir sobre todo o processo, entre estas experiencias e observação dos alunos e a avaliação das suas práticas dando origem às primeiras questões; *agir* - abordando todos os padrões encontrados nas práticas do professor e os registos de tudo o que observa e executa. Nesta fase, o professor pesquisa de modo a clarificar as questões iniciais. A terceira fase denomina-se de *refletir* - na qual o professor reflete com espírito crítico sobre as observações que registou. Todos os diálogos com os observados auxiliam-no na sua análise. Já, o *Avaliar/validar* consiste na análise e avaliação dos dados, com vista à posterior verificação dos seus efeitos. A última fase designa-se por *dialogar* - sobre as estratégias utilizadas refletindo e chegando a uma versão final de toda a investigação. Nesta fase a colaboração é uma mais-valia para que a investigação tenha qualidade.

4. A PROBLEMÁTICA

A observação concretizada incidiu sobre as dinâmicas do contexto, cuja sistematização das evidências, constituíram elementos orientadores essenciais à definição e clarificação das etapas procedentes, nomeadamente a problematização, ação, avaliação e reflexão. Deste modo, as observações realizadas poderão conferir segundo Leite e Terrasêca (1993, p. 66) “um conhecimento mais profundo das ações educativas e é matriz de percursos mais respondentes face às particularidades de cada situação”.

Através da observação participante, verificou-se que as crianças tinham algumas dificuldades no cumprimento de regras e evidenciavam algumas dificuldades, no que concerne ao respeito pelo outro e pelas suas opiniões, nomeadamente nos momentos de partilha de ideias aquando da reunião de grupo.

Da dialética da metodologia de investigação-ação, emergiram mecanismos de reflexão sobre a prática, com o intuito de a melhorar. As evidências e os constrangimentos contextuais, já descritos anteriormente, enquadraram a questão de investigação-ação: **Como desenvolver uma educação para a cidadania, através da convivência democrática no grupo da Sala dos Cristais?**

Toda a intervenção pedagógica procedente, se organizou em torno de estratégias/atividades adaptadas às características individuais das crianças e respetivas necessidades. Foram proporcionadas experiências e vivências, cruciais na assimilação dos valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros (OCEPE, 2016).

As componentes de operacionalização incidiram na área da Formação Pessoal e Social (uma das áreas de conteúdo das orientações curriculares), que dada a sua transversalidade está presente em toda a ação pedagógica, promovida no contexto da Prática Pedagógica. O foco do projeto, foi o trabalho da Convivência Democrática e Cidadania, nomeadamente na adoção de estratégias com o intuito de:

- a. Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;
- b. Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;
- c. Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia;
- d. Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação.

4.1 4.1.1. Estratégias e Processos de Intervenção

- a. Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões

De forma a responder à questão inicial, foram delineadas e posteriormente implementadas algumas estratégias, elementares aos processos de intervenção. A aquisição de competências de respeito pelo outro e pelas suas opiniões são transversais a toda a intervenção do Educador de Infância, pelo que, de forma regular e contínua as crianças foram estimuladas a desenvolver estas competência de interação social.

Neste sentido, segue-se o registo de algumas atividades onde é, possível a verificação do trabalho de ênfase destas competências.



Figura 1 – Caixa surpresa dos frutos de Outono.

Na atividade da caixa surpresa dos frutos do outono, as crianças foram convidadas a retirar um fruto da caixa. De seguida, a criança deveria anunciar o respetivo nome do fruto escolhido, bem como verbalizar algumas das suas características. Nesta e em todas as atividades promovidas, as crianças foram estimuladas a acompanhar e a ajudar os colegas.

Através desta atividade, as crianças tiveram de ouvir os colegas, enquanto aguardavam pela sua vez para participar. Além disso, quando provaram os frutos, aperceberam-se de que nem todos gostavam das mesmas frutas.

São igualmente momentos propícios ao desenvolvimento do respeito pelo outro, e pelas suas opiniões, os diálogos em grande grupo, que podem surgir das mais variadas formas, como por exemplo num diálogo sobre uma história. De referir, que a hora do conto de histórias é um momento muito apreciado e aguardado pelas crianças.

Uma das histórias exploradas foi retirada do livro *Atchuu*, o guia completo das boas maneiras. Este livro relata a história de uma menina que espirrou sem colocar a mão à frente da boca e por esse motivo, a vaca da quinta decidiu orientar-lhe com vista à adoção de comportamentos sociais adequados. A partir do conto, estabeleceu-se um diálogo muito profícuo com as crianças acerca de algumas regras de convivência social e democrática. Resultante dos diálogos estabelecidos durante a semana, tanto em pequeno como em grande grupo, sobre os valores e regras de convivência social, as crianças foram convidadas a selecionar um valor e a

verbalizar conceitos e opiniões sobre o mesmo. Seguiu-se o registo de ações – expressão dos valores escolhidos através do desenho.

b. Promover atitudes de partilha e responsabilidade social

Para promover as atitudes de partilha e responsabilidade social, foram realizadas algumas atividades de sensibilização para algumas tradições, bem como pelos seus valores.

Na semana do **Pão por Deus**, as crianças tiveram oportunidade de assistir a uma peça de fantoches sobre os frutos da época.

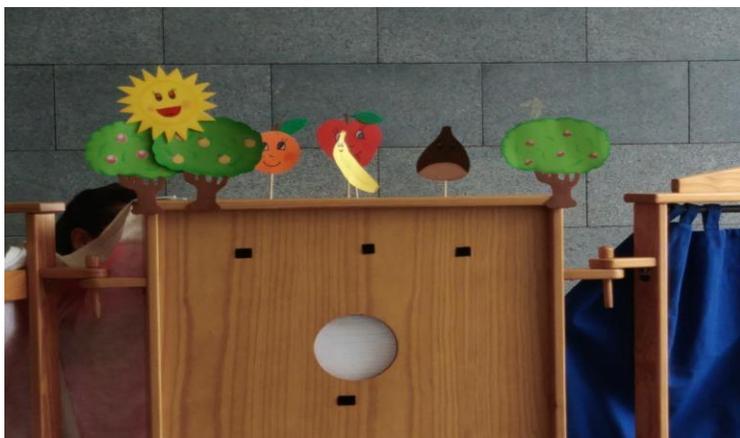


Figura 2 – Peça de fantoches: os frutos de Outono.

Após a peça, realizou-se a partilha de frutos pelas outras salas de Pré-escolar da escola, cumprindo-se a tradição. Foi grande o acolhimento e cumprida a distribuição, de forma bastante autónoma as crianças foram guardando as frutas recebidas, no seu saquinho do Pão por Deus, elaborado para esta ocasião tão especial e de vivências ricas.

Com esta atividade, puderam vivenciar a tradição da partilha dos frutos, assim como a responsabilidade de criar um ambiente de sala, propício ao bom acolhimento dos colegas. Outra proposta, que enquadrou a dinamização de intervenção pedagógica de trabalho com a comunidade educativa, foi a peça de teatro “Vamos tornar o Natal mais feliz”. A peça visava a motivação e o alerta das crianças para a importância da partilha e responsabilização social. Lançou-se o desafio, para a partilha de brinquedos, roupas ou alimentos que seriam posteriormente doados a algumas instituições de apoio a crianças. Reforçou-se a

mensagem de que a partilha enriquece quem recebe, mas também quem oferece, constituindo-se um forte contributo à felicidade de todos.

c. Fomentar o respeito pela diversidade e solidariedade para com os outros

No enquadramento da intervenção no domínio do fomento e respeito pela diversidade e solidariedade para com os outros, foi dinamizada mais uma atividade de conto de uma história - “O nosso amigo Alfredo”.

Sucintamente, tratava-se da história do menino Alfredo, refugiado, obrigado a deixar o seu país e a mudar-se para outro, juntamente com a sua família. Seguiram-se, tempos de adaptações constantes a novos espaços ambientais, físicos e sociais. A entrada na nova escola foi um momento muito aguardado, mas também bastante emotivo, com repercussões ao nível do comportamento do menino Alfredo, que revelava um grande distanciamento e introspeção, evidenciando também alguma timidez. A interação social estava comprometida e o isolamento era a cada dia mais notório. Alfredo raramente sorria. Era, por isso, necessária e urgente a intervenção concertada no sentido da sua inclusão.

A partir das estratégias descritas e elencadas neste conto, como forma de operacionalizar o acolhimento ao menino da história, realizado por toda a escola que o acolheu, foi possível estabelecer um paralelismo com situações reais do dia a dia das crianças do grupo. A promoção do diálogo revelou-se de extrema importância ao alerta pelo respeito pela diversidade e solidariedade para com todos.



Figura 3 – A história “O nosso amigo Alfredo”.

A tarefa seguinte, convidava as crianças à identificação de uma característica pessoal. Da diversidade encontrada foi possível estabelecer um roteiro de semelhanças e diferenças entre todos, que apesar de evidentes não constituíam obstáculo à partilha, de experiências, à concretização de brincadeiras e à vivência de alegrias e participação social, nos diferentes momentos da rotina da escola. As estratégias selecionadas representaram uma excelente oportunidade de partilha e reflexão, com vista à consciencialização e respeito pela diversidade e solidariedade para com todos.

- d. Desenvolver uma atitude crítica em relação ao mundo que a rodeia e conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, no espaço nacional e europeu

Em relação aos objetivos: desenvolver uma atitude crítica em relação ao que se passa no mundo que rodeia a criança e conhecer e valorizar as manifestações do património natural e cultural, no espaço nacional e europeu; verificamos a existência de uma transversalidade tão grande que se torna difícil dissociá-los.



Figura 4 – Cartaz “O Natal na Europa”.

A proximidade ao Natal levou-nos a uma incursão por alguns países da Europa, no sentido do aprofundamento dos respetivos usos, costumes e tradições natalícias. O trabalho de pesquisa e interesse demonstrado por todos, haveria de constituir-se um grande aliado neste trabalho de projeto. Daqui resultaram grandes momentos de discussão e debates que permitiram a organização do material recolhido dos livros e da net e respetiva elaboração de um cartaz.

A partir da leitura deste, foi possível a constatação por parte das crianças, de que as tradições vivenciadas divergem em função do país de origem de cada um de nós. Foi igualmente preparada uma apresentação em formato de história, sobre o natal na europa. Do diálogo acerca das nossas tradições de natal e do seu aparecimento, emergiu o debate sobre as tradições natalícias em países como a Espanha, a Alemanha, o Reino Unido e a Noruega.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia de investigação-ação é a sequência lógica que justifica o carácter investigativo que se pretende de um docente reflexivo que investiga, pensa e age sobre o que considera poder ser melhorado em relação às aprendizagens das crianças. Deste modo, a investigação-ação, pelo seu carácter qualitativo, imprime um cunho de qualidade ao processo de ensino/aprendizagem, tornando o docente eficaz e assertivo, na identificação de problemas e adequação de estratégias com vista à implementação de práticas pedagógicas diferenciadas.

É de salientar que o desenvolvimento deste projeto constituiu um grande desafio, considerando que se trata de um grupo de crianças pequenas (2, 3 e 4 anos). Registaram-se evidências de assimilação e desenvolvimento de atitudes, disposições e valores adquiridos, expressão e exercício de uma cidadania ativa, consciente e solidária. O progresso alcançado na resolução de situações de conflito de forma autónoma e através do diálogo, foi visível aquando das primeiras intervenções pedagógicas. A demonstração de comportamentos de apoio e entreaajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado, indiciam gradualmente a manifestação do respeito por todos, bem como a aceitação da diversidade de características e formas de ser de todos.

O conhecimento e identificação das manifestações do património cultural (local, regional, nacional e europeu) permitiram o enquadramento e reconhecimento da necessidade da sua preservação. Durante o período de vigência do projeto de investigação-ação aqui explanado, foi possível constatar-se uma gradual assimilação de disposições e valores de convivência democrática, expressão e exercício de uma cidadania ativa consciente e solidária.

Sintetizando, o docente quando investiga, compreende as perceções dos restantes agentes educativos, o que lhe permite reestruturar o percurso das crianças, quer seja pela adequação de relações ou de materiais ou pela adequação das propostas de mediação, proporcionando aprendizagens com base na premissa fundamental da instituição escolar que é a de garantir sucesso educativo a todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. (1.ª ed.). Porto: ASA Editores.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Conselho da Europa (2010). Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação dos Direitos Humanos. Quadro de Recomendação CM/Rec (2010) do Comité de Ministros.

Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M & Vieira S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas* (vol. XIII, nº 2). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Fortin, M., Côté, J. & Filion, F. (2009). *Fundamentos e Etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

Leite, C. & Terrasêca, M. (1993). *Ser professor/a num contexto da reforma*. Porto: Edições ASA.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

Martins, G. (Coord.) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Pereira, G. (2013). O Percurso Curricular Alternativo, um desafio à Inovação Pedagógica? Uma abordagem etnográfica aos cenários de aprendizagem de uma turma de 5º ano com proposta de PCA. <http://digituma.uma.pt/handle/10400.13/580>. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na área de especialização de Inovação Pedagógica, FCS/DCE - Universidade da Madeira, Funchal.

Santos, M., Marques, A., Cibebe, C., Matos, F., Menezes, I., Nunes, L., Paulus, P., Nobre, P. & Fonseca, T. (2011). *Educação para a Cidadania. Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: DGIDC.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. (2ª ed.) Lisboa: Livros Horizonte.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Vieira, C., Nogueira, C. & Tavares, T-C. (2015). Género e Cidadania. In M. J. Cardona, C. Nogueira, C. Vieira, M. Uva & T-C. Tavares. *Guião de Educação. Género e Cidadania: Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

ABORDAGEM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA EUROPA

Maria Fernanda Gouveia

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

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal. E-mail: fernandapg2@sapo.pt.

INTRODUÇÃO

A sociedade alicerçada na pessoa e na dignidade humana considera a aprendizagem como a questão central do processo educativo e procura atender às diferenças, com base numa filosofia humanista e inclusiva. A escola pretende qualificar os alunos para o exercício de uma cidadania democrática, de forma livre, autónoma e responsável, mediante as múltiplas literacias, que lhe permitirão analisar a realidade e tomar decisões fundamentadas e adequadas no seu quotidiano.

