



EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E SUCESSO PARA TODOS

19

2019

INVESTIGAÇÃO REVISTA PORTUGUESA DE EDUCACIONAL

UNIVERSIDADE CATÓLICA EDITORA **PORTO**

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E SUCESSO PARA TODOS

19

2019

REVISTA
PORTUGUESA
DE

INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL

n.º 19
(ano XIX)

INVESTIGAÇÃO REVISTA PORTUGUESA DE EDUCACIONAL

Estatuto editorial

A *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* é uma revista de publicação anual da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

A revista dedica-se ao estudo, à prática e à investigação no âmbito das Ciências da Educação ou das Ciências Sociais e Humanas, com relevância para a área da Educação.

Explicita o ponto 1 do art. 17.º da Lei n.º 2/99, de 13 de janeiro:

https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/196218/details/normal?p_p_auth=ZDqi8kLp

Âmbito e objetivos

A revista compreende os seguintes objetivos:

- Ser uma fonte de divulgação e de discussão internacional da produção atual de conhecimento no domínio das Ciências da Educação;
- Proporcionar a publicação de investigações de natureza científica realizadas no domínio das Ciências da Educação ou no domínio das Ciências Sociais e Humanas com relevância para a área da Educação;
- Promover a cooperação científica e profissional entre investigadores e profissionais da Educação portugueses e estrangeiros;
- Aprofundar a relação entre a teoria e a prática no domínio da Educação.

Propriedade

Universidade Católica Portuguesa

Sede: Palma de Cima | 1649-023 Lisboa | Portugal

NIF: 501 082 522

Foto da capa

Carmo Blue

Edição/Redação

Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Porto

Universidade Católica Editora, S.A.

Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal

Tel.: +351 226 196 200

Depósito legal

209818/04

ISSN	online: 2186-4614
Registo ERC	125668
Contactos	Universidade Católica Portuguesa – Porto (<i>Campus Foz</i>) Rua Diogo Botelho, 1327 4169-005 Porto Portugal Tel.: 00 351 22 619 62 00 Fax: 00 351 22 619 62 91
<i>Conselho de Edição/ Editorial Board</i>	<i>Diretor/ Editor-in-Chief:</i> Joaquim Azevedo – Universidade Católica Portuguesa (PT) jazevedo@porto.ucp.pt <i>Assessor de edição/Editorial Advisor:</i> Cristina Palmeirão – Universidade Católica Portuguesa (PT) cpalmeirao@porto.ucp.pt
<i>Conselho Assessor/ Advisory Council</i>	Ana Maria Cardoso Pires Correia, University of Saint Joseph (MAC) Isabel Baptista, Universidade Católica Portuguesa (PT) Joaquim Machado de Araújo, Universidade Católica Portuguesa (PT) José Afonso Baptista, Universidade Católica Portuguesa (PT) José Joaquim Matias Alves, Universidade Católica Portuguesa (PT) José Lagarto, Universidade Católica Portuguesa (PT) José Pedro Amorim, Universidade do Porto (PT) Luísa Mota Ribeiro, Universidade Católica Portuguesa (PT) Maria do Céu Roldão, Universidade Católica Portuguesa (PT) Menga Ludke, Universidade Católica Petrópolis (BR)
<i>Comité Científico/ Scientific Committee</i>	Alejandro Tiana Ferrer, Diretor Revista Ibero Americana de Educação (SP) Angel García del Dujo, Universidade Salamanca (SP) Antonio Bolívar Botía, Universidade Granada (SP) Cristina Palmeirão – Universidade Católica Portuguesa (PT) Giuseppe Tognon, Università di Roma – LUMSA (IT) Glória Ramalho, Instituto Superior Psicologia Aplicada (PT) Isabel Menezes, Universidade do Porto (PT) Isabel Muñoz San Roque, Universidad Comillas (SP) João Amado, Universidade de Coimbra (PT) João Formosinho, Universidade do Minho (PT) Joaquim Coimbra, Universidade do Porto (PT)

Jorge Arroiteia, Universidade de Aveiro (PT)
José Augusto Pacheco – Universidade do Minho (PT)
José Cortes Verdasca, Universidade de Évora (PT)
Juan Carlos Torre Puente, Universidad Pontificia Comillas (SP)
Luís Miguel Sebastião, Universidade de Évora (SP)
Manuel Braga da Cruz, Universidade Católica Portuguesa (PT)
Maria Cecília Sanchez Teixeira, Universidade de São Paulo (BR)
Maria Suzana Menin, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (BR)
Marian Nowak, John Paul II Catholic University of Lublin – Polónia (PL)
Marli André, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (BR)
Menga Ludke, Universidade Católica Petrópolis (BR)
Miguel Santos Guerra, Universidade Málaga (SP)
Pina Del Core, Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium (IT)
Roberto Carneiro, Universidade Católica Portuguesa (PT)
Rodrigo Queiroz e Melo – Universidade Católica Portuguesa (PT)
Ruben Cabral, Universidade Católica Portuguesa (PT)
Ségolène Le Mouillour, Université Catholique de L'Ouest (FR)
Teresa Maria Sena de Vasconcelos, Instituto Superior Políticas Lisboa (PT)
Vera Placco, Pontifícia Universidade Católica São Paulo (BR)

Toda a correspondência destinada à revista, deve ser dirigida a:

rpie@porto.ucp.pt; UCP | Rua Diogo Botelho, 1327, 4169-005 Porto | Portugal

ÍNDICE

Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n.º 19, 2019

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.n19>

11 APRESENTAÇÃO

Joaquim Azevedo

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5290>

14 PERCEÇÕES DE PROFESSORES DE 1.º CICLO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE UM
PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE MUDANÇAS NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM. O CASO DAS COMUNIDADES ESCOLARES DE APRENDIZAGEM
GULBENKIAN XXI

PERCEPTIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT A PROGRAM PROMOTING
CHANGE IN TEACHING AND LEARNING. THE CASE OF THE GULBENKIAN SCHOOL
LEARNING COMMUNITIES XXI

Ana Maria Cristóvão | José Verdasca | Adelinda Candeias

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5291>

41 NOS TRILHOS DA FLEXIBILIDADE CURRICULAR. O QUE VIMOS, OUVIMOS E
REFLETIMOS

ON THE TRACK OF A FLEXIBLE CURRICULUM. WHAT WE SEE, HEAR AND REFLECT

José Lagarto | Vitor Alaíz

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5292>

67 ANÁLISE DO MEIO ESCOLAR NA PERSPETIVA DOS AGENTES EDUCATIVOS:
CARACTERÍSTICAS, DINÂMICAS E CONDUTAS

SCHOOL ANALYSIS IN THE PERSPECTIVE OF EDUCATIONAL PROFESSIONALS:
CHARACTERISTICS, DYNAMICS AND CONDUITS

Sónia Caridade | Laura M. Nunes | Ana Isabel Sani

Maria João Gonçalves | Ana Oliveira | Carla Rodrigues | Maria Xavier

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5293>

- 90 **PERTEN^SER: AVALIAÇÃO DE UM PROJETO COMUNITÁRIO DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR**
PERTEN^SER: ASSESSMENT OF A COMMUNITY BASED PROJECT AIMING TO PROMOTE SCHOOL SUCCESS
Filipe Martins | Alexandra Carneiro | Mafalda Santos
Raquel Matos | Sofia Mexia Alves
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5294>
- 121 **A LÍNGUA GESTUAL E O ENSINO DE SURDOS: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS BILINGUES**
SIGN LANGUAGE AND THE TEACHING OF THE DEAF: A REFLECTION ON BILINGUAL PRACTICES
Luísa Margarida Freitas
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5295>
- 141 **INCLUSÃO DE JOVENS ADULTOS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUTOS DA LITERATURA NO CONTEXTO EUROPEU**
INCLUSION OF YOUNG ADULTS WITH INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION: LITERATURE CONTRIBUTIONS IN THE EUROPEAN CONTEXT
Marisa Maia Machado | Paula Coelho Santos | Marilyn Espe-Sherwindt
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5296>
- 167 **PROJETO 3I: MEDIAÇÃO INTERCULTURAL, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO**
PROJETO 3I: INTERCULTURAL MEDIATION, INCLUSION AND EDUCATION
Isabel Sofia Fernandes Moio
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5297>

- 193 **COMO SE TECE A OFERTA EDUCATIVA DE NATUREZA PROFISSIONAL NO TERRITÓRIO: ENTRE A ENCENAÇÃO DOS PACTOS E A IMPOSIÇÃO BUROCRÁTICA**
HOW THE EDUCATIONAL OFFER OF VOCATIONAL NATURE IS WOVEN IN THE TERRITORY: BETWEEN THE STAGING OF THE PACTS AND THE BUREAUCRATIC IMPOSITION
Angelina Presa | José Matias Alves
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5298>
- 222 **MUSICALMENTE. PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL COM TEATRO MUSICAL**
MUSICALLY. EMOTIONAL EDUCATION PROGRAM WITH MUSICAL THEATER
Elisabete Fernandes | Luísa Orvalho | Nuno Caçote
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5299>
- 257 **CLASSROOM MANAGEMENT INTO LEARNING: USING PHENOMENOGRAPHY TO ANALYSE STUDENT TEACHERS' CONCEPTIONS OF CLASSROOM MANAGEMENT**
DA GESTÃO DA SALA DE AULA À APRENDIZAGEM: O USO DA FENOMENOGRAFIA NA ANÁLISE DAS CONCEÇÕES DE GESTÃO DE SALA DE AULA DOS FORMANDOS
Ana Maria Correia
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5300>
- 281 **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA**
TEACHER TRAINING AND USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN SCHOOL
Marco Cruzeiro | António Andrade | Joaquim Machado
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5301>

APRESENTAÇÃO

Joaquim Azevedo¹

A educação inclusiva tem estado na agenda das políticas públicas em muitos países do mundo. Em Portugal esta problemática tem merecido um destaque especial, particularmente desde 2018.

Acolher todos os cidadãos na escola e promover cada um, no quadro de uma educação que assente no desenvolvimento humano diverso, integral e harmonioso, talvez nunca tenha deixado de estar presente, de diferentes modos, nas políticas de educação, ao longo dos séculos XX e XXI. E este foco tem sido crucial para se manter viva uma educação escolar de base humanista e preocupada sobretudo em assegurar níveis elevados e multifacetados de aprendizagem e de desenvolvimento a todos e a cada um. Mas ele debate-se, numa tensão por vezes muito forte, com outros focos que comprometem as práticas de uma educação realmente inclusiva, como sejam a meritocracia e a seletividade dos “mais aptos”, restringindo muitas vezes o campo educativo a uma arena de competitividade e de desumanidade que deixa marcas profundas de injustiça e de desigualdade em muitos cidadãos.

Ora, o trabalho pedagógico que cristaliza as diferenças entre os cidadãos acaba sempre por praticar a injustiça e reforçar as desigualdades. Olhar cada um como é, sem julgamentos nem condenações, sempre de modo positivo, e favorecer as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento pleno envolve um trabalho pedagógico imenso: desde o projeto educativo da instituição, que se foca ou não nesta perspetiva humanista

¹ Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Porto, Portugal. jazevedo@porto.ucp.pt.

e inclusiva da educação escolar, passando pelas lideranças escolares que a promovem adequadamente ou obstaculizam, pelos projetos curriculares de turma e de disciplina/área disciplinar e pelos planos de atividades (tantas vezes um folclore desfocado do nervo central da educação), até ao tipo de envolvimento das famílias e das comunidades locais e até às práticas pedagógicas em sala de aula, que podem ser ou não capazes de atender cada um e promover todos, com justiça e equidade.

Uma educação justa para com cada cidadão, que se vê obrigado a frequentar as instituições escolares desde muito cedo a até muito tarde (18 anos, no caso de Portugal), constitui o mínimo denominador comum que as nossas democracias têm de ser capazes de fomentar, como imperativo ético e político. De outro modo, imperará uma escola seletiva, competitiva, burocrática, sem alma nem destino, profundamente desumana, o que até é compatível, tantas vezes, com o que se convencionou designar por “bons resultados escolares”.

O tema agregador deste número da RPIE conta com vários artigos de proveniências muito diversas e com perspetivas de análise diversificadas em temáticas e metodologias. Percorrem-se terrenos muito amplos, que contribuem para uma visão mais acutilante acerca do que verdadeiramente importa quando optamos por desenvolver uma educação realmente inclusiva e justa: desde o 1.º ciclo ao ensino superior, desde o ensino profissional ao ensino da música, desde a língua gestual aos projetos interdisciplinares, desde o projeto 3I ao projeto PertenSer, desde a flexibilidade curricular até à utilização das TIC, desde a sala de aula até ao envolvimento territorial e sociocomunitário.

Nunca será demasiado o esforço que é preciso desenvolver para que as práticas pedagógicas de uma educação inclusiva e justa sejam sustentadas em evidências. A drástica separação que persiste entre a ação educativa escolar e os resultados da investigação científica em educação tem sido e vai continuar a ser bastante prejudicial para este foco concreto do trabalho dos profissionais de ensino, das escolas e das políticas. O sistema educativo dominante e a sua “gramática” esmagam e devoram continuamente, certamente com o maior deleite, esforços genuínos e gigantescos de inovação escolar e de desenvolvimento curricular, porque estes, entre outras razões,

não atendem decididamente, desde o seu início, da concepção ao planeamento e à monitorização e avaliação, aos “ensinamentos” que as evidências recolhidas por todo o mundo já nos permitem conhecer, sistematizar e aplicar em cada contexto.

É como se olhássemos as duas margens de um rio, que nunca se tocam, apesar de se irem vendo constantemente, ora mais longe, ora mais perto. Para se tocarem e reanimarem, é preciso algo mais e esse algo mais, quem sabe a terceira margem do rio, como dizia Guimarães Rosa, é que é decisivo. E está ao nosso alcance.

PERCEÇÕES DE PROFESSORES DE 1.º CICLO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO
DE UM PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE MUDANÇAS NO PROCESSO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM. O CASO DAS COMUNIDADES ESCOLARES DE
APRENDIZAGEM GULBENKIAN XXI

PERCEPTIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT A PROGRAM
PROMOTING CHANGE IN TEACHING AND LEARNING. THE CASE OF THE
GULBENKIAN SCHOOL LEARNING COMMUNITIES XXI

Ana Maria Cristóvão¹ | José Verdasca² | Adelinda Candeias³

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar as perceções de sete professores do 1.º ciclo acerca da implementação de um projeto-piloto assente no paradigma “Aprender para o Bem-Estar”, que procura a melhoria das aprendizagens através da aquisição dos conhecimentos básicos no interior do currículo formal e o desenvolvimento de capacidades habilitantes de raciocínio analítico e prático, da resiliência e responsabilidade e de competências tecnológicas, emocionais, sociais e criativas. O *corpus* da análise de conteúdo é constituído por sete entrevistas. Foram codificadas 485 unidades de registo, sistematicamente agrupadas em cinco categorias: “Impacto nos

¹ Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Évora, Portugal.
alc@uevora.pt.

² Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Évora, Portugal.
jcv@uevora.pt.

³ Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Évora, Portugal.
aac@uevora.pt.

alunos”, “Impacto nos professores”, “Impacto nas práticas didático-pedagógicas”, “Fatores facilitadores” e “Fatores de constrangimento”. Os resultados indicam que o projeto se alinhou fortemente com os objetivos iniciais, tendo sido os professores os principais responsáveis por essa convergência. Os docentes destacaram a sua satisfação com a participação no projeto e o seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como o desenvolvimento de competências nos alunos, o aumento dos seus níveis motivacionais e as melhorias consideráveis nas aprendizagens. Enfatizaram as atividades desenvolvidas, o trabalho colaborativo e a melhoria do ambiente em sala de aula, elogiando o apoio da equipa de investigação e a formação recebida e lamentando a extensão do currículo.

Palavras-chave: Aprender para o bem-estar; Competências para o século XXI; Perceções de professores; Resultados de aprendizagem e práticas docentes.

Abstract

This article analyses the perceptions of seven primary school teachers about a pilot program based on the paradigm of “Learning for Well-Being”, which sought to boost students’ learning by teaching basic knowledge within the formal curriculum in conjunction with promoting analytical and practical reasoning, resilience and responsibility, in addition to technological, emotional, social, and creative skills. The corpus for content analysis consists of seven interviews comprised 485 recording units that were coded and then systematically grouped into five categories: Impact on students, Impact on teachers, Impact on didactic-pedagogical practices, Facilitating factors, and Constraints. The findings suggest that the project was strongly aligned with the initial project goals, due, mainly, to the contribution of the teachers. The teachers highlighted satisfaction with their participation in the project as well as their personal and professional development, in addition to the nurturing of student skills and the increase in student motivation levels and learning improvements. They emphasized the activities carried out, the collaborative work and the improvement of the classroom environment, and they then went on to praise the support of the research

team and the training they received, although they regretted the limited range of the curriculum.

Keywords: Learning for well-being; Skills for the 21st century; Teachers' perceptions; Learning outcomes and teaching practices.

1. Introdução

As escolas são o palco principal para a aquisição de conhecimento, desenvolvimento de competências, atitudes e valores. A OCDE (2018) alerta para a necessidade de os sistemas educativos do século XXI prepararem as crianças e jovens para um mundo caracterizado por incertezas. Segundo esta organização, os alunos precisarão de desenvolver a curiosidade, imaginação, resiliência e autorregulação, de respeitar e apreciar as ideias e valores dos outros e, ainda, de saber lidar com o sucesso e o fracasso. Os sistemas educacionais estão a procurar responder ao desafio de um novo paradigma. Em Portugal surgiu o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Este perfil implica, necessariamente, mudanças nas práticas pedagógicas que, de acordo com Sousa-Pereira e Leite (2019), “promovam o espírito crítico, a autonomia, a solidariedade e atenção aos outros, a capacidade de tomar decisões e de viver numa sociedade plural e em constante mudança” (p. 120). Estas questões trazem, inevitavelmente, implicações diretas ao papel do professor. De acordo com Cunha e Orvalho (2018), o professor, “enquanto líder da aprendizagem, deverá ser capaz de intervir, melhorando continuamente o seu desempenho profissional e diversificando estratégias e metodologias de ensino” (p. 137).

Em 2013, a Fundação Calouste Gulbenkian lançou o desafio de desenhar e acompanhar uma proposta de modelo de educação formal, com o objetivo de introduzir mudanças significativas nas formas e nos conteúdos do ensino e das aprendizagens, tendo como referência os termos do Programa Gulbenkian Qualificação das Novas Gerações – Promoção de Mudanças na Aprendizagem. Este programa tem como missão contribuir para o desenvolvimento das capacidades e das aptidões das crianças e jovens

através da exploração e melhoria qualitativa das suas qualificações. Uma equipa multidisciplinar do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE) respondeu ao desafio e desenhou, desenvolveu e acompanhou um modelo de educação formal, partindo do pressuposto de que a condição natural da escola é a de promover o sucesso escolar de todos os seus alunos (Verdasca, Ramos e Candeias, 2013). Nascia, assim, o projeto Promoção de Mudanças na Aprendizagem: Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI (PMA-CEAG XXI).

2. Caracterização do projeto PMA-CEAG XXI

O projeto-piloto PMA-CEAG XXI foi projetado para quatro anos letivos: teve o seu início no ano letivo de 2014-2015, e o seu termo no ano letivo de 2017-2018. Foi dirigido ao 1.º ciclo e ao 2.º ciclo do ensino básico, concretamente aos 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade, iniciando com coortes de alunos do 3.º ano de escolaridade. Envolveu sete turmas de três Agrupamentos de Escolas do interior do Alentejo: Ponte de Sor, Vendas Novas e Vidigueira.

O PMA-CEAG XXI teve vários modelos inspiradores que resultaram num projeto onde se destacou o respeito pelo indivíduo e pelo seu potencial, bem como o desafio da equidade, da eficiência e da qualidade educativa. Neste projeto a escola é considerada uma organização especializada, que, na opinião de Verdasca (2014), “dispõe de uma forte componente de conhecimento, tecnologia organizacional e de uma tecnoestrutura própria para pensar, agir e controlar os processos de trabalho e desenvolver práticas organizacionais e pedagógicas” (p. 19). O projeto enquadra-se assim nas novas gerações de políticas educativas, baseadas em lógica *bottom up*, onde são reconhecidas as capacidades de as escolas se organizarem para dar resposta a necessidades específicas.

2.1. Modelos inspiradores do PMA-CEAG XXI

Pensar e desenhar um projeto tão ambicioso exigiu uma pesquisa profunda de modelos educacionais que desenvolvessem o potencial de professores e alunos. A base matricial

do projeto PMA-CEAG XXI encontra os seus princípios de ação na abordagem “Aprender para o Bem-Estar”, inspirada em resoluções de vários organismos internacionais, como a OMS, a UNESCO e a UNICEF. A obra de Kickbush (2012) *Aprender para o Bem-Estar* é uma visão que tem como objetivo responder às aspirações dos organismos acima referidos, “apoando a realização do nosso potencial único através do desenvolvimento físico, emocional, mental e espiritual em relação a nós próprios, aos outros e ao ambiente” (p. 11). Esta obra, considerada o glossário de políticas do “Aprender para o Bem-Estar”, propõe-se oferecer um entendimento conceptual e uma visão de possibilidades, de forma a influenciar os responsáveis pelas políticas de cada país, bem como inspirar, envolver e capacitar as pessoas para tornar os ambientes mais propícios à aprendizagem.

A autora destaca a necessidade de mudarmos a forma como pensamos a aprendizagem. Nesta abordagem a aprendizagem não se confina às fronteiras da educação escolar: para além dos aspetos cognitivos, são tidos em consideração os aspetos físicos, espirituais e emocionais. Esta visão considera que os vários aspetos da aprendizagem interagem e estão inter-relacionados: “a aprendizagem é central para o Bem-Estar e o Bem-Estar é central para a aprendizagem; por isso há entre eles uma interligação forte e mútua. O Bem-Estar é parte integrante do processo de aprendizagem” (Kickbush, 2012, p. 61). É necessário mudar a mentalidade, a forma como pensamos nas crianças e jovens, na aprendizagem, na saúde, na educação e na sociedade. Segundo a autora, as políticas e programas que promovem a abordagem do “Aprender para o Bem-Estar” têm de incluir cinco princípios de ação: adotar a perspetiva da criança; encorajar a expressão do potencial único de cada criança; focar os pontos fortes e as diferenças interiores; enfatizar a natureza e a qualidade dos relacionamentos; e ser holístico.

O Programa “Escola do Futuro”, desenvolvido na escola Ritaharjun Yhtenäisperuskoulu, Oulu, na Finlândia, foi outro dos modelos inspiradores do projeto PMA-CEAG XXI. Este modelo tem como objetivo conduzir as escolas e os ambientes de aprendizagem tradicionais para o século XXI, centrando os seus esforços na capacidade de aprendizagem dos alunos e nas entidades funcionais que os apoiam. Neste modelo, a pressão para a mudança incide principalmente no papel do professor,

nas lideranças, na tecnologia, nas soluções espaciais e ambientes de aprendizagem. Em termos pedagógicos, este modelo assenta em “métodos de aprendizagem de investigação, baseados em projetos ou acontecimentos, numa aprendizagem a partir da resolução criativa de problemas e em processos de aprendizagem comunitários” (Kickbush, 2012, p. 88). O projeto PMA-CEAG XXI seguiu de perto as dimensões de aprendizagem desenvolvidas neste modelo e que Kickbush (2012) resume: (1) a aquisição de competências ocorre em espaço aberto (dentro e fora da sala de aula), capacitando os alunos para os desafios da sociedade do conhecimento e da informação; (2) o regime de aprendizagem requer um quadro de novas atribuições e faz recair sobre pais, escolas, professores e comunidades a responsabilidade pela educação e aprendizagem da criança; (3) a aprendizagem de investigação tem como referência a aprendizagem baseada em problemas e projetos; (4) a abordagem da aprendizagem é feita a partir do meio e mundos circundantes, bem como do currículo; (5) o recurso a tecnologias modernas permite explorar redes e plataformas digitais de informação e comunicação de última geração e ambientes de aprendizagem ubíquos.

Outro modelo que inspirou o projeto PMA-CEAG XXI foi o da ESSA Academy. A ESSA Academy tem origem na Hayward Grammar School, uma escola de um subúrbio multiétnico e pobre de Manchester (Reino Unido), conhecida pelos seus fracos resultados de aprendizagem. Em 2009, a Fundação ESSA patrocinou a construção de um novo edifício que oferece espaços de ensino flexíveis que podem ser configurados para fornecer uma variedade de ambientes de aprendizagem. Esta nova academia foi a primeira escola do Reino Unido a mudar para um ambiente de aprendizagem tecnológico no modo 1:1, com a distribuição de um *iPod Touch* a cada aluno. Com a missão “All Will Succeed”, nesta academia procura-se que todos os que pertencem à escola atinjam o seu potencial e alcancem os seus objetivos, se tornem melhores pessoas para enfrentar os desafios pessoais e profissionais e alcancem o sucesso na vida. Para além da forte aposta na componente tecnológica, a *ESSA Academy* investe também no desenvolvimento da resiliência e das *soft skills* e na construção do carácter dos seus alunos e professores, considerando estes aspetos tão importantes como o sucesso académico (Galloway, John e McTaggart, 2015).

Na linha de desenvolvimento das *soft skills*, o modelo do “Programa de Educação Responsável”, desenvolvido pela Fundação Botín, em Espanha, contribuiu para o desenho da componente socioemocional e criativa do projeto PMA-CEAG XXI. Este programa tem como objetivo principal estimular o crescimento físico, emocional, social e criativo de alunos e professores, promovendo a comunicação e a melhoria dos centros escolares a partir do trabalho com professores, alunos e família. O Programa de Educação Responsável é dirigido a crianças e jovens (dos 3 aos 16 anos) e baseia-se na aplicação de recursos educativos, elaborados a partir da leitura, da música e das artes plásticas. O programa apoia os centros escolares, oferecendo formação, acompanhamento, avaliação e recursos para serem integradas novas competências nas áreas curriculares. Das avaliações realizadas sobre a implementação do programa destaca-se a promoção do desenvolvimento emocional dos alunos, a prevenção de comportamento violentos e a prevenção do isolamento social.

Em termos da tecnologia foram modelos inspiradores: a *European Schoolnet*, uma organização sem fins lucrativos que leva inovação para o ensino e aprendizagem, apoiando os intervenientes da educação na Europa na transformação dos processos de educação nas sociedades digitais do século XXI; a *Future Classroom Lab*: criada pela *European Schoolnet*, é uma sala com um ambiente de ensino e aprendizagem inspirador, totalmente equipada e reconfigurável que desafia os participantes a repensar o papel da pedagogia, da tecnologia e do *design* das salas de aulas; o iTEC (*Innovative Technologies for an Engaging Classroom*), um projeto de âmbito europeu que pretende desenvolver competências para o século XXI, propondo-se incrementar o uso das tecnologias digitais para inovar as práticas pedagógicas.

A *Samsung Smart School*, solução utilizada no projeto PMA-CEAG XXI e que compagina de algum modo algumas ideias e soluções tecnológicas anteriores, permite aos professores acompanhar no seu *tablet* o que cada aluno se encontra a fazer, podendo projetar no ecrã da sala de aula o trabalho desse aluno ou de um grupo de alunos, ou mesmo de todos os alunos. Para além disso, o professor pode bloquear, interromper ou mesmo cessar a atividade de um só aluno, de vários ou de todos. Esta

solução tecnológica reforça a liderança pedagógica do professor e o controle das situações em contexto sala de aula (Verdasca, 2016).

2.2. O modelo das Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI

O modelo das Comunidades Escolares de Aprendizagem que se apresenta na Figura 1 tem na sua base os princípios da abordagem “Aprender para o Bem-Estar” de Kickbush (2012).

Figura 1. Modelo de referência das Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI



Neste modelo de educação formal foram associadas à inter-relação entre o Bem-Estar e a Aprendizagem estratégias que, como descreve Verdasca (2016), “convergissem completamente e de modo conjugado para a concretização e aprofundamento, com destaque para uma abordagem curricular aberta e enriquecida, introdução de ambientes tecnológicos no quotidiano escolar, desenvolvimento de competências socioemocionais e criativas dos alunos, formação e desenvolvimento profissional docente” (p. 22). Esta estratégia proporcionou aos professores e alunos novos desafios e induziu o estreitamento de parcerias com instituições do território (Centro de

Ciência Viva de Estremoz, Fundação Eugénio de Almeida, Municípios, entre outros), desencadeando inúmeras e diversificadas oportunidades de aprender de forma mais livre e responsável, com mobilização de outras fontes de conhecimento, outros atores, outros recursos, outros espaços, outros contextos de aprendizagem. Neste modelo, como se pode observar pela Figura 1, foram desenvolvidas três componentes principais: a) abordagens curriculares abertas e enriquecidas; b) ambientes de aprendizagem com recursos a meios tecnológicos; e c) desenvolvimento de competências socioemocionais e criativas.

Foi compromisso da equipa de investigação, desde o início do projeto, ter consigo professores que se sentissem confiantes e com recetividade aos desafios das mudanças pedagógicas que o projeto suscitava. De acordo com o coordenador, “a chave do processo estaria na capacidade de responder rapidamente aos problemas e às necessidades sentidas pelos professores e de conseguir que se sentissem autónomos e capacitados para explorar novas abordagens e novos recursos e sem perda da liderança pedagógica” (Verdasca, 2016, p. 33). Foi criado um plano de formação contínua que acompanhou os professores no desenvolvimento do projeto e que se baseou num modelo reflexivo e experiencial. A formação realizada junto dos professores foi abrangente e incluiu conteúdos do Aprender para o Bem-Estar, bem como de tecnologia, competências socioemocionais, criatividade, sustentabilidade, transversalidade curricular e metodologias inovadoras.

3. Metodologia

Ao serem analisados os paradigmas metodológicos em que assentou a investigação, a opção para este trabalho recaiu numa abordagem qualitativa, uma vez que procura compreender e interpretar um fenómeno a partir do significado atribuído pelos participantes no estudo. Neste estudo participaram os sete professores titulares do 1.º ciclo que estiveram envolvidos no projeto PMA-CEAG XXI, seis do sexo feminino e um do sexo masculino. Os professores participantes tinham idades compreendidas entre os 45 e 55 anos e, no que respeita ao tempo de serviço, todos tinham mais de 25 anos de serviço docente. Para recolher as perceções dos professores, foram realizadas

sete entrevistas. De acordo com Vilelas (2017), a vantagem da realização de entrevistas “reside no facto de serem os próprios atores sociais quem proporciona os dados relativos às suas condutas, opiniões, desejos, atitudes e expetativas, os quais pela sua natureza é quase impossível observar de fora” (p. 303). A tipologia da entrevista realizada foi semiestruturada, proporcionando alguma liberdade ao entrevistador e ao entrevistado. Os professores foram contactados e informados sobre os objetivos da entrevista e foram recolhidos os consentimentos informados. O entrevistador elaborou um guião de entrevista de acordo com os objetivos pretendidos, que foi validado, com alterações pontuais, por três investigadores. Depois de agendadas, as entrevistas foram realizadas nas escolas onde os professores lecionavam, numa sala preparada para o efeito.

Para o presente artigo foram consideradas apenas as respostas relacionadas com a implementação do projeto PMA-CEAG XXI na sua generalidade. Os aspetos relacionados especificamente com a componente socioemocional e criativa e com a componente tecnológica serão alvo de outros estudos.

As entrevistas foram realizadas por um membro da equipa de investigação do projeto, e o áudio foi gravado digitalmente. Com uma duração que variou entre os 47 minutos e os 89 minutos, as entrevistas foram posteriormente transcritas integralmente e enviadas aos entrevistados para revisão. Recebidas novamente, sem alterações, foram alvo de análise de conteúdo. As questões que orientaram as respostas dos professores foram: “Fale-me um pouco sobre o que foi para si fazer parte deste projeto”; “Pode descrever-me algumas estratégias e/ou atividades desenvolvidas que foram suscitadas pelo projeto?”; “No que diz respeito à natureza das tarefas propostas aos alunos, o projeto promoveu algumas mudanças? De que forma?”; “Quais os principais constrangimentos sentidos no decorrer do processo de implementação?”; “Faça uma apreciação da qualidade da relação entre: professor-alunos; professor-professor; professor-família”; “Faça uma apreciação acerca do impacto do projeto nos alunos”; “Que ganhos tiveram professores e alunos com a implementação do projeto?”.

Foi utilizada a análise de conteúdo para tratamento da informação. A análise de conteúdo é constituída por um conjunto de técnicas e procedimentos sistemáticos, de

interpretação da comunicação com a finalidade de “se efetuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens” (Vilelas, 2017, p. 388). O processamento dos dados foi baseado na metodologia proposta em 1977 por Bardin (2008), como técnica de interpretação, sistematização e expressão do conteúdo. A análise de conteúdo foi realizada com recurso ao software de análise qualitativa de dados WebQDA. Este programa permite desenvolver projetos de análise com recurso ao computador, criando uma base de dados com categorias organizadas em forma de árvore ou categorias livres, através das quais se podem guardar, codificar, indexar e classificar segmentos de informação com a possibilidade de recuperar e recodificar essa informação (Neri de Souza, Costa e Moreira, 2011).

4. Apresentação e discussão de resultados

O *corpus* da análise de conteúdo apresentada é constituído por sete transcrições de entrevistas realizadas aos professores das turmas que participaram no projeto PMA-CEAG XXI. Após o recorte foram encontradas 485 unidades de registo que foram agrupadas num sistema de categorias e subcategorias que, num momento inicial, face ao elevado número de unidades de registo, não apresentava uma boa fiabilidade intracodificadora. Esta instabilidade devia-se ao número de desacordos nas subcategorias encontradas, algumas de carácter muito subjetivo. Após se ter alcançado o acordo intersubjetivo (consistência por teste-teste), foi calculado o *kappa* de Cohen, tendo sido obtido o valor de $k=0,870$ que, segundo Brennan e Silman (1992), pode ser considerado muito bom.

Da análise de conteúdo das questões selecionadas resultaram cinco categorias: “Impacto nos alunos”, “Impacto nos professores”, “Impacto nas práticas didático-pedagógicas”, “Fatores facilitadores” e “Fatores de constrangimento”. Das cinco categorias emergiram 31 subcategorias, que se encontram discriminadas na Tabela 1.

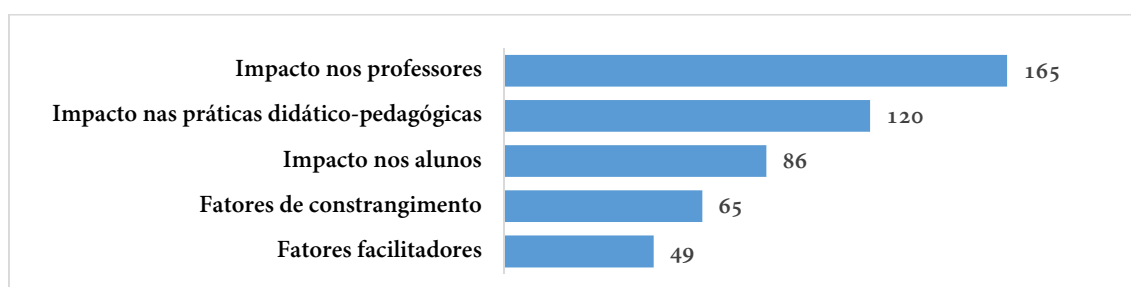
Tabela 1. Unidades de Registo (F=485) por Categoria e Subcategoria para os sete professores

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO								
SUBCATEGORIA	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	f	F %
Impacto nos alunos									
Aumento da autonomia e interajuda	5	2	3	4	2	0	0	16	86 17,73%
Incremento na motivação	3	2	0	5	6	2	1	19	
Melhoria dos resultados escolares	2	1	0	3	0	0	0	6	
Desenvolvimento pessoal	0	1	1	1	1	0	0	4	
Desenvolvimento de competências	1	3	7	8	4	3	5	31	
Mais disciplina	4	1	4	1	0	0	0	10	
Impacto nos professores									
Expectativas iniciais	5	8	4	3	2	3	5	30	165 34,02%
Satisfação com a participação no projeto	6	7	5	6	1	6	4	35	
Desenvolvimento pessoal e profissional	13	6	4	0	5	0	1	29	
Fortalecimento da relação entre professores	4	7	1	0	0	0	0	12	
Fortalecimento da relação professor-aluno	2	4	4	3	4	3	5	25	
Aproximação professor-encarregado de Educação	0	2	0	0	1	2	2	7	
Mais reflexão sobre o papel do professor	0	1	4	0	0	0	6	11	
Continuidade do trabalho desenvolvido	4	1	1	0	1	0	0	7	
Apropriação de atividades do projeto por outros professores	0	9	0	0	0	0	0	9	
Impacto nas práticas didático-pedagógicas									
Promoção do trabalho colaborativo	3	12	8	0	3	11	0	37	120 24,74%
Práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras	2	14	2	6	2	7	10	43	
Melhoria do ambiente de sala de aula	3	3	10	2	3	2	2	25	
Mais momentos geradores de aprendizagens	0	4	3	3	1	3	1	15	
Fatores facilitadores									
Suporte por parte da Direção	3	1	0	1	0	0	0	5	49 10,11%
Parcerias estabelecidas	2	1	0	0	2	0	0	5	
Interesse dos encarregados de educação	0	3	0	0	0	2	4	9	
Cumprimento das atividades propostas pela Escola	0	3	0	0	0	0	0	3	
Apoio da Equipa de Investigação	1	5	5	1	0	5	0	17	
Satisfação com a formação recebida	1	3	0	0	2	1	3	10	

Fatores de constrangimento									
Extensão do currículo	0	4	0	0	3	5	5	17	
Cobertura da internet	1	2	0	0	3	4	2	12	
Falta de tempo	0	0	0	2	2	2	6	12	65
Falta de apoio da Direção	0	0	0	0	0	7	0	7	
Necessidade de mais formação	3	2	2	0	2	1	0	10	13,40%
Necessidade de mais reuniões com todos os professores do projeto	0	0	0	0	0	0	7	7	
	68	112	68	49	50	69	69	485	(100%)

Nas 31 subcategorias emergentes da análise de conteúdo foram registadas 485 Unidades de Registo (UR). Apesar de não o destacarmos na Tabela 1, estas subcategorias podem ainda ser organizadas em dois grupos distintos: um primeiro grupo que reúne as perceções dos professores sobre o impacto que o projeto teve diretamente neles e nos seus alunos, bem como nas atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula; e um segundo grupo, que aponta fatores que facilitaram ou que causaram constrangimento à implementação do projeto. Como se pode observar na Figura 2, foi a categoria “Impacto nos professores” que recolheu o maior número de UR, concretamente 165 UR, que correspondem a 34% do total.

Figura 2. Frequência das cinco categorias emergentes da análise de conteúdo



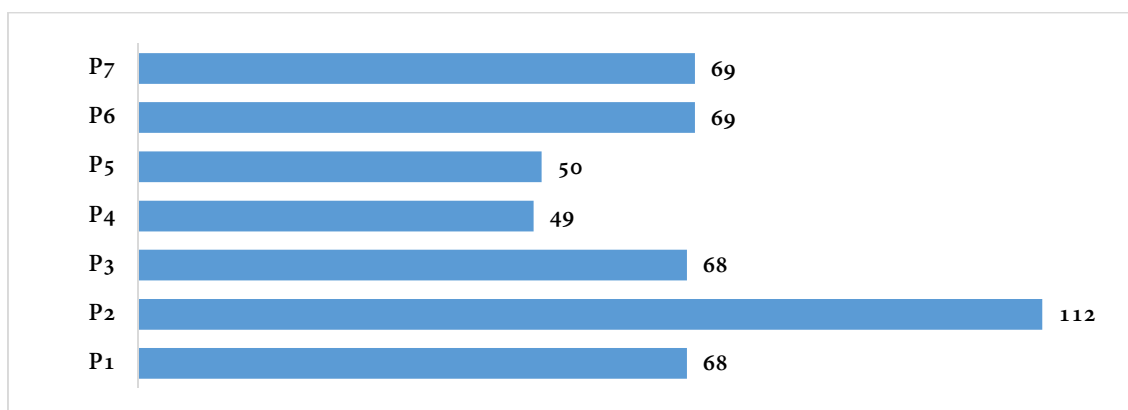
Ao convidar os professores a partilharem as suas perceções sobre a implementação do projeto, surgiram naturalmente, e de forma previsível, muitas UR associadas ao impacto que o projeto teve neles mesmos. Da análise às respostas destes professores foram ainda encontradas mais quatro categorias: “Impacto nas práticas didático-

pedagógicas” (24,74%), “Impacto nos alunos” (17,73%), “Fatores de constrangimento” (13,40%) e “Fatores facilitadores” (10,11%).

Estas cinco categorias desdobraram-se em 32 subcategorias, que variaram entre um mínimo de 3 UR e um máximo de 43 UR, tendo 8 destas subcategorias 25 ou mais UR: “Práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras” (43 UR), “Promoção do trabalho colaborativo” (37 UR), “Satisfação com a participação no projeto” (35 UR), “Desenvolvimento de competências” (31 UR), “Expectativas iniciais” (30 UR), “Desenvolvimento pessoal e profissional” (29 UR), “Fortalecimento da relação Professor/Aluno” (25 UR) e “Melhoria do ambiente de sala de aula” (25 UR).

Observando a Figura 3, que apresenta o número de UR por professor, podemos constatar que foi o Professor 2 quem contribuiu com o maior número de UR.

Figura 3. Frequência das cinco categorias emergentes da análise de conteúdo



O Professor 2 destaca-se claramente dos seus colegas, com 23% das UR (112), enquanto os Professores 7, 6, 3 e 1 contribuíram com 14% das UR cada um. Os Professores 4 e 5 contribuíram ligeiramente menos, com 50 e 49 UR, respetivamente. Depois de feita esta caracterização geral dos resultados, passamos agora a uma análise mais fina por categoria, abordando as subcategorias encontradas e, face ao limite de páginas, expondo apenas algumas das UR que consideramos mais interessantes e mais coincidentes com os objetivos deste artigo.

Impacto nos professores

A categoria impacto nos professores apresenta 165 UR distribuídas pelas nove subcategorias que constam na Tabela 2.

Tabela 2. Distribuição das unidades de registo pelas subcategorias

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	f (%)
Satisfação com a participação no projeto	6	7	5	6	1	6	4	35 (21,21%)
Expectativas iniciais	5	8	4	3	2	3	5	30 (18,18%)
Desenvolvimento pessoal e profissional	13	6	4	0	5	0	1	29 (17,58%)
Fortalecimento da relação Professor/Aluno	2	4	4	3	4	3	5	25 (15,15%)
Fortalecimento da relação entre professores	4	7	1	0	0	0	0	12 (7,27%)
Mais reflexão sobre o papel do professor	0	1	4	0	0	0	6	11 (6,67%)
Apropriação de atividades do projeto por outros professores	0	9	0	0	0	0	0	9 (5,46%)
Aproximação Professor/Enc. Educação	0	2	0	0	1	2	2	7 (4,24%)
Continuidade do trabalho desenvolvido	4	1	1	0	1	0	0	7 (4,24%)
Total	34	45	23	12	14	14	23	165 (100%)

Todos os professores se declararam satisfeitos com o projeto, sendo este aspeto referido em 35 UR (21,21%). Sentem que “foi uma mais-valia” (P4_1), “uma experiência fantástica” (P2_1) e “um orgulho ter participado no projeto” (P4_2). Utilizam ainda, a este propósito, termos como: *honra, privilégio, mais-valia, felicidade, gosto, positivo, interessante*. Admitem que “foi um projeto que foi abraçado logo à partida” (P1_1), que superou as suas expectativas e contrariou alguns receios iniciais: “O início [...] foi assim um bocadinho assustador” (P4_3), “[Pensei] que [...] ia ser complicado, porque nós não dominávamos bem os *tablets* nem aquelas aplicações todas, e achámos um bocadinho... Era um bocado receio” (P6_1).

O projeto contribuiu também para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (29 UR, 17,58%). O P1 refere até que: “estes dois anos, os dois anos que estive no projeto, acho que foram os melhores dois anos da carreira, o melhor tempo da minha carreira” (P1_2); “quando as pessoas se sentem motivadas, conseguem um equilíbrio maior, e se têm um equilíbrio maior, logo emocionalmente estão mais estáveis. Está tudo interligado” (P1_3). São ainda referidos aspetos como a maior receptividade à mudança, maior flexibilidade, aprofundamento pessoal e enriquecimento profissional.

As perceções dos professores apontam ainda para o fortalecimento da relação professor-aluno: “com o projeto [a relação] intensificou-se porque nós tivemos muitas atividades em conjunto, estivemos muito tempo fora da sala de aula em conjunto” (P2_2); além disso, “há mais uma coisa que nos liga, há mais empatia, que nos liga mais a eles, que não se ligam tanto a outros professores” (P4_4). Também as relações entre os professores envolvidos saíram mais fortalecidas: “nós conseguimos criar laços de amizade” (P1_4), “tivemos aqui uma relação que foi para além da escola, e isso foi muito importante” (P2_3).

Um dos objetivos que o projeto procurava alcançar era a promoção de uma maior reflexão sobre o papel do professor (11 UR; 6,67%). Nas palavras do Professor 7: “Um professor que pense sobre o seu papel na sociedade e numa escola [...] não pode ficar indiferente a isto!” (P7_1), “[gosto de coisas] que me façam pensar e repensar aquilo que eu ando aqui a fazer com os miúdos durante este tempo todo” (P7_2). Nove das onze UR têm presente os verbos *pensar* ou *refletir*: “aquilo [sobre] que é importante nós refletirmos neste momento é a nossa postura enquanto professores” (P2_4), “faz-nos refletir que nós não estamos ali só para debitar” (P3_1), o que é essencial para facilitar um ajustamento a novos desafios: “Os paradigmas com que nos vamos deparando alteram-se e nós temos que nos ajustar” (P7_3).

A “Apropriação de atividades do projeto por outros professores” foi outro aspeto emergente muito interessante. Como refere P2, “[o projeto] foi importante de tal forma, que os colegas, não só por sugestão nossa, mas também dos colegas do agrupamento, no caso do 1.º ciclo, sentiam que havia esta dinâmica nas nossas salas e pediam-nos para partilhar este instrumento” (P2_5)”; e dá o exemplo de uma das

ferramentas implementadas na componente socioemocional e criativa: “todas as salas têm o Emociómetro. Não direi que cada um explora como nós explorámos na altura, mas isso também é dar liberdade ao professor; passámos a mensagem principal que nós aprendemos com o projeto, e hoje é muito gratificante entrar numa sala de aula em qualquer escola do agrupamento e ver o Emociómetro!” (P2_6). De forma um pouco mais residual surgiram ainda 7 UR para “Aproximação Professor/Enc. Educação” e “Continuidade do trabalho desenvolvido”. Destacamos novamente as palavras do P2 sobre o apoio dos pais: “perceber que os pais também estiveram sempre a acompanhar o projeto, e continuam. E o olhar deles também nos confortou, porque viam os filhos felizes e a participar nas atividades com entusiasmo, portanto é porque estamos a fazer alguma coisa de bom e com... com significado!” (P2_7); e sobre a continuidade do trabalho desenvolvido, afirma: “percebemos hoje que [o projeto] teve tanto impacto, que o município, de uma outra forma, agarrou o projeto, e neste momento cada aluno do 1.º ciclo neste concelho tem um *tablet*” (P2_8).

Impacto nos alunos

A categoria “Impacto nos alunos” apresenta 86 UR distribuídas pelas seis subcategorias que constam na Tabela 3:

Tabela 3. Distribuição das unidades de registo da categoria “Impactos nos alunos” pelas subcategorias

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	f (%)
Desenvolvimento de competências	1	3	7	8	4	3	5	31 (36,05%)
Incremento na motivação	3	2	0	5	6	2	1	19 (22,09%)
Aumento da autonomia e interajuda	5	2	3	4	2	0	0	16 (18,60%)
Mais disciplina	4	1	4	1	0	0	0	10 (11,63%)
Melhoria dos resultados escolares	2	1	0	3	0	0	0	6 (6,98%)

Desenvolvimento pessoal	0	1	1	1	1	0	0	4 (4,65%)
Total	15	10	15	22	13	5	6	86 (100%)

As seis subcategorias, em conjunto, evidenciam um forte alinhamento com os objetivos do projeto. Com maior destaque, os professores manifestam que, em relação aos alunos, o projeto “lhes desenvolveu muitas competências [...] Eles às tantas já sabiam mais que eu, ou pelo menos uma grande parte” (P2_9), “por fim já todos tinham facilidade em mexer, e em criar... pesquisar, fosse enviar *e-mails*, fosse... fazer um trabalho de pesquisa” (P5_1). É interessante também constatar que ao longo das entrevistas os professores se referem poucas vezes à “Melhoria dos resultados escolares” (6 UR; 6,98%), algo curioso tendo em atenção que todos os alunos destes professores tinham transitado para o 2.º ciclo, com uma taxa de abandono e de insucesso de 0%: “nesse ano tivemos 100% de sucesso, porque é como lhe disse, havia ali dois ou três alunos que eu achava mesmo que não iam conseguir, que tinham de ficar mais um ano no 1.º ciclo, e eles depois tiveram assim um avanço espetacular” (P4_5). Isto, na nossa opinião, reforça a importância do desenvolvimento das competências tecnológicas, socioemocionais e criativas trabalhadas no projeto, que conseguiu relegar o foco nos resultados escolares para segundo plano, em favorecimento das aprendizagens e do “Desenvolvimento pessoal” (4 UR, 4,65%). Como afirma P2, “houve alunos que ganharam competências fantásticas, e, curiosamente, é importante referir que não são necessariamente os alunos que têm melhores resultados escolares” (P2_10).

A estes aspetos não será alheio o “Incremento na motivação” (19 UR; 22,09%), como refere o Professor 6: “Talvez [o projeto] tivesse motivado mais para aprender e para ter melhores notas” (P6_2). P5 diz ainda que: “Os alunos aderiram muito bem ao projeto, a todas as atividades, supermotivados, por toda a panóplia de atividades, de recursos... todas as relações que se estabeleceram. Bastante motivados” (P5_2). Na opinião do Professor 7, “Para a generalidade dos alunos, as coisas tornaram-se extremamente motivantes” (P7_4).

Os professores indicaram também ter sentido “Mais disciplina” (10 UR; 11,63%) e um “Aumento da autonomia e interajuda” (16 UR; 18,60%) entre os alunos, que “já trabalham mais sozinhos” (P5_3), até porque “as crianças também gostam de ser autónomas” (P1_5). O Professor 3 valoriza ainda: “na turma que fez parte do projeto eles ajudaram-se muito uns aos outros [...] e eu estranhei isso, porque a minha outra turma, não [o fez]” (P3_2).