Contudo, o significado do conceito de cidadania complexificou-se, apesar de manter a sua designação formal. O conjunto de direitos e deveres a que se refere deixou de depender de um mero consenso local para passar a uma dimensão globalizada. A organização política das sociedades é mais complexa, em função dos vários níveis que a integram, desde a local, passando pela regional até a internacional e planetária, envolvendo muitos mais intervenientes. Neste quadro de complexidade, o papel de cidadão torna-se mais exigente, já que não basta referenciar-se ao seu país, muito menos à sua comunidade local (Carmo, 2014).

Contrastando com a ditadura que assenta numa indiferença e inatividade política dos cidadãos, “a democracia exige, para realizar o seu conceito, a participação bem informada dos governados nos processos e decisões da governação” (Pinto, 2004, p. 11).

Segundo o autor, foi o movimento das economias nacionais rumo à integração na Comunidade Económica Europeia (CEE), que impulsionou os países rumo à democracia, visto que a internacionalização da economia não é compatível com visões governamentais nacionalistas e autoritárias.

O lugar concedido à educação para a cidadania no currículo escolar dos países europeus tende a refletir a importância que os responsáveis políticos pelo setor da educação atribuem a esta área disciplinar. A Recomendação europeia de 2006 (Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida em dezembro de 2006), que inclui

as competências sociais e cívicas nas competências essenciais que cada cidadão deve desenvolver para participar na construção da sociedade europeia do conhecimento, exerceu uma influência importante nos últimos anos.

Segundo um relatório conjunto do Conselho e da Comissão, publicado em 2010, os objetivos, conhecimentos e aptidões articulados com as competências essenciais estão a tornar-se mais proeminentes e mais explícitos nos currículos dos Estados-Membros.

Para tal, claro que também poderá ter constituído fator de influência, a maior autonomia que tem vindo a ser concedida às escolas, que dispõem de maior flexibilidade para decidirem os conteúdos educativos, mas sobretudo a maior importância concedida às abordagens interdisciplinares.

Os objetivos e os conteúdos da educação para a cidadania podem assumir ligeiras variações de pormenor, consoante as regiões da Europa, mas o principal objetivo consiste, de um modo geral, em assegurar que os jovens se tornem cidadãos ativos capazes de contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar da sociedade em que vivem.

Considera-se, habitualmente, que a Educação para a Cidadania inclui quatro dimensões a considerar: a literacia política; o espírito crítico e as competências analíticas; as atitudes e os valores; e a participação ativa.

Embora todos os sistemas educativos salientem a importância desta matéria, bem como a aquisição de competências sociais e cívicas, as formas escolhidas para a ensinar, a nível escolar, são diferenciadas de país para país.

Para facilitar a compreensão desta realidade, apresentamos uma breve abordagem à educação para a cidadania nos currículos oficiais dos países europeus com base num estudo que fornece informações sobre 31 países da Rede Eurydice (A Suíça e a Croácia aderiram à Rede Eurydice no início de 2011, mas só a Croácia participou neste relatório), incluindo os Estados-Membros da UE, a Islândia, a Noruega, a Croácia e a Turquia.

Abrange os ensinios primário e secundário inferior e superior (CITE 1, 2 e 3) e o ano a que se reporta é 2010/11. O estudo só inclui as escolas públicas, exceto no caso da Bélgica, da Irlanda e dos Países Baixos, em que o setor privado subvencionado se encontra igualmente incluído por corresponder à maioria dos alunos matriculados. Além disso, na Irlanda a grande maioria das escolas está juridicamente definida como privada, mas na verdade são inteiramente financiadas pelo Estado e os pais estão isentos do pagamento de propinas.

As informações baseiam-se principalmente nos regulamentos, recomendações ou orientações oficiais emanados das autoridades educativas nacionais ou, no caso da Bélgica, da Espanha e da Alemanha, das principais autoridades educativas do país.

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: DA ABORDAGEM DISCIPLINAR À ABORDAGEM TRANSVERSAL

A educação para a cidadania faz parte do currículo em todos os países, na maioria dos quais, em todos os níveis de ensino e é lecionada como disciplina autónoma, como temática integrada ou assume um estatuto transversal ao currículo, o que implica a sua inclusão em todas as disciplinas escolares, sendo de realçar que, na grande maioria dos países, figura em todos os níveis de ensino.

Em alguns casos, os elementos com ela relacionados estão incorporados nos objetivos e valores gerais do sistema educativo, sem que existam prescrições para que essa matéria seja lecionada no âmbito de uma disciplina ou introduzida como temática transversal ao currículo.

É o que acontece na Bélgica e na Dinamarca, no ensino secundário, bem como no ensino superior, no Reino Unido (Inglaterra) e na Turquia, no ensino primário e no ensino secundário superior. Convém frisar que a maior parte dos países combina mais do que uma destas abordagens em cada nível de ensino ou em todos eles.

As reformas dos currículos de cidadania recentemente efetuadas têm sido muito variadas. Enquanto alguns países, por exemplo, introduziram uma disciplina autónoma (Espanha, Países Baixos e Finlândia), outros abandonaram ou pretendem abandonar essa forma de ensinar a educação para a cidadania, integrando-a em disciplinas ou áreas educativas mais vastas (por exemplo, na Letónia e na Noruega), verificando-se noutros casos, a introdução de um objetivo transcricional, como é caso da Bélgica.

Em 20 sistemas educativos, os currículos definidos a nível central tratam a educação para a cidadania como uma disciplina autónoma obrigatória, com início, por vezes, no ensino primário, mas mais habitualmente no ensino secundário.

Comparando esta situação com o anterior estudo da Eurydice sobre a educação para a cidadania (2005), constata-se que três países (Espanha, Países Baixos e Finlândia) optaram, desde então, por a instituir como disciplina autónoma.

Na Noruega, a disciplina intitulada “Trabalho no âmbito do conselho de alunos”, introduzida em 2007 e que integra elementos da educação para a cidadania, foi retirada do currículo a partir do ano letivo de 2012/13 e o seu conteúdo foi incluído noutras disciplinas, designadamente na de Estudos Sociais e em novas disciplinas opcionais ao nível do ensino secundário inferior.

Por exemplo, na República Checa, são as escolas do ensino secundário que decidem se lecionam ou não a “Educação Cívica” como disciplina autónoma, por gozarem de autonomia relativamente à principal área de aprendizagem em que ela se integra, ou seja, “Homem e Sociedade”.

Também no Reino Unido (Inglaterra), os programas de estudos de cidadania, de caráter não obrigatório, que devem ser ministrados no ensino primário e no ensino secundário superior (pós-obrigatório), podem ser cumpridos no âmbito de disciplinas autónomas ou integrados noutras disciplinas.

Na Lituânia, as escolas podem escolher a forma como distribuem as duas horas semanais de educação para a cidadania, que pode ser repartida por dois anos, quando lecionada uma hora por semana, ou por um ano, se o for duas horas por semana.

A distinção entre a abordagem “disciplina autónoma” e “disciplina integrada” não implica necessariamente que existam grandes diferenças entre os países quanto ao conteúdo do currículo de cidadania, visto que as disciplinas ou áreas curriculares integradas incluem geralmente objetivos ou conteúdos relacionados com ela.

Na Letónia, por exemplo, a disciplina “História da Letónia” tem por objetivo “apoiar o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e tolerantes para uma Letónia democrática. No caso da Áustria, a cidadania pode, ainda, ser lecionada no âmbito de uma disciplina combinada.

A educação para a cidadania pode, ainda, assumir o estatuto de dimensão transversal ao currículo, sendo esta abordagem sempre combinada com outras abordagens disciplinares, razão pela qual todos os professores devem contribuir para aplicar os objetivos definidos nos currículos nacionais.

Em certa medida, todos os países atribuem um estatuto transcurricular à educação para a cidadania, uma vez que incluem objetivos relacionados nas secções introdutórias dos currículos nacionais.

Complementarmente a esses objetivos gerais, os currículos nacionais da maioria dos países europeus destacam a educação para a cidadania nas secções relativas às temáticas de caráter transcurricular, às competências essenciais ou às áreas de conteúdos de aprendizagem. Foi o que se verificou em 13 países.

Matos (2005, p. 45) considera que a educação contribui para o desenvolvimento das forças democráticas na sociedade e advoga que “este potencial não está ligado de forma intrínseca à natureza das disciplinas escolares e da educação” (Matos, 2005, p. 45), pois neste processo coexistem uma combinação de fatores, que se relacionam com os agentes de intervenção, os objetivos pretendidos, quando, onde e como se desenvolvem essas práticas.

Segundo Moreira, Tavares e Abreu (2005), a Escola da Ponte situada em Vila das Aves, no concelho de Santo Tirso, distrito do Porto “não tem um projeto de Educação para a Cidadania – vive-o na cidadania. Não é um tempo curricular – é o currículo todo, é um ato coletivo assente numa política de direitos humanos”.

Com efeito, esta escola tem como referência uma política de direitos humanos, sendo tão importante a valorização pessoal das crianças como o seu entendimento do mundo. Por conseguinte a escola reúne condições que favoreçam o bem-estar de toda a comunidade educativa, promovendo a liberdade de expressão, a autonomia, o respeito pelo outro, a solidariedade. “Nesta perspetiva, a Escola da Ponte procura, não um espaço de reprodução social, mas fundamentalmente de transformação social” (p. 57) e constitui um exemplo para muitos.

TEMPO LETIVO, CONTEÚDOS E METODOLOGIAS

No que diz respeito ao tempo letivo, nem todos os países especificaram quanto tempo se deve consagrar a essa área curricular. As recomendações relativas ao tempo letivo são mais comuns nos países onde a Educação para a Cidadania é ensinada como disciplina autónoma e variam muito de um país para outro, tendo recentemente sofrido, em muitos deles, alterações na sequência de reformas do Ensino da Cidadania.

Note-se também que o tempo atribuído à Educação para a Cidadania pode exceder significativamente o número de horas definido e na maioria destes países, o seu ensino como disciplina autónoma não é o único modelo utilizado e o tempo que lhe é dedicado pode ser prolongado através das outras abordagens. Acresce que, em vários países, a educação para a cidadania só pode ser obrigatória para alguns alunos (normalmente, do ensino secundário), em função da variante ou da área de estudos que tiverem escolhido.

A maioria dos países especifica o tempo letivo para esta disciplina no ensino secundário inferior e em seis deles (Irlanda, Lituânia, Áustria, Eslovénia, Noruega e Turquia) exclusivamente para esse nível de ensino. A Bulgária, o Luxemburgo e a Croácia são os únicos onde o tempo letivo só é especificado para o secundário.

Foram quatro os países (Estónia, Grécia, Espanha e França) que emitiram recomendações para os três níveis de ensino e apenas seis países (Estónia, Grécia, Espanha, França, Portugal e Roménia) emitiram recomendações para o ensino primário, mas nenhum deles estabelece o tempo letivo exclusivamente para esse nível.

Os conteúdos mais comuns prendem-se com o conhecimento e a compreensão do sistema sociopolítico do país, com os direitos humanos e os valores democráticos, bem como com a equidade e a justiça.

Os currículos também incluem as questões das sociedades contemporâneas com que os estudantes se deparam na sua vida quotidiana. A tolerância e a discriminação, a diversidade cultural e o desenvolvimento sustentável são as temáticas mais habitualmente abordadas pelos países europeus nesta categoria.

O contexto nacional não constitui o único centro de interesse da educação para a cidadania, já que as dimensões europeia e internacional são também importantes. O conteúdo disciplinar, neste caso, relaciona-se amplamente com a história, a cultura e a literatura, bem como com as questões económicas, políticas e sociais.

Outras temáticas são igualmente recomendadas: igualdade de género, segurança rodoviária e sistema de proteção social, “dinheiro e economia de mercado” e a “educação para o empreendedorismo” (caso da Estónia e Portugal).

A Educação para a Cidadania engloba objetivos de aprendizagem mais suscetíveis de serem atingidos através de uma aprendizagem ativa ou pela prática do que através dos métodos de ensino tradicional. Os países europeus apresentam uma vasta gama de regulamentos, programas, iniciativas e projetos educativos que proporcionam aos estudantes a oportunidade de viverem experiências práticas de cidadania ao longo da sua escolaridade.

É necessário ter alguma prudência nas comparações entre os países devido às grandes diferenças estruturais existentes entre eles (como a duração variável do ensino primário e secundário e o número de anos em que a Educação para a Cidadania é lecionada).

O CASO DE PORTUGAL

Importa saber como é feita a abordagem da Educação para a Cidadania no sistema educativo português. Trata-se de uma disciplina autónoma ou integra-se de forma transdisciplinar? Qual a importância que lhe é atribuída e porquê?

No caso de Portugal, a educação para a cidadania tem sido claramente influenciada por certos períodos sociopolíticos, cuja relevância não pode passar despercebida. Foi o que sucedeu com a queda do regime ditatorial em 1974, cuja fase política procurou transpor para o campo da educação uma ideologia educativa de índole mais emancipatória e crítica em detrimento do carácter doutrinador e apolítico estimulado pelo anterior regime. A integração na União Europeia e a ênfase colocada na construção de uma cidadania democrática e europeia também constituiu um marco a destacar neste processo.

Foram várias as designações que, ao longo do tempo, se atribuíram à área dedicada à promoção e desenvolvimento de competências sociais, cívicas e políticas: Formação Pessoal e Social para Educação para a Cidadania e atualmente Cidadania e Desenvolvimento.

Alguns acontecimentos decorrentes dos contextos sociopolíticos contribuíram para a emergência desta área de interesse no currículo português, tendo sofrido

sucessivas transformações em função das políticas implementadas e da menor ou maior importância que lhe era atribuída.

Em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) verificaram – se alterações significativas na política educativa portuguesa. A escolaridade obrigatória é ampliada e define-se como um dos objetivos centrais da educação a promoção de cidadãos livres, ativos e críticos.

No.º 2 do seu artigo 47.º é possível ler que “ [o]s planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito” (LBSE n.º 46/86, p. 3078).

Antes da década de 90 assiste-se a um processo de discussão pública relativamente à sua operacionalização, que recaiu especificamente sobre a questão do carácter que área de Formação Pessoal e Social deveria assumir no currículo. O que se pretendia saber era, precisamente, se deveria ser uma área curricular disciplinar ou uma disciplina alternativa à Educação Moral e Religiosa Católica. Basicamente, questionava-se se esta área, cuja importância já era reconhecida, deveria ou não consubstanciar um espaço curricular próprio.