Impacto nas práticas didático-pedagógicas

A categoria “Impacto nas práticas pedagógicas” apresenta 120 UR distribuídas pelas quatro subcategorias que constam na Tabela 4:

Tabela 4. Distribuição das unidades de registo da categoria “Impacto nas práticas pedagógicas” pelas subcategorias

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	f (%)
Práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras	2	14	2	6	2	7	10	43 (35,84%)
Promoção do trabalho colaborativo	3	12	8	0	3	11	0	37 (30,83%)
Melhoria do ambiente de sala de aula	3	3	10	2	3	2	2	25 (20,83%)
Mais momentos geradores de aprendizagens	0	4	3	3	1	3	1	15 (12,50%)
Total	15	10	15	22	13	5	6	120 (100%)

A subcategoria “Práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras” foi a que globalmente obteve mais UR (43). Segundo o Professor 2, “A partir do momento em que o projeto entra na nossa sala, as tarefas são feitas com o mesmo objetivo, mas de outra forma, porque tínhamos outros recursos, tínhamos outra visão, tínhamos outras estratégias” (P2_11). Isso levou à criação de uma “dinâmica completamente diferente, mais criativa, mais eficaz e, de alguma forma, mais libertadora!” (P2_12). De facto, os recursos disponibilizados pelo projeto permitiram a professores e alunos visitar com

frequência diversos locais e instituições, como museus, bibliotecas, centros de Ciência Viva, e mesmo a participação no congresso “Cientistas em Ação”. Os professores conseguiram capitalizar esses recursos e reconhecem que “a maioria das nossas atividades foram [feitas] com o apoio do projeto” (P3_3); “antes era impossível fazer determinadas coisas... pegar no *tablet*, ir para a rua fazer entrevistas, filmar, fotografar...” (P4_6). Em suma, as percepções dos professores apontam claramente para um aproveitamento dos recursos disponibilizados, integrando os mesmos na sala de aula e no espaço exterior, também ele um espaço de aprendizagem, criando assim “mais momentos geradores de aprendizagens” (P6_10) (15 UR; 12,50%). As atividades promovidas pelo projeto “proporcionaram aos alunos aprendizagens que, de outra forma, se calhar nós não conseguiríamos fazer durante o ano letivo” (P2_13); “houve muitas atividades, trabalhos de grupo, apresentações, os próprios teatros, a peça de teatro que eles criaram, que eles queriam” (P3_4); “para vários miúdos foi uma mudança muito grande. Não tinham acesso a esse tipo de coisas” (P7_5). O Professor 3 refere ainda que “este projeto proporcionou vivências a estes miúdos que nenhum dos outros teve, nem terá” (P3_5). O Professor 4 destaca “o que eles aprenderam e viram nas visitas de estudo... eles tinham a possibilidade de fotografar e depois iam trabalhar na sala de aula. Isso, essa informação fica mais retida na memória deles do que fica estar ali a ver só no livro” (P4_7).

A subcategoria “Promoção do trabalho colaborativo” (37 UR; 30,83%) reflete muitos dos pressupostos-chave do PMA-CEAG XXI. Desde o início que se tentou implementar o trabalho colaborativo na planificação das aulas e na organização e implementação das diferentes fases do projeto. A este propósito, o Professor 2 refere que, “nas nossas turmas [...] – digo as nossas porque nós não nos dissociamos às três –, fizemos sempre tudo em conjunto” (P2_14), “planificámos o dia, planificámos a semana, o mês, o ano, mas cada uma tinha também a sua autonomia, porque nós somos três professoras completamente diferentes na maneira de ser e de estar, mas que nos completamos” (P2_15), ideia que é reforçada por outros colegas: “Porque tudo o que fazíamos, fazíamos em parceria” (P5_4); “Trabalhámos sempre em equipa” (P3_6). Também o ambiente em sala de aula saiu beneficiado (25 UR, 20,83%). Os professores caracterizam-no como “um ambiente muito pacífico, amigável, e de constante desafio”

P3_7), em que “muita gente entrava, havia muito riso, muito boa disposição, mesmo às vezes quando as matérias eram mais chatas” (P3_8); mas também era um ambiente “de incentivo à participação ativa, ao respeito pelos outros” (P5_5).

A categoria “Fatores facilitadores” apresenta 49 UR distribuídas pelas seis subcategorias que constam na Tabela 5:

Tabela 5. Distribuição das unidades de registo da categoria “Fatores facilitadores” pelas subcategorias

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO							f (%)
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	
Apoio da Equipa de Investigação	1	5	5	1	0	5	0	17 (34,69%)
Satisfação com a formação recebida	1	3	0	0	2	1	3	10 (20,40%)
Contacto regular com os encarregados de educação	0	3	0	0	0	2	4	9 (18,37%)
Suporte por parte da Direção	3	1	0	1	0	0	0	5 (10,20%)
Parcerias estabelecidas	2	1	0	0	2	0	0	5 (10,20%)
Cumprimento das atividades propostas pela Escola	0	3	0	0	0	0	0	3 (6,12%)
Total	7	16	5	2	4	8	7	49 (100%)

Como principal fator facilitador da implementação do projeto os professores apontam o “Apoio da equipa de Investigação (17 UR; 34,69%)”. Na opinião dos professores, “os elementos da equipa de investigação estiveram verdadeiramente ao nosso lado” (P1_6); “Nada nos foi imposto, havia sugestões de trabalho que nós desenvolvíamos em conjunto com a equipa do projeto [...], funcionou sempre muito bem, os nossos resultados também se devem a isso: à supervisão, a monitorização frequente, porque nós sentíamos a presença dos responsáveis connosco, e isso é muito importante também para nós quando temos esse apoio, em trabalho em grupo, em comunidade, que era o objetivo do projeto” (P2_16). Este professor destaca ainda a disponibilidade

e o acompanhamento presencial, salientando que isso fazia com que desenvolvessem estratégias com intencionalidade, e que se conhecessem todos, professores e investigadores, bastante bem. Os Professores 3, 4 e 6 reforçam essa ideia: “nós estávamos permanentemente acompanhados [...] era muito mais fácil!” (P3_9); “apoiam[-nos] sempre que nós solicitávamos, sempre” (P4_8); “foram vocês que nos ajudaram a ultrapassar, ir ultrapassando os obstáculos [...]; houve boa relação, sentimos que houve sempre boa relação entre nós e [isso] ajudou-nos” (P6_3).

Como aspetos facilitadores foi também referida a “Satisfação com a formação recebida (10 UR; 20,40%), classificada como diversificada e enriquecedora, até “em termos de quantidade” (P5_6). O “Contacto regular com os Encarregados de Educação” (9 UR; 18,37%) foi outro fator identificado. Para os Professores 7, 2 e 6, “é importante manter esta ligação com eles, falar com eles, mostrar-lhes o que andamos a fazer” (P7_6); “Nós tivemos aqui sempre os encarregados de educação informados sobre aquilo que o projeto ia fazer e que ia desenvolver. Acho que foi uma mais-valia” (P2_17), até porque “havia sempre um *feedback* daquilo que fazíamos” (P6_4).

Com valores um pouco mais residuais, foram ainda mencionados o “Suporte por parte da Direção” (5 UR; 10,20%), as “Parcerias estabelecidas” (5 UR; 10,20%) e o “Cumprimento das atividades propostas pela Escola” (3 UR; 6,12%). Como referem os Professores 2 e 4, “O apoio da Direção em termos logísticos foi grande, foi sempre. Aquilo que pedimos para o projeto acontecer, não houve impedimentos” (P2_18); “[o apoio] foi excelente. Não, [a Direção] nunca pôs entraves, sempre colaboraram, não tenho nada a apontar” (P4_9).

Fatores de constrangimento

A categoria “Fatores facilitadores” apresenta 65 UR distribuídas pelas seis subcategorias que constam na Tabela 6:

Tabela 6. Distribuição das unidades de registo da categoria “Fatores de constrangimento” pelas subcategorias

UNIDADES DE REGISTO								
SUBCATEGORIAS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	f (%)
Extensão do currículo	0	4	0	0	3	5	5	17 (49,01%)
Cobertura da internet	1	2	0	0	3	4	2	12 (18,46%)
Falta de tempo	0	0	0	2	2	2	6	12 (18,46%)
Necessidade de mais formação	3	2	2	0	2	1	0	10 (15,38%)
Falta de apoio da Direção	0	0	0	0	0	7	0	7 (10,77%)
Necessidade de mais reuniões com todos os professores do projeto	0	0	0	0	0	0	7	7 (10,77%)
Total	4	8	2	2	10	19	20	65 (100%)

Quatro dos sete professores manifestaram preocupações com a “Extensão do currículo” (17 UR; 49,01%), aparecendo o termo *extensão* em 10 das 17 UR. O Professor 5 refere que “Havia da minha parte preocupação com o currículo” (P5_7), “em especial o de Matemática, as metas de Matemática... É extenso, é muito exigente, é complicado!” (P5_8). Este aspeto condicionou o planeamento de atividades formais e não formais, uma vez que um projeto como o PMA-CEAG XXI requer uma planificação diferente para os momentos de aprendizagem e *timings* próprios: “os programas são muito extensos, estávamos constantemente [pressionados]. Para já, tínhamos de planificar semana a semana, revíamos os conteúdos, porque senão era o fim do ano e não tínhamos os conteúdos dados!” (P6_5). A compreensão desta dificuldade é reforçada pelas palavras do Professor 7: “e os exames e as provas de aferição, e toda a gente ter que cumprir os programas de uma maneira cega e de fugida, e de corrida, saltando etapas... E depois chegamos à frente e as coisas não têm sustentação porque a base... Não conseguimos trabalhar devidamente a base de certo tipo de conteúdos. É de facto uma dificuldade” (P7_7).

Esta subcategoria liga-se naturalmente à subcategoria “Falta de tempo” (12 UR; 18,46%): “precisamos de tempo, e o tempo permite-nos gerir sem *stress*, ajustar,

reajustar, ir gerindo, ir ajustando as práticas à medida que vamos seguindo em frente” (P6_6). Os professores referem que precisam de tempo, roubado noutras tarefas, para reduzir as suas preocupações, se organizarem, ajustarem: “Trabalhar as coisas com calma, com alguma tranquilidade [...]. Nós, professores, acabamos por ficar enredados nesta teia que não nos permite pensar verdadeiramente naquilo que nos vai acontecendo no dia a dia na escola” (P6_7).

Outro aspeto que colocou alguns constrangimentos foi a “Cobertura da internet” (12 UR; 18,46%). Os professores referem que por vezes o sinal era fraco, e em alguns momentos inexistente, o que condicionava as aulas, principalmente no acesso aos manuais digitais e à utilização do quadro interativo. Como refere o Professor 6, “é um bocadinho o problema das escolas portuguesas” (P6_8). Sem dúvida um aspeto técnico importante, fácil de resolver em futuras replicações do projeto.

A “Necessidade de mais formação” (10 UR; 15,38%) também foi referida como fator de constrangimento. Quatro dos professores que o manifestam já tinham referido que estavam satisfeitos com a formação recebida, passando agora a ideia de que ainda gostavam de ter tido mais: “Eu acho que foi pena nós não termos tempo para ter mais formação, por exemplo, na parte da programação” (P1_7); “A parte das emoções não foi suficiente” (P2_19). A formação aparece, assim, associada a aspetos claramente identificados por cada professor, às suas necessidades próprias, para momentos específicos. Como refere o Professor 5, “Eu acho que precisar, precisamos sempre de mais” (P5_9). É um aspeto que pode ser revisto, mas que terá sempre em atenção vários fatores, como a disponibilidade de tempo dos professores, a pertinência dos temas e a adequação aos objetivos.

Por fim são ainda apontados dois fatores, referidos por apenas um professor cada: a “Falta de apoio da Direção” (7 UR; 10,77%) e a “Necessidade de mais reuniões com todos os professores do projeto” (7 UR; 10,77%). O apoio da Direção, que nos fatores facilitadores foi referido por três professores, parece ser, assim, um aspeto que funcionou bem apenas em duas das três escolas. O Professor 6 refere que “tínhamos pouco apoio [...]; não houve muito... interesse... É assim: nós sentimo-nos um bocado isoladas nesse aspeto [...]; houve também pouco reconhecimento” (P6_9). O Professor

7 pensa que era interessante “termos mais, de uma forma mais sistemática, encontros entre os professores das diferentes escolas, para partilharmos aquilo que andávamos a fazer [...]; [perceber] como é que eles resolviam [algumas situações], se tinham problemas com os alunos, que dificuldades tinham os alunos, como é que eles resolviam as dificuldades que tinham, como é que nós resolvíamos as nossas, como é que elas implementavam o projeto” (P7_8). De facto, houve momentos em que todos os professores estiveram juntos, mas geralmente não estavam planeados momentos de partilha formal. De forma intencional isso apenas ocorreu pontualmente, uma vez que o projeto optou desde o início por trabalhar os professores por grupo de escola, até por questões que se prendiam com a distância entre as escolas envolvidas e os procedimentos burocráticos necessários para as deslocações dos professores. Não deixa, contudo, de ser um aspeto a rever no futuro.

5. Conclusões

Com o conteúdo analisado, que resultou em 485 unidades de registo, procurámos detetar tendências de resposta, com base nas percepções dos professores. Convém deixar presente que, apesar de ser utilizada esta estratégia analítica de contagem de recortes, essa não é a análise mais importante (Lima, 2013), mas sim o auxiliar mais útil na interpretação dos resultados.

Os resultados da codificação ($k = 0,870$) deixaram emergir cinco categorias exaustivas e produtivas (3 ou mais UR), com subcategorias predeterminadas e emergentes: “Impacto nos alunos”, “Impacto nos professores”, “Impacto nas práticas didático-pedagógicas”, “Fatores facilitadores” e “Fatores de constrangimento”. Assim, as percepções dos professores de 1.º ciclo sobre a implementação do Projeto PMA-CEAG XXI agrupam-se em duas dimensões de análise: a primeira, relativa aos impactos nos professores e alunos, bem como nas práticas pedagógicas; e a segunda, relativa aos aspetos que facilitaram ou dificultaram a implementação do projeto.

Os professores declaram-se satisfeitos por terem feito parte do projeto, admitindo que correspondeu, e em alguns casos superou, as expectativas. Com o tempo, os receios iniciais, face à complexidade e novidade do que era apresentado, foram desaparecendo,

dando lugar a um sentimento de pertença e felicidade: “Andava sempre feliz; gostava muito na altura de vir para a escola, fazer mais uma atividade, sempre muito entusiasmada e, portanto, queria manter esse espírito até ao último dia do projeto” (P2_20). O projeto fortaleceu a relação com os alunos e com os outros professores e trouxe também desenvolvimento pessoal e profissional, promovendo uma reflexão sobre o seu papel enquanto professores: “Um professor que pense sobre o seu papel na sociedade e numa escola [...] não pode ficar indiferente a isto!” (P7_1); “[gosto de coisas] que me façam pensar e repensar aquilo que eu ando aqui a fazer com os miúdos durante este tempo todo” (P7_2).

O projeto contribuiu também para um aumento dos níveis motivacionais dos alunos, que desenvolveram muitas competências essenciais face aos desafios da escola e da sociedade de hoje e do futuro, ganhando autonomia, disciplina e respeito pelo outro. Os professores referem que os alunos obtiveram melhorias efetivas nas aprendizagens: “Os resultados escolares foram bons” (P1_8; P2_21); “[foi evidente] eles terem melhorado as aprendizagens” (P4_10). A isto não foi alheio o facto de as práticas pedagógicas oferecidas terem sido inovadoras, diferenciadas, suscitando o seu interesse, numa base de trabalho colaborativo, dentro e fora da sala de aula. Verifica-se, assim, a melhoria dos resultados e da qualidade das aprendizagens, em consonância com a mudança das práticas de ensino trabalhadas no projeto.

Relativamente aos aspetos que mais contribuíram para o sucesso na implementação do projeto, os professores destacaram o apoio por parte da equipa de investigação e a formação recebida (para dar resposta às inovações sugeridas, principalmente nas áreas tecnológica e socioemocional e criativa).

O projeto PMA-CEAG XXI atingiu os objetivos propostos, tendo sido os professores os principais artífices dessa convergência. Não teria sido tão impactante a promoção do bem-estar se o foco tivesse sido colocado nos alunos. Para chegar verdadeiramente aos alunos, é preciso trabalhar com os professores, com toda a comunidade escolar, até porque aqueles alunos seguirão o seu percurso, mas aqueles professores estarão lá, nas escolas, para dar continuidade ao trabalho desenvolvido e impregnar novas gerações de alunos e colegas. Tudo isto com 0% de reprovações e abandono.

Deixamos, para terminar, e em jeito de síntese, as palavras do Professor 2: “[...] o mais importante para mim é sentir-me bem, sentir que dei muita coisa aos meus alunos, que os tornei seres felizes e que eles se sentiram bem enquanto meus alunos” (P2_21).

Referências bibliográficas

- Bardin L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Galloway, J., John, M., & McTaggart, M. (2014). *Learning with Mobile and Handheld Technologies*. London: Routledge.
- Cunha, C., & Orvalho, L. (2018). “O trabalho de projeto no âmbito da prova de aptidão profissional no ensino profissional de música: o caso da Esproarte”. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 18, pp. 134-164
- OCDE (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030: The future we want*. Working Paper. Paris: OECD.
- Kickbush, I. (2012). *Aprender para o Bem-Estar: uma prioridade política para as crianças e os jovens da Europa. Um processo para a mudança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neri de Souza, F., Costa, A., & Moreira, A. (2011). “Questionamento no processo de análise de dados qualitativos em apoio do software WebQDA”. *Eduser: Revista de Educação* 3(1), 19-30.
- Sousa-Pereira, F., & Leite, C. (2019). Students profile leaving compulsory education policy and challenges for teacher training. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*. (4) 1(113-122). <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i1.5086>.
- Verdasca, J., Ramos, J., & Candeias, A. (2013). *Promoção de Mudanças na Aprendizagem – Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI*. (Proposta de Projeto de Investigação apresentado à Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do Programa Gulbenkian Qualificação das Novas Gerações). Évora: CIEP-UE.
- Verdasca, J. (2016). “Inclusão, Inovação e Bem-Estar: a experiência das comunidades escolares de aprendizagem Gulbenkian XXI”. In C. Palmeirão e J. Alves (org.), *Promoção do Sucesso Educativo: Estratégias de inclusão, inovação e melhoria – conhecimento, formação e ação* (9-39). Porto: Universidade Católica Editora.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

NOS TRILHOS DA FLEXIBILIDADE CURRICULAR. O QUE VIMOS, OUVIMOS E REFLETIMOS

ON THE TRACK OF A FLEXIBLE CURRICULUM. WHAT WE SEE, HEAR AND REFLECT

José Lagarto¹ | Vitor Alaíz²

Resumo

Após quase dois anos letivos de implementação de um modelo de flexibilidade curricular nas escolas portuguesas do ensino básico e secundário, que tem como objetivos claros e finais o aumento do sucesso escolar e a diminuição do abandono, acompanhámos escolas com projetos de flexibilidade incluídos no âmbito da sua autonomia.

Procurámos perceber, num quadro de observação não participante, se o desenho curricular estabelecido inicialmente, por iniciativa da liderança escolar, permitia atingir os objetivos referidos.

O quadro de investigação contou essencialmente com a observação de aulas, participação em reuniões de equipas disciplinares e reuniões com a equipa local de acompanhamento do processo de flexibilização do currículo.

Verificámos que as estratégias de aprendizagem passaram a ser mais centradas nos alunos e o que efetivamente se constatou é que os resultados das aprendizagens

¹ Universidade Católica Portuguesa, Católica Research Centre for Psychological, Family and Social Wellbeing (CEC-W), Lisboa, Portugal. jlagarto@ucp.pt .

² Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal.

melhoraram substancialmente, não só testemunhadas pela opinião dos docentes, mas também materializadas nas classificações escolares.

Palavras-chave: Flexibilidade curricular; Estratégias docentes; Autonomia; Inovação pedagógica.

Abstract

After nearly two school years of implementing a curriculum flexibility model in Portuguese primary and secondary schools, and with the clear and final goals of increasing school success and decreasing school dropout, we have followed schools with flexibility projects included in the program autonomy.

We tried to understand, in a non-participant observation framework, if the curriculum design initially established by the school leadership initiative, allowed to achieve the stated objectives.

The research framework consisted mainly of classroom observation, participation in disciplinary team meetings and meetings with the local team to follow the curriculum flexibilization process.

We found that learning strategies became more student-centered and what was effectively found was that learning outcomes improved substantially, not only witnessed by teachers' opinions, but also materialized in school grades.

Keywords: Curricular flexibility; Teaching strategies; Autonomy; Pedagogical innovation.

1. Introdução

A autonomia das escolas, seja na gestão escolar, seja na gestão administrativa e financeira, é algo que é desejado há largas dezenas de anos. Em 2008, os contratos de autonomia vieram dar algum tipo de resposta a estes desejos dos docentes e dos seus gestores eleitos. Também no passado, existiram tentativas de criar espaços de

interdisciplinaridade e de flexibilidade curricular, mas normalmente sem carácter sistémico e de durabilidade comprovada.

Mais recentemente, no ano letivo de 2017-18, foi lançada uma experimentação-piloto de projetos de autonomia e flexibilidade, enquadrada pelo Despacho n.º 5908/2017, do Secretário de Estado da Educação. Esta experiência, envolvendo 226 agrupamentos escolares e escolas não agrupadas, poderá ter sido o início de uma mudança de paradigmas pedagógicos, cujo impacto ainda está longe de se perceber na sua total amplitude.

As escolas foram desafiadas a caminhar por caminhos não conhecidos. Os professores foram desafiados a assumir formas diferentes de estar no seu contexto de ensino. Os alunos foram colocados em situações novas, e os pais não ficaram de fora deste movimento.

No ano letivo de 2018-19 o Ministério da Educação alarga a experiência a todos os agrupamentos que constituem o universo do sistema educativo português não universitário, com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018. Neste texto, no seu art. 12.º, é concedida à Escola autonomia para gerir até 25% do total da carga horária por ano de escolaridade ou por ciclo de formação. A autonomia, com variação possível entre 0% e 25%, terá de ser construída pela Escola e no seu contexto.

Pela primeira vez, a autonomia tendo em vista a flexibilidade curricular é concedida, sem necessidade de qualquer tipo de tutela sobre as propostas internas. Havendo já um quadro de referência global, que era o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, seria agora o tempo de encontrar as competências essenciais a desenvolver em cada ano e em cada domínio curricular. Seria assim o tempo de ensaiar a operacionalização de uma verdadeira autonomia curricular em contracorrente com o centralismo do sistema educativo português.

A investigação que conduzimos, de natureza descritiva, baseou-se essencialmente em processos de observação não participante de aulas, reuniões com as equipas disciplinares envolvidas nos projetos de flexibilidade, bem como reuniões com as equipas locais de acompanhamento do processo de flexibilização do currículo. Estas atividades decorreram em dois Agrupamentos distintos (General Humberto Delgado

e Monte da Caparica) em turmas dos 5.º, 7.º e 8.º anos de escolaridade. Complementarmente, reunimo-nos diversas vezes com diretores de Agrupamento com o objetivo de discutir diferentes abordagens à flexibilidade curricular (Centro de Formação Ordem de Santiago).

Pretendíamos, em termos de investigação, perceber se as opções de flexibilização do currículo, através da criação de domínios de autonomia curricular, tinham impacto nas aprendizagens demonstrados pelos alunos.

2. Um percurso de descobertas

A flexibilidade curricular traz na sua génese o desafio do sucesso educativo, melhor dizendo, do sucesso educativo para todos, numa perspetiva de integração. Inovar para o sucesso pode ser o lema. Mas, a dias de hoje, a inovação tem o seu preço.

Os desafios lançados pela tutela tiveram uma resposta em muitos agrupamentos. As escolas organizaram os seus horários e currículos, pressionadas também pela própria legislação que fixava um intervalo de intervenção. E organizaram-se das mais variadas formas.

Nas diferentes experiências que tivemos oportunidade de analisar, verificámos que muitos docentes tinham sido ganhos para este novo paradigma. Para muitos desses que ousaram inovar, hoje, ensinar passa mais por criar contextos de aprendizagem adequados do que tentar fazer passar mensagens por métodos assumidamente transmissivos.

Nos contextos “novos” com que contactámos, verificámos que as aprendizagens efetivas vão muito além do que que era habitual em termos tradicionais, mas claramente previstas nas novas formas de organização do currículo. Estas aprendizagens, para lá do conteúdo disciplinar, vão desaguar no círculo virtuoso das aprendizagens essenciais, que têm inscritos valores de cooperação, colaboração, pesquisa e análise de informação, espírito de entreajuda, autonomia e autoestima.

As dinâmicas proporcionadas pelos DAC (domínios de autonomia curricular) previstos nos documentos orientadores da autonomia e flexibilidade curricular

desencadearam movimentos internos nos agrupamentos e nas escolas, difíceis de imaginar em anos letivos anteriores, mas que de algum modo dão razão àqueles que entendem que é na Escola que estão as sementes da inovação e do sucesso. As lideranças apenas terão de saber regar essas sementes.

Os novos processos de construção de contextos, impulsionados pelo DL n.º 55/2018 não estão submetidos a matrizes pré-definidas. O caminho faz-se caminhando, na certeza de que só se fará depois de o primeiro passo ser dado.

E foi esta ideia que mobilizou as escolas e os agrupamentos, de formas muito diferentes, a trilhar os caminhos da flexibilização curricular, usando para isso a autonomia que a lei atualmente lhes faculta.

Percebemos que existem muitos agrupamentos e escolas onde uma parte mais ou menos significativa do corpo docente não acredita (ainda) neste modelo. Pelos mais variados motivos: ou porque têm contextos complicados de rotação constante dos docentes, ou porque têm poucos professores, ou porque têm muitos, ou porque os professores já estão numa fase de descrença profissional, ou porque simplesmente acreditam mais nos seus próprios modelos e paradigmas.

Porque se acredita que as estratégias de ensino e aprendizagem centradas nos alunos dão, com certeza, origem a saberes mais sedimentados, releva-se a importância da recolha e disseminação de boas práticas dos processos de flexibilização a diferentes níveis.

3. Perspetivas sobre flexibilidade do currículo

3.1. O currículo

O currículo é visto genericamente como “o conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade que a instituição escola tem a responsabilidade de assegurar” (Roldão, 2009, p. 33).

Nesta perspetiva, cabe à escola a operacionalização do currículo, transformando-o em programas orientadores das diferentes disciplinas. As disciplinas nasceram como organização de saberes espartilhados, organizados hierarquicamente numa determinada área do saber, muitas das vezes sem ligação a outras áreas afins. Esta organização teve a ver com a necessidade histórica de “industrializar” a tarefa de ensinar e levar a educação a todos. Em termos curriculares e organizativos, as disciplinas são “áreas de ação essencialmente paralelas e concebidas para funcionar separadamente” (Roldão, 2009, p. 35).

Esta organização curricular por disciplinas permitiu a massificação da educação e a especialização por áreas científicas e tem alguns méritos. No entanto, sempre se percebeu que existiam saberes que tinham de (ou podiam) ser tratados de forma transversal a áreas científicas – tratava-se da chamada abordagem interdisciplinar, de que se fala há décadas nas escolas portuguesas.

Mas a abordagem interdisciplinar dos programas, para a consecução do currículo, não é fácil. Tem-se a percepção de que as tarefas que são exigidas ao professor, de que não excluimos as administrativas, lhe deixam pouco tempo para acrescentar uma carga adicional de preparação de espaços de inovação. Se isto parece ser verdade de imediato, é um facto que muitos daqueles que têm tentado entrar na zona do desconforto têm conseguido resultados encorajadores.