Com o Decreto-lei n.º 286/89 de 29 de agosto define-se que esta área devia ser operacionalizada através de um tempo e um espaço curriculares próprios, quer de âmbito não-disciplinar como disciplinar. E foi com essa intenção que surgiu a Área Escola (AE) e a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS), consistindo esta última numa alternativa à Educação Moral e Religiosa Católica.

Não obstante, apesar de algumas iniciativas de planeamento curricular, de acordo com Pinto (2004, p.109) “o que acontece é que, objetivamente, escasseiam, em todo o sistema educativo, lugares e oportunidades para a formação da cidadania

Os textos emanados das mais recentes reformas educativas em Portugal enfatizam a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, de modo a prepará-los para uma participação ativa na sociedade. “Sabe-se, por outro lado, que este tipo de cidadania exige uma reinterpretação prática que tenha em conta a dinâmica dos processos da integração europeia e da globalização” (Pinto, 2004, p. 120).

Através do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, apresenta-se pela primeira vez na legislação a denominação Educação para a Cidadania, entendida como uma área transversal do currículo. Além desta introdução, em consonância com a intenção de promover uma cidadania democrática e europeia, o documento

legal ainda “determina a criação de três áreas curriculares não disciplinares – área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica”.

Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012, vem por seu turno, introduzir alterações decorrentes da revisão curricular dos ensinos básico e secundário, sendo que a área da formação cívica deixa de figurar como espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, para ficar circunscrito à mera referência de área transversal que é “passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada e obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma” (p. 3476).

Segundo este diploma, as escolas seriam responsáveis, no âmbito da sua autonomia, para desenvolver projetos e atividades que [contribuíssem] para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, etc., assistindo-se, desta forma, ao esbatimento acentuado da centralidade da educação para a cidadania.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) é outra iniciativa que se segue e integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação da cidadania das crianças e dos jovens portugueses, visando o desenvolvimento de condutas cívicas e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor.

A Estratégia fundamenta-se na proposta elaborada e apresentada ao Governo em janeiro de 2017, a qual consta de despacho conjunto (Despacho n.º 6173/2016), com a missão de conceber uma estratégia de Educação para a Cidadania, para ser implementada nas escolas. O governo pretende conceder um novo impulso à Educação para a Cidadania, incentivando o reforço deste propósito, desde a Educação Pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória, em respeito pela autonomia das escolas.

A Educação para a Cidadania consubstancia-se na componente curricular designada por Cidadania e Desenvolvimento (CD) que integra as matrizes de todos os anos de escolaridade, do ensino básico e do ensino secundário.

Se no 1.º ciclo do ensino básico, a CD traduz-se numa área de natureza transdisciplinar, potenciada pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico a CD corresponde a uma disciplina, cujo funcionamento pode ocorrer numa organização semestral, anual ou outra.

No que diz respeito aos cursos de educação e formação de jovens de nível básico e no ensino secundário, a componente de formação de Cidadania e Desenvolvimento é operacionalizada com o contributo de todas as disciplinas

constantes nas matrizes curriculares base (cf. artigo 10.º do anexo ao Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

O conjunto de competências apontadas nas propostas de perfil de aluno no final da escolaridade obrigatória engloba competências transversais e transdisciplinares, mobilizando um conjunto sólido de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que se inter-relacionam. Segundo o referido Despacho, ao cidadão de sucesso, não basta conhecer, sendo igualmente importante desenvolver a capacidade para integrar os diversos saberes, para resolver problemas, dominar diferentes linguagens científicas e técnicas. As atitudes de cooperação, a autonomia, a sensibilidade estética e artística e os cuidados com o seu bem-estar são outras competências igualmente valorizadas.

Por conseguinte, as Aprendizagens Essenciais elencam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a desenvolver por todos os alunos, tendentes ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, convergem para a formação do indivíduo como cidadão participativo, principiando o caminho do exercício da cidadania ao longo da vida, no quadro de um processo de promoção da autonomia e flexibilidade curricular.

SÍNTESE FINAL

Por último, importa referir que a tendência para atribuir mais autonomia às escolas para gerirem as áreas gerais de aprendizagem designadas a nível central, poderão originar a desatualização das atuais abordagens formuladas por este governo.

Seja qual for a abordagem adotada, também é fundamental perceber que a cidadania não poderá ser ensinada, mas requer uma componente prática e envolve uma participação ativa na vida da pólis. “A educação para a cidadania exige da escola portas e janelas abertas para a cidade educadora” (Pinto, 2004, p.158).

Concluimos, por fim, com as palavras de Dewey (2002 [1900], p. 35)

Quando a escola for capaz de iniciar e exercitar cada um dos novos membros da sociedade na participação numa comunidade tão reduzida, impregnando-os dum espírito de altruísmo e fornecendo-lhes os instrumentos duma autonomia efectiva, teremos a melhor garantia de que a sociedade no seu todo é digna, admirável e harmoniosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carmo, H. (2014). A educação para a cidadania no século XXI. Trilhos de Intervenção. Lisboa: Escolar Editora.

Conselho da União Europeia & Comissão Europeia. (2010). Relatório intercalar conjunto de 2010 do Conselho e da Comissão Europeia sobre a aplicação do programa de trabalho Educação e Formação para 2010, *Jornal Oficial da União Europeia*. Retirado de: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:PT:PDF>.

Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade. A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Matos, J. F. (2005). Educar para a cidadania hoje? In C. Carvalho; de S. Florbela; J. Pintassilgo. *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 37-47). Porto: Porto Editora.

Parlamento Europeu e Conselho (2006). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida (2006/962/CE)*, *Jornal Oficial da União Europeia*, L 394/10 – L 394/18.

Moreira, A.; Tavares, E.; Abreu, B. Aprender no dia-a-dia a cidadania. In C. Carvalho; de S. Florbela; J. Pintassilgo. *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 51-57). Porto: Porto Editora.

Pinto, F. C. (2004). *Cidadania. Sistema Educativo e Cidade Educadora*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Rede Eurydice (2012). *A Educação para a Cidadania na Europa*. Lisboa: DGEEC (ISBN 978-972-614-549-3). Retirado de <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto – Reforma dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – Princípios orientadores da organização, gestão e desenvolvimento do currículo do ensino básico.

Dec-Lei 139/2012, de 5 de julho – (estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário).

Lei n.º. 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

CARACTERÍSTICAS DE UM LÍDER PARA O AUMENTO DO ID&I DE UMA REGIÃO ULTRAPERIFÉRICA

Miriam de Jesus

Observatório Oceanico da Madeira, ARDITI, Madeira, Portugal.

Na contemporaneidade, a investigação, desenvolvimento e inovação “contribuem para tornar a Europa um lugar melhor para viver e trabalhar [...] Simultaneamente, a investigação e a inovação contribuem para melhorar a qualidade de vida das pessoas.” (Comissão Europeia, 2014, p.3). Com o intuito de satisfazer estas diretivas da UE, o Observatório Oceânico da Madeira (OOM) tem por objetivo ser um polo de excelência, reunindo uma comunidade multifacetada dedicada à investigação científica, inovação, formação e disseminação das Ciências e Tecnologias do Mar. Constituído por 15 instituições, desta forma é requerido da parte do líder um grande esforço para orientar os membros de acordo com o objetivo do OOM. A complexidade do trato com indivíduos habituados a darem resposta apenas à instituição mãe suscitou o interesse no estudo do tipo de liderança que existiu na criação do OOM.

Perante as problemáticas encontradas durante todo o processo de formação do OOM, a metodologia deste estudo tem por objetivos gerais: I. Compreender que perfil de liderança está presente no OOM; II. Analisar que estratégias foram utilizadas na busca de um consenso entre os membros do OOM de forma a chegar a um objetivo comum e de interesse para todos os membros do Observatório, dando também resposta às exigências da RAM e da União Europeia.

Siglas Utilizadas

DQEM – Diretiva Quadro “Estratégia Marinha”

ID&I – Investigação, Desenvolvimento & Inovação

OOM – Observatório Oceânico da Madeira

RAM – Região Autónoma da Madeira

RIS3 – Estratégia Regional de Especialização Inteligente

UE – União Europeia

Este trabalho surge de um interesse pessoal pela área da liderança. Sendo eu bióloga a desenvolver a minha atividade profissional num polo de investigação na área das ciências do mar, e tendo acompanhado todo o processo de formação deste polo, considereei que a minha investigação seria uma mais-valia para o próprio polo e para outras instituições.

O interesse pelas áreas da liderança emocional e da gestão e políticas do mar levou-me à escolha do tema “Características de um líder para o aumento da ID&I de uma Região Ultraperiférica”.

A problemática deste estudo assentará no facto de ter sido notada, por parte da comunidade científica na área das ciências do mar, uma falta de diálogo, falta de objetivos de interesse para a Região Autónoma da Madeira (RAM) e um certo afastamento da comunidade madeirense.

Serão tidos como objetivos deste estudo os seguintes pontos: Compreender que perfil de liderança e analisar que estratégias foram utilizadas na busca de um consenso entre os membros do OOM, de forma a chegar a um objetivo comum e de interesse para todos os membros do Observatório, dando também resposta às exigências da RAM e da Comunidade Europeia.

O sujeito de investigação será o Diretor da Comissão Diretiva – Doutor Rui Caldeira; que acumula também o cargo de Coordenador Científico do OOM. Igualmente serão participantes na investigação os membros da comissão diretiva, nomeadamente um representante por cada instituição integrante do Observatório Oceânico da Madeira.

A investigação terá uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa) e a estratégia de pesquisa adotada será estudo de caso. Julgo que o facto de haver uma grande proximidade da realidade do Observatório Oceânico da Madeira (polo onde será feita a investigação), visto ser o meu local de trabalho, haverá uma facilidade na obtenção de todos os dados necessários no sentido de apoiar a realização do meu estudo.

Importância do Estudo

Na contemporaneidade, a investigação, desenvolvimento e a inovação “contribuem para tornar a Europa um lugar melhor para viver e trabalhar, promovendo a competitividade e fomentando o crescimento e a criação de emprego. Simultaneamente, a investigação e a inovação contribuem para melhorar a qualidade de vida das pessoas”. (Comissão Europeia, 2014, p.3). Acredito e é intrínseco que o futuro da Europa e dos Estados-Membros depende da capacidade de inovar fazendo crescer a economia, criando desta forma mais emprego. Sendo Portugal um Estado-Membro da União Europeia, as Regiões Autónomas dos Açores e Madeira têm também de dar resposta a todo um leque muito vasto de diretivas e políticas na área da economia azul.

Existindo uma Diretiva Quadro “Estratégia Marinha” (DQEM) Subdivisão Madeira e um enquadramento da Estratégia Regional de Especialização Inteligente (RIS3), é importante frisar que a DQEM

tem como objetivo a conservação dos ecossistemas marinhos, assente numa abordagem ecossistémica na gestão das atividades humanas, permitindo a utilização sustentável dos recursos, bens e serviços marinhos, constituindo, assim, o pilar ambiental da Política Marítima Integrada da União Europeia. São ainda objetivos da DQEM contribuir para a coerência e integração das preocupações ambientais nas diferentes políticas, convenções e medidas legislativas, que têm impacto no meio marinho. (DQEM, 2012, p.9)

e que RIS3

significa identificar as características e os ativos exclusivos de cada país e região, realçar as vantagens competitivas e mobilizar as partes interessadas e os recursos a nível regional em torno de uma visão de futuro orientada para a excelência. Também significa fortalecer os sistemas de inovação regional, maximizar os fluxos de conhecimento e difundir as vantagens da inovação por toda a economia regional. Este conceito assenta no princípio de que a concentração de recursos do conhecimento e a sua ligação a um número limitado de atividades económicas prioritárias permitirá às regiões serem competitivas a nível global. (RIS3, 2015, p.16)

Face ao anteriormente exposto é importante que a Região Autónoma da Madeira tenha capacidade de dar resposta a estas exigências.

É com o intuito de satisfazer as diretivas e as estratégias impostas pela UE que o Observatório Oceânico da Madeira (OOM) tem como objeto promover a criação de um polo de excelência, catalisador de oportunidades, reconhecido internacionalmente, reunindo uma comunidade multifacetada dedicada à investigação científica, à inovação, à formação e à disseminação das Ciências, Tecnologias e Culturas do Mar, tendo como base o potencial existente na RAM e nas instituições nela sediada. Incluindo instituições de ensino superior, institutos de investigação, empresas, entidades não-governamentais ou entidades públicas, com atividade e competência reconhecida na área do mar. O OOM tem como principais objetivos, a curto prazo, a contratação de investigadores especializados e dinamizadores das várias áreas de intervenção do Observatório, a criação de programas de monitorização permanente (sistemas periódicos de recolha e disponibilização de dados), a criação e/ou participação em programas pedagógicos (com escolas regionais, universidades nacionais e internacionais), dinamização e participação em programas de divulgação científica (ações de divulgação, conferências, workshops, etc.) e participação em programas de transferência de conhecimento para o tecido empresarial, de forma a estimular a inovação.

A concretização destes objetivos requer, por parte do líder do polo de investigação, um enorme compromisso e grande entrega face às diversas dinâmicas diárias. A exigência feita por parte da UE, de Portugal e da RAM em dar resposta às políticas de economia azul é grande e só um bom líder conseguirá guiar o polo no sentido de tais exigências serem positivamente satisfeitas. O facto de o polo ser constituído por dez instituições diferentes requer da parte do líder um grande esforço em orientar todos os membros, tendo sempre em atenção o objeto do OOM. A complexidade do trato com indivíduos com objetivos diferentes, habituados a dar resposta apenas à sua instituição mãe, suscitou em mim o interesse no estudo epistemológico do tipo de liderança que existiu em todo o processo de planeamento das linhas estratégicas de investigação e de ação do OOM, tendo em conta que essas linhas de investigação e de ação têm que dar resposta às exigências do RIS3. O acordo entre todos os membros sobre o que é realmente importante para o polo e para a RAM dependerá da atuação do líder.

Este estudo não terá importância apenas para este polo de investigação mas também para outras instituições, de forma a compreenderem que perfil de liderança melhor contribui para o seu bom funcionamento, e será uma mais-valia para outros líderes.

Para efetuar o meu estudo epistemológico, farei uma abordagem qualitativa focando um modelo fenomenológico e a estratégia de pesquisa será então um estudo de caso.

Organização da Investigação

O Observatório Oceânico da Madeira (OOM) pretende assumir-se enquanto um polo de excelência dedicado à investigação e monitorização permanente do oceano. Esta iniciativa agrega uma comunidade científica multidisciplinar, juntando várias entidades no sentido de promover a cooperação e rentabilizar recursos.