Roldão (2009, p. 35) refere que as culturas interdisciplinares na escola não servem para se opor às disciplinas em si, mas para as interligar de outras formas, de modo a atingir os desejados fins do sucesso das aprendizagens.

Quando se fala na escola, fala-se das suas lideranças e dos seus docentes que, por si, devem ser eles próprios agentes de mudança. A escola deve construir o seu próprio projeto educativo tendo em conta os atores que a compõem – os seus alunos e os seus contextos de vida, os seus docentes e o tecido económico e social envolvente. No fundo “trata-se de, para as escolas, perguntar: O que quer esta escola conseguir, que ‘rostro’ quer ter nas aprendizagens que oferece? Que pode e quer a Escola decidir para o alcançar? Como?” (Roldão, 2009, p. 35).

É afinal este o sentido da autonomia da escola no âmbito da flexibilidade curricular – organizar o currículo, a todos os níveis, interligando disciplinas, criando áreas e contextos de construção do conhecimento essencial.

As políticas educativas públicas têm seguido uma estratégia de introdução de inovações de modo parcelar e progressivo, obedecendo às especificidades dos contextos locais. Esta ação tem gerado nas escolas uma situação algo inédita: a coexistência pacífica de dois subsistemas, ambos legitimados por normativos. Um subsistema, o “antigo”, vigente nos anos não abrangidos pelo despacho do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), rendido às exigências da classificação, supostamente objetiva (e, por isso, justa), repetindo rotinas de ensino e classificação dos alunos; outro, o “novo” subsistema, ensaiando outras práticas de ensino em busca de novas aprendizagens (curriculares), mas sem certezas sobre formas alternativas de avaliar.

Desta estratégia de “reforma curricular” tranquila (ou desta “nova maneira de gerir o currículo”) tem feito parte uma alteração dos *curricula* no sentido de destacar as aprendizagens que organizações nacionais, internacionais e várias correntes de investigação educacional consideram essenciais na preparação das novas gerações para o futuro.

Os teóricos do currículo designam esta estratégia por *emagrecimento curricular*.

Encontra-se de novo na agenda política em Portugal a discussão sobre a racionalização do currículo, quer pela retoma da lógica de binómio curricular (Roldão e Almeida, 2017) assente num currículo nuclear comum prescrito a nível central – aprendizagens essenciais – e no reconhecimento efetivo de um outro nível de decisão curricular na escola para o operacionalizar de forma contextualizada; quer pela assunção de “emagrecimento curricular”, centrado na substituição do enciclopedismo pelos saberes estruturantes essenciais, como se recomenda em muitos documentos de política curricular internacional, nomeadamente no Projeto *Future of Education and Skills 2030*, da OCDE (2016). (Roldão e Almeida, 2018, p. 4)

A nossa política educativa inscreve-se assim numa corrente internacional que se concretiza nos sistemas educativos de vários Estados, tal como é assinalado no documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

3.2. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*

A construção centralizada dos programas (ditos nacionais) das diversas disciplinas e enviados, desde sempre, pelo Ministério da Educação às escolas, não permitia ter uma visão integrada da construção dos conhecimentos essenciais dos seus alvos: crianças e jovens adolescentes que frequentavam o sistema educativo.

Apenas em 2017 foi materializada uma ideia que cada vez mais se impunha – a definição do que deveriam ser as competências essenciais do cidadão português à saída da escolaridade obrigatória.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* dá resposta a esta necessidade e foi homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

[Este perfil] afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.

O esquema conceptual deste Perfil, que deve ter sido em conta em todos os planeamentos de currículo nos contextos locais, assenta em três dimensões fundamentais: a dos princípios, a das competências e a dos valores.

Embora o conceito de competência não seja consensual, admitimos que estas dimensões são uma demonstração inequívoca do conhecimento ou da qualificação,

obrigando assim a que, para além deste (conhecimento), sejam mobilizadas as atitudes e as capacidades pessoais.

Este documento – *Perfil dos Alunos...* – é fundamental para o desdobrar das competências ao nível de cada disciplina ou de cada DAC que seja construído, de forma que a nível de cada ano, ou de cada ciclo, as competências essenciais sejam contempladas e conseguidas.

Este documento é inspirado numa visão humanista da sociedade, como refere o coordenador do Grupo de Trabalho que o elaborou, Guilherme de Oliveira Martins:

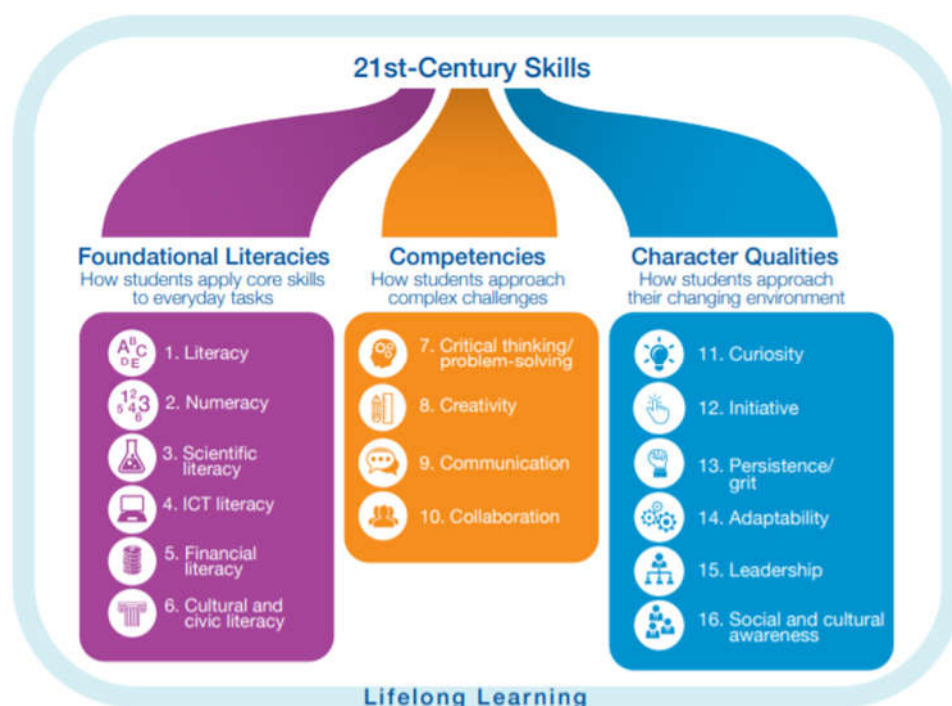
Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber.

E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças. (Oliveira Martins, 2017)

Este documento não estabelece competências mínimas nem máximas, mas apenas as que são consideradas desejáveis. O perfil é flexível na sua aplicação e fomenta claramente a qualidade dos processos e das metas. Hoje, a Escola tem de responder às necessidades que os alunos têm sobre as diferentes literacias que devem dominar, como refere o Fórum Económico Mundial (Fig. 1). E é à luz dessa visão múltipla de literacias que o perfil é traçado.

Figura 1. Nova Visão da Educação:

Promovendo a aprendizagem social e emocional através da tecnologia: WEF (2016)



O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, representado na Fig. 2, tem inspiração em documentos similares consultados pela equipa de trabalho que realizou o estudo. Para a elaboração do texto final, foram consultados documentos curriculares relativos aos sistemas educativos da Austrália, British Columbia e Alberta (Canadá), Finlândia, França, Nova Zelândia e Singapura.

Figura 2. Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



O esquema conceitual apresenta uma ideia desejável do que deverão ser as competências dos indivíduos quando saem da escolaridade obrigatória.

Uma observação comparativa entre as duas figuras (1 e 2) permite ver alguma coincidência de orientação entre as duas visões das competências desejáveis. Vemos *literacy* vs. linguagens e textos; *critical thinking/problem solving* vs. pensamento crítico/pensamento criativo; *ICT literacy* vs. informação e comunicação.

Estamos a caminhar num século onde à escola se depara um desafio assustador – pela primeira vez na história, estamos a ensinar e a preparar alunos para um futuro claramente desconhecido. E esse é o grande desafio da escola e da sociedade. O *Perfil dos Alunos* vem de algum modo tentar enquadrar esse desafio e despoletar nas escolas essa angústia criadora.

3.3. A avaliação das aprendizagens num novo contexto

A teoria curricular contemporânea tem chamado a atenção para a existência de vários níveis de decisão. Roldão e Almeida (2018) distinguem quatro níveis:

A gestão curricular inscreve-se num processo contínuo de tomada de decisão que ocorre em diversos níveis, articulados entre si. As políticas da flexibilização curricular criaram a necessidade de diferenciar 4 níveis de decisão curricular:

1. O nível central (macro) estabelece o currículo nacional...
2. O nível institucional (meso)...
3. O nível grupal (meso) ...
4. O nível individual (micro)...

Ora, na interação dos dois níveis meso (o institucional e o grupal), anualmente, em cada escola, é tomado um tipo de decisões que são (ou poderiam ser) importantes para o desenrolar da gestão curricular. Referimo-nos à aprovação pelo Conselho Pedagógico (sob proposta dos Conselhos de Departamento) dos “critérios de avaliação”.

Poder-se-á perguntar porquê a escolha dos *critérios de avaliação* como objeto de análise quando estamos a descrever aspetos de processos e produtos de mudanças curriculares. A resposta é simples: a gestão curricular não se limita às questões do ensino e da aprendizagem, está inevitavelmente ligada aos tempos e aos modos da correspondente avaliação das aprendizagens.

No contexto atual, o currículo e a avaliação deixam de ser vistos como processos separados e esta passa a estar ao serviço da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, importa clarificar que se entende “o currículo e a avaliação como componentes integradas de um mesmo sistema e não como sistemas separados”. (Cid e Fialho, 2011, p. 110)

E esta perspetiva é reiterada em texto mais recente:

A avaliação das aprendizagens em todas as suas modalidades faz parte integrante do desenvolvimento do currículo e adequa-se também aos conteúdos, valores, competências a transmitir, bem como aos métodos e estratégias de ensino. As escolas definem, por conseguinte, as características do processo de avaliação. (Roldão e Almeida, 2018, p. 25)

Apesar do acréscimo de autonomia proporcionado às escolas pela legislação dos últimos anos, mantém-se a obrigação de as escolas definirem – dentro de certos parâmetros³ – os seus critérios de avaliação.

Porém, a análise de uma ampla amostra de documentos intitulados *critérios de avaliação* (que as direções de muitas escolas dão conhecimento público nas suas páginas *web*⁴) mostra que esses documentos, na maioria dos casos (ao contrário do que, quanto a nós, seria desejável), não são a expressão de uma ampla “política local de avaliação das aprendizagens dos alunos”, uma “assessment policy” (como podemos encontrar nas escolas de vários países, a começar pelas do Reino Unido).

Num contexto em que a “avaliação formativa” (ou a “avaliação para aprendizagem”, como atualmente alguns preferem dizer) volta a ganhar o carácter de modalidade principal, seria expectável e desejável que os referidos dois níveis de tomada de decisão curricular produzissem normativos locais sobre a avaliação (os referidos “critérios de avaliação”) que não estivessem tão excessivamente (ou até exclusivamente) focados nas “ponderações”, nas percentagens atribuídas a cada domínio curricular (ou até a cada instrumento de recolha de dados, tipo “70% para o teste, ...”) para a definição da nota rigorosa, perfeita, inapelável. Esta mesma constatação foi feita há uns anos num artigo que se debruçava justamente sobre os ditos “critérios de avaliação”.

³ Cf. o art. 4.º do Despacho Normativo n.º 17 A/2015; o art. 7.º do Despacho Normativo n.º 1-F/2016 e o art. 18.º da Portaria n.º 223-A/2018. Recuando mais, poderíamos referir os n.ºs 13, 14 e 15 do Despacho Normativo n.º 30/2001. As semelhanças, neste ponto específico, entre estes normativos são notórias.

⁴ Cumprindo, aliás, uma importante exigência de transparência que consta dos três artigos citados na nota anterior a esta.

A exigência da certificação e o caráter administrativo que a avaliação tem assumido criaram uma representação social de tal forma enraizada na tradição escolar que a implementação de novas formas de avaliação esbarra sistematicamente com práticas tradicionais centradas na avaliação de conhecimentos de caráter sumativo. (Cid e Fialho, 2011, p. 110)

Em todo o caso, é positivo verificar que a generalidade das escolas (isto é, dos Conselhos Pedagógicos e respetivos departamentos) discute e toma decisões sobre a regulamentação das práticas de avaliação. Há duas décadas, na sequência de um estudo de âmbito nacional sobre o ensino básico, já era possível afirmar:

Quase todas as escolas dos vários ciclos [do ensino básico] definem critérios de avaliação. Esses critérios referem-se maioritariamente à avaliação sumativa. No entanto, existe referência significativa à avaliação formativa nesses documentos. (Alaiz, Gonçalves e Barbosa, 1997, p. 69; citado em Pacheco, 2002, p. 56)

Mas, passados mais de vinte anos desde a data deste inquérito, e com o contexto normativo proporcionado pelo PAFC, não seria desejável que essas decisões apontassem para um maior equilíbrio entre as duas modalidades de avaliação (sumativa e formativa, incluindo nesta a de diagnóstico)? Desejável, sem dúvida. Mas, na verdade, esta não é uma questão fácil. Se há países, como a Finlândia, onde a classificação dos alunos está muito longe de desempenhar um papel central no sistema de ensino, outros há – como os EUA – onde a avaliação sumativa externa (e com provas padronizadas) tem um papel demasiado pesado, criticado por insignes investigadores.

“A maioria dos sistemas de avaliação distrital não é abrangente nem equilibrada”, afirmam quatro dos maiores especialistas em avaliação do mundo: Susan Brookhart, Jay McTighe, Rick Stiggins e Dylan Wiliam.

Com isso, eles querem dizer que os sistemas de avaliação na maioria das escolas americanas prestam um mau serviço aos alunos – dificultando mesmo o seu progresso – ao não fornecer informações significativas, relevantes e suficientes para os alunos e seus professores. Eles estão a impedir que os educadores obtenham, colijam e interpretem as evidências em tempo real de que precisam para tomar decisões de ensino minuto a minuto que, segundo as investigações, são essenciais para melhorar as aprendizagens.

(<https://www.dylanwiliamcenter.com/whitepapers/assessment/>)

A proposta dos supracitados especialistas, entre outros, aponta para a necessidade da construção de sistemas equilibrados de avaliação (*balanced assessment systems*), compatibilizando modalidades internas e externas, formativas e sumativas. A proposta é igualmente defendida em relatórios publicados por uma prestigiada instituição especializada como o *Educational Testing Service*.

Um sistema de avaliação estrategicamente equilibrado é aquele que incorpora componentes sumativos, intermediários e formativos, a fim de fornecer informações significativas e interpretáveis para as partes interessadas em todos os níveis do sistema educacional. Ao trabalharem juntos, esses componentes individuais proporcionam maiores informações sobre onde os alunos estão e onde precisam estar ao longo de sua jornada K-12, apoiando oportunidades de aprendizagem para todos os alunos que atendem às necessidades individuais de aprendizagem para ajudar a melhorar o sucesso educacional de todos. (ETS, 2018, p. 7)

Voltando aos documentos das escolas portuguesas, podemos dizer que, na sua maior parte, os “critérios de avaliação” com que deparámos são apenas ou essencialmente quadros com as percentagens atribuídas a cada área ou domínio dos objetivos

educacionais ou, mais estreitamente, as ponderações com os pesos atribuídos aos resultados dos alunos em cada tipo de instrumento de avaliação (testes, etc.). Dada a larga expansão destas percentagens, dir-se-ia que os departamentos e os Conselhos Pedagógicos procuram uma espécie de “proporção áurea”, ou um “número de ouro” capaz de lhes permitir – com a ajuda da folha de cálculo – alcançar a objetividade total, o rigor inapelável na atribuição da classificação final de cada aluno da sua disciplina.

Todavia, esta é apenas uma face da moeda. A outra é que bastantes escolas estão a tentar modificar os seus critérios de avaliação no sentido de incorporarem algumas das dimensões expectáveis se tivermos em conta os despachos sobre avaliação publicados no decorrer do PAFC. Há tentativas de incorporar as competências definidas pelo *Perfil de Aprendizagem dos Alunos*. Há perfis de desempenho que respeitam as aprendizagens essenciais definidas nos documentos entretanto publicados. Porém, em algumas dessas tentativas, percebe-se a dificuldade em criar conceções integradas, sínteses coerentes. Encontramos dificuldades ao nível da terminologia sobre instrumentos de recolha de dados. Ou seja, é visível a necessidade de formação específica no domínio da avaliação das aprendizagens.

4. O desafio da formação de líderes escolares

Os agrupamentos de escolas são organizações com determinadas características e que precisam de ter estruturas e funcionalidades que lhes permitam responder aos objetivos que a sociedade em geral lhes acomete. E, como sabemos, estas organizações precisam que haja uma absoluta profissionalização de todos os seus sectores. Desde os docentes até aos técnicos e administrativos, todos eles têm de funcionar harmoniosamente em prol do objetivo máximo que é o de fornecer aos utentes-foco as competências essenciais para uma vivência plena de cidadania.

Um dos vetores-chave para o bom funcionamento das organizações é o seu tipo de liderança.

Nesta fase de conceção e desenvolvimento do processo, é importante que os líderes escolares assumam um papel determinante. Sabemos que em grande parte das Escolas

e Agrupamentos a legislação que impõe a AFC foi recebida com alguma desconfiança, tão-só porque solicita às escolas o desenvolvimento da sua autonomia, materializada em processos de construção interior de novos caminhos para as aprendizagens.

O DL n.º 55/2018 vem atirar os territórios educativos para fora da sua zona de conforto. Os docentes são agora impelidos/obrigados a mudar.

Dado que não existem receitas, mas hipóteses de trabalho, isso constituiu uma oportunidade única de construção de currículos adaptados às realidades locais, mas sempre com o foco nas aprendizagens essenciais.

E para isso é importante que as lideranças absorvam conhecimento. Este conhecimento tem, a nosso ver três dimensões: a teórica, a normativa e a operacional (estrutural).

A dimensão teórica tem a ver com as bases da construção do currículo. Para que serve, como se estrutura e organiza num determinado contexto. A mobilização dos professores para estas atividades, que vão para além do cumprimento do programa, é uma das tarefas dos líderes.

A dimensão normativa tem a ver com o conhecimento da lei e das suas interpretações. Sem isso não se poderão operacionalizar as opções de desenvolvimento curricular imaginadas pelos docentes.

A dimensão operacional implica com a logística e o planeamento de horários, a gestão de tempos letivos e a afetação da bolsa de horas do agrupamento. Não sendo a parte mais nobre do processo, desempenha um papel fundamental para o sucesso do plano teórico.

Estas dimensões não excluem a necessidade da existência de práticas colaborativas que levem à divulgação das experiências de cada Agrupamento (boas ou menos boas), à análise dos sucessos ou dos fracassos que levarão necessariamente a reconceptualizações dos caminhos já percorridos.

A escolha dos modelos de flexibilização é algo importante e que a Escola deve assumir. São conhecidas as várias opções em que a flexibilidade se pode expressar, e que vão desde a transformação do horário das disciplinas de anual para semestral até à criação

de DAC com a fusão total ou parcial de disciplinas, a criação de novos espaços ou as ofertas complementares onde se assume trabalho de projeto interdisciplinar.

Nesta última abordagem tivemos oportunidade de analisar projetos ligados ao tema dos oceanos, das viagens de Júlio Verne, da poluição, bem como a temas relativos a datas especiais, tipo Dia da Mãe ou Dia Internacional da Mulher. A variedade é tão grande que não nos é possível fazer uma descrição exaustiva das experiências existentes.

Para tentar perceber que tipos de opções curriculares foram sendo tomadas pelos Agrupamentos ou Escolas, recorremos ao estudo de Ariana Cosme (2018), que faz a avaliação da experiência-piloto da AFC.

Tabela 1. Frequência de opções curriculares no ano-piloto. Adaptado de Cosme (2018)

Opção curricular	5.º ano	7.º ano	Agrupamentos/ Escolas inquiridas
Combinação parcial de disciplinas.	42	47	130
Combinação total de disciplinas.	21	18	130
Alternância de períodos de funcionamento por disciplinas e por períodos multidisciplinares.	44	40	130
Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada.	49	51	130
Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou organização similar.	32	43	130

A análise dos dados recai apenas sobre os 5.º e 7.º anos, não tendo em conta os 1.º e 10.º anos de escolaridade, facto que pode enviesar de algum modo as conclusões. No entanto, e importando apenas estes dois ciclos, verifica-se que há uma grande dispersão pelas diferentes opções possíveis de (re)organização curricular e que a opção pela combinação total de disciplinas (num ano ou num ciclo) é a escolha menos frequente.

Na verdade, esta opção é aparentemente a mais difícil e trabalhosa, mas pode conduzir, se bem desempenhada, a resultados muito satisfatórios.

5. A observação de aulas em DAC

Os resultados divulgados pelas Escolas não chegam para que se tenha noção do que é a realidade. Não podemos/devemos dizer “nova” realidade porque, provavelmente em muitas escolas, muitos docentes já usavam e praticavam formas mais inovadoras de abordagem dos currículos e os resultados dos seus alunos seriam influenciados por isso.

Por isso fizemos um conjunto de observações de aulas, todas elas inseridas em DAC muito diferentes em termos estruturais.

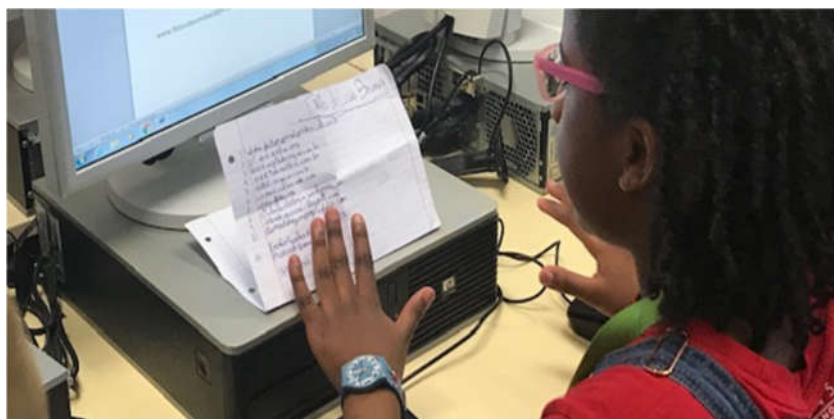
Nessas aulas verificámos uma linha comum – a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem foi claramente incrementada.

Observámos aulas dos 5.º, 7.º e 8.º anos. Em todas elas identificámos o mesmo contexto. Alunos a trabalhar em grupo, com ou sem auxílio de computadores, entreajudando-se, procurando soluções para os desafios.

A tartaruga é animal em vias de extinção? Neste site *web* diz que sim. Nós consultámos dez sites para fazer o trabalho... Está em extinção, anda sobre as barbatanas quando está na areia, move-se mais rápido quando está na água... E se olhamos de frente vemos que ela é simétrica... igual de um lado e do outro. Também come alforrecas e como estas comem plástico podem morrer por isso. (Extrato de conversa livre com o aluno A, do 5.º ano)

Neste caso, os docentes pediam a estes alunos a encontrar informação em dez sítios *web* diferentes, que teriam de listar no final do texto que iam produzir sobre animais em vias de extinção por via de uma pegada ecológica produzida por humanos (Fig. 3).

Figura 3. Aluna a digitar a lista de sites para referência bibliográfica



Mas temos mais descrições que nos levam a pensar que está no ar uma nova forma de olhar para a aprendizagem – estamos a falar de aprendizagem e não (apenas) de ensino. Numa outra turma, agora do 7.º ano de escolaridade, na aula de projeto, os alunos, em grupo, tentavam organizar os seus *powerpoints* para apresentar publicamente na semana seguinte. Os temas eram vários, mas alguns grupos trabalhavam o tema do Dia Internacional da Mulher e outras questões ligadas ao *bullying* e ao assédio sexual.

Uma aluna pede que lhe veja o trabalho onde pretende construir o conceito “do que é ser mulher”. Reparo que descreve a mulher como “heroína”. Pergunto da razão. Resposta: Porque a mulher trabalha muitas horas fora e quando chega a casa tem de fazer o jantar, lavar a roupa, limpar a casa.... Questiono-a sobre o papel do homem nessa casa... ficou a pensar, sorriu e continuou o trabalho. (Notas de campo)

Neste tipo de trabalho, em que a sala se dispõe em várias ilhas com computadores, é fácil ter ruído, alguma desorganização no espaço e por vezes alguma necessidade de se falar um pouco mais alto. Mas o professor continua a ter um papel de gestor do espaço que criou e do contexto que idealizou na sua equipa interdisciplinar.

JL – Aqueles grupos estão a pensar muito bem as questões do assédio sexual e do *bullying* [eram dois grupos de quatro meninas cada]. Não copiam, fazem frases da cabeça delas (nem sempre com ideias muito corretas, mas não vem ao caso), organizam bem o espaço que dispõem no ecrã... visitam um site ou outro para encontrar mais ideias e vão construindo o ecrã com palavras-chave sobre o assédio. Gostei de ver.

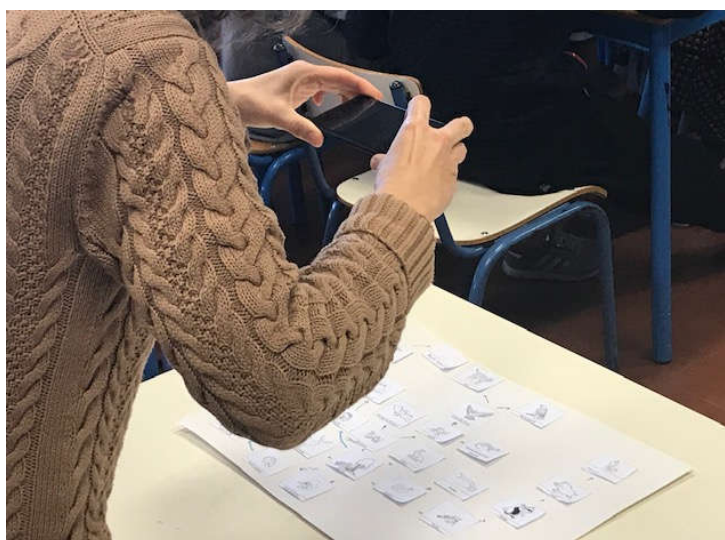
P (docente da turma) – Aqui, no Projeto elas são assim. Empenham-se, produzem, não são indisciplinadas. O problema é que estão quase a perder o ano por excesso de falta de natureza disciplinar nas outras disciplinas... (março 2019)

Esta simples constatação de P leva-nos a pensar: se estes comportamentos observados são verdadeiros, porque não se estendem estas abordagens ao currículo, no seu todo? Na verdade, percebemos que dá mais trabalho aos docentes, mas também percebemos que ficam mais felizes porque veem resultados do seu esforço nas aprendizagens significativas demonstradas pelos alunos.

Num outro grupo, numa outra escola, os alunos tentavam dar uma forma “artística” à teia alimentar que iam construindo, a propósito do desafio que a professora tinha colocado no início da aula. O grupo testou várias hipóteses de organização gráfica, tendo adotado a sugestão final de um dos membros do grupo (Fig. 4). Em certo momento um outro grupo questiona a professora:

Professora, faltam aqui animais. Será que podemos incluir aqui o rato? Sempre podia ser comido pela águia. (Alunos do grupo 2)

Figura 4. Teia alimentar: trabalho de grupo de alunos



6. Os resultados

A avaliação não é um fim, mas o resultado de um percurso.

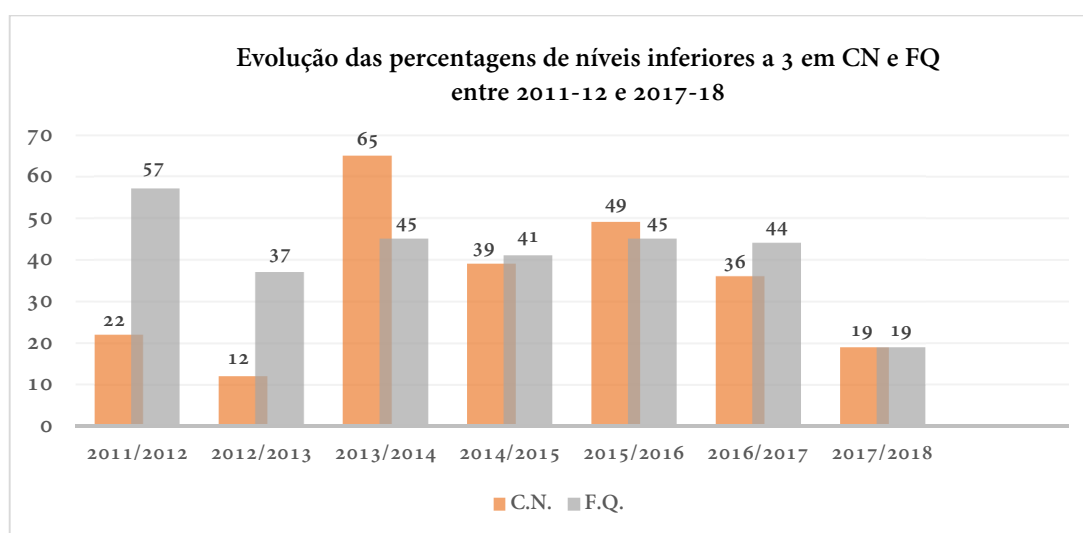
No entanto, tem muito peso quer para os alunos, quer para os docentes, quer para os pais. O sucesso mede-se não só pelas aprendizagens efetivamente conseguidas, mas também pela expressão numérica das classificações escolares, retrato mais ou menos fiel desses sucessos.

Os alunos aprendem mais com novas organizações do currículo? Novas metodologias que centrem as aprendizagens neles próprios? No uso de instrumentos da sociedade da informação que lhes aumentam, não só a sua literacia digital, mas também a capacidade de aceder de forma tranquila e confiante à informação de que se necessita?

A resposta é em geral positiva. Nem sempre as evidências poderão ser muito relevantes. Num dos DAC analisados, as classificações de FQ no 1.º período de 2016-17 eram 44% inferiores a 3 (Fig. 5). No ano seguinte fez-se uma DAC FQ + CN e as médias negativas do 1.º período desceram para cerca de 20%. Neste caso, estas duas disciplinas foram reconceptualizadas num DAC para a totalidade do ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos) e as aprendizagens dos alunos nas temáticas da FQ e de CN evoluíram positivamente, de forma muito evidente.

No final do 3.º período no ano letivo de 2017-18 a taxa de avaliações inferiores a 3 foi de 13%, muito abaixo dos valores referidos para o 1.º período. Este mesmo grupo de alunos (exatamente 111), no final do 1.º período de 2018-19 teve uma taxa de níveis inferiores a 3 de 23,4%. Do grupo de sete docentes do ano anterior, quatro foram substituídas, o que deu origem a um período de adaptação dos novos atores. Esta adaptação não se deu completamente com todos os docentes, e talvez isso justifique uma ligeira subida dos valores “não positivos”.

Figura 5. Evolução das classificações do 1.º período em CN e FQ num Agrupamento



De qualquer modo, o que verificamos em várias aulas a que assistimos é que as atividades tradicionais, com uma ênfase na transmissão da informação, foram substituídas por aulas onde a componente de trabalho de projeto é bastante acentuada, e em que os dois docentes coexistem no espaço e tempo de aulas (reorganizado para acomodar os tempos dos alunos e dos docentes). Verificamos que os alunos se mostram, em geral, muito interessados nas atividades propostas e que usam os seus telemóveis para fazer uma ou outra pesquisa necessária.

Numa das aulas observadas sobre teias alimentares, os alunos recorreram aos seus próprios telemóveis para descobrir o que seria um “toirão” ou discutiram as razões por que não haveria ratos na proposta de trabalho que constava da ficha.

Trabalho de projeto, fichas em papel, auxílio digital pelos *smartphones*... Nesse dia até nem havia Internet na Escola. Na verdade, apenas existia um computador na sala de aula.

Os professores revelam, em geral, que os resultados escolares são melhores e que a indisciplina melhorou dentro da sala de aula, embora nem sempre seja fácil gerir um espaço onde os alunos se podem movimentar livremente.

Do estudo de Ariana Cosme (2018) releva-se o facto de 47% docentes terem dito que há uma “Maior motivação e envolvimento dos alunos nas dinâmicas de sala de aula que envolveram atividades práticas e experimentais”. Quando os alunos estão envolvidos em espaços de flexibilidade curricular, será de esperar que o contexto físico e emocional contribua quer para diminuir a chamada indisciplina, quer para melhorar o nível das aprendizagens, consequentemente do aproveitamento escolar.

7. Em jeito de conclusão

Nesta fase de desenvolvimento do processo de flexibilidade curricular no âmbito da autonomia assumida pelas escolas, importa questionar sobre os resultados que observámos neste período em que acompanhámos os agrupamentos.

Tendo em consideração que os resultados devem ser medidos em função dos objetivos, centramo-nos em duas vertentes: a da aprendizagem dos alunos e a do envolvimento dos docentes nesta “nova” forma de desenvolver o currículo.

Sobre as aprendizagens dos alunos, poderemos desde já constatar que existem hoje demonstrações de competência que não existiriam se não tivessem sido construídos nas escolas novos caminhos para a aprendizagem.

A existência de salas específicas para o projeto/DAC, onde coexistem mesas normais, quadro normal, projetor, computador de mesa do professor e ilhas de computadores que permitem trabalho de trio numa turma de 22 alunos, é uma importante ajuda. Mas também vimos salas onde o único computador era o da mesa do professor.

Nessas salas vimos alunos a selecionar informação na Internet, a interpretá-la e avaliá-la e a decidir sobre qual usar. Nessa fase não se esqueciam de guardar o URL dos sites para o colocar como referências bibliográficas.

Parece ser de relevar também o papel que as tecnologias digitais têm nestes projetos. Os alunos interessam-se, motivam-se, cumprem tarefas e prazos e, em momentos cruciais, percebem que não fizeram o melhor.

Pedimos desculpa, mas o nosso trabalho não está muito bom. Não fizemos a tempo, nem muita coisa. Mas podem ver o que conseguimos fazer sobre o tubarão branco. (Gabi e Severo numa apresentação de trabalhos no auditório, para toda a turma e como ensaio para apresentação a toda a Escola)

Na verdade, estes dois alunos, durante as aulas observadas, mostraram pouco apego ao trabalho e fizeram realmente pouco. Quando confrontados com os trabalhos dos outros, aperceberam-se de que tinham trabalhado pouco e pediram desculpa.

Apenas o trabalho bem planeado, o empenho dos docentes e as condições logísticas mínimas podem criar condições (contextos de aprendizagem) para a obtenção de bons resultados escolares e de inserção de alunos com mais dificuldades e marcados por contextos especiais. Assim vale a pena todo o esforço que conseguirmos mobilizar. Não se trata apenas de sucesso escolar, mas também da integração e inclusão social de todos os alunos.

Citando Guilherme de Oliveira Martins, “Havendo desigualdades e sendo a sociedade humana imperfeita, não se adota uma fórmula única, mas favorece-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos” (2017, p. 5).

Referências bibliográficas

- Cid, M., & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos* (pp. 109-124). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Cosme, A. (2018). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho N.º 5908/2017*. Lisboa.
- Educational Testing Service. (2018). *Understanding Balanced Assessment Systems*. Retrieved from <https://www.ets.org/s/k12/pdf/ets-k-12-understanding-measurement-white-paper.pdf>.
- Oliveira Martins, G. (coord). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes & F. Araújo (Eds.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (Eds.). (2018). *Gestão curricular. Para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- World Economic Forum. (2015). *New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology*. Geneva Switzerland. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf.

ANÁLISE DO MEIO ESCOLAR NA PERSPETIVA DOS AGENTES EDUCATIVOS: CARACTERÍSTICAS, DINÂMICAS E CONDUTAS¹

SCHOOL ANALYSIS IN THE PERSPECTIVE OF EDUCATIONAL PROFESSIONALS: CHARACTERISTICS, DYNAMICS AND CONDUITS

Sónia Caridade² | Laura M. Nunes³ | Ana Isabel Sani⁴

Maria João Gonçalves⁵ | Ana Oliveira⁶ | Carla Rodrigues⁷ | Maria Xavier⁸

¹ Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto PTDC/DIR-DCP/28120/2017. This work is financed by National Funds through FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia under the project PTDC / DIR-DCP / 28120/2017.

² Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Observatório Permanente Violência e Crime, Centro de Investigação em Ciências Sociais e do Comportamento, Porto, Portugal. soniac@ufp.edu.pt.

³ Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Observatório Permanente Violência e Crime, Centro de Investigação em Ciências Sociais e do Comportamento, Porto, Portugal. lnunes@ufp.edu.pt.

⁴ Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Observatório Permanente Violência e Crime, Centro de Investigação em Ciências Sociais e do Comportamento, Porto, Portugal. Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Braga, Portugal. anasani@ufp.edu.pt.

⁵ Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Observatório Permanente Violência e Crime, Porto, Portugal. mjogon@gmail.com.

⁶ Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto, Portugal. anaazevedooliveira23@gmail.com.

⁷ Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto, Portugal. 33711@ufp.edu.pt.

⁸ Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa – Porto, Portugal. 32028@udp.edu.pt.

Resumo

A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento psicossocial dos jovens, constituindo-se como um meio privilegiado para a sua promoção, mas também para a prevenção dos mais diversos fenómenos sociais. Os profissionais que integram este contexto, por sua vez, representam agentes de mudança fulcrais, devendo por isso ser considerados na avaliação das mais diversas necessidades. O presente estudo, com recurso ao método do inquérito por questionário, envolveu uma amostra de 302 agentes educativos, com idades compreendidas entre os 29 e os 66 anos ($M=50,25$; $D.P.=8,16$) e a maioria dos participantes a pertencer ao sexo feminino (72,8%). Os resultados apontaram para uma perceção favorável dos respondentes a respeito das características do meio físico envolvente, bem como dos funcionamentos interno e externo do meio escolar. Não obstante, os participantes classificaram negativamente o envolvimento dos encarregados de educação nas iniciativas promovidas pelas instituições escolares e identificaram diversas manifestações comportamentais por parte dos alunos (e.g., absentismo escolar, desrespeito generalizado entre alunos, agressividade) que devem ser consideradas. Os participantes apontaram ainda algumas medidas (e.g., alargar e potenciar os recursos humanos, incutir maior rigor no sistema disciplinar, promover o policiamento, criar equipas multidisciplinares) que importa promover ao nível do funcionamento em meio escolar. No final serão debatidas as implicações práticas e preventivas do presente trabalho.

Palavras-chave: Meio escolar; Agentes Educativos; Condutas.

Abstract

The school has a fundamental role in the psychosocial development of young people, and is a privileged context for that development as well as for the prevention of various social phenomena. The professionals who work in this context, in turn, are key agents of fundamental changes. Therefore, they should be considered in assessing the most diverse needs and problems. The present study, using the questionnaire survey method, involved a sample of 302 educational agents, aged between 29 and 66 years

($M=50,25$; $D.P.=8,16$), and the majority of the participants was women (72,8%). The results pointed to a favorable perception of the respondents regarding the characteristics of the surrounding physical environment, as well as the internal and external functioning of the school environment. Nonetheless, participants rated negatively the involvement of parents in initiatives promoted by school institutions; they also identified various students' problematic behavioral manifestations that should be considered (e.g., school absenteeism, widespread disrespect among students, aggression). The participants also identified some measures (e.g., increase human resources, greater rigor in the disciplinary system, promote policing, create multidisciplinary teams) that it is important to promote at school level. Finally, we discuss the practical and preventive implications of this work.

Keywords: School environment; Educational Agents; Conducts.

1. Introdução

A escola afigura-se como um importante espelho da sociedade, refletindo todas as transformações que vão ocorrendo, mas constitui também um espaço onde é possível empregar esforços de forma a gerir e a minimizar as dificuldades constantes do dia a dia. Concomitantemente, é no meio escolar que as crianças ocupam o seu tempo, seja através da participação nas mais variadas atividades educativas seja na realização de outras atividades lúdicas e recreativas livres; é neste ambiente que, de forma estruturada e pedagógica, são promovidas e aprimoradas as capacidades cognitivas, psicológicas e sociais (Dessen e Polonia, 2007).

O quotidiano escolar é caracterizado por uma pluralidade de práticas e dinâmicas que, não raras vezes, perturbam o bom funcionamento escolar, podendo ainda impactar de forma expressiva o desenvolvimento das crianças (Caridade, Nunes e Sani, 2015). A violência e a indisciplina constituem comportamentos que facilmente são identificados como práticas frequentes no quotidiano de várias escolas, as quais podem provocar a rutura da vinculação social, através do recurso à força e agressividade (Sposito, 2013). De notar que a indisciplina tem sido apontada como um dos comportamentos mais recorrentes em meio escolar, devendo ser analisada de acordo com as necessidades de

cada grupo. A indisciplina não deve ser percebida de uma forma generalizada, uma vez que também tem implicações na forma como é concebida a organização da escola ao nível administrativo e das próprias salas de aula, muitas das vezes com influência de grupos provenientes, não da escola, mas da comunidade local e da sociedade (Jesus e Maia, 2010). Conceptualizadas como fenómenos sociais e, consequentemente, escolares, a violência e a indisciplina devem ser analisadas a partir das interações estabelecidas em meio escolar (Neto e Barreto, 2018). Desta forma, também os aspetos relacionados com o meio físico, a arquitetura e os espaços paisagísticos se revelam cruciais no funcionamento do estabelecimento de ensino e no desenvolvimento dos seus alunos. Quando as escolas têm ao seu dispor uma boa infraestrutura, ambientes ricos em diversidade, amplos e agradáveis, proporcionam uma melhor qualidade de aprendizagem e bem-estar aos alunos (Nascimento e Orth, 2008).

A participação e o envolvimento das famílias nas atividades e rotinas escolares dos seus educandos têm sido igualmente considerados como possuindo importantes benefícios ao nível da formação da identidade do aluno e aquisição da sua autonomia (Silva, Vicente, Ferreira e Silva, 2015). Além disso, a interação da família com os profissionais do ensino, outros pais e com a comunidade educativa, permite a mediação das dificuldades e problemas detetados em meio escolar, como são as situações de violência e indisciplina (Neto e Barreto, 2018), reforçando a importância da escola e de todas as atividades que fazem parte do percurso académico (Epstein, 2010).

A literatura tem vindo a documentar também a importância dos espaços físicos no comportamento dos alunos, bem como a necessidade imperativa de proceder a uma avaliação das escolas, no sentido de melhor aceder ao seu processo organizacional e de gestão, nomeadamente a estrutura, os serviços administrativos, a gestão dos recursos humanos e os planos de ação educativa (Afonso, 2009).

A escola, enquanto instância de socialização de primordial importância, e que constitui também uma fonte de preocupações, tem vindo a ser alvo de grande atenção por parte da comunidade científica, que procura desenvolver estudos que proporcionem um maior conhecimento a respeito do seu funcionamento. Na verdade, o que se procura é encontrar novas e mais eficazes respostas, bem como novas políticas mais

concordantes com a atual realidade do ensino. Das várias análises, destacam-se as que colocam o enfoque sobre os aspetos pedagógicos e os fatores mais implicados no sucesso escolar (Ribeiro, Almeida e Gomes, 2006), as questões disciplinares (Gomes, Silva e Silva, 2010) e, também, os problemas comportamentais, tantas vezes observados entre os alunos (Carvalho, Alão e Magalhães, 2017; Sousa-Ferreira, Ferreira e Martins, 2014).

Menos frequentes são os estudos que se centram nos profissionais de ensino (e.g., Caridade, Nunes e Sani, 2015; Nunes, Caridade e Sani, 2015). Não obstante, e também por isso, importa ter conhecimento do que se passa nas escolas portuguesas, através do olhar daqueles cujo trabalho se desenvolve nessas instituições, e dar voz a esses profissionais que, ligados ao ensino, conhecem outros prismas da escola, do seu funcionamento e das dinâmicas internas que aí se instalam.

Com a presente investigação pretendemos captar a perspetiva dos profissionais do ensino acerca do meio escolar e envolvente, o seu funcionamento interno e externo, os indicadores e os principais comportamentos problemáticos apresentados pelos alunos. A partir da avaliação do meio escolar, procuraremos delinear, desenvolver e implementar planos de ação que possam potenciar um melhor funcionamento da escola, bem como prevenir a emergência de comportamentos problemáticos e/ou antissociais nesse contexto.

2. Método

2.1. Amostra

Participaram neste estudo um total de 302 agentes educativos, com idades compreendidas entre os 29 e os 66 anos, com uma média de idades de 50,25 anos e desvio padrão de 8,16. A grande maioria dos participantes era do sexo feminino (72,8%), casado(a)/união de facto (73,2%) e com formação superior (76,8%). Este último dado deve-se, desde logo, ao facto de uma percentagem significativa de participantes (75,2%) desempenhar funções correspondentes a professor. O

questionário foi administrado a 44 auxiliares de ação educativa, 27 administrativos/as e 3 profissionais com outras funções não identificadas no questionário (cf. Tabela 1). Esta característica da amostra também se deve ao facto de, nas escolas, o número de professores ser, naturalmente, bastante superior ao número de funcionários que desempenham outras funções.

A média de tempo de serviço destes profissionais foi de 3,37 anos e desvio-padrão de 1,68, sendo que neste âmbito os inquiridos se distribuíram essencialmente por quatro grandes períodos: 42,7% referiram possuir mais de 20 anos de tempo de serviço; 26,2%, menos de cinco anos de serviço na instituição; 12,3%, entre 15 e 19 anos; 10,6%, entre 10 e 14 anos; e 8,3%, entre 5 e 9 anos (cf. Tabela 1).

Foram recolhidos dados em escolas do 2.º Ciclo de estudos de oito regiões de Portugal continental e uma das ilhas (Madeira, Portugal) e, segundo o apurado junto dos participantes, o número médio de alunos por escola situava-se nos 1306,74.

Tabela 1. Dados sociodemográficos dos participantes

Dados sociodemográficos		Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Sexo	Masculino	82	27,2
	Feminino	220	72,8
Estado civil	Solteiro	39	12,9
	Casado(a)/união de facto	221	73,2
	Divorciado(a)/separado(a)	38	12,6
Habilitações literárias	1.º ao 4.º ano	6	2
	5.º ao 6.º ano	6	2
	7.º ao 9.º ano	11	3,6
	10.º ao 12.º ano	47	15,6
	Superior	232	76,8
Funções na escola	Professor(a)	227	75,2
	Administrativo(a)	27	8,9
	Auxiliar de ação educativa	44	14,6
	Outros	3	0,9
Anos de serviço	Menos de 5 anos	79	26,2
	Entre 5 e 9 anos	25	8,3

Entre 10 e 14 anos	32	10,6
Entre 15 e 19 anos	37	12,3
Mais de 20 anos	129	42,7

2.2. Instrumento

O questionário utilizado foi desenvolvido especificamente para este efeito – avaliação do meio escolar. Para tanto, o instrumento foi submetido a um pré-teste, desenvolvido junto de dez profissionais, professores de uma escola do ensino secundário. Os resultados demonstraram que o instrumento foi adequado em termos da linguagem e da compreensão dos itens, não levantando dificuldades de resposta por parte dos inquiridos (Nunes, Caridade e Sani, 2013; Nunes, Caridade e Sani, 2015).

O questionário era constituído por quatro secções: i) características sociodemográficas – nesta primeira parte procurou-se recolher informação sociodemográfica dos profissionais do ensino inquiridos; ii) meio escolar e respetivo espaço envolvente – nesta secção, os inquiridos foram confrontados com questões relacionadas com a distribuição dos espaços na escola e com as características dos espaços que circundam a mesma (por exemplo, questionou-se sobre a existência de comércio/indústria/serviços nas proximidades da escola que pudessem perturbar o seu funcionamento, bem como sobre a forma como classificariam a distribuição dos espaços dentro da escola, a relação área/número de alunos e a qualidade de espaços fulcrais como, por exemplo, ginásio, cantina e biblioteca); iii) funcionamento e dinâmicas escolares – nesta parte do questionário procurámos indagar um conjunto de elementos como a frequência e a natureza de atividades extracurriculares em que a escola envolve os seus alunos e funcionários, bem como a eventual ocorrência de iniciativas em que a escola interage e promove a aproximação a outras instituições e à comunidade; iv) condutas em contexto escolar – nesta secção questionámos os inquiridos sobre as condutas e as características mais notórias nos alunos das escolas em análise e sobre a perceção dos profissionais do ensino que lidam diariamente com estes jovens.

2.3. Procedimento

Para a realização do presente estudo, tornou-se necessário proceder ao pedido de autorização junto do Ministério da Educação, bem como dos diferentes agrupamentos escolares/escolas. Uma vez obtidas as autorizações formais necessárias, foram aleatoriamente contactados, por e-mail e contacto telefónico, diferentes estabelecimentos de ensino das mais diversas regiões do país, de norte a sul, incluindo as ilhas, solicitando a sua colaboração na realização do presente estudo.

A recolha de dados decorreu ao longo do ano letivo de 2017-18 mediante a disponibilização do questionário numa plataforma *online*, a Google Docs. O *link* com os questionários foi posteriormente divulgado pelas direções dos estabelecimentos de ensino que acederam a colaborar no estudo. Inicialmente, aos participantes foi apresentado o consentimento informado, no qual se expunham os objetivos e o método do estudo, com informação sobre a possibilidade de desistência a qualquer momento sem prejuízo para o próprio e um esclarecimento sobre o carácter anónimo e confidencial dos dados. Os dados foram inseridos no *IBM Statistical Package for Social Sciences*, versão 21, procedendo-se de seguida às respetivas análises estatísticas descritivas, cujos resultados são apresentados em seguida.

3. Resultados

3.1. Caracterização dos meios escolar e envolvente

Uma percentagem significativa dos inquiridos (46,4%) classificou o meio físico envolvente em que a escola se encontra inserida (e.g., quanto aos acessos existentes, tipo de serviços de que dispõe, entre outros) como sendo *bom*; 34,4% apresentaram uma classificação mais modesta, *razoável*, e 11,9% consideraram-no *muito bom*. Não obstante, uma percentagem não negligenciável de participantes atribuiu nota negativa ao meio físico envolvente (6,6% definiram-no como *mau* e 0,7% como *muito mau*). Como justificativa para a positiva classificação do meio físico envolvente, os participantes apontaram as seguintes características: o facto de a instituição de ensino

à qual pertencem apresentar bons acessos e/ou transportes (44%); encontrar-se bem servida de transportes (32,1%); estar bem inserida no meio (37,4%); possuir serviços fundamentais para o seu funcionamento (41,7%). A classificação menos positiva do meio físico envolvente foi, residualmente, fundamentada nos seguintes aspetos: o facto de a escola estar situada numa zona periférica/isolada (0,7%); possuir maus acessos (1,3%); estar mal servida de transportes (1,3%); estar localizada num meio pobre/degradado (5,3%); não possuir vigilância adequada (1%).

No que concerne à organização/qualidade dos espaços da instituição de ensino, os inquiridos posicionaram-se maioritariamente entre o *razoável* (34,4%) e o *bom* (45%), sendo que 16,9% qualificaram de *muito bom* e 2,6% de forma desfavorável (*mau*). A classificação maioritariamente favorável foi atribuída a diversos fatores, designadamente: o facto de a escola possuir espaços bem equipados/organizados (55,3%); revelar boa manutenção (23,2%); possuir os serviços fundamentais na escola (44,7%) (e.g., biblioteca, sala da disciplina). Outros argumentos foram apresentados para sustentar a parca organização do meio escolar, tais como o número insuficiente de funcionários (59,3%) e o défice em termos de equipamentos disponíveis (1,3%).

Concomitantemente, uma percentagem significativa de profissionais (41,7%) considerou que as condições estruturais da escola se adequam ao número de alunos existentes na instituição de ensino, 40,4% classificaram estas condições como sendo *razoáveis*, 13,2% como *muito boas* e, em menor percentagem, 4,3% como *más*.