No ano de 2014 o OOM desenvolveu uma plataforma de apoio à decisão que agregou a informação disponível na RAM (dados físicos e biológicos), contribuindo para o plano de especialização inteligente da RAM (RIS3) no âmbito dos recursos e tecnologias marinhas. O Observatório Oceânico da Madeira foi constituído formalmente nesse mesmo ano, contemplando a participação das instituições regionais com atividades nas ciências do mar. Envolveu-se, igualmente, na participação em projetos nacionais e internacionais na área dos recursos e tecnologias marinhas, existindo desta forma, uma promoção pública das atividades do mesmo.



Figura 6 - Etapas de formação e Aprovação do Projeto OOM.

A médio prazo (2015-2020) o OOM tem como objetivos a promoção de uma investigação holística de nível internacional na área das Ciências, Tecnologias e Culturas do Mar, aproveitando as potencialidades de articulação das entidades sediadas na RAM, nomeadamente através da realização de projetos transversais; desenvolvimento de uma comunidade científica transdisciplinar, capaz de dar suporte a uma formação pós graduada de excelência, adequada às necessidades da sociedade; promoção do uso social dos oceanos e das empresas que atuam na área da economia do mar, garantindo simultaneamente a sustentabilidade do Oceano, incluindo a zona costeira, e os seus recursos naturais; o estímulo à valorização económica do conhecimento do mar e a transferência de tecnologia, promovendo a formação profissional e a qualidade; a contribuição para a divulgação da cultura científica e para o aumento da consciência marítima da população, nomeadamente das suas camadas mais jovens, como processo ativador de vínculos sociais e societários; o aumento das ligações externas da RAM com os “*stakeholders*” e outras organizações, tanto a nível nacional como internacional e por fim, contribuir para a definição e implementação de políticas regionais, nacionais e europeias e internacionais ao conhecimento e economia do mar.

A responsabilidade funcional do Observatório é do Conselho de Administração da Agência Regional para o Desenvolvimento da Investigação, Tecnologias e Inovação (ARDITI), apoiada numa estrutura de gestão assegurada por uma Comissão Diretiva constituída pelo diretor e dois vogais (que foram eleitos pelo corpo de investigadores sénior do OOM) e pelo Conselho Coordenador.

Todo o estudo fenomenológico será feito em torno do Diretor da Comissão Diretiva que acumula também o cargo de Coordenador Científico do OOM, o Doutor Rui Caldeira. Toda a complexidade que existiu desde o início do processo de

criação do OOM, o facto de eu, como bolsista de investigação do Observatório, ter presenciado todo o processo, suscitou um interesse na realização de um estudo epistemológico sobre o perfil de liderança que foi adotado em todo o processo para a consolidação deste projeto de interesse para o aumento de ID&I da RAM.

Problema

A problemática do meu estudo assenta no facto de ter sido notada uma certa falta de diálogo entre as instituições sediadas na RAM a fazerem investigação na área das ciências do mar – numa fase anterior à formação do Observatório Oceânico da Madeira. Por vezes os objetivos de algumas instituições não iam ao encontro às necessidades imediatas da RAM. É notada, por vezes, uma inexistência de diálogo entre os próprios investigadores, e entre estes e a comunidade madeirense. O facto de haver um certo afastamento e desinteresse em relação à Escola quando é a esta que cabe incentivar e formar os alunos levando-os a interessarem-se pelas ciências do mar é vista também como uma problemática. É no sentido de resolver estas problemáticas que o líder vai intervir.

Questões de Investigação

Ao longo de todo o processo de investigação tenho por objetivo responder a várias questões que considero ser importantes para o próprio Observatório mas também para outros polos de investigação ou qualquer outro de tipo de instituição que se forme por associação de instituições mais pequenas. As questões primordiais e de maior importância são:

- I. “Que tipo de instituições integraram o Observatório?”;
- II. “Quais os objetivos dessas instituições ao integrarem o Observatório?”;
- III. “Os objetivos do OOM respondem às expectativas das instituições integrantes?”;
- IV. “Quais foram as estratégias adotadas para que os objetivos do OOM e das instituições integrantes fossem conciliados, de forma a dar resposta às exigências da RAM e da Comunidade Europeia, aumentando a ID&I da RAM?”;
- V. “Que perfil de liderança existe por parte do coordenador científico deste polo de investigação – na área das ciências do mar – que pretende aumentar os níveis de ID&I na Região Autónoma da Madeira?”.

Objetivos da Investigação

Perante as problemáticas encontradas durante todo o processo de formação do OOM, a fenomenologia deste estudo tem por objetivo:

- I. Compreender qual o perfil de liderança;
- II. Analisar que estratégias foram utilizadas na busca de um consenso entre os membros do OOM de forma a chegar a um objetivo comum e de interesse para todos os membros do mesmo, dando também resposta às exigências da RAM e da Comunidade Europeia.

Objetivos Gerais da Investigação

Este estudo tem como objetivos gerais:

- I. Analisar a orgânica do Observatório Oceânico da Madeira;
- II. Identificar o perfil de Liderança;

Objetivos Específicos da Investigação

Depois de descritos os objetivos gerais desta investigação, passo a delinear os objetivos específicos enquadrados na temática do estudo.

- I. Analisar quais são as finalidades do OOM;
- II. Compreender qual é a essência do OOM;
- III. Verificar que “relação” existe entre o Coordenador Científico do OOM e os restantes membros;
- IV. Aprender que tipo de liderança existe no OOM.

Liderança

A liderança tem vindo a tornar-se um tema cada vez mais importante nos dias de hoje, devido à globalização e à crise económica que a Europa atravessa nos últimos anos, tornando impreterível a existência de uma liderança eficaz, com líderes que consigam conduzir as suas organizações e instituições a bom porto.

O conceito de liderança, “is the process of persuasion or example by which an individual (...) induces a group to pursue objectives held by the leader or shared by the leader and his or her followers.” (Gardner, 2007, p. 17).

Desta forma ao falarmos de liderança temos que impreterivelmente falar do líder, visto que este é o sujeito que pratica a liderança, fazendo com que seja a peça chave deste processo administrativo.

Leaders cannot be thought of apart from the historic context in which they function (...), and the system over which they preside (...). They are

integral parts of the system, subject to the forces that affect the system. They perform (...) certain tasks or functions that are essential in the group is to accomplish its purposes” (Gardner, 2007, p. 17.).

Modelos e estilos de Liderança:

Existem diferentes formas de liderar e por conseguinte diferentes modelos e estilos de líder, todos eles com características próprias e singulares que, de uma forma ou de outra, vão influenciar positiva ou negativamente todos os que estão ao seu comando. Assim surge a questão: que tipo de líderes existem e quais as suas especificidades? Existem diferentes tipos de líder e, concludentemente de perfil e estilo de liderança. Passo então falar de líderes que se enquadram em três modelos de liderança: o “Transacional”, o “*Laisser-Faire*” e o “Transformacional”.

O modelo de liderança transacional leva a que os objetivos pessoais dos liderados sejam esquecidos passando a ser valorizado os interesses e objetivos da organização (Bento, 2008, p.2). Existe uma “manipulação” por parte do líder sobre os liderados. Como afirma Bento (2008) “a liderança transacional baseia-se no uso da motivação extrínseca” (p.3).

No modelo *Laisser-Faire* existe uma completa ausência do exercício de liderança. É um modelo de liderança que segundo Bass e Riggio (2006) é “ (...) *most inactive, as well as most ineffective according to almost all research on the style*” (s/p). Neste modelo, “o líder delega totalmente as decisões no grupo e deixa-o à vontade e sem controle algum” (Chiavenato, 2003, p. 125).

Já o modelo transformacional inclui os estilos visionários, conselheiro e relacional, uma vez que estes “tem como corolário a motivação das pessoas, (...) [apresentando] enfoque numa visão e numa missão, construindo e sustentando uma imagem positiva nas mentes dos discípulos, mostrando confiança e respeito por eles” (Fraga, 2010, p.118).

ID&I

A investigação, desenvolvimento e inovação são os três indicadores do desenvolvimento de um país, sendo atividades que vão formar um conjunto de fases permitindo a descoberta de novos conhecimentos e novos produtos. Os países que mais investem na ciência, na tecnologia e na investigação irão ter um indicador de ID&I mais elevado e dessa forma tornar-se mais competitivos e mais fortes.

Neste momento, a nível da Comissão Europeia, o apoio à investigação associada deverá estar permanentemente integrado nas políticas de investigação e desenvolvimento. O reconhecimento das questões marinhas no Sétimo Programa-

Quadro de Investigação e Desenvolvimento (2007-2013) foi um passo importante na direção do aumento da ID&I no nosso país. (Nota: este tema será aprofundado no desenvolvimento da tese).

Ciências do Mar

Sendo a área das ciências do mar muito vasta, pretendo apenas relacioná-la com os interesses da RAM e vou falar sobre as ciências do mar dentro do OOM.

No Programa Operacional Madeira 14-20 (2014 a 2020) ficou estabelecido que os investimentos prioritários seriam aqueles que iriam contribuir para o crescimento da economia azul. Desta forma o Programa Regional de Especialização Inteligente identificou as atividades de investigação marinha e marítima como áreas potenciais para a contribuição do desenvolvimento e do emprego na RAM. Estas áreas incluem pesca, aquicultura, turismo e energias renováveis.

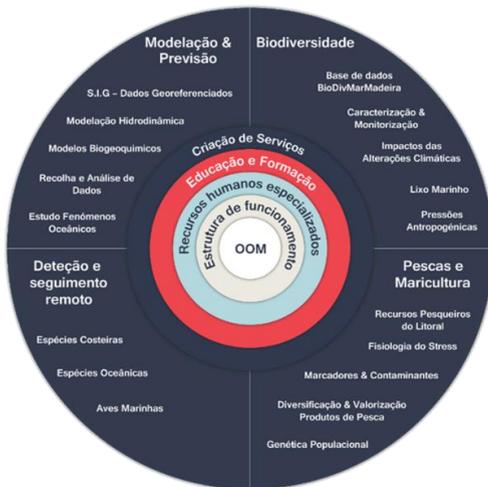


Figura 2 - Visão Estratégica do Observatório Oceânico da Madeira.

É neste sentido que o OOM tem como áreas (marinhas e marítimas) prioritárias de investigação a Biodiversidade (abordagem ecossistémica e monitorização da biodiversidade marinha, impacto das alterações climáticas e monitorização de espécies invasoras), Pesca e Maricultura (avaliação e gestão sustentável de recursos, produção aquícola multitrófica de recursos e diversificação de espécies e produtos), Telemetria (em ambientes costeiros e oceânicos) e por fim

Modelação e Previsão (ambientes costeiros, oceânicos e transporte de sedimentos).

METODOLOGIAS

A abordagem feita neste estudo será de carácter Misto (quantitativo e qualitativo) com um fundamento epistemológico. “Um estudo poderá incluir abordagens qualitativas e quantitativas em diferentes fases do processo de pesquisa sem concentrar-se necessariamente na redução de uma delas a uma categoria inferior ou em definir a outra como sendo a verdadeira abordagem da pesquisa” (Flick, 2007, p. 43). Desta forma, todo o meu trabalho como investigadora passará pelo saber ver, saber ouvir, respeitar a palavra, respeitar os silêncios, ter humildade e ser honesta.

A utilização das duas abordagens será feita de forma complementar e não de uma forma dicotómica, para que a validação dos resultados obtidos seja completa. Por último, importa ter sempre em mente que “as diferentes perspectivas metodológicas complementam-se para a análise de um tema, sendo este processo compreendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isolado” (Flick, 2007, p. 43).

Estratégia de pesquisa - Estudo de caso

O uso desta estratégia de pesquisa surge da necessidade de “compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real.” (Yin, 2003, p. 20).

Concluindo, o estudo de caso segundo Bento (2015), “consiste, essencialmente, na descrição e análise pormenorizadas de unidades sociais ou entidades educativas únicas, e destina-se à compreensão profunda de uma realidade singular (...).” (p.69)

Técnicas e instrumentos de Recolha de Dados

As técnicas de recolha de dados utilizadas durante o processo de pesquisa serão de carácter direto e indireto. As técnicas de recolha de carácter indireto serão a análise documental (documentos oficiais e não oficiais) e as técnicas de recolha de carácter direto serão os questionários, a observação participante e as entrevistas semi-estruturadas.

O questionário tem como vantagem o facto de ser de “natureza impessoal”, tem uma apresentação uniformizada com a mesma ordem de questões e as mesmas diretrizes.

A análise deste método será feito recorrendo à estatística

O tipo de observação utilizada nesta pesquisa será uma observação participante, pois embora não seja sujeito de investigação, a minha proximidade como membro da equipa irá facilitar este tipo de observação.

Sujeito de Investigação

O diretor da Comissão Diretiva do OOM, Doutor Rui Caldeira.

Participantes na Investigação

Os membros da Comissão Diretiva, nomeadamente um representante por cada instituição integrante do Observatório.

Técnica de Análise de dados

Será feita uma análise descritiva e comparativa de todo conteúdo de forma a aumentar a validação deste estudo epistemológico. Será feita também uma categorização dos dados recolhidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estando a minha investigação ainda a decorrer atrevo-me a concluir que a criação do Observatório, tanto a nível científico como profissional é já um sucesso. No gráfico abaixo representado (fig 3) podemos verificar um aumento considerável do número de artigos indexados na área das ciências do mar, e tudo isto só foi possível com a contratação de mais investigadores com massa critica e indo de encontro às estratégias definidas pela EU e específicas para a RAM.

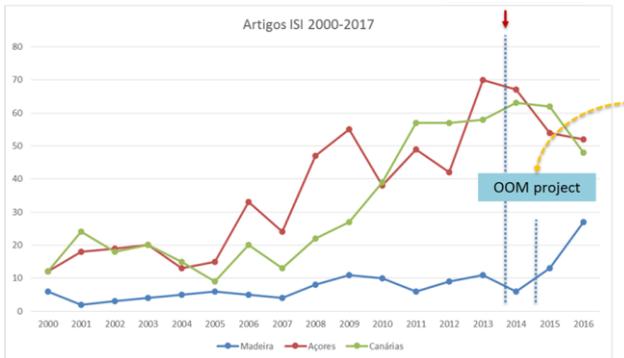


Figura 3 - Estudo realizado com base no Web of Knowledge

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Europeia, C. (2014). Compreender as políticas da União Europeia: Investigação e inovação. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. Retirado de: http://europa.eu/pol/pdf/flipbook/pt/research_pt.pdf.

DQEM. (20). Diretiva Quadro Estratégia Marinha: Estratégia Marinha para a Subdivisão da Madeira. Retirado de: http://www.dgrm.min-agricultura.pt/xportal/xmain?xpid=dgrm&actualmenu=1470807&electedmenu=1470807&xpgid=genericPageV2&conteudoDetalle_v2=1480077.

Grilo, A., Aguiar, C., Quintal, L., Lencastre, P. & Catanho, V. (2015). Madeira 2020: Estratégia Regional de Especialização Inteligente. Madeira: Agência Regional para o Desenvolvimento da Investigação, Tecnologia e Inovação (ARDITI). Retirado de: http://ris3.arditi.pt/wp-content/uploads/2012/08/RIS3-RAM_2.2.2.pdf.

Gardner, J. (2007). The nature of leadership. In The Jossey-Bass reader on educational leadership. (2ª ed.) (pp.17-26). San Francisco: Jossey-Bass.

Bass, B. M. e Riggio, R. E. (2006). Transformacional Leadership. Psychology Press.

Chiavenato, I. (2003). Introdução à Teoria Geral da Administração (7ª ed. Ver. Atual. ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.

Fraga, N. (2010). Liderança escolar: qualidade que se aprende e desenvolve. In A. Bento & A. Mendonça (Orgs.). Educação em tempo de mudança: liderança, currículo, inovação e supervisão (2ª ed.) (pp. 115-127). Porto: ITP.

Flick, U. (2007). Introdução à Pesquisa Qualitativa (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed

Yin, R. K. (2003). Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

Bento, A. V. (2015). 15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação. Guarda: Instituto São Miguel.

EDUCAR PARA A CIDADANIA NUM CONTEXTO GLOBAL – O DESPORTO COMO INSTRUMENTO DE ATUAÇÃO

Helder Lopes^{1,2}; Ana Rodrigues¹; Ana Correia¹; Ricardo Alves¹; Catarina Fernando^{1,2} & Élvio Gouveia^{1,3}

¹DEFD, FCS, UMa. E-mail: hlopes@uma.pt

²CIDESD

³MITI

INTRODUÇÃO

Educar é (ou deveria ser) desenvolver as capacidades e potencialidades de cada indivíduo, pelo que, num mundo globalizado e em acelerada transformação, é necessário que a Escola não continue entrincheirada nos seus muros e aprisionada em falsas seguranças.

Do conjunto de trabalhos que temos vindo a desenvolver nos últimos anos (por exemplo: Lopes, Vicente, Prudente, Simões & Fernando, 2016; Lopes, Vicente, Prudente & Fernando, 2015; Lopes, 2014; Lopes, Prudente, Vicente & Fernando, 2014; Lopes, Vicente, Simões, Barros & Fernando, 2013; Lopes, Fernando, Vicente & Prudente, 2011), foi possível constatar que, apesar de algumas exceções onde se procura promover uma rotura no processo pedagógico, generalizadamente temos uma Escola com:

- Uma estrutura organizacional (horários, turmas, órgãos de gestão ...) que não consegue dar resposta a dinâmicas pedagógicas centradas nos alunos;
- Currículos, programas e sistemas de avaliação centrados nas matérias e nos professores, onde a transmissão de conhecimentos assume grande predominância;
- Projetos educativos essencialmente decorativos e incoerentes com a prática;
- “Navegação à vista”, tutelada superiormente através de “despachos”, exercendo-se o poder através de processos burocráticos que deixam pouco espaço para a análise e reflexão;
- Preocupação desmedida com os exames, os rankings e o acesso ao ensino superior.

No fundo, uma Escola que continua a preparar para o passado onde, muitas vezes, impera uma espécie de lógica do “óleo de fígado de bacalhau” que as crianças eram obrigadas a tomar em meados do século passado. Ou seja, intragável, mas tem de se suportar em nome de um bem maior (o ordenado dos professores e o diploma e acesso ao ensino superior, por parte dos alunos).

Não é assim de estranhar, por exemplo, o mercado paralelo das explicações nas disciplinas com exame e o problema da falta de mobilidade social ao nível da formação. Ou seja, a estrutura em que assenta o atual sistema educativo e os processos pedagógicos que maioritariamente são implementados, continua a ajudar a perpetuar a injustiça e as desigualdades e, em muitos casos, a promover “desajustados sociais”, uma vez que não rentabiliza as capacidades e potencialidades dos alunos e dos professores.

O Desporto ao serviço da Escola e da Educação Física

Em função das suas características específicas e da relevância social, económica e política, que tem no contexto europeu, o Desporto, enquanto matéria educativa, pode assumir-se como um poderoso instrumento de transformação da escola.

O Desporto, na sua diversidade, múltiplas vertentes e formas de expressão, é um meio privilegiado de solicitação de comportamentos que, por exemplo, desenvolve a autonomia, a criatividade, a capacidade de adaptação, a tomada de decisão em situações críticas, a solidariedade, o espírito de iniciativa, etc.

No fundo, o Desporto faz um conjunto de “agressões” que, se forem significativas (que aproximem dos limites), levam a adaptações que podem promover transformações duradouras.

Contudo, as atividades desportivas enquanto matérias educativas, não parecem ter conseguido assumir um papel transformador do processo pedagógico, tal como referenciámos anteriormente.

A título de exemplo, já todos ouvimos falar das famosas “faltas de bases”, onde, em todos os níveis de ensino, se alega que os alunos não vêm convenientemente preparados, pelo que, a ser verdade, tal pode ser considerado um indicador que “ninguém” está a fazer o seu trabalho convenientemente, ou então, cada um não quer assumir as responsabilidades de desenvolver as capacidades e potencialidades dos alunos, sejam elas quais forem.

Mas porque é que tal se passa? Vejamos, por exemplo: - Será que o programa é um empecilho pedagógico e metodológico? - Será que a formação de professores (inicial e contínua) é inconsequente e incompetente?

No que respeita ao programa, podemos ter leituras contraditórias, isto porque, ao declaradamente pretender ser “igual” ao das outras disciplinas, acaba por sofrer da mesma matriz centralizadora no professor e na matéria de ensino. Contudo, permite fazer uma série de opções pedagógicas que, se forem exploradas e implementadas, em muito poderiam contribuir para alterar o panorama dominante na Educação Física e muito possivelmente na própria Escola.

Isto porque, a título de exemplo, os princípios fundamentais da Educação Física no Secundário, apontam para: - a garantia de atividade física corretamente motivada; - a promoção da autonomia; - a valorização da criatividade; - a orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos. Existindo a preocupação de, explicitamente, realçar que os programas não substituem a capacidade de deliberação pedagógica do professor e que devem ser entendidos e utilizados como um guia para a sua ação. São inclusive dadas sugestões como a possibilidade dos professores aplicarem estratégias que juntem algumas turmas.

Ora, com o “manto protetor” deste tipo de “enquadramento conceptual”, facilmente se compreende o enorme leque de possibilidades que o professor e o grupo de disciplina têm ao seu dispor para implementar um processo pedagógico disruptivo com o *status quo* instituído e com um certo conformismo complacente, ou mesmo negligente, que mina a Educação Física e o sistema educativo em geral.

No que respeita à formação inicial de professores, apesar de estar condicionada e de certa forma formatada num quadro de referência que já não responde de forma adequada aos problemas que hoje se colocam, não respeitando a diversidade institucional (veja-se, por exemplo, o enquadramento legislativo que a baliza e a avaliação da A3ES a que está sujeita), ainda assim, as diferentes instituições de ensino superior têm, de certa forma, conseguido sair desse espartilho “legislativo” e operacionalizar (mesmo que de forma limitada) diferentes escolas de pensamento e opções pedagógico-metodológicas, nomeadamente ao nível do estágio onde, de forma contextualizada, existe uma implementação em contexto real de ensino

Já no que concerne à formação contínua, vive (sobrevive) essencialmente dos créditos que dá e de se constituir como um excelente momento de convívio para rever colegas e amigos ... ficando assim, muitas vezes, infelizmente demasiadas vezes, muito aquém de qualquer valorização formativa.

No entanto, e para aqueles que consciente e empenhadamente procuram uma capacitação atualizada e ajustada aos desafios que na escola constantemente enfrentam, espelhando as constantes mutações do contexto educativo, a formação contínua é, sem dúvida, para os que a frequentam com genuínas e legítimas expectativas de valorização profissional, um instrumento formativo essencial.

Considerando o que anteriormente referenciámos sobre a Educação Física, nem os programas, nem a formação inicial, parecem ser suficientemente relevantes para ajudar a ultrapassar e vencer a máquina trituradora de miúdos e graúdos que é a Escola. Por isso, temos de assumir que os programas e a formação inicial de professores, apesar de tudo, não têm cumprido plenamente o seu papel. Possivelmente por também não serem reforçados com uma verdadeira formação contínua, por exemplo, em contexto real de ensino, dando resposta ao

desenvolvimento das capacidades e competências de forma personalizada, respondendo aos problemas que se colocam em cada contexto específico.

De uma forma sucinta, diremos que temos fundamentalmente duas lógicas de atuação para modificar o quadro atual: 1- Rentabilizar o que existe; 2- Promover uma rotura

Apesar de defendermos uma rotura, enquanto docentes com responsabilidades no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e responsáveis pelo estágio pedagógico, compete-nos criar condições para que se possa atuar aos dois níveis ...

Dessa forma, decidimos, no âmbito do referido Mestrado, enveredar por um projeto de investigação, “Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar” (EFERAM-CIT), numa parceria com a Secretaria Regional da Educação da Madeira, que permite, aos investigadores/professores, a opção por uma das duas hipóteses. Sem esquecer que Kuhn (1962), já há mais de cinco décadas, nos alertava para o facto de que a mudança de paradigma implica o abandono da investigação que é feita no anterior contexto.

Com o EFERAM-CIT pretendemos promover um conjunto de estudos e análises, em contexto ecológico e laboratorial, que contribuam para potenciar o valor educativo da Educação Física enquanto meio de transformação dos alunos.

Na atual fase de desenvolvimento, os nossos objetivos são: (1) identificar preditores da motivação em crianças e adolescentes relativamente à Educação Física e atividade física em geral; (2) descrever as relações entre o nível de participação nas atividades físicas e desportivas, os fatores de risco para a doença metabólica (obesidade, diabetes, hipercolesterolémia) e a saúde e bem-estar geral; (3) desenvolver e testar tecnologias interativas, capazes de recolher informação a partir de sensores tecnológicos, para monitorizar e proporcionar biofeedbacks, ajudando os adolescentes a serem mais ativos, mas também auxiliando os professores de Educação Física a melhor individualizar a oferta educativa; (4) avaliar o efeito de programas de intervenção baseados em modelos de ensino centrados no aluno e na motivação para a Educação Física e para a atividade física e desportiva em geral; e (5) avaliar o efeito das tecnologias interativas na estimulação do interesse das crianças e adolescentes nas atividades físicas e desportivas, assim como na motivação para a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo.

Em síntese, a nossa motivação centra-se fundamentalmente na melhoria da Educação Física, promovendo, a qualidade da atividade física e desportiva numa perspetiva de educação para a saúde, na promoção da autonomia, a valorização da criatividade e orientação para a sociabilidade, com o objetivo de ajudar a formar

Homens que tenham capacidades e competências para atuarem num mundo global em constante mudança.

Como exemplo de operacionalização do que está a ser implementado, em contexto real de ensino em cinco escolas do ensino básico e secundário (envolvendo aproximadamente 330 alunos e 20 docentes, em cada ano letivo), ao nível da avaliação do efeito de programas de intervenção baseados em modelos de ensino centrados no aluno e na motivação para a Educação Física e para a atividade física e desportiva em geral, gostaríamos de referenciar a implementação do Modelo de Educação Desportiva (MED) proposto por Siedentop, Hastie & Mars (2004, 2011).

O MED tem sido implementado em várias matérias, nomeadamente na Ginástica e em alguns desportos coletivos (Futebol, Andebol, Voleibol e Basquetebol), onde um conjunto de aulas de Educação Física (20h) é organizado numa lógica de época desportiva. Ou seja, com pré-época, época e pós-época, onde são utilizados, por exemplo, jogos reduzidos, torneios sem caráter eliminatório, eventos culminantes, permitindo que todos os alunos vivenciem todos os papéis, uma vez que para além de jogadores, os alunos vivenciam situações como ajudantes de treinadores, árbitros, preparadores físicos, organizadores de eventos, marcadores, dirigentes da equipa, publicitários, etc.

Uma vez que os diferentes programas de intervenção realizados nas aulas, como o MED, têm uma dinâmica interdisciplinar e são monitorizadas e avaliadas através de instrumentos validados e de equipas devidamente treinadas, os resultados obtidos irão permitir tirar conclusões que nos auxiliarão na transformação do processo pedagógico, não só ao nível da Educação Física mas também da Escola como um todo, pois, tal como nos diz Hacking (1992), os instrumentos podem ajudar a modificar quadros teóricos enraizados...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formadas e muitas vezes, demasiadas vezes, formatadas por um processo pedagógico centrado em falsas certezas, é natural que os diferentes implicados no sistema educativo se sintam confortáveis e conformados com receitas estereotipadas e soluções pré-formatadas. Assim, jogando com essa apetência, optamos por oferecer aquilo que, numa primeira vista, é percecionado como sendo receitas (programas de intervenção). Contudo, são instrumentos de gestão que, mesmo quando se tentam reproduzir, “ganham vida própria” e são polos atratores de dinâmicas que saem das baias compressoras de processos centrados nas matérias e nos professores.

Contribuímos, assim, para a promoção da atividade física ao longo da vida, não através de estratégias de "intimidação" – “Vais ficar doente ...” “Tens de ...”

(muito pouco eficazes em adolescentes que se sentem eternos), mas, pelo contrário, trabalhando em cima das capacidades e potencialidades de cada aluno, desenvolvendo a autonomia, a criatividade, o espírito crítico, a capacidade de adaptação, a tomada de decisão em situações críticas, a solidariedade, tal como referenciámos anteriormente. Até porque não nos devemos esquecer que o próprio conceito de saúde, tal como é definido pela OMS desde 1946, não significa apenas a ausência de doença, mas um estado de completo bem-estar físico, mental e social.