Tabela 2. Medidas apontadas pelos inquiridos para promover as condições da escola

Medidas para melhoramento das condições da escola	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Aumentar e alargar o número de profissionais a supervisionar a escola	237	78,5
Aumentar a monitorização dos alunos no recreio	159	52,6
Promover o policiamento nas imediações da escola	147	48,7
Criar espaços de lazer e desportivos	139	46
Melhorar as condições físicas da escola	133	44
Aumentar o controlo das saídas/entradas na escola	126	41,7
<i>Nesta questão os indivíduos podiam escolher mais do que uma opção de resposta.</i>		

Como sugestões de medidas para melhorar as condições da escola, na sua grande maioria, os inquiridos focaram as questões de monitorização e vigilância, bem como as condições logísticas e o tipo de atividades proporcionadas aos alunos (cf. Tabela 2). De forma mais pormenorizada, os inquiridos defenderam o aumento do número de profissionais responsáveis por monitorizar a escola (78,5%) e os seus educandos (52,7%); a necessidade de promover o policiamento nas imediações do estabelecimento (48,7%); o aumento do tipo de atividades de lazer (46%); a aposta na melhoria das condições logísticas da escola (44%); e ainda a necessidade de haver um maior controlo das saídas/entradas na escola (41,7%).

3.2. Caracterização da dinâmica de funcionamento interno e externo da escola

A perceção dos inquiridos quanto à dinâmica de funcionamento interno e externo da instituição de ensino foi outra dimensão avaliada neste estudo. Assim, no que concerne à dinâmica de atividades extracurriculares desenvolvidas na escola, a maioria dos participantes classificou essa dinâmica de forma positiva, dividindo-se maioritariamente entre o *razoável* (43%) e o *bom* (43%). De forma menos expressiva, 3,3% classificaram essa dinâmica de funcionamento escolar como sendo *má* e apenas 2 inquiridos (0,7%) a qualificaram como sendo *muito má*; 9,9% consideraram-na *muito boa*.

Tabela 3. Acontecimentos extracurriculares sugeridos pelos inquiridos, potenciadores do envolvimento conjunto e com carácter dinamizador da escola

Acontecimentos extracurriculares sugeridos	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Atividades desportivas	230	76,2
Visitas de estudo	225	74,5
Eventos culturais	208	68,9
Ações de formação/sensibilização	162	53,6
Atividades lúdicas no exterior	104	34,4
<i>Nesta questão os indivíduos podiam escolher mais do que uma opção de resposta.</i>		

Já no que respeita às atividades extracurriculares que poderão potenciar o envolvimento conjunto de todos, tendo um carácter dinamizador da escola (Tabela 3), os profissionais destacaram: a prática de atividades desportivas (76,2%); a realização de visitas de estudo (74,5%); a realização de eventos culturais (e.g., peças de teatro) (68,9%); a organização de ações de formação/sensibilização (53,6%); e ainda a realização de atividades lúdicas no exterior (34,4%).

Um outro resultado positivo encontrado relaciona-se com a perceção dos profissionais acerca do estabelecimento de intercâmbio da escola com outras instituições. Uma vez mais, os que se pronunciaram sobre essa matéria ($n=302$) fizeram-no de forma muito positiva: 48,3% classificaram-no como sendo *razoável*; 35,8%, como *bom*, 8,6% como *muito bom* e apenas 7% o qualificaram de *mau*.

As perceções dos participantes alteraram-se ligeiramente quanto ao envolvimento dos pais nas iniciativas promovidas pela instituição de ensino, pois a grande maioria atribuiu nota negativa à participação dos pais (34,4% consideraram-na *baixa* e 11,9%, *muito baixa*); 44,7% qualificaram-na como *razoável* e apenas 27 inquiridos avaliaram positivamente este envolvimento (8,6%, como *elevada* e 0,3%, *muito elevada*). A classificação menos positiva foi sustentada nos seguintes aspetos: desmotivação/desinteresse (39,1%); falta de tempo (24,8%); não divulgação das atividades (3,3%).

Indagados sobre o envolvimento comunitário da escola, do total dos respondentes (n=302), 61,9% consideraram-no *razoável*. Uma classificação mais favorável foi atribuída por 22,5% dos inquiridos, que classificaram o envolvimento comunitário da escola como sendo *elevado*; 3,6% atribuíram mesmo a nota máxima – *muito elevado* (e.g., “Escola sempre muito atenta à comunidade, através de vários parceiros”). Contudo, 10,6% dos participantes qualificaram de *baixo* e 1,3% de *muito baixo*. Os participantes justificaram o fraco envolvimento comunitário da escola invocando os seguintes motivos: envolvimento esporádico (8,9%); falta de adesão/divulgação (3,6%); falta de apoio/interesse na comunidade (5%). Já o envolvimento efetivo foi justificado a partir de fatores como: a participação em projetos comunitários (16,2%); a realização de eventos conjuntamente com instituições de ensino (15,2%); e a ligação com o poder local (22,5%).

No que se refere às normas e regulação disciplinar a vigorar na escola a que pertencem, 54,6% dos profissionais inquiridos classificaram-nas como sendo *razoáveis*; 29,1% como *boas*, e apenas 3,3% como *muito boas*. Pelo contrário, 10,3% atribuíram nota negativa ao sistema disciplinar.

Tabela 4. Medidas sugeridas pelos inquiridos para potenciar o sistema disciplinar

Medidas para potenciar o sistema disciplinar	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Promover o envolvimento dos encarregados de educação	217	71,9
Reduzir o número de alunos por turma/escola	187	61,9
Tornar o sistema disciplinar mais rigoroso	171	57
Criar equipas multidisciplinares	165	54,6
Aumentar o número de profissionais do ensino	149	49,3
Aumentar a vigilância no recreio	144	47,7
Criar horários diferenciados para o tempo de recreio, atendendo à faixa etária	76	25,2
<i>Nesta questão os indivíduos podiam escolher mais do que uma opção de resposta.</i>		

Quanto a potenciais medidas para promover o sistema disciplinar da escola (Tabela 4), uma percentagem considerável de profissionais (71,9%) defendeu promover o envolvimento dos encarregados de educação (e.g., “*Promover a participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos*”); reduzir o número de alunos por turma/escola (61,9%); implementar um sistema disciplinar mais punitivo e rigoroso (57%) (e.g., “*Castigos mais severos*”; “*Maior rigor na aplicação e verificação do cumprimento dos procedimentos disciplinares*”); constituir equipas multidisciplinares (e.g., psicólogos, assistentes sociais, entre outros) (54,6%); aumentar o número de profissionais do ensino (49,3%); aumentar a vigilância no recreio (47,7%); e ainda definir horários diferenciados para o tempo de recreio, em função da faixa etária dos alunos (25,2%) (cf. Tabela 4).

Questionados sobre a(s) área(s) científica(s) que consideram pertinente(s) para melhorar o sistema disciplinar da escola, a grande maioria apontou a psicologia (91,1%), seguida do serviço social (80,1%), da enfermagem (43,7%), da área da sociologia (40,1%) e ainda da criminologia (26,2%). Interpelados sobre ações a serem desenvolvidas por estes profissionais nos estabelecimentos de ensino, os inquiridos referiram: conceber o apoio psicológico à comunidade escolar (80,1%); aumentar o número de ações de sensibilização/informação (76,2%); identificar e intervir em diversas situações (socioeconómicas, comportamentais e socioculturais) (74,5%); e aumentar o apoio de orientação vocacional (56,6%).

3.3. Caracterização da conduta dos alunos na escola

Por último, procurámos ainda, a partir da perceção dos inquiridos, caracterizar a conduta dos alunos em meio escolar. Assim, a grande maioria dos profissionais (58,6%) classificou a conduta dos alunos como sendo *razoável*; 15,2% qualificaram-na como sendo *má* e 5,3 % como *muito má*. Não obstante, 20,2% consideraram-na *boa*.

De forma específica, indagámos ainda os participantes sobre a existência de absentismo escolar. Dos profissionais que se pronunciaram sobre este assunto (n=302), 41,4% classificaram-no como sendo *considerável*, 30,5%, como *baixo* e 11,6%, *muito baixo*. Em contrapartida, 12,3% referiram ser *elevado* e 4,3%, *muito elevado*.

Os principais problemas de conduta identificados pelos respondentes envolveram (Tabela 5): o desrespeito existente entre alunos (63,9%); o desrespeito generalizado (e.g., estatutos da escola, papéis desempenhados; “*A falta de respeito e incumprimento das regras estabelecidas pelo regulamento pedagógico*”, “*A extrema falta de respeito por todos*”) (58,3%); a manifestação de comportamentos agressivos (51%); o desrespeito pelos professores (50,3%) (e.g., “*Desrespeito pelos professores, chegando mesmo a haver ameaças a estes com a colaboração e envolvimento dos pais*”); o desrespeito entre funcionários (48%); e, por fim, o consumo de tabaco/drogas (32,1%) e o consumo de álcool (7,6%).

Tabela 5. Principais problemas de conduta dos alunos identificados pelos inquiridos

Problemas de conduta dos alunos	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Desrespeito entre alunos	193	63,9
Desrespeito generalizado	176	58,3
Manifestação de comportamentos agressivos	154	51
Desrespeito pelos professores	152	50,3
Desrespeito pelos funcionários	145	48
Consumo de tabaco/drogas	97	32,1
Consumo de álcool	23	7,6
<i>Nesta questão os indivíduos podiam escolher mais do que uma opção de resposta.</i>		

Tabela 6. Principais incivildades identificadas pelos inquiridos

Incivildades reportadas	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Utilizar linguagem imprópria	252	83,4
Perturbar o funcionamento escolar (com ruído, correrias, atropelos)	220	72,8
Dispersar/deitar lixo pela escola	185	61,3
Destruir/danificar equipamentos	120	39,7
<i>Nesta questão os indivíduos podiam escolher mais do que uma opção de resposta.</i>		

De entre as incivildades mais frequentemente observáveis em contexto escolar (cf. Tabela 6), os participantes reportaram de forma expressiva (83,4%) a utilização de linguagem imprópria para o meio escolar e a perturbação do funcionamento escolar (72,8%), seguindo-se o dispersar/deitar lixo fora (61,3%) e o destruir/danificar equipamentos (39,7%) (e.g., “*Destruírem materiais, equipamentos*”).

Neste contexto, a grande maioria dos inquiridos (73,5%) afirmou que o comportamento dos alunos se agravou nos últimos cinco anos (ainda assim, 26,5% afirmaram o contrário), identificando inúmeros fatores explicativos (cf. Tabela 7). Assim, destacaram-se em igual nível o reduzido controlo parental (68,5%) e a existência de problemas no contexto familiar (68,5%) (e.g., “*Ausência de controlo e acompanhamento por parte dos encarregados de educação; “existência de famílias desestruturadas*”); a estes seguem-se a ausência de motivação por parte dos alunos (60,9%), problemas socioeconómicos das famílias decorrentes em grande medida da situação de desemprego (56,6%) (e.g., “*as crescentes dificuldades sociais e económicas, muitas vezes geradas pela situação de desemprego dos pais*”), a utilização excessiva das redes sociais (36,8%), a sobrecarga das turmas em termos do número de alunos presentes em sala de aula (36,4%), a utilização de jogos de computador e videojogos (25,5%), o consumo abusivo de substâncias (22,5%), as elevadas dimensões do agrupamento escolar (13,2%) e, por fim, de forma menos expressiva (4,3%), a inadequação do regulamento escolar para fazer face às condutas manifestadas pelos alunos em meio escolar.

Tabela 7. Fundamentação para o agravamento da conduta dos alunos

Fatores explicativos do agravamento da conduta dos alunos	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Reduzido controlo parental	207	68,5
Problemas no contexto familiar	207	68,5
Ausência de motivação por parte dos alunos	184	60,9
Problemas socioeconómicos/desemprego	171	56,6
Utilização de redes sociais	111	36,8
Elevado número de alunos por turma/escola	110	36,4

Utilização de jogos de computador/videojogos	77	25,5
Consumo abusivo de substâncias	68	22,5
Dimensões elevadas do agrupamento escolar	40	13,2
Inadequação do regulamento escolar	13	4,3
<i>Nesta questão os indivíduos podiam escolher mais do que uma opção de resposta.</i>		

Para fazer face aos problemas de conduta apresentados na Tabela 7, os profissionais apontaram várias medidas, sendo consensual a importância de haver uma maior responsabilização dos pais (93%) (e.g., “*Maior acompanhamento e responsabilização dos pais*”), seguida da necessidade de a escola assumir maior autoridade no controlo das condutas dos alunos (69,9%) e, neste sentido, reforçar e aumentar os recursos humanos existentes para tal (63,9%); considerou-se ainda necessário reduzir o número de alunos por turma/escola (61,6%), promover uma intervenção multilateral (61,3%) e um maior rigor/exigência por parte dos agentes educativos (54,6%) (cf. Tabela 8).

Tabela 8. Principais medidas identificadas pelos inquiridos para combater/prevenir os problemas de conduta dos alunos em contexto escolar

Medidas para prevenir problemas de conduta dos alunos	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Maior responsabilização dos encarregados de educação	281	93
Maior autoridade/importância da escola	211	69,9
Reforço dos recursos humanos	193	63,9
Redução do número de alunos por turma/escola	186	61,6
Intervenção/prevenção multilateral	185	61,3
Maior rigor/exigência dos agentes educativos	165	54,6
<i>Nesta questão os indivíduos podiam escolher mais do que uma opção de resposta.</i>		

4. Discussão dos resultados

Um dos principais resultados encontrados neste estudo envolve a apreciação globalmente positiva dos profissionais de ensino em relação às condições físicas das escolas onde se encontram inseridos. Esta percepção favorável dos respondentes surgiu sobretudo fundamentada no facto de a escola: ter bons acessos e/ou transportes (44%); estar bem inserida no meio (37,4%); possuir os serviços fundamentais para o seu funcionamento (41,7%). Regista-se, deste modo, o empenho da tutela em munir as escolas de condições físicas que se afigurem atrativas para os seus alunos de forma a que estes se sintam integrados no espaço e na comunidade educativa. Tal revela-se particularmente crucial na medida em que as escolas que aportam infraestruturas completas e diversidade de recursos (e.g., bibliotecas, laboratórios, cantinas e equipamentos eletrónicos) revelam mais probabilidades de promover aprendizagens mais diversificadas e mais próximas dos alunos (Alves e Soares, 2013).

Não obstante, os inquiridos assinalaram um conjunto de medidas para promover as condições da escola, as quais se centraram fundamentalmente na necessidade de; haver um reforço do número de profissionais responsáveis pela monitorização e vigilância da escola (78,5%), bem como pelos seus educandos (52,7%), controlando as entradas e saídas destes do contexto escolar (41,7%); assegurar um policiamento efetivo nas imediações da escola (48,7%); aumentar o tipo de atividades de lazer existentes (46%); e ainda continuar a apostar na melhoria das condições logísticas da escola (44%).

Uma outra dimensão positiva dos nossos resultados situou-se ao nível dos funcionamentos interno e externo das escolas. Os participantes qualificaram de forma positiva as iniciativas extracurriculares implementadas pelas diferentes instituições de ensino, assim como o facto de estas privilegiarem as políticas de intercâmbio; classificaram ainda de forma muito favorável o envolvimento comunitário da escola. Efetivamente, este conjunto de iniciativas poderá ter um impacto expressivo não só no desempenho dos alunos, mas também no próprio funcionamento da escola. Por exemplo, tem sido defendido que a prática de desporto escolar permite que os alunos se organizem de acordo com o seu interesse, mantendo-os ativos em torno de um objetivo (Pereira, 2007). Como tal, as direções dos estabelecimentos de ensino devem

promover a diversificação deste tipo de iniciativas, o contacto com outras instituições, procurando, na medida do possível, acolher as novas sugestões que possam emergir por parte dos profissionais de ensino e dos próprios alunos, num registo de total integração e envolvimento de todos na organização e estruturação da dinâmica escolar. Os inquiridos do presente estudo mencionaram algumas sugestões que se revelam pertinentes: o incremento das atividades desportivas (76,2%); a realização de visitas de estudo (74,5%); a organização de eventos culturais (e.g., peças de teatro) (68,9%); a realização de ações de formação/sensibilização (53,6%); e ainda a realização de atividades lúdicas no exterior (34,4%).

Não obstante, os participantes qualificaram de forma negativa o envolvimento dos encarregados de educação nas iniciativas promovidas pelas instituições escolares, justificando esta classificação a partir da desmotivação/desinteresse revelado pelos pais (39,1%); a sua falta de tempo (24,8%) e a insuficiente divulgação das atividades (3,3%). Tais dados revelam-se algo preocupantes, se considerarmos que a qualidade do ensino parece estar também muito associada ao desenvolvimento de iniciativas que contemplem a atuação e participação das famílias dos seus alunos (Silva *et al.*, 2015), revelando-se inclusive fundamental na gestão de problemas de violência e indisciplina registados em meio escolar (Neto e Barreto, 2018). Constituindo a família um dos principais grupos sociais dos indivíduos, com particular influência no seu desenvolvimento e bem-estar, revela-se crucial que os pais apoiem e participem ativamente nas atividades escolares dos seus educandos, de forma a incentivar e reforçar o envolvimento dos alunos nas escolas (Carvalho e Pereira, 2016).

Genericamente os participantes consideraram o sistema disciplinar adequado; contudo, foram apontadas várias medidas para a sua melhoria, nomeadamente: a necessidade de se promover um maior envolvimento dos encarregados de educação (71,9%); reduzir o número de alunos por turma/escola (61,9%); tornar o sistema disciplinar mais severo/punitivo (57%); constituir equipas multidisciplinares (e.g., psicólogos, assistentes sociais, entre outros) (54,6%); aumentar o número de profissionais de ensino (49,3%); aumentar a vigilância no recreio (47,7%); definir horários diferenciados para o tempo de recreio, em função da faixa etária dos alunos

(25,2%). Ora, também aqui se está a apelar ao novo papel da escola como entidade atenta às diferentes dimensões afetadas pelo desenvolvimento dos seus alunos, numa dinâmica de envolvimento de diferentes atores intervenientes no processo de socialização (Lipman, 2014; Neto e Barreto, 2018; Pinheiro *et al.*, 2006). Saliente-se a referência a equipas multidisciplinares, incluindo profissionais de diferentes áreas científicas (psicologia, sociologia, criminologia, entre outros), de forma a fazer face aos comportamentos menos adequados dos alunos. Por outro lado, e atendendo ainda possibilidade de o sistema disciplinar vir a ser mais punitivo, deve ter-se em atenção que uma tal forma de fazer sentir as consequências de comportamentos inadequados pode levar a efeitos menos desejáveis (Youssef, Attita e Kamel, 1998).

Ainda que os inquiridos pontuem genericamente a conduta dos alunos como sendo razoável, identificaram como problemáticas diversas manifestações comportamentais; absentismo escolar (41,4%), desrespeito existente entre alunos (63,9%), desrespeito generalizado (58,3%), manifestação de comportamentos agressivos (51%), desrespeito pelos professores (50,3%) e os funcionários (48%); e consumo de tabaco/drogas (32,1%) ou álcool (7,6%). A acrescer a isto, foi ainda registado o agravamento de tais comportamentos ao longo dos últimos cinco anos, fundamentado em diversos fatores: com particular destaque, o reduzido controlo parental (68,5%) e a existência de problemas no contexto familiar (68,5%); a ausência de motivação por parte dos alunos (60,9%); os problemas socioeconómicos das famílias, decorrentes em grande medida da situação de desemprego (56,6%); a utilização excessiva das redes sociais (36,8%); ou ainda a sobrecarga das turmas em termos do número de alunos presentes em sala de aula (36,4%). A identificação de tais condutas deverá requerer uma resposta que se revele atempada, oportuna e concertada (e.g., Pinheiro *et al.*, 2006; Radliff *et al.*, 2012). Como já mencionado, o contexto familiar desempenha um papel crucial na (des)regulação comportamental dos alunos, impactando de forma expressiva a motivação e o envolvimento escolar dos alunos. Efetivamente, os alunos que vivenciam contextos familiares disfuncionais e/ou problemáticos, pautados pela inexistência de suporte e apoio familiar, ausência de supervisão e acompanhamento das suas práticas académicas, tendem a experienciar uma maior desvalorização face à escola, tornando-se mais reativos e, por vezes, mais agressivos (Veiga, 2013).

Ainda a respeito dos comportamentos problemáticos, a presença de incivildades registadas pelos inquiridos (e.g., utilização de linguagem imprópria para o meio escolar e perturbação do funcionamento escolar, a que se segue dispersar/deitar lixo fora, destruir/danificar equipamentos) poderá desencadear a manifestação de sentimentos muito negativos, nomeadamente a sensação de insegurança tão desaconselhada em todos os domínios e, principalmente, em contexto escolar (Brites, 2010; Colmán e Souza, 2009).

Por fim, no que respeita às medidas apontadas pelos participantes para fazerem face a comportamentos desadequados dos alunos, foi sobretudo destacada a necessidade de haver uma maior responsabilização dos pais (93%), seguida da necessidade de a escola assumir maior autoridade no controlo das condutas dos alunos (69,9%) e, neste sentido, reforçar e aumentar os recursos humanos existentes para tal (63,9%), reduzir o número de alunos por turma/escola (61,6%), promover uma intervenção multilateral (61,3%) e um maior rigor/exigência por parte dos agentes educativos. Uma vez mais cabe destacar a importância da família na escolarização dos seus educandos de forma a fomentar o autoconceito, a autoestima e os vínculos afetivos dos indivíduos através dos modelos que lhes transmitem e que *a posteriori* são reforçados noutros contextos, favorecendo o seu desenvolvimento, a formação de valores pessoais e a motivação pela escola (Volling e Elins, 1998, citados por Dessen e Polonia, 2007) ou mesmo a promoção da identidade e da autonomia dos seus educandos (Silva *et al.*, 2015). Também o reforço de recursos humanos permitirá identificar com maior brevidade estes comportamentos e comunicá-los a quem de direito, desencadeando assim uma intervenção mais célere. De destacar ainda que as alterações físicas e estruturais ao nível do contexto escolar se revelam igualmente benéficas de diversas formas (e.g., promoção do respeito e cooperação destes alunos com os profissionais do ensino; adequada manutenção e distribuição dos espaços e do meio envolvente destes estabelecimentos de ensino), sendo igualmente importante considerar as perceções dos alunos sobre as práticas de ensino (Alves *et al.*, 2014).

5. Considerações finais

A realização do presente estudo permitiu caracterizar a percepção dos agentes educativos sobre diferentes aspetos relacionados com o meio escolar. Deste modo foram identificados vários indicadores positivos acerca do meio escolar (e.g., condições físicas das escolas, iniciativas extracurriculares, políticas de intercâmbio), os quais atestam que a escola tem vindo a sofrer algumas remodelações e atualizações ao longo dos tempos. Contudo, foram igualmente sinalizadas algumas fragilidades que importa não descurar e, sobretudo, colocar na agenda das necessidades prementes a satisfazer ao nível do funcionamento em meio escolar (e.g., alargar e potenciar os recursos humanos; incutir maior rigor no sistema disciplinar; promover o policiamento; criar equipas multidisciplinares).

Não obstante, a realização desta investigação apresenta algumas limitações sobre as quais importa refletir para melhor compreensão dos seus resultados. Pesem embora os esforços para recolher dados em diferentes zonas geográficas do país, incluindo as ilhas, este é um estudo exploratório, pelo que não é possível generalizar os seus resultados e conclusões. Destaque igualmente para o facto de a amostra ser sobretudo constituída por professores, contemplando um número reduzido de outros agentes educativos (e.g., assistentes operacionais, seguranças ou outros profissionais inseridos em meio escolar), bem como o facto de não terem sido auscultados os alunos e os encarregados de educação, algo que importa atender em estudos futuros.

Por último, e na sequência dos objetivos a que nos propusemos, apenas procedemos a análises descritivas, as quais, naturalmente, se afiguram limitadas, pelo que em estudos posteriores deverá ser feito outro tipo de análise que nos permita obter uma visão mais holística do funcionamento do meio escolar. A avaliação junto dos pais e a confrontação das percepções destes com as dos alunos que frequentam os referidos espaços escolares poderão revelar-nos outras facetas importantes da vida académica nas escolas. Repensar o conjunto de soluções trazidas por diversos protagonistas nos estudos realizados permite que as eventuais respostas institucionais se fundamentem naquelas que são as necessidades do quotidiano desses mesmos intervenientes.

A escola tem um papel meritório na educação e desenvolvimento pessoal e social de todos, merecendo por isso que a ação e as mudanças operadas no sentido de melhorar a resposta social, seja baseada num diagnóstico sério, fundado e funcional dos problemas que devam ser superados em meio escolar.

Referências

- Afonso, N. (2009). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Meta: Avaliação*, 1(2), 150-169.
- Alves, J., Palmeirão, C., Trigo, L. R., & Cabral, I. (2014). A aprendizagem em territórios educativos de intervenção prioritária: a visão dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 173-208.
- Alves, M. T. G., & Soares, J. F. (2013). Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 177-194.
- Brites, J. A. (2010). Percepção de risco e medo do crime na caracterização do espaço físico e social. *Psychologica*, 52(1), 315-325.
- Caridade, S., Nunes, L., & Sani, A. I. (2015). School diagnostic: Perceptions of educational professionals. *Psychology, Community e Health*, 4(2), 75-85.
- Carvalho, L., & Pereira, M. J. (2016). Escola-família: aprendendo juntas... um projeto socioeducativo: School-Family: Learning Together. *Socio-Educational Project*, 34, 47-62.
- Carvalho, M., Alão, P., & Magalhães, J. (2017). Da indisciplina ao clima de escola: a voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 42-60.
- Colmán, L. C. T., & Souza, R. G. (2009). Violência, sentimento de insegurança e incivilidade. *Revista Senso Comum*, 1, 38-46.
- Dessen, M., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Epstein, J. (2010). School/family/community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Gomes, C., Silva, G. R., & Silva, D. V. (2010). A indisciplina numa escola portuguesa: olhares da comunidade educativa. *Educação em Revista*, 11(1), 93-104.
- Jesus, G., & Maia, G. Z. (2010). Indisciplina escolar: reflexões. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, 1-17.

- Lipman, P. (2014). *High Stakes Education: Inequality, globalization and urban school reform*. New York: Routledge.
- Nascimento, G., & Orth, M. R. B. (2008). A influência dos fatores ambientais no desenvolvimento infantil. *Revista de Ciências Humanas*, 1, 1-5.
- Neto, C. M. S., & Barreto, E. S. (2018). (In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso. *Revista Educação e Pesquisa*, 44, e165933.
- Nunes, L., Caridade, S., & Sani, A. I. (2013). Diagnóstico do meio escolar – avaliar para intervir. In A. I. Sani e S. Caridade (Eds.), *Violência, agressão e vitimação: práticas para a intervenção* (pp. 309-320). Coimbra: Almedina.
- Nunes, L., Caridade, S., & Sani, A. I. (2015). Avaliação do meio escolar: um estudo exploratório. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 141-158.
- Pereira, B. (2007). Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades. *A Escola e a Educação das Crianças*, 32(1), 1-12.
- Pinheiro, M. I. S., Haasea, V. G., Pretteb, A. D., Amarantea, L. D., & Prette, Z. A. (2006). Treinamento de habilidades sociais e educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 407-414.
- Radliff, K., Wheaton, J. E., Robinson, K., & Morris, J. (2012). Illuminating the relationship between bullying and substance use among middle and high school youth. *Addictive Behaviors*, 37, 569-572.
- Ribeiro, I., Almeida, L., & Gomes, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajectórias de aprendizagem: do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico. *Avaliação Psicológica*, 5(2), 127-133.
- Silva, M. E., Vicente, A. O., Ferreira, A. M., & Silva, M. V. (2015). A Importância da relação escola-família para a aprendizagem e a intervenção psicopedagógica. *Revista Educação, Tecnologia e Cultura*, 1-26.
- Sousa-Ferreira, T., Ferreira, S., & Martins, H. (2014). Bullying nas escolas de Guimarães: tipologias de bullying e diferenças entre géneros. *Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Prof. Doutor Fernando Fonseca*, 12(1), 25-42.
- Sposito, M. P. (2013). A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, 58-75.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-450.
- Youssef, R., Attia, M. A. S., & Kamel, M. I. (1998). Children experiencing violence II: Prevalence and determinants of corporal punishment in schools. *Child Abuse and Neglect*, 22(10), 975-985.

PERTENSER: AVALIAÇÃO DE UM PROJETO COMUNITÁRIO DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

PERTENSER: ASSESSMENT OF A COMMUNITY BASED PROJECT AIMING TO PROMOTE SCHOOL SUCCESS

Filipe Martins¹ | Alexandra Carneiro² | Mafalda Santos³

Raquel Matos⁴ | Sofia Mexia Alves⁵

Resumo

O insucesso e o abandono escolar evidenciam-se como problemas sociais prioritários que não se devem apenas a fatores individuais ou familiares. O projeto PertenSer foi concebido como uma resposta educativa de base comunitária com o objetivo de oferecer aos jovens mais vulneráveis oportunidades de desenvolvimento de

¹ Autor de correspondência. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Porto, Portugal. fdmartins@porto.ucp.pt.

² Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Porto, Portugal. acarneiro@porto.ucp.pt.

³ Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Porto, Portugal. mgsantos@porto.ucp.pt.

⁴ Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Porto, Portugal. rmatos@porto.ucp.pt.

⁵ União de Freguesias de Aldoar, Foz do Douro e Nevogilde, Porto, Portugal. smexia@uf-aldoarfoznevogilde.pt.

competências pessoais, sociais e profissionais, reforçando a sua motivação para a aprendizagem e a sua confiança e capacidade para construírem trajetórias de vida. Participaram neste projeto 13 jovens dos 14 aos 18 anos, a frequentar o 8.º e o 9.º anos de escolaridade, enquadrados no Programa Integrado de Educação e Formação. A avaliação qualitativa do projeto considerou o envolvimento dos participantes nas ações implementadas e as mudanças no autoconceito e desenvolvimento pessoal e social, no envolvimento escolar e nas perspetivas de futuro. Os resultados destacam melhorias ao nível da autoconfiança e comportamento na escola, assim como na relação com os adultos e na capacidade de definir objetivos a curto e médio prazo. Destacam ainda a promoção da valorização e da motivação para a aprendizagem escolar, que contribuiu para a redução do abandono escolar e para a obtenção de maior sucesso. Como fatores de sucesso do projeto, realçam-se a abordagem comunitária envolvendo diferentes atores extraescolares e as relações de suporte estabelecidas com profissionais e professores.

Palavras-chave: Sucesso escolar; Comunidade educadora; Envolvimento escolar; Desenvolvimento pessoal e social.

Abstract

Academic failure and school dropout are priority social problems which are not only related with individual and familial factors. PertenSer [to Belong] was a community-based project designed to provide, to the most vulnerable youngsters, opportunities to develop personal, social, and professional competencies, strengthening their motivation to learn, as well as their confidence and ability to build life trajectories. 13 young people (14-18 years old) from 8th and 9th grades from an Integrated Program of Education and Training participated in the project. A qualitative assessment of the project focused on participant's involvement in the project, changes in self-concept and personal and social development, in school involvement, and in the perspectives about their own future. Results show improvements in youth self-confidence, behaviour at school and in the relations with adults, the ability to design short and mid-term life aims. The project also increased the valorisation and the motivation to school

learning, which, in turn, contributed to the decrease of school dropout and to a greater success at school. The project's success factors included its community approach involving different out-of-school actors and the supportive relationships established with professionals and teachers.

Keywords: School success; Educating community; School engagement; Personal and social development.

1. Introdução

Nas últimas duas décadas o insucesso e o abandono escolar tornaram-se problemas sociais prioritários para as instituições e governos na Europa, bem como para a investigação científica no campo das ciências da educação. A análise destas problemáticas, porém, tem sido maioritariamente marcada pelo ponto de vista de “peritos” externos (investigadores, políticos, líderes educacionais e educadores) e por abordagens quantitativas que, em última análise, reduzem a compreensão destes fenómenos à enunciação de fatores de risco individuais ou familiares e às suas consequências sociais e económicas negativas.

Essa visão ‘individualista’ do insucesso e do abandono (Nada *et al.*, 2018) tende a enfatizar as dificuldades e os comportamentos disruptivos dos jovens (e das suas famílias), bem como a pobreza e as baixas qualificações dos pais, a fim de explicar o fracasso académico dos alunos e a sua incapacidade de se ajustarem às normas e culturas da escola. No entanto, esta abordagem tem pouco em consideração o contributo de fatores relacionados com as características das escolas e do trabalho pedagógico (DeWitt *et al.*, 2013; Van Houtte & Demanet, 2016) e acaba por reforçar visões estigmatizadoras e culpabilizantes dos jovens que abandonam a escola (Eckert-Lyster & Niileksela, 2016; Tilleczek *et al.*, 2011), levando a julgamentos e exigências morais em relação a estes jovens e suas famílias (Alves, 2007).

A taxa de abandono escolar precoce⁶ tem sido alta em Portugal nas últimas três décadas (50% em 1992, 43,6% em 2000, 28,3% em 2010), embora venha a diminuir de forma sistemática, nos últimos anos. Esta redução significativa deveu-se desde logo ao alargamento da escolaridade obrigatória para os 18 anos de idade e à crescente intervenção dos Serviços de Proteção da Infância e Juventude em casos de absentismo e abandono escolar. Paralelamente, têm vindo a ser implementados grandes programas nacionais e políticas inclusivas visando promover o sucesso escolar e intervir precocemente em casos de risco. Igualmente, têm aumentado as ofertas formativas com carácter vocacional ou profissional oferecidas a jovens com trajetórias escolares malsucedidas ou em risco de abandono.

Em 2018, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística, 11,8% dos jovens portugueses entre 18 e 24 anos estavam fora da escola sem concluir o ensino obrigatório (14,7% rapazes e 8,7% raparigas). Embora este valor represente um progresso muito significativo tendo em conta a realidade portuguesa das últimas décadas, os jovens com trajetórias educativas não lineares, malsucedidas ou com desinteresse na educação (Tomaszewska-Pękała, Marchlik & Wrona, 2017) continuam a estar amplamente presentes na sociedade portuguesa e tendem a ser colocados – e muitas vezes colocam-se a eles mesmos – nas margens da sociedade (Matos *et al.*, 2018). Foi justamente para jovens como estes que foi desenvolvido o projeto PertenSer.

1.1. O projeto PertenSer

O PertenSer é um projeto promovido pela União de Freguesias de Aldoar, Foz do Douro e Nevogilde, na cidade do Porto, em parceria com um Agrupamento de Escolas públicas da sua área de atuação, e com a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa no Porto (FEP-UCP), cuja primeira edição se realizou entre setembro de 2018 e junho de 2019. O projeto foi concebido como uma

⁶ De acordo com a União Europeia, abandono escolar precoce refere-se aos “jovens que abandonam a educação e a formação com apenas o ensino médio ou menos, e que não estão mais na educação e na formação” (COM, 2013, p. 8).

resposta comunitária de carácter inovador às necessidades de um contexto educativo e social com marcadas fragilidades. Segundo o Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021 do Agrupamento de Escolas envolvido, na escola onde se implementou o projeto, os alunos são oriundos principalmente de grupos familiares desfavorecidos, entre os quais se regista um número elevado de desempregados e de beneficiários do Rendimento Social de Inserção e, conseqüentemente, um número significativo de alunos abrangidos pela Ação Social Escolar. A grande maioria dos Encarregados de Educação tem habilitação literária até ao 6.º ou 9.º anos, e são muito poucos os que possuem habilitação académica superior, denotando-se uma falta de literacia escolar em grande parte das famílias. Cerca de 7% dos alunos (dados do ano letivo de 2017-18) foram acompanhados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e/ou pela Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais. O mesmo documento salienta, assim, como principais desafios a falta de envolvimento e motivação escolar e os problemas comportamentais por parte dos alunos, bem como a vulnerabilidade socioeconómica das famílias e a desvalorização do sistema educativo.

Face a este contexto, o projeto PertenSer pretendeu constituir-se como uma resposta de base comunitária complementar aos esforços já levados a cabo pelo Agrupamento de Escolas, procurando criar novas oportunidades de aprendizagem e crescimento junto dos alunos mais vulneráveis, com marcado insucesso e em risco de abandono escolar. Visou promover a motivação e envolvimento escolar e comunitário destes jovens, assim como a melhoria das suas competências pessoais e sociais e, conseqüentemente, a sua inclusão social e bem-estar integral. Na sua primeira edição o projeto destinou-se a 16 jovens das turmas do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) do 8.º e 9.º anos.

Ao longo do ano letivo de 2018-19, o projeto PertenSer proporcionou aos jovens participantes a oportunidade de se envolverem em diversas experiências de aprendizagem – artísticas, desportivas, educativas, cívicas, solidárias, culturais, profissionais –, planeadas e desenvolvidas por um total de 17 organizações públicas, da sociedade civil ou empresas da comunidade envolvente. A participação nestas experiências de natureza prática e/ou reflexiva, realizadas sempre em contexto

extraescolar, com periodicidade semanal e com carácter de surpresa⁷, procurou promover, juntos dos jovens participantes, oportunidades de autoconhecimento, de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, de abertura de “novos horizontes”, de envolvimento e participação na comunidade e de reflexão e desenho dos seus percursos individuais de aprendizagem. Ao longo do ano letivo estas experiências e respetivos resultados de aprendizagem foram revisitados, refletidos e aprofundados com os jovens participantes em sessões mensais integradas no projeto PROMISE⁸, em curso na FEP-UCP, e conduzidas por alguns dos seus investigadores. Ao nível dos seus objetivos e conteúdos, estas sessões foram enformadas pelos resultados de investigação do projeto PROMISE no que se refere à promoção do envolvimento escolar e social dos jovens (ver Matos *et al.*, 2018), contribuindo assim para concretizar um processo de disseminação e de aplicação de resultados de investigação científica a problemas sociais concretos.

Através da realização destas atividades com intencionalidade educativa, envolvendo diferentes entidades do território, procurou-se também promover o desenvolvimento de um maior sentido de pertença e inclusão dos jovens participantes, bem como contribuir para a construção de uma verdadeira comunidade educadora, mais atenta, coesa e ativa na resolução das suas necessidades e cuidado à sua população.

⁷ Os jovens não sabiam qual seria a experiência que iriam ter em cada semana.

⁸ Estas sessões ocorriam no âmbito do projeto de investigação *PROMISE – Promoting Youth Involvement and Social Engagement – Opportunities and challenges for ‘conflicted’ young people across Europe* (Horizonte 2020 – Programa-Quadro Comunitário de Investigação e Inovação, Acordo de Subvenção n.º 693221; maio 2016-abril 2019), que tinha como objetivo global investigar de que forma as respostas dos jovens aos conflitos que enfrentam podem constituir oportunidades para um envolvimento social positivo. www.fep.porto.ucp.pt/en/project-promise.

2. Metodologia

2.1. Participantes

No processo de avaliação da primeira edição do projeto PertenSer participaram 13 jovens (11 rapazes), com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, com uma média de idades de 15,73 anos ($DP=1,56$ anos). Seis participantes encontravam-se a frequentar o 8.º ano de escolaridade e sete o 9.º ano, sendo que ambas as turmas se enquadravam no Programa Integrado de Educação e Formação. Todos os participantes eram de nacionalidade portuguesa. Dois participantes viviam com os pais; três com os pais e irmãos; um com os pais, irmãos e avós; um com os avós e irmãos; três com a mãe e os irmãos; e um com a mãe, irmãos e avós.

Para além dos jovens, participaram ainda na avaliação as profissionais que acompanharam com maior proximidade o grupo de participantes ao longo do projeto, nomeadamente duas Técnicas de Intervenção Local e uma Professora das turmas envolvidas, também Diretora de Turma de uma delas.

2.2. Procedimentos de avaliação do projeto

A avaliação de resultados da primeira edição do projeto PertenSer foi levada a cabo por uma equipa de investigadores do Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da FEP-UCP, que acompanharam e monitorizaram o projeto ao longo de toda a sua duração. Com esta avaliação procurou-se compreender o impacto que este projeto teria junto dos jovens participantes. Desta forma, foram definidos quatro eixos de avaliação distintos, mas complementares: 1) envolvimento no projeto – este eixo de avaliação contemplou a adesão dos jovens participantes ao projeto, nomeadamente a sua trajetória de participação nas sessões e a valorização por eles expressa relativamente à sua participação; 2) autoconceito e desenvolvimento pessoal e social – este eixo contemplou uma avaliação qualitativa do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e técnicas dos jovens participantes, sobretudo ao nível da autoestima, do autoconhecimento e da autoconsciência das aprendizagens adquiridas ao longo do

projeto; 3) envolvimento escolar – este eixo de avaliação contemplou uma avaliação qualitativa, nomeadamente no que se refere ao sentimento de pertença à escola, às relações estabelecidas com pares e professores e aos seus resultados escolares; e 4) perspetivas de futuro – este eixo de avaliação incidiu sobre as alterações despoletadas pela participação no projeto no que se refere às aspirações para o futuro pessoal e profissional dos jovens participantes e à assunção de novos compromissos formativos, profissionais ou pessoais.

2.3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Para avaliar o projeto nos quatro eixos definidos, recorreu-se a uma metodologia qualitativa, na medida em que esta possibilita um conhecimento mais compreensivo e aprofundado das perceções dos participantes face ao projeto e às mudanças dele decorrentes, dando assim destaque às perspetivas destes acerca dos fatores organizacionais, relacionais e pedagógicos que influenciam a sua aprendizagem e o seu envolvimento escolar e comunitário (Amorim & Azevedo, 2017; Smyth, 2007; Smyth & McInerney, 2013).

Os dados foram recolhidos junto dos jovens durante todas as sessões PROMISE, cujo objetivo era justamente promover uma reflexão conjunta acerca das atividades do projeto que tivessem decorrido nas três semanas anteriores, bem como partilhar aprendizagens que tivessem sido feitas nesse âmbito. Foram utilizados os seguintes instrumentos:

- **Ficha sociodemográfica:** recolha de informação relativa à idade, ao género, à nacionalidade, ao agregado familiar e às habilitações académicas;
- **Cadernos individuais:** em todas as sessões de reflexão os participantes foram convidados a elaborar um registo escrito das visitas/atividades mais relevantes para cada um deles, das principais aprendizagens realizadas e das competências adquiridas, sendo que para esse efeito respondiam a uma questão previamente escrita pela equipa, diferente em cada sessão (e.g., *Até*

agora o que descobriste sobre ti com o projeto PertenSer?; Não aprendes só na sala de aula. Em que outros locais achas que podes aprender?; Quais são as tuas três principais competências?);

- **Entrevistas semiestruturadas individuais:** através das entrevistas individuais procurou-se entender que mudanças os jovens percecionaram em si decorrentes da participação neste projeto, tais como as aprendizagens mais significativas, conhecimento de si próprios, sentimentos em relação à escola e perspetivas de futuro;
- **Registos escolares:** foi solicitado à escola que facultasse informação relativa aos registos de faltas, registos de ocorrências disciplinares e classificações às diferentes disciplinas dos participantes.

Para a recolha de dados junto dos profissionais que os acompanharam ao longo do projeto, utilizou-se o seguinte instrumento:

- **Focus group com entrevista semiestruturada:** procurou-se explorar de que forma a professora e as técnicas que acompanharam de forma mais próxima a implementação do PertenSer sentiram o impacto do projeto nos jovens participantes, nomeadamente ao nível da autoimagem/autoconceito, da relação com os pares, da relação com a comunidade, da relação com professores e técnicos, da assiduidade à escola, da participação nas aulas, do comportamento na escola, das aprendizagens e resultados escolares e das perspetivas de futuro. Procurou-se ainda conhecer a perceção destas profissionais acerca do impacto que o projeto teve na comunidade escolar, bem como os pontos fortes e os aspetos a melhorar.

2.4. Procedimentos de análise de dados

Para a análise dos dados qualitativos, foi feita uma leitura flutuante dos registos elaborados pelos jovens nos cadernos e nas sessões de reflexão, bem como da transcrição das entrevistas realizadas e dos testemunhos dos jovens nas suas entrevistas para o vídeo final do projeto. De seguida realizou-se uma análise temática dos dados recolhidos, uma vez que esta permite identificar, analisar, organizar e reportar os temas que surjam nos discursos orais e escritos dos participantes (Braun & Clarke, 2006). Foi assim possível compreender de forma mais aprofundada as experiências dos jovens participantes acerca do seu contacto com o contexto escolar e com o projeto PertenSer. No âmbito da análise temática que foi conduzida, os dados foram inicialmente codificados de forma próxima dos discursos dos participantes e, posteriormente, foram estabelecidas ligações teóricas entre essas categorias e os eixos de avaliação do projeto previamente estabelecidos, conduzindo assim à definição de categorias mais abrangentes e orientadas para temas específicos relevantes para a avaliação do projeto. Adicionalmente, foram analisados os registos escolares, em função das mesmas categorias. Estas são apresentadas na secção seguinte.

3. Resultados

3.1. Envolvimento no projeto

A adesão dos jovens participantes ao projeto foi realizada de forma progressiva: mostrando-se apreensivos no início, tornaram-se contudo cada vez mais confiantes e colaborativos com o desenrolar das visitas e das sessões.

“Ir de cabeça. E não sentir ansiedade, porque há muita gente que tem ansiedade, por causa da surpresa, e pensavam: ‘ah, não sei se vou gostar... não sei se vai ser bom’. Mas é só ir, tranquilo, provavelmente vão gostar. Se

não gostarem, foi uma experiência. Vai haver outras experiências boas. Ir com calma.” (P.A1)⁹

É de notar que a assiduidade de alguns jovens foi muito irregular ao longo de todo o ano, o que, no entanto, se ficou a dever maioritariamente a aspetos externos ao projeto, como por exemplo prestar apoio a familiares ou transitar para outro percurso formativo. Com efeito, de acordo com as profissionais que acompanharam os jovens no projeto, o PertenSer contribuiu inclusivamente para reforçar a assiduidade escolar dos mesmos, uma vez que os motivava a virem à escola para poderem participar nas sessões e visitas do projeto.

“Ajudava na taxa de assiduidade, porque antes faltavam de manhã, e como era sessão PROMISE lá vinham eles...” (P.T1)¹⁰

Gradualmente, a qualidade da participação dos jovens foi melhorando e eles próprios conseguiram reconhecer essa evolução na sua postura ao longo do projeto, destacando o seu envolvimento como uma peça-chave para o bom funcionamento do mesmo:

“Sugiro que o projeto continue bem, porque é uma coisa que dá para aprender muitas coisas, e para não seguir os caminhos que nós no início estávamos a tomar – que era portar-nos mal. No início nós não sabíamos para o que é que íamos, portávamo-nos mal na saída, na ida para os sítios. Principalmente na primeira, acho que foi a pior, no autocarro. E para eles, quando começarem estas atividades, para se controlarem. Para começarem bem porque aquilo no fim vai ser fixe.” (P.A2)

⁹ P.Ax: participante aluno.

¹⁰ P.Tx: participante técnico.

Foi possível constatar também, no discurso dos jovens, a valorização pela sua participação no projeto, afirmando que o PertenSer “foi algo diferente” do que estão habituados no contexto escolar: “uma coisa boa [...] com bons momentos e coisas novas” (P.A3) que “[...] deu para sair da zona de conforto e conhecer melhor o mundo lá fora [...]” (P.A1). E agradecem a todos os envolvidos: “agradecemos a vocês todos que participam no projeto connosco e obrigado pela oportunidade que nos deram” (P.A4). Como principais aspetos positivos, elencam o carácter dinâmico, diferenciador e de descoberta da realidade envolvente, bem como a atitude positiva das pessoas envolvidas no projeto (dinamizadores, parceiros, técnicos, professores):

“Foram momentos únicos passados com pessoas com que eu já lido há muitos anos; conheci pessoas novas, como vocês que são boas pessoas. O projeto ajudou-nos a sairmos mais do nosso espaço habitual e a estarmos mais em harmonia. Aprendemos coisas novas e certas visitas; decidimos o que queremos para a vida.” (P.A4)

“Mostrou realidades diferentes. Tipo, uma realidade a que nós não estávamos habituados. Tipo, nas coisas de emprego e isso. E era o que nós queríamos mais, era isso.” (P.A5)

No que se refere às visitas realizadas, os jovens elegeram como mais significativas aquelas que consideraram serem importantes para os seus futuros profissionais (e.g., empresa de recrutamento, empresa de serviços informáticos, restaurante), bem como aquelas que os fizeram conhecer realidades diferentes (e.g., Escola das Artes da Universidade Católica) e aquelas que sentiram como de superação pessoal em relação a alguns dos seus medos e preocupações (e.g., parque aventura, aula de surf).

“[...] porque nos preparou para o futuro; ensinou-nos a ir para uma entrevista de emprego a sério.” (P.A6)

“[...] foi mais importante porque nos transmitiu algo sobre o mundo do trabalho.” (P.A7)

“[...] porque quase de certeza que nunca na vida ia entrar num espaço daqueles e ver aquele tipo de equipamentos.” (P.A8)

“Foi a visita a Guimarães. Porque houve lá coisas em que superei os meus medos. Tinha medo de alturas.” (P.A7)

O entusiasmo com a participação no projeto foi também evidente através dos frequentes relatos sobre o projeto que os jovens faziam juntos de outros colegas e dos seus professores. De acordo com as profissionais que acompanharam o grupo, estes momentos de partilha junto de professores contribuíram, inclusivamente, para que os jovens dessem a conhecer facetas mais positivas de si e para que se reforçassem relações de proximidade entre professores e alunos.

“Dentro da sala de aula, a comunicação com os outros... Como eles saíam, tinham estas experiências. Depois vinham contar aos colegas e partilhavam com os amigos no recreio, etc., e contavam sempre aos professores. Quem os apanhava na aula a seguir à visita levava com o relatório todo da experiência.” (P.P1)

“Era bom também para os professores... Para eles notarem que eles podem ser terríveis dentro da sala de aula, mas têm o seu lado bom – que traziam de lá de fora e que partilhavam com os professores.” (P.P1)

No final do projeto, os alunos fizeram uma avaliação francamente positiva do mesmo e realçaram como aspetos mais relevantes as atividades/visitas fora do contexto escolar, o carácter regular, diversificado, experimental e a “surpresa” destas mesmas atividades/visitas.

As sessões de partilha e de reflexão mensais (sessões PROMISE) também foram tidas como um aspeto positivo e importante para os alunos; nelas puderam expressar o seu nível de satisfação e de interesse com as atividades/visitas fora do contexto escolar. A partir dos seus relatos, gerou-se uma reflexão em torno das experiências vividas pelos jovens nas semanas anteriores, identificando aprendizagens e competências desenvolvidas, bem como em torno das suas trajetórias educativas e profissionais futuras.

Figura 1. Atividade de grupo numa sessão de reflexão (PROMISE)



A interação próxima e positiva com os colegas, dinamizadores e profissionais que acompanharam o grupo foi um aspeto positivo e diferenciador salientado pelos jovens, potenciando um clima de aceitação e abertura e contribuindo para que, gradualmente, os alunos se fossem envolvendo cada vez mais nas atividades propostas. A atividade final do projeto, em que puderam organizar um evento público (com comida confeccionada pelos próprios e uma *performance* musical de alguns dos participantes) aberto a todas as entidades que colaboraram no projeto, surgiu como o culminar deste ano de trabalho, que contou com a participação ativa e empenhada dos alunos na preparação de todo o evento.

Figura 2. Cenário criado pelos alunos participantes para a atividade final do projeto



Os jovens manifestaram também interesse em que o projeto continuasse no ano letivo seguinte, sugerindo que fosse possível incluir novas atividades/visitas de acordo com sugestões dos próprios, reforçar visitas relacionadas com contextos de trabalho, sair mais vezes na região do Grande Porto e envolver os antigos alunos nas novas edições do projeto.

Esta avaliação positiva foi também partilhada pelas profissionais que acompanharam o grupo, salientando estas o impacto positivo que o projeto teve no estabelecimento de relações mais próximas e positivas com os alunos. Realçaram ainda a importância da continuidade do projeto e sugeriram também a inclusão de mais atividades e visitas sugeridas pelos alunos, o reforço de visitas relacionadas com contextos de trabalho e a preparação mais prolongada da atividade final.