Consideramos que as pessoas têm de ter informação, conhecimentos e sabedoria para saber escolher entre diferentes alternativas e responsabilizar-se pelas escolhas que fazem. Devem colher os benefícios e/ou pagar a fatura não só do ponto de vista económico-financeiro, mas também, por exemplo, nas suas múltiplas vertentes bio-psico-socio-culturais.

Ora, o Desporto, enquanto matéria educativa, permite que, em tempo útil, se tenha todo este processo que temos vindo a defender. A competição contextualizada leva-nos a explorar os limites, e não podemos esquecer que, para evoluirmos, temos de nos aproximar e, por vezes, ultrapassar esses limites ...

Assumindo um discurso com percurso, sem demagogias e aventureirismos, é possível utilizar a Educação Física enquanto ferramenta pedagógica de uma Educação para a cidadania num contexto global em tempo de acelerada mudança e imprevisibilidade.

Não podemos continuar indiferentes a uma Europa sem identidade que, em muitas áreas, nomeadamente na Educação, por vezes parece querer formatar de “régua e esquadro”, em vez de potenciar a diversidade e especificidade de cada país, região, local, instituição

Desta forma, pensamos estar a dar o nosso modesto contributo para que cada um possa e deva fazer a sua parte e assumir as responsabilidades inerentes às funções que desempenha, seja enquanto cidadão, encarregado de educação, aluno, professor, dirigente, político...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hacking, I. (1992). Refazer o Mundo. In *A Ciência como Cultura* (pp. 104-118). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

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., Fernando, C., Vicente, A. & Prudente, J. (2011). A Função do Docente de Educação Física. In Albuquerque, A., Pinheiro, C., Santiago, L. & Fumes, N. (Coord.). *Educação Física, Desporto e Lazer – Perspectivas Luso-Brasileiras* (pp. 235-243). Maia: Edições ISMAI. ISBN: 978-972-9048-57-9.

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., 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. & 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. ISBN: 978-989-95857-6-8.

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. ISBN: 978-989-8805-11-9.

Organização Mundial de Saúde – OMS (1946). Preâmbulo da Constituição da Organização Mundial de Saúde (22 de Julho de 1946) retirado em 30 de setembro de 2017 de <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>.

Siedentop, D., Hastie P. A. & Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D., Hastie P. A. & Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education*, Second Edition. Champaign, IL: Human Kinetics.

DINÂMICAS DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

Alice Mendonça

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.

INTRODUÇÃO

A educação para a cidadania e as suas diferentes dimensões, pressupõe apreender numa perspetiva diacrónica o contexto da Educação para o Desenvolvimento ao longo do século XX, para que posteriormente se entenda a emergência desta abordagem no mundo atual e na escola contemporânea.

Em Portugal, a reintrodução da disciplina de Educação para a Cidadania nos currículos do ensino oficial, no ano letivo 2017/2018, constitui a recuperação da ideia de que a escola, para além de transmitir conhecimentos, deve também contribuir para a formação global dos alunos preparando-os para a sua participação ativa enquanto cidadãos.

O presente ensaio de cariz qualitativo, teve como suporte pesquisas distintas - bibliográfica, documental e legislativa - que nos possibilitaram compreender e contextualizar a evolução desta área de conhecimento bem como os desafios que estão subjacentes à sua integração no contexto educativo português.

1. A CIDADANIA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Segundo Gadotti (2006: 134), a “cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia”. E, na sua conceção plena, “manifesta [se] na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública (...)”

Estas definições de cidadania enformam-se num quadro de valores, cuja contextualização mais ampla nos remete para os cenários de educação para o desenvolvimento humano. Estes, traduzem-se em atitudes e posturas sociais que têm como referência os Direitos Humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social, decorrentes dos contextos históricos e valorativos que permeiam as etapas do desenvolvimento humano. Deste modo, a concetualização de cidadania só poderá ser plenamente entendida se contextualizada nas dinâmicas históricas que configuram a educação para o desenvolvimento, as preocupações e as formas de atuação humanas (Mesa, 2014).

Para a autora, tal evolução é suscetível de operacionalização teórica, a partir de um modelo de cinco etapas, que sintetizam o processo histórico e dinâmico da Educação para o Desenvolvimento.

Só um conhecimento da sua evolução histórico-estrutural permite compreender os problemas globais de cada espaço temporal, as suas origens e desenvolvimento, bem como os atores e as forças intervenientes, pelo que nos parece pertinente destacar o modelo analítico de Mesa (2014):

Etapa 1 (Décadas de 40-50 / Século XX) – Período histórico marcado por um cariz essencialmente caritativo e assistencial face aos contextos de fome e de carências materiais, entendidos como atraso/subdesenvolvimento, onde se tornava imperativo intervir. Emergiu assim, a ajuda assistencialista de algumas ONG de ajuda humanitária, bem como de igrejas e missões, que visavam debelar, no imediato, as situações excecionais e de emergência. Contudo, estes procedimentos sustentavam-se num conhecimento acrítico, pautado por uma visão linear da realidade assente em explicações monocausais. Deste modo, as intervenções de ajuda humanitária assumiram um cariz pontual com campanhas de recolha de fundos perante situações de emergência, decorrentes de sentimentos de compaixão e a caridade, bem como a consciência de um eurocentrismo.

Etapa 2 (Década de 60/ Século XX) – Emergiu um caráter “desenvolvimentista” direcionado para comunidades de fracos recursos a vários níveis: económico, educativo, de capital e de infraestruturas, que conseqüentemente lhes inviabilizava a possibilidade de auto-satisfazerem as suas próprias necessidades. Estes problemas eram entendidos como exclusivos dos países do sul e considerava-se que a resolução passava por promover o seu desenvolvimento de forma gradual, tomando como modelo os países industrializados. As ONG de desenvolvimento comunitário e algumas igrejas criaram estratégias de auto-ajuda àquelas comunidades, visando auto proporcionar-lhes um desenvolvimento económico rápido bem como o acesso à educação. Os objetivos de resolução, deixaram de visar o imediato e estabeleciam-se a médio e longo prazo, envolvidos em cenários de empatia, altruísmo e compromisso.

Etapa 3 (Década de 70/ Século XX) – Numa perspetiva simultaneamente crítica e solidária, reconheceu-se a divisão do mundo entre “Centro” e “Periferia” ao mesmo tempo que se questionou o papel das elites locais, das empresas transnacionais e do

neocolonialismo. Impunha-se a criação de um processo de desenvolvimento auto-centrado no plano político e económico que promovesse uma autonomia das regiões face às estruturas internacionais. Neste contexto, a cooperação não governamental substituiu-se à ajuda oficial e emergiram outros intervenientes, nomeadamente a ONU, movimentos sociais, forças revolucionárias e outros agentes de mudança social que tentavam resoluções a médio e longo prazo. A constatação da existência de problemáticas como a pobreza e a desigualdade internacional, o colonialismo, o imperialismo e o eurocentrismo generalizaram valores como a solidariedade, a equidade e a justiça. Generalizaram-se campanhas de denúncia da opressão, geraram-se movimentos nacionais de libertação bem como ativismos de reivindicação. As preocupações com aspetos como a demografia, o meio ambiente, os direitos humanos e a diversidade cultural geraram uma visão crítica e envolveram a atuação de ONG de desenvolvimento e Organismos das Nações Unidas, nomeadamente a UNESCO e a UNICEF.

Etapa 4 (Década de 80/ Século XX) – O desenvolvimento humano sustentável emergiu face à consciência humana de tal (in)capacidade. Contudo, considerava-se que o desenvolvimento humano não sustentável era característico do norte, enquanto a sul se registava um insuficiente desenvolvimento. Equacionaram-se problemáticas como a pobreza e a desigualdade como exclusão, a violação dos direitos humanos e a falta de acesso ao poder. Estabeleceram-se medidas internacionais: estratégias contra a pobreza e a mortalidade infantil, o acesso à educação e à saúde, a inclusão social, a igualdade de género, o empoderamento das minorias e dos excluídos e o respeito pelos direitos humanos. Neste cenário onde prevaleciam atitudes e valores de tolerância e de respeito pela diversidade cultural e pelo meio ambiente, criticava-se o racismo e a xenofobia, entendidos como problemas globais e que pressupunham, conseqüentemente, uma abordagem multicausal. A participação social efetivou-se em organizações coletivas capacitadas para apresentar propostas assentes em critérios de autorregulação, pelo que se procedeu á elaboração de inúmeros códigos de conduta.

Para além das ONG de desenvolvimento, a participação ativa na resolução daquelas questões, a médio e longo prazo, alargou-se às instituições educativas e a inúmeros setores da sociedade civil: sindicatos, estudantes, e municípios.

Etapa 5 (Década de 90 – Início do Século XXI) – O conceito de cidadania global associado às restantes dinâmicas da globalização sobrepuseram-se às dinâmicas sociais e aos mercados financeiros, de modo tal que as questões de desenvolvimento e subdesenvolvimento foram entendidas como problemas globais. Deste modo, o desenvolvimento global sobrepôs-se às dinâmicas regionais e nacionais, e as ONG expandiram-se em redes internacionais, visando uma ação imediata e um enfoque estratégico a longo prazo.

Este sentido de cidadania global despoletou valores como a igualdade de direitos e a responsabilidade global, numa ótica de interdependência global onde as problemáticas passaram a ser macro e a educação passou a ser entendida como global, pelo que se considerou necessário estabelecer conexões entre o local e o global. Neste contexto generalizaram-se as atividades de pressão política e as campanhas sobre temas globais, com o uso crescente de tecnologias. Para além das ONG de desenvolvimento, das instituições educativas e de inúmeros setores da sociedade civil (sindicatos, estudantes, municípios) a participação estendeu-se aos meios de comunicação, à indústria e ao espetáculo.

Esta breve incursão nos valores e posturas patentes no quadro do desenvolvimento humano do Século XX demonstra que o exercício da cidadania tem sido um processo historicamente determinado por inúmeros fatores, nomeadamente, económicos, sociais, políticos e ambientais entre os países e entre os indivíduos e que os agentes interventivos se têm moldado aos contextos e objetivos emergentes em cada momento histórico.

2. A PRAXIS DEMOCRÁTICA, O LOCAL E O GLOBAL

A síntese conjuntural, anteriormente apresentada, permite sustentar a ideia de que “para compreender as questões globais é necessário analisar e desconstruir uma complexa teia de processos e contextos culturais locais/globais” (Andreotti, 2014, p. 58), e por isso, urge fazer a ligação das realidades e das necessidades locais dos indivíduos para as enformar na realidade global.

Apreender a complexidade de um mundo global pressupõe a aquisição de competências para o entender e é esta apropriação de significância por parte dos cidadãos que permite viabilizar a sua participação, ativa e conjunta, com as organizações e os agentes envolvidos nas questões do desenvolvimento humano. Apenas uma sociedade civil forte, independente e autónoma permitirá que os cidadãos façam exigências aos governos, controlem a ação destes e evitem abusos (Carothers, 1999), o que pressupõe, a construção de parcerias e a partilha de

conhecimento. De facto, o envolvimento e a participação dos cidadãos só se efetivam quando existe confiança nas políticas e nas instituições públicas, caso contrário, embora os cidadãos estejam mais disponíveis para se envolverem em causas de um dia só, estarão menos disponíveis para um envolvimento coletivo e contínuo (Viegas, 2010).

O exercício da cidadania não se restringe ao seu enquadramento legal, pois a sua essência incorpora a ideia de *praxis* que implica disfrutar dos direitos de cidadania para a participação social e política. Esta *praxis* pressupõe o exercício da democracia mediante a construção de uma sociedade civil participativa e interessada na prática democrática (Gaventa, 2005) e consequentemente colaborativa nas atividades de governação com o próprio Estado (Ackerman, 2003), pois quando os cidadãos dialogam sobre a democracia e sobre os seus direitos, estão a evitar que aqueles assuntos se insiram exclusivamente no debate dos governantes e que os interesses destes últimos acabem por prevalecer.

Trata-se de um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade global. O seu exercício implica uma ação decorrente de uma tomada de consciência face às dinâmicas de intervenção e de transformação social.

3. CONCRETIZAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA, “CONSCIENTIZADORA” E CRÍTICA

Num mundo cada vez mais interdependente e globalizado, é cada vez mais importante que os cidadãos estejam informados e possam pensar criticamente, de modo a serem capazes de propor soluções e agir, para que o mundo se torne cada vez mais justo. Desta postura emerge um cariz transformador, onde a formação e a educação dos cidadãos se quer solidária e comprometida com a justiça social, com a democracia, a igualdade e o respeito pelo meio ambiente. Trata-se de uma aprendizagem para a ação, que simultaneamente coloca a tónica no indivíduo como agente individual e coletivo, transcende o meramente formal e deve ser entendida como um processo de socialização crítica e “conscientizadora” (Freire, 1970), o que acentua a necessidade de cada indivíduo tomar consciência da realidade para que de forma individual e coletiva consiga atuar sobre a mesma.

Este envolvimento dos cidadãos permite-lhes “ver o seu papel social a partir de si mesmos, vendo-se como parte do problema, mas também como parte da solução para os conflitos que enfrentam” (Poças & Neves, 2014, p.139) o que aumenta a sua autonomia para a resolução das questões e lhes permite “criar mais e diferenciadas plataformas de diálogo” (Ibidem). As autoras referem que, segundo Andreotti (2006), é neste enquadramento que “os indivíduos procuram a mudança social – que acontece do interior para o exterior – e têm como princípios base a

reflexividade, o diálogo, a contingência e relação ética para compreender a diferença (olhar o outro e compreendê-lo)” (2014, p.139) .

4. A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO CONTEXTO EDUCATIVO PORTUGUÊS

As abordagens efetuadas nos pontos anteriores introduzem o conceito de Cidadania, bem como as dinâmicas de globalização que daí emergem, conferindo-lhe um espaço cada vez mais relevante nas agendas públicas e nas organizações da sociedade civil.

Em Portugal, estas questões manifestaram-se formalmente no Sistema Educativo a partir de 2001. Numa área denominada Formação Cívica, a questão da cidadania entrou no currículo, a par da Área de Projeto e do Estudo Acompanhado, alterações propostas pelo então Ministro da Educação, Augusto Santos Silva, e pela Secretária de Estado, Ana Benavente. Contudo, estas áreas curriculares possuíam um estatuto que as distinguiam das demais, pois ao invés das restantes disciplinas, a sua classificação não era contabilizada para o cálculo da classificação final dos alunos. Consideradas, por esse motivo, “áreas não disciplinares”, as críticas ao seu funcionamento e eficácia multiplicaram-se e estenderam-se aos próprios professores. O pendor de inferioridade que lhes estava subjacente, bem como os comentários depreciativos, conjugaram-se para a eliminação do currículo, destas “áreas não disciplinares”. Deste modo, aquando da Revisão Curricular de 2012, promovida pelo então Ministro da Educação, Nuno Crato, determinou-se que “a educação para a cidadania enquanto área transversal [era] passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória” (Decreto-Lei n.º 139/2012). E o tempo ganho com a sua extinção foi alocado ao que o legislador considerou mais importante, as “disciplinas fundamentais, como Português, Matemática, História, Geografia, Físico-Química e Ciências Naturais (...)” (Ibidem).

No ano letivo de 2017/2018, no âmbito do Programa do XXI Governo Constitucional, as preocupações com a formação humanística dos indivíduos retornaram ao Sistema Educativo Português, com a introdução da disciplina de “Educação para a Cidadania”.

Com esta medida, pretendeu-se envolver os alunos na construção de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores basilares para a promoção do respeito pelos direitos humanos, justiça social, paz, diversidade, igualdade de género e sustentabilidade ambiental, tal como defendem os princípios da UNESCO (2015). Ou seja, visou-se que a Escola facultasse aos jovens portugueses a aquisição de competências que lhes permitissem ser cidadãos democráticos, participativos, humanistas, tolerantes e não discriminatórios, dando-lhes simultaneamente a

oportunidade de socialmente reivindicarem os seus direitos e assumirem os seus deveres de modo responsável.

A presença da cidadania no contexto escolar traduziu a intenção política de imputar á escola a capacidade e a responsabilidade da transmissão de «um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional» (cf. Preâmbulo do Despacho n.º 6172/2016, de 10 de maio).

A viabilização formal de espaços para a aprendizagem e o exercício da cidadania na escola refletiu, deste modo, as “preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania” (MEC, 2013, p. 1) e enformaram-se no conceito de “Educação para...”, associado a várias disciplinas, que comportam “questões socialmente vivas” que a escola atualmente terá de abordar (Fabre, 2014, s/p).

Na disciplina de “Educação para a Cidadania” colocaram-se em debate temas transversais à sociedade, pelo que as diretrizes legais mencionam que a sua abordagem ao nível curricular pressupõe transversalidade, tanto nas áreas disciplinares e disciplinas como em atividades e projetos. Deste modo, determinou-se que a abordagem curricular da “Educação para a Cidadania” poderia assumir formas diversas, consoante as dinâmicas adotadas pelas escolas no âmbito da sua autonomia, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos e atividades da sua iniciativa, em parceria com as famílias e outras entidades, no âmbito da relação entre a escola e a comunidade.

Não sendo imposta como uma disciplina obrigatória, concedeu-se às escolas que integram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular a possibilidade de decidir da sua oferta como disciplina autónoma, nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, desde que “em convergência (...) com as Aprendizagens Essenciais” (ENEC, 2017). Ou seja, foi retomado o discurso de 2001 que havia conferido a esta área um estatuto de menoridade.

5. O ESTATUTO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO CONTEXTO EDUCATIVO PORTUGUÊS

Considerou-se que não sendo imposta como uma disciplina obrigatória, e tendo um cariz de transversalidade disciplinar, a “Educação para a Cidadania” poderia ser abordada por todos os docentes, independentemente da sua formação inicial. Nesta conceção de transversalidade temática subjaz uma visão integradora das diversas áreas do saber que atravessa o contexto educativo e que supõe, para além de uma dinâmica ao nível curricular, uma vivência de escola alargada ao seu

contexto, o que segundo Paulo Guinote (in Expresso 26.02.2017) é quase impossível concretizar pois “num currículo organizado por disciplinas, cada uma com um professor, e as horas repartidas, torna-se muito difícil”.

Acresce também o pressuposto de que o professor não necessita de formação específica para efetuar tais abordagens, facto que urge de correção uma vez que a abordagem destas temáticas assume duas dimensões: uma dimensão horizontal ou cronológica (com tomada de posição, construção e resolução do problema) e uma posição vertical (onde é necessária a articulação de dados e condições em quadros teóricos, éticos, políticos...) (Fabre, 2014).

Por outro lado, do ponto de vista epistemológico, os conhecimentos escolares pressupõem o ensino de “conteúdo disciplinar supostamente estável, correspondente ao estado do conhecimento em determinado momento e disponibilizado aos estudantes” (Fabre, 2014, s/p), assumido como verdadeiro, racional e distinto de questões éticas, religiosas ou políticas. Ora no contexto da “Educação para a Cidadania” são apresentadas problemáticas cuja resolução pressupõe o posicionamento do professor face às práticas de referência e a sua articulação com os pressupostos éticos e políticos que na sua comunidade são considerados “corretos”. Ou seja, a “Educação para a Cidadania” tem como objetivo “capacitar os indivíduos para a reflexão crítica sobre os legados e os processos das suas culturas, para imaginarem soluções futuras diferentes e para assumirem responsabilidade sobre as suas decisões e ações” (Andreotti, 2014, p. 63) e tal abordagem não pode realizar-se sem estarem reunidas algumas condições.

Podemos pois, considerar que essas temáticas não envolvem especificamente conhecimentos em sentido estrito, mas comportam valores éticos, políticas e comportamentos; referem-se mais às práticas de referência do que do conhecimento e “visam mais transformar as práticas sociais do que escolarizar as práticas existentes” (Fabre, 2014, s/p). A inexistência de manuais é substituída por documentos que constituem referenciais na abordagem das diferentes dimensões de cidadania e que se assumem como meros orientadores e que não constituem guias ou programas prescritivos, mas instrumentos de apoio. É nestes aspetos que se incorpora o descontentamento de inúmeros professores face à lecionação desta disciplina que não lhes proporciona a assunção do seu papel tradicional de instrução e que ao invés lhes reclama um posicionamento global fundamentado numa prática de cidadania. Segundo Leite (Expresso 26.02.2017) “num país habituado a uma educação muito centralizada e um currículo muito prescritivo, este modelo é difícil de concretizar. Porque exige que os professores se tornem decisores curriculares, que trabalhem em conjunto quando estão sobrecarregados com as suas disciplinas e os programas extensos que têm de cumprir (...)”

Por fim, a indicação legal de que o desenvolvimento da Educação para a Cidadania deverá decorrer “em convergência (...) com as Aprendizagens Essenciais” (ENEC, 2017) remete-a de imediato para a sua situação de “não essencial” e consequentemente para um estatuto de inferioridade.

CONCLUSÃO

A introdução da Cidadania no contexto escolar português visa promover nos jovens as competências que lhes permitam ser cidadãos democráticos e participativos para que socialmente reivindiquem os seus direitos e assumam os seus deveres de modo responsável.

O envolvimento dos alunos na construção de atitudes e valores basilares para a promoção do respeito pelos direitos humanos, justiça social, paz, diversidade, igualdade de género e sustentabilidade ambiental decorre em conformidade com os princípios da UNESCO.

Porém, embora a presença da cidadania no contexto escolar traduza a intenção política de responsabilizar a escola pela transmissão destas competências, o espaço facultado para tal não aparece formalmente assumido naquele contexto, nem os professores possuem formação específica para efetuar tais abordagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerman, J. (2003). Co-Governance for Accountability: Beyond ‘Exit’ and ‘Voice’. *World Development*, 32 (3), 447-463.
- Andreotti, V. (2014). Educação para a cidadania global – soft versus critical. *Sinergias*, (1), 57-66. Disponível em <http://www.ceipaz.org/images/contenido/Revista%20sinergia.pdf>
- Carothers, T. (1999). *Aiding democracy abroad: the learning curve*. Washington DC: Carnegie Endowment for International Peace.
- Cohen, J. & Fung, A. (2004). Radical Democracy. *Swiss Political Science Review*, 10 (4), 23-34.
- Expresso “Educação para a Cidadania desde o Pré-escolar”, 26 de fevereiro de 2017.
- Fabre, M. (2014) *Éducation et Socialisation, Dossier 1: les éducations à... et le développement de la pensée critique*. Cahiers du CERFEE, (36).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2006) A escola na cidade que educa, *Cadernos Cenpec*, n. 1, São Paulo (133-139).
- Gaventa, J. (2005). Triumph, Deficit or Contestation? Deepening the ‘Deepening Democracy’ Debate. IDS. Working Paper, 264.
- La Salette Coelho (2014) *ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO (2010-2015)* *Sinergias*, (1), 128-131. Disponível em <http://www.ceipaz.org/images/contenido/Revista%20sinergia.pdf>.

Mesa, M. (2014). Precedentes Y Evolución De La Educación Para El Desarrollo: Un Modelo De Cinco Generaciones. Sinergias, (1), 24-56. Disponível em <http://www.ceipaz.org/images/contenido/Revista%20sinergia.pdf>

Poças, S. & Neves, T. (2014) Guía de educación para el desarrollo. Y tú...¿cómo lo ves?, Sinergias, (1), 132-141. Disponível em <http://www.ceipaz.org/images/contenido/Revista%20sinergia.pdf>.

UNESCO (2015). Global Citizenship Education: Topics and learning Objectives. Paris: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>.

Viegas, J., Santos, S. & Faria, S. (Org.) (2010), A Qualidade da Democracia em Debate - Deliberação, representação e participação políticas em Portugal e Espanha, Lisboa: Editora Mundos Sociais.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 139/2012)

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio

DOCUMENTOS ORIENTADORES

ENEC- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017).

MEC/Direção-Geral da Educação, (2013) Educação para a cidadania - Linhas orientadoras 2013.

EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: DA PERSPETIVA EUROPEIA ÀS ESPECIFICIDADES REGIONAIS

Sílvia Carreira^{1,2}, Mariana Ribeiro³ & Dalila Calaça⁴

¹Secretaria Regional da Educação - EB2,3 do Caniçal, destacada no Museu da Baleia da Madeira, Município de Machico. E-mail: silviacarreira@museudabaleia.org.

²Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal.

³Secretaria Regional da Educação - EB 2,3 do Curral das Freiras, destacada no Museu da Baleia da Madeira, Município de Machico. E-mail: marianaribeiro@museudabaleia.org.

⁴Secretaria Regional da Educação - Escola 1ºC/PE do Caniçal, destacada no Museu da Baleia da Madeira, Município de Machico. E-mail: dalilacalaca@museudabaleia.org.

INTRODUÇÃO

Num espaço europeu cada vez mais interligado, importa refletir sobre a qualidade da educação bem como pensar sobre as aprendizagens pretendidas numa sociedade cada mais inconformada, exigente e plural. O conhecimento elementar das ciências é entendido como uma das competências necessárias que todos os cidadãos europeus devem possuir, permitindo-lhes ter capacidades de análise e posicionamento face a problemáticas quotidianas.

Quanto ao ensino das ciências, assiste-se ao desenvolvimento de um quadro teórico-concetual, em que se evidencia uma visão mais racionalista. Esta deve ser traduzida, pelos professores, em práticas pedagógicas socio-construtivistas, contribuindo para a construção identitária num espaço comum de aprendizagem, cujas fronteiras físicas se esbatem ano após ano.

1. ENSINO DAS CIÊNCIAS – PERSPETIVA EUROPEIA

No que concerne ao desempenho dos alunos a ciências pode-se recorrer a inquéritos internacionais de avaliação, nomeadamente o Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) e o Programme for International Student Assessment (PISA). Enquanto o primeiro avalia o desempenho a matemática e ciência dos alunos do 4º e 8º anos, o segundo inquérito (PISA) afere os conhecimentos e competências dos alunos de 15 anos em leitura, matemática e ciências (alunos entre os 7º e 12º anos). Pese embora a relevância de ambos os inquéritos, é importante ter em atenção que

(...) os indicadores evidenciados pelos inquéritos internacionais devem ser utilizados com prudência, dado existirem muitos fatores importantes exteriores à política de educação, que influenciam o

aproveitamento escolar e que frequentemente divergem bastante de país para país (Rede Eurydice, 2011).

O TIMSS é um inquérito mais direcionado para avaliar “o que os alunos sabem”, enquanto o PISA foca-se no “que os alunos conseguem fazer com os conhecimentos adquiridos”, estando, portanto, mais direcionado para avaliar questões relacionadas com a literacia e a construção de conhecimento. O entendimento de literacia

Hoje em dia está associado a uma dimensão pessoal onde a participação do indivíduo, através dos atos de ler, escrever e calcular, se torna crucial para a participar no contexto social envolvente. No entanto, se num contexto moderno essas três valências eram tidas como suficientes para propiciar ao indivíduo a plena participação e ascensão social, hoje não mais se mantém esta condição. Ocorre, assim, um distanciamento entre alfabetização e literacia. A primeira associada aos atos de ensinar e aprender, entendidos enquanto leitura, escrita e cálculo. A segunda associada ao desenvolvimento e uso social de competências (Carreira, 2014:13).

No entanto, o uso social de competências e consequente desempenho dos alunos em ciências é fortemente influenciado por dois fatores: contexto familiar e sistemas educativos.

Quanto ao **contexto familiar** ambos os inquéritos referem a sua importância nas vertentes económica, social e cultural, como tendo grande importância para o desempenho dos alunos a ciências. «Porém, o fraco aproveitamento escolar não decorre automaticamente de um contexto familiar desfavorecido» (Rede Eurydice, 2011:21). Uma outra questão, muito atual, prende-se com as questões relacionadas com a identidade de género, sendo que

(...) as jovens superaram os jovens na identificação das questões de natureza científica, ao passo que os rapazes superaram as raparigas quando se tratava de explicar os fenómenos cientificamente. (...) Na totalidade dos países europeus, os níveis de confiança das raparigas nas suas capacidades científicas eram, em média, inferiores aos dos rapazes. Estes últimos demonstraram igualmente uma autoconfiança superior à das raparigas na resolução de tarefas científicas específicas (Rede Eurydice, 2011:22).

Relativamente ao impacto dos **sistemas educativos** [no desempenho dos alunos a ciências] é frequentemente apresentado como um factor com grande

influência. No entanto, uma análise relativa aos países da UE-27, tendo em conta um modelo a três níveis (país, escola e aluno), permitiu constatar que

(...) segundo o PISA 2009, as diferenças entre os países europeus explicam apenas 10,6% da variação total do desempenho a ciências, ao passo que as diferenças inter escolas representam aproximadamente 36,6% , e as intraescolas cerca de 52,8% da variação total. Por conseguinte, não convém exagerar o grau de influência que o país onde os alunos vivem exerce sobre as respetivas oportunidades educativas (Rede Eurydice, 2011:23).

Outro dado curioso, proveniente da análise dos resultados de ambos os inquiridos, foi a correlação existente entre «(...) o prazer na aprendizagem das ciências e o aproveitamento em ciências» (Rede Eurydice, 2011:22). Concordante com este facto, os dados do PISA permitiram constatar que «(...) nos países onde há mais repetentes, os resultados globais tendem a ser piores» (Rede Eurydice, 2011:22). Estes dados corroboram a existência de «(...) uma estreita correlação entre o meio social de um estabelecimento de ensino e o desempenho a ciências» (Rede Eurydice, 2011:24).

Importa, pois, uma valorização do meio social com vista à atenuação do défice de cultura científica que, reconhecidamente persiste. Este défice tem, em Portugal, antecedentes seculares e a ciência, nas extensões laboral, escolar, organizacional e social, persiste com um cunho de modernidade cuja mudança se torna de difícil implementação.

A investigação realizada por Lucas e Vasconcelos (2005) concluiu que o ensino das ciências apresenta obstáculos ao nível:

1. das representações dos professores que, «(...) possuem uma visão empirista da Ciência que ensinam e, como tal, estão mais preocupados com a aprendizagem de conteúdos científicos do que com as capacidades, atitudes (competências) e valores» (p:18).
2. da estruturação das planificações que, «(...) apresentam objetivos cognitivamente pobres («conhecer», «reconhecer» «compreender», «identificar») direcionados, quase exclusivamente, para o conteúdo» (p:18).
3. dos recursos didáticos, pois «(...) não se articulam com os objetivos, nem com as estratégias metodológicas» (p:18). Pese embora os obstáculos identificados, deve continuar a desenvolver-se esforços para a melhoria qualitativa do ensino das ciências.

Apesar das dificuldades, a escola continua a ser o melhor meio de promover a vivência e a construção de saber científico, razão pela qual é importante continuar uma trajetória de investimento nas várias dimensões escolares. Este investimento deve contribuir para melhorar o ensino das ciências, colmatando as dificuldades e entraves que lhe são apontados. O relatório da Rede Eurydice (2011) sistematiza cinco características do ensino das ciências a nível europeu: 1ª. Existem programas nacionais mas as estratégias globais são raras; 2ª. O ensino integrado das ciências predomina sobretudo nos níveis de educação inferiores; 3ª. Ausência de medidas de apoio específicas para alunos com fraco aproveitamento em ciências; 4ª. Os métodos de avaliação tradicionais continuam a predominar; 5ª. Desenvolvimento de iniciativas nacionais que visam contribuir para melhorar as competências dos professores.

2. ENSINO DAS CIÊNCIAS – COMO MELHORAR

A análise do desempenho dos alunos a ciências deve ser consequente e, por isso, é necessário trabalhar e desenvolver políticas integradas que promovam a sua melhoria qualitativa. Neste âmbito, têm sido desenvolvidas estratégias, ainda que de modo diferenciado, pelos vários países. De entre elas destacam-se: 2.1 – Parcerias entre instituições científicas e escolas; 2.2 – Avaliação dos alunos em ciências; 2.3 – Organização e conteúdo do currículo e 2.4 – Formação de professores.

As parcerias estabelecidas entre instituições científicas e escolas (2.1) permitem desenvolver projetos ou atividades de cariz científico, contribuindo para que os alunos tenham uma noção mais realista da construção da ciência. Destacam-se as universidades, empresas, museus e centros de ciências. Estas parcerias revelam-se vantajosas para ambas as partes pois, relativamente às escolas, reconhece-se a importância das mesmas para a promoção das aprendizagens dos alunos em meio extraescolar, nomeadamente através da possibilidade de acederem a informações sobre as carreiras profissionais, incentivando-os a enveredar por esta área. Por outro lado, ao presenciarem a importância das ciências no quotidiano, desenvolvem a curiosidade e interesse pelo seu estudo motivando-se para a sua aprendizagem e pelo prosseguimento de estudos. Para os professores, as parcerias revelam-se fonte de actualização e contacto com a investigação aplicada, possibilitando o desenvolvimento das suas competências traduzida, por exemplo, no desenvolvimento de recursos educativos mais atuais e em consonância com as problemáticas quotidianas em estudo.

Em Portugal destaca-se a Ciência Viva - Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica, com centros espalhados pelo território nacional cuja finalidade é promover a cultura científica na sociedade portuguesa, nomeadamente nas camadas mais jovens e na população escolar.

Outro eixo de atuação é a avaliação dos alunos em ciências (2.2) a qual é entendida como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, tendo uma importância como fonte retroativa de informação e, conseqüentemente, de responsabilização e melhoria. Este entendimento de avaliação assenta na

(...) concepção de que o propósito primordial da avaliação é o de melhorar as aprendizagens, é o de ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades, uma cultura que parte do elementar princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender. A ênfase situa-se claramente na avaliação formativa, destinada a melhorar e a regular sistemática e deliberadamente o ensino e a aprendizagem (Fernandes, 2008:23).

No caso do ensino das ciências, as especificidades inerentes à sua leccionação implicam que a avaliação tenha em conta a análise de tarefas e formatos avaliativos distintos dos tradicionalmente usados na avaliação sumativa, como os mapas de conceitos, os portefólios e as diversas modalidades de trabalho prático. Harlen (1999:130), citado no relatório da Eurydice (2011:88), refere que

Avaliar competências no exercício do método científico, tais como a observação, medição, experimentação, investigação, constitui, com efeito, uma tarefa particularmente exigente, não só em virtude das dificuldades técnicas que levanta, mas igualmente por o ensino das ciências ser, muitas vezes, considerado como limitado exclusivamente ao desenvolvimento dos conceitos e conhecimentos científicos.

Concordante com esta constatação encontra-se a investigação realizada por Lucas e Vasconcelos (2005) na qual haviam concluído que

Os professores continuam a utilizar instrumentos de avaliação essencialmente de tipo normativo e classificatório, sobrevalorizando a aquisição dos conceitos de um determinado conteúdo temático, avaliam os conhecimentos adquiridos ao longo da unidade temática, sob a forma de uma ficha de avaliação sumativa e, geralmente, não avaliam o processo de ensino-aprendizagem (Lucas e Vasconcelos, 2005: 18).

Deve-se trabalhar para uma mudança da avaliação penalizadora, maioritariamente de cariz sumativo, para uma avaliação responsabilizadora, essencialmente de cariz formativo, cuja orientação deve ser sustentada nas teorias da aprendizagem e do currículo com vista à democratização dos sistemas de ensino.

Outro eixo de atuação com vista à melhoria do desempenho dos alunos a ciências é a organização e conteúdo do currículo (2.3) entendido como

Um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem (Pacheco, 1996:20).

Neste alinhamento é preciso centrarmo-nos sobre o desafio de como ensinar mas também, pensar o que ensinar, sempre numa relação dialógica de interdependência e continuidade entre o plano legislativo e a operacionalização em situação concretas de ensino. Verifica-se que

Em todos os países europeus o ensino das ciências inicia-se estruturado numa área disciplinar geral e integrada, que se destina a estimular a curiosidade das crianças acerca do ambiente que as rodeia, transmitindo-lhes os conhecimentos elementares sobre o mundo e dotando-as das ferramentas que lhes permitem avançar na exploração que empreendem. As matérias científicas integradas favorecem uma abordagem inquiridora e investigativa do ambiente e preparam as crianças para estudos mais rigorosos nos anos escolares que se seguirão (Rede Eurydice, 2011:60).

O ensino das ciências adquire, nos níveis iniciais, denominações distintas, com tónica no ambiente, compreensão do mundo e do património natural. Progressivamente, à medida que se avança nos níveis de escolarização a lecionação das ciências ocorre sob a forma de disciplinas autónomas cuja denominação corresponde à ciência: biologia, química, geologia, física (entre outras, ...). Apesar da segregação do conhecimento científico em disciplinas autónomas, o ensino deve ser contextualizado, articulando-o com as vivências quotidianas dos alunos que, num espaço europeu comum, são cada vez mais globais e interdependentes.

Levanta-se aqui o problema de como conjugar um currículo nacional, caracterizado por uma concepção homogénea e hegemónica do conhecimento, com a sua necessária adequação à diversidade cultural, social e pessoal, própria das diferentes histórias culturais que hoje se cruzam e encontram no espaço escolar, tomando a aprendizagem mais relevante e, simultaneamente, facilitando o acesso a saberes universais e valorizados socialmente (Alonso, 2002:85).

O quarto eixo de atuação (formação de professores - 2.4) refere-se à formação inicial e contínua, relativamente aos conhecimentos e competências necessárias para o exercício da função docente. No caso particular do professor de ciências, existem competências específicas que o docente deve ter, nomeadamente: possuir informação atualizada sobre o desenvolvimento científico, conhecimento pedagógico para a adequação da informação científica ao contexto cultural de atuação e, neste âmbito, promover práticas de aprendizagem baseadas na investigação, capacidade de desenvolver modelos explicativos e representativos das problemáticas em estudo (modelização) e competências de análise e argumentação que lhe permitam posicionar-se e atuar face a problemáticas quotidianas.

3. ENSINO DAS CIÊNCIAS – (ALGUMAS) ESPECIFICIDADES REGIONAIS

A nível da Região Autónoma da Madeira o ensino das ciências apresenta a mesma estruturação curricular do restante território nacional. A nível de conteúdo curricular poucas são as referências ao património regional, pese embora existam, recentemente, grupos de trabalho a enveredar por esforços no sentido de minimizar esta situação.

A nível das parcerias entre instituições científicas e as Escolas, verifica-se um apoio consistente por parte da Secretaria Regional da Educação para incentivar o trabalho colaborativo. Este pode ocorrer, por exemplo, através do destacamento de docentes, como é o caso do Museu da Baleia da Madeira - Município de Machico, possibilitando a realização da investigação que aqui se apresenta. Das várias atividades educativas realizadas destacam-se duas: parcerias com escolas locais e atividades de desenvolvimento profissional docente, por terem sido planificadas e desenvolvidas, possibilitando a recolha e análise de dados.

Parcerias com escolas locais

A parceria estabelecida entre o Museu da Baleia da Madeira - Município de Machico e a EB1/PE com Creche do Caniçal (2016/2017) permitiu trabalhar, com crianças do ensino Pré-escolar, a temática da “Biodiversidade Marinha da Região Autónoma da Madeira”, através dos contos infantis. A evolução das aprendizagens dos alunos foi feita a partir da análise do registo gráfico da atividade, realizado no início e no fim do ano letivo. Da sua análise, delimitaram-se quatro parâmetros: 1º - Ocupação do espaço, 2º - Presença/ausência de elementos estranhos [ao conto infantil], 3º - Presença/ausência dos elementos dos contos infantis e 4º - Posição e distribuição dos seres vivos referidos nos contos infantis. Da análise dos registos gráficos verificou-se que foi no primeiro parâmetro que ocorreu um maior incremento da aprendizagem, tendo-se registado em 14 dos alunos uma melhoria

na forma como o mar foi representado. Quanto ao segundo parâmetro, verificou-se que comparativamente ao início do ano letivo, todos os alunos registraram apenas os elementos referidos nas histórias infantis, tendo dez alunos registrado todos os seres vivos (3º parâmetro). Ocorreu, também, uma melhoria na representação bidimensional do meio marinho com apenas seis alunos a não evidenciarem resultados satisfatórios neste parâmetro.

A análise conjunta destes parâmetros possibilita uma melhor percepção da forma como decorreu a aprendizagem da biodiversidade marinha.

Atividades de desenvolvimento profissional docente

Foram realizadas atividades formativas de diferentes tipologias: workshops temáticos, módulos formativos e ações de formação contínua, que foram planejadas e executadas de forma a possibilitar a recolha de dados sobre o entendimento do conceito de ciência por parte dos professores. A posterior análise de conteúdo, aos dados recolhidos, permitiu verificar a existência de três conceções:

Conceção positivista de ciência – A ciência é entendida como comprovação de fenómenos da natureza, sendo evidenciados cinco indicadores, 1) atividade precisa que obedece a um método (17%), 2) área do conhecimento (17%), 3) saber exato (13,3%), 4) dimensão técnica (6,5%) e 5) atividade que permite comprovar teorias (6,5%).

Conceção hermenêutica – A ciência é entendida como pesquisa e conhecimento da natureza através da busca pessoal, sendo delimitados dois indicadores, 1) permite perceber o meio envolvente (30%) e 2) somatório de diferentes conhecimentos (3,2%).

Conceção crítica – A ciência é representada como agente transformador da realidade, sendo identificado um indicador: dimensão evolutiva da ciência (6,5%).

CONCLUSÃO

A ciência, à semelhança da Europa, é uma construção humana e, portanto, historicamente contextualizada. A sua evolução será sempre complementar e far-se-á através da intervenção dos diferentes setores e atores sociais.

O saber científico, materializado em avanços tecnológicos substanciais ao longo do último século, traduz-se na melhoria significativa da qualidade de vida e, consequentemente, na valorização e reconhecimento da importância do ensino das ciências para a sociedade.

Uma vez que a escola não pode ignorar a realidade envolvente, torna-se necessário conciliar o ensino das ciências com a contemporaneidade. Deve-se aliar a transmissão de informação ao desenvolvimento de competências e, portanto, ao desenvolvimento da literacia científica dos alunos, num projeto de construção social, a todos, comum.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre investigação curricular: o contributo do projeto "PROCUR". *Revista do GEDEI – Infância e educação: Investigação e práticas*, n.º5, 62-88.

CARREIRA, S. M. (2014). Literacia Científica e Trabalho Prático – Um estudo para a inovação pedagógica em contexto escolar. Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Portugal. 419 pp.

DGEEC – Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência – Rede Eurydice (2011). O Ensino das Ciências na Europa: Políticas Nacionais, Práticas e Investigação. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/133PT.pdf (em 18/10/2017).

FERNANDES, D. (2008). Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas. Lisboa: Textos Editores.

LUCAS, S., VASCONCELOS, C. (2005). Perspectivas de ensino no âmbito das práticas lectivas: Um estudo com professores do 7º ano de escolaridade. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 4, n.º 3, 1-22.

PACHECO, J. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto editora.