“Enquanto Técnica de Intervenção Local, este projeto ajudou a que a minha relação com eles fosse mais saudável e mais positiva. Devido a termos experiências em comum, o partilhar, o facto de se aperceberem de que eu posso não saber muito bem como me mobilizar nos transportes, posso ir mais ansiosa, etc., mas que tenho sempre pessoas de referência; e que,

devido à consistência do comportamento delas, me permite criar um vínculo seguro, ‘elas são de confiança’. Entender que nós estamos ao serviço deles, para beneficiá-los no seu percurso escolar.” (P.T1)

“Nestes contextos, só o facto de não ser dentro dos limites da escola já faz com que a relação possa ser diferente: mais horizontal, paralela, e isso faz com que nos consigam perceber e sentir de uma forma diferente.” (P.T2)

3.2. Autoconceito e desenvolvimento pessoal e social

Entre os diversos aspetos que resultaram da sua participação no projeto PertenSer, os jovens identificaram mudanças positivas na perceção que têm de si, nomeadamente o facto de terem conseguido enfrentar os seus medos e as suas inseguranças em algumas visitas, muito associado ao encorajamento que recebiam por parte dos profissionais nessas visitas para se envolverem nas atividades. Estes aspetos foram percebidos pelos jovens como promotores de bem-estar psicológico e emocional e poderão ter contribuído para a evolução da autoestima e da autoconfiança de alguns deles.

“Primeiro comecei com medo. Às vezes queria desistir. Mas depois vi que conseguia e queria fazer mais.” (P.A7)

“Ajudou-me a perder alguns medos, e a abrir-me mais com as pessoas... não ser tão arrogante, conhecer melhor as pessoas antes de... Na relação de trabalho e tudo, vou conseguindo elaborar mais com as pessoas, não estar tão fechado, respeitar mais as pessoas.” (P.A4)

Figura 3. Atividade desportiva envolvendo técnicos, professores e alunos



No que respeita ao autoconhecimento, alguns jovens relataram que, através da participação nas visitas realizadas aos contextos reais e das reflexões realizadas nas sessões PROMISE, conseguiram aprender novos aspetos, antes desconhecidos ou pouco explorados em relação a si próprios, nomeadamente competências intra e interpessoais, novos interesses acerca da realidade envolvente e novas perspetivas de futuro.

“Sim, descobri que há coisas que eu não sabia que gostava e passei a gostar. Coisas que eu não sabia passei a saber e ganhei um grande gosto; principalmente na atividade sobre a reciclagem, que não é uma coisa que eu costumo fazer, por acaso, mas foi uma coisa que eu aprendi e que provavelmente vou começar a fazer essas coisas por casa, e *né*, em hotelaria... Eu já gostava mas ir ao restaurante fez-me gostar ainda mais.

Tipo, ganhei força, mais vontade para trabalhar naquilo que eu quero.”
(P.A1)

“Conseguir ir mais além de mim próprio. Libertar-me mais e... não sabia que conseguia ter tanta responsabilidade. Fiquei surpreso comigo próprio.” (P.A4)

O reconhecimento das aprendizagens realizadas através das visitas foi um dos aspetos de maior incidência ao longo do projeto, nomeadamente nas sessões reflexivas mensais. Com o decorrer do tempo, muitos jovens foram-se tornando capazes de identificar as aprendizagens adquiridas, bem como os contextos e formas como as realizaram – “Nas saídas, no convívio, aprendi coisas novas” (P.A3). Isso permitiu-lhes identificar mais oportunidades de desenvolvimento que têm disponíveis para além dos contextos já conhecidos, e nas quais se podem envolver.

“Posso aprender em casa [...] com a família, com os amigos, no ATL. No meu bairro. Nas atividades que existem na escola.” (P.A2)

“No princípio tinham receio, porque era novidade, mas depois acabaram por ver que era em benefício deles, para conhecerem, evoluírem e crescerem como seres humanos que são.” (P.T1)

“O impacto foi positivo porque lhes possibilitou alargar os seus horizontes... Têm vivências muito circunscritas a esta área geográfica mais limitada, e [isso] possibilitou-os conhecer outros contextos, outras formas de estar, outras pessoas, atividades.” (P.T2)

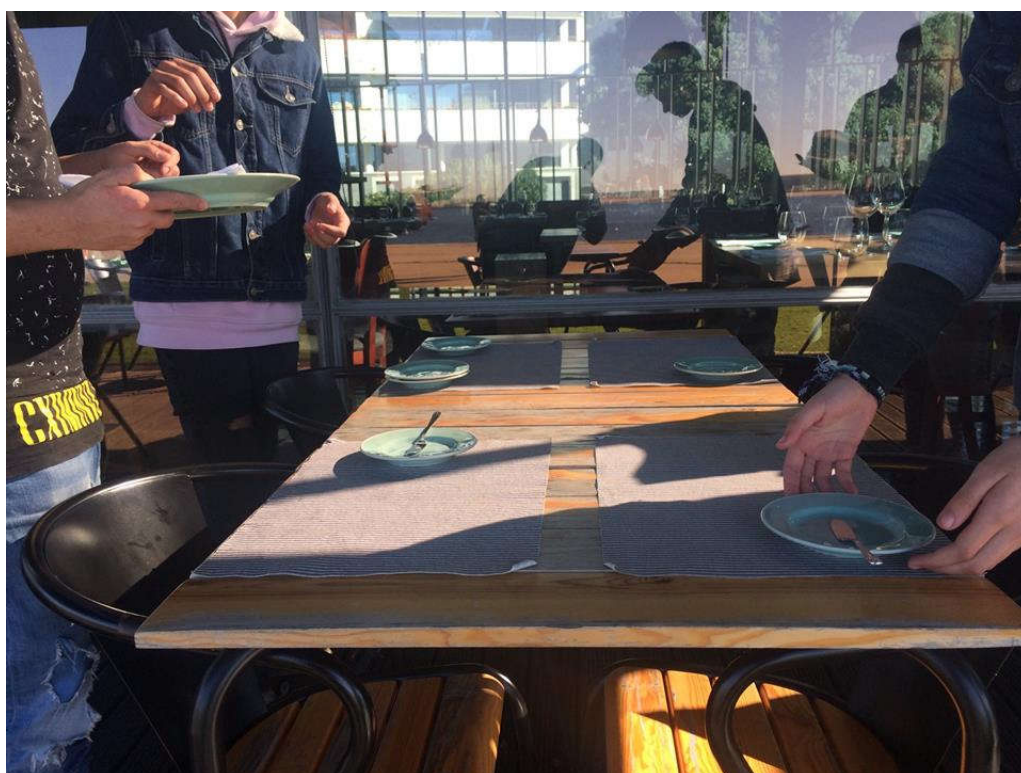
As principais aprendizagens identificadas pelos jovens como resultantes da sua participação no PertenSer podem organizar-se em duas grandes tipologias: competências técnicas relacionadas com o trabalho/carreira futura e competências pessoais e sociais relacionadas com a autorregulação e a interação com os outros. Em

relação às competências técnicas, os jovens referiram não apenas aprendizagens práticas, tais como “*ir a uma entrevista*” e “*pôr uma mesa*”, mas também competências mais gerais que os podem ajudar no futuro a nível laboral, tais como o raciocínio lógico, o trabalho de grupo, a capacidade de concentração e a criatividade e estratégia aliadas à resolução de problemas.

“Trabalho de grupo e Estratégia para trabalhar.” (P.A12)

“Concentração. Técnica. Raciocínio.” (P.A4)

Figura 4. Atividade prática num restaurante de luxo



Como principais competências pessoais e sociais, os participantes destacaram a capacidade de organização e participação, a responsabilidade, a paciência, o apoio, o respeito pelos outros, a comunicação, a autoconfiança, o sentido de humor e o pensamento positivo.

“Aprendi a ter responsabilidade, nos momentos maus não descarregar nas pessoas e estudar para ter um futuro melhor.” (P.A4)

“Autoconfiança: é necessário confiarmos em nós próprios, com autoconfiança trabalhamos e vivemos melhor.” (P.A1)

“Posso usar o pensamento positivo, mesmo que as coisas corram mal e estejam sem sentido.” (P.A5)

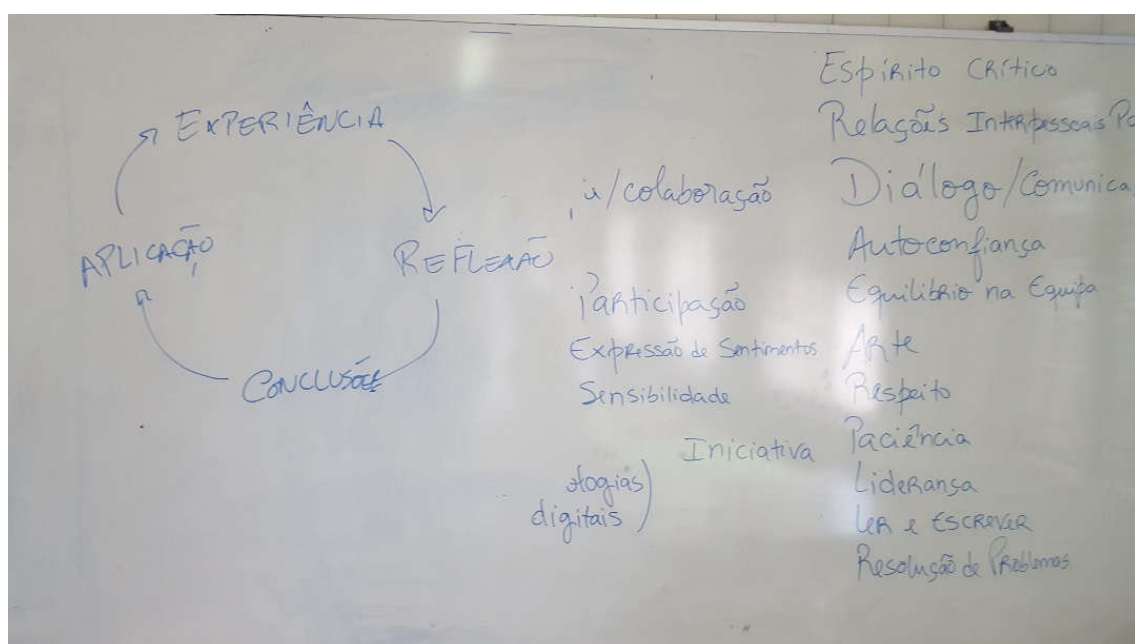
“Provavelmente, na maneira de comunicar com as pessoas, e de interagir com os outros, mesmo não os conhecendo. Eu sou bastante tímida... Acabei por ultrapassar essa barreira.” (P.A1)

“O trabalho em equipa, respeitar os outros, e respeitarmos principalmente a nós próprios. [...] Respeitar os outros para sermos respeitados, respeitarmos a nós próprios para termos autoconfiança, e trabalho em equipa; temos que nos ajudar uns aos outros para chegar àquilo que queremos.” (P.A11)

É de destacar que os jovens foram também reportando que o PertenSer teve impacto ao nível do relacionamento interpessoal, quer com as pessoas em geral, quer com os elementos do próprio grupo de alunos:

“Mexeu comigo... como é que vou explicar... para me dar melhor com os colegas e assim. Porque eu não me dava muito bem com eles, porque eles mandavam-se para mim, eu não gostava e mandava-me para eles, mas com este projeto começámos a ser mais amigos e tal, e agora sim, somos todos amigos e damos-nos bem. A sermos mais unidos, precisamos de... Uma pessoa vai lá, fala com eles, eles falam connosco e assim.” (P.A12)

Figura 5. Competências pessoais identificadas pelos alunos participantes



Esta dimensão de desenvolvimento pessoal e social foi também apontada pelas profissionais que acompanharam o grupo como um dos resultados mais evidentes do PertenSer, com destaque para as melhorias na capacidade de ajuste comportamental e na relação com os professores e outras figuras de autoridade. As profissionais sublinharam ainda que a abordagem de aprendizagem na comunidade adotada pelo projeto foi facilitadora do desenvolvimento destas competências nos jovens.

“Competências socioemocionais. Ao nível do relacionamento intra e interpessoal: ‘até onde é que eu posso ir, quais são os meus limites, como é que eu posso falar, na próxima saída se calhar vou ter que fazer diferente’; então há sempre um ajuste pessoal. ‘Como é que eu lido comigo, na experiência, e com as pessoas’. Por isso sem dúvida que foi um excelente laboratório de desenvolvimento intra e interpessoal.” (P.T1)

“Em alguns alunos houve evolução. Partilha dos nossos colegas, que notaram que alguns alunos evoluíram e que notaram isso nas aulas. [...] na dinâmica do relacionamento interpessoal – confiar mais no adulto, colocar

as coisas mais do lado de lá do professor, o professor exige desta forma porque é necessário, e não tomar isso como um desafio, uma imposição.” (P.P1)

3.3. Envolvimento escolar

Nos relatos dos alunos foi possível identificar algumas alterações positivas na sua relação com a escola e com a aprendizagem decorrentes da sua participação no PertenSer. Nomeadamente, no que toca ao comportamento na escola e na sala de aula, alguns jovens relataram que o projeto contribuiu para a ocorrência de algumas mudanças positivas no próprio comportamento.

“Mudou muita coisa, a maneira de ser, a minha postura na escola, porque consigo portar-me melhor, comecei a portar-me melhor, e agora vou passar de ano por causa disso.” (P.A2)

“Fez-me ser mais responsável na escola, não faltar tanto às aulas e colaborar mais com os professores.” (P.A4)

Estas mudanças foram consistentes com um decréscimo significativo nas ocorrências disciplinares registadas, protagonizadas pelos alunos das duas turmas participantes ao longo do ano letivo (1.º período = 46 ocorrências vs. 2.º período = 39 ocorrências vs. 3.º período = 10 ocorrências), tendo este resultado sido validado, no caso de alguns jovens, pelas profissionais que acompanharam o grupo ao longo do projeto.

Relativamente ao envolvimento com a escola, alguns jovens também reportaram mudanças positivas decorrentes do PertenSer, realçando novos sentimentos positivos e prazerosos face à escola, uma nova motivação em vir para a escola e uma renovada valorização das aprendizagens escolares, resultados estes consistentes com uma redução média do absentismo entre os alunos das turmas envolvidas no projeto.

“Mudou como me sinto na escola. Também é por ser o último ano, e ir embora e tudo... porque não era o que nós pensávamos da escola e de... que ninguém ajudava ninguém... e mudou, mudou... Faz falta a escola para se calhar aprendermos a falar inglês, para os sítios onde vamos e tudo. E a maneira de falar. Sinto que posso aprender coisas. Antes não acontecia. Podia aprender algumas coisas, mas não assim. Diziam que valia a pena, e que era preciso, só que na altura não pensava que era. Agora penso. O projeto ajudou nisso.” (P.A5)

“Mudou um bocado. Antes vinha para a escola quase sem vontade, o PertenSer parece que... era mais coisa para estar na escola. Dava mais vontade de vir. Por causa das saídas, de ir para espaços novos...” (P.A3)

De acordo com os testemunhos dos participantes, os fatores que mais se destacaram no projeto PertenSer como promotores do envolvimento escolar foram a novidade e diversidade de atividades educativas, o carácter desafiante e lúdico dessas mesmas atividades, a relação direta com contextos reais de trabalho, e ainda as relações de proximidade e de suporte estabelecidas com os profissionais.

Houve, contudo, alguns alunos que admitiram que o projeto não lhes trouxe um envolvimento com a escola diferente, afirmando:

“Não mudou a forma como me sinto na escola. Não era um projeto que ia mudar a educação.” (P.A7)

No que se refere aos resultados escolares, apesar de estes terem registado uma melhoria global no decurso do ano letivo em ambas as turmas envolvidas no projeto, grande parte dos jovens não admitiu progressos a este nível decorrentes da sua participação no PertenSer. No entanto, um aluno acabou por referir que o projeto teve um impacto positivo nos seus resultados escolares e na frequência da sua presença nas aulas:

“Faltei menos por causa do projeto, comparado com o ano passado. E tive melhores notas. Não tive tantas negativas. O ano passado tive três negativas. Este ano creio que vou ter uma negativa.” (P.A4)

3.4. Perspetivas de futuro

Relativamente aos efeitos do projeto sobre as aspirações para o futuro, alguns jovens destacaram que o projeto teve influência nas suas aspirações a nível profissional, aumentando o conhecimento sobre os contextos profissionais, ampliando o leque de opções profissionais consideradas possíveis e promovendo a reflexão pessoal sobre as mesmas.

“Por um lado, sim, fez-me pensar no futuro... aquele [profissional] que estava a trabalhar nessa empresa de engenharia também andou numa escola assim e agora é quase subchefe de lá. Todos nós temos oportunidades.” (P.A11)

“O projeto fez-me pensar no futuro. Olha, quando fomos ao restaurante [nome], fiquei mais interessado. E quando fomos à empresa [nome] também. No restaurante [nome], eu não estava muito interessado nesta área da hotelaria, mas depois acabei por ficar mais interessado, sei lá, é diferente. Uma coisa é falar aqui, outra coisa é ver, não é? É diferente. Na empresa, foi para saber como é que era uma entrevista, para ter noção das coisas... Deu para perceber mais ou menos, fiquei mais interessado na área da hotelaria e restauração.” (P.A7)

Para alguns jovens, esta influência do PertenSer sobre as suas aspirações profissionais concretizou-se também em novos compromissos para o futuro de carácter formativo, profissional ou pessoal.

“Mesmo que não fosse por profissão, por desporto, eu acho que gostava de experimentar o surf mais vezes.” (P.A4)

“Gostava de ser técnico de vendas. O projeto ajudou-me a pensar em algumas coisas... Estar numa sala, num espaço grande, e vir pessoas falar com nós, e uma pessoa já saber o que responder... É isso.” (P.A3)

4. Conclusões

A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só [...]. Mas a cidade pode ser ‘intencionalmente’ educadora. Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa, quando além das suas funções tradicionais – económica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania.

(Gadotti, 2006, p. 134)

O projeto PertenSer procurou constituir-se como uma resposta educativa inovadora que, através da articulação entre contextos formais e não formais de aprendizagem, mobilizasse diferentes atores da “comunidade educadora” (Gadotti, 2005). Neste sentido, o objetivo deste projeto foi o de oferecer, aos jovens mais vulneráveis do território, oportunidades diversas e complementares de desenvolvimento de competências pessoais, sociais, cívicas e profissionais, reforçando assim a sua motivação para a aprendizagem e a sua confiança e capacidade para construírem os seus projetos e trajetos de vida.

A avaliação realizada ao projeto a partir dos relatos dos seus participantes e das profissionais que os acompanharam permitiu, em larga medida, confirmar o alcance destes objetivos. Como um dos principais resultados do projeto PertenSer, destaca-se,

desde logo, o desenvolvimento pessoal e social dos jovens participantes em domínios como a autoconfiança, as melhorias comportamentais na escola e na relação com os adultos, bem como a capacidade de definir objetivos a curto e médio prazo. Os dados recolhidos na avaliação do projeto permitem também destacar a valorização e a motivação para a aprendizagem escolar como um resultado significativo do PertenSer, contribuindo para que a maior parte dos alunos do grupo não abandonasse a escola e obtivesse um maior sucesso escolar. Por fim, realça-se o reforço da autonomia na construção de percursos pessoais, formativos e laborais, como efeito da participação num projeto que permitiu aos jovens uma ampliação dos seus horizontes de possibilidades de futuro.

O processo de avaliação destacou dois aspetos que, segundo os jovens, determinaram o sucesso do projeto PertenSer. Desde logo, a abordagem de base comunitária subjacente ao projeto, que permitiu a articulação das aprendizagens formais com contextos e experiências reais de vida e de trabalho, revelou-se um dos traços mais distintivos, motivadores e promotores de mudança. Por um lado, porque ajudou os alunos a construírem aprendizagens mais significativas e transformativas (Mezirow, 2001) pelo seu carácter experiencial e desafiante e pela sua proximidade aos interesses e expectativas futuras dos jovens. Por outro lado, porque lhes permitiu ampliar e diversificar as suas experiências de aprendizagem, bem como as suas redes sociais de apoio e “campos de possibilidades” (Velho, 1994), aumentando, consequentemente, o seu capital social, as suas ambições para o futuro e as suas oportunidades de escolha e de atuação (Johnstonbaugh, 2018; Smyth, 2004). Adicionalmente, ao implementar-se uma estratégia de educação em rede de base comunitária, liderada e coordenada por um órgão autárquico, mas construída e desenvolvida por uma instituição de ensino e por uma diversidade de entidades locais que se reconheceram e se assumiram como atores educativos num exercício de cidadania solidária, em prol do desenvolvimento e da inclusão dos jovens do território (Gadotti, 2005; Zitzoski, 2005), contribui-se assim para a construção de um efetivo “espaço público de educação” (Nóvoa, 2009) no território de implementação do projeto.

O segundo aspeto que, de acordo com os testemunhos recolhidos, se mostrou determinante para o sucesso do projeto foi o papel das relações positivas e de proximidade estabelecidas entre os jovens e os adultos que os acompanharam. Estas relações que se estabeleceram permitiram reforçar os laços de confiança, a valorização própria, o sentimento de autoeficácia e a autonomia dos jovens. Com efeito, o papel decisivo das emoções e dos laços afetivos no (re)envolvimento escolar tem vindo a ser destacado na literatura académico sobre (in)sucesso, abandono e retorno escolar (Bradshaw *et al.*, 2008; Macedo, Santos e Araújo, 2018; McFadden e Munns, 2002), bem como pelos próprios resultados da investigação levada a cabo pelo projeto PROMISE (Matos *et al.*, 2018), demonstrando que os alunos são extremamente sensíveis ao investimento emocional que os professores e outros técnicos colocam nos relacionamentos com eles e que tendem a responder de acordo com esse investimento (McGregor e Mills, 2012; Mills *et al.*, 2016). Projetos como o PertenSer mostram, assim, o quanto o ensino pode ser uma profissão de cuidado (te Riel, 2006) e hospitalidade (Baptista, 2016), permitindo que os alunos, especialmente os mais vulneráveis e à margem da sociedade, se sintam ‘em casa’ na escola. Quando são ouvidos, respeitados e valorizados pelo que são e pelo que podem ser, e não pelo que foram ou pelo que não conseguem ser, os alunos sentem que podem ter um ‘novo começo’ (Tarabini, Jacovkis, e Montes, 2018) como parceiros no processo de ensino e aprendizagem, com direito a expressar os seus pontos de vista, escolher, criar e assumir responsabilidades (McPherson, 2019; Willms, 2003).

O PertenSer permitiu ensaiar uma experiência educativa assente nestes mesmos pressupostos, tendo a sua avaliação demonstrado que o projeto trouxe relevantes contributos para a consolidação do sentido de pertença e para o envolvimento dos alunos na escola, bem como para o fortalecimento dos seus compromissos e autonomia relativamente à sua formação e à sua comunidade.

Numa perspetiva de continuidade e de melhoria, aliás expressamente desejada por alunos e profissionais, a avaliação efetuada ao projeto permitiu, porém, identificar também alguns domínios do modelo do projeto cuja reformulação ou reforço poderia trazer ganhos adicionais, quer ao sucesso escolar e inclusão social dos alunos

participantes, quer às práticas educativas da escola. Dada a relevância da componente socioemocional explorada pelo projeto, seria desde logo pertinente tornar mais explícita e intencional a promoção do autoconhecimento e do desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, através de estratégias de intervenção mais sistemáticas e direcionadas, preferencialmente em articulação com o trabalho desenvolvido pelos técnicos da escola neste domínio. De forma complementar, seria também relevante reforçar a perceção de autoeficácia dos jovens participantes, nomeadamente através da promoção mais regular e atempada de atividades planeadas e dinamizadas pelos jovens na e a favor da comunidade, atividades estas que lhes proporcionassem oportunidades concretas de aplicação e de reconhecimento público das suas competências. Por fim, para ampliar os ganhos ao nível do sucesso escolar, seria essencial aprofundar a articulação entre as experiências de aprendizagem promovidas pelo projeto e os objetivos e conteúdos curriculares que integram a formação escolar dos alunos participantes, envolvendo mais professores na planificação e acompanhamento das atividades do projeto e na sua posterior exploração e avaliação em contexto letivo.

5. Referências bibliográficas

- Alves, N. (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 59-68.
- Amorim, J. P., & Azevedo, J. (2017). As lições dos alunos: o futuro da educação antecipado por vozes de crianças e jovens. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 61-97.
- Baptista, I. (2016). Para uma fundamentação antropológica e ética da educação: A escola como lugar de hospitalidade. *EDUCA – International Catholic Journal of Education*, 2, 203-214.
- Bradshaw, C. P., O'Brennan, L. M., & McNeely, C. A. (2008). Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 19-32.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp0630a.

- COM, European Commission. (2013). *Reducing Early School Leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Brussels.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 3-28.
- Ecker-Lyster, M., & Niileksela, C. (2016). Keeping students on track to graduate: A synthesis of school dropout trends, prevention, and intervention initiatives. *Journal of At-Risk Issues*, 19(2), 24-31.
- Gadotti, M. (2006). A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec*, 1, 133-139.
- Gadotti, M. (2005). *A questão da educação formal/não-formal*. Sion: Institut International des Droits de l'enfant-IDE.
- Johnstonbaugh, M. (2018). Conquering with capital: social, cultural, and economic capital's role in combating socioeconomic disadvantage and contributing to educational attainment. *Journal of Youth Studies*, 21(5), 590-606. doi: 10.1080/13676261.2017.1406069.
- Macedo, E., Santos, S.A., & Araújo, H. C. (2018). How can a second chance school support young adults' transition back to education? *European Journal of Education*. 53, 452-455. doi: 10.1111/ejed.12312.
- Matos, R., Martins, F., Carneiro, A., Campos, L., Ribeiro, L., & Negrão, M. (2018). *Young People with Paths of Psychosocial Risk and Deviant Behaviour (Case study report)*. Porto: CEDH – Research Centre for Human Development, Universidade Católica Portuguesa. Publicado online <http://www.promise.manchester.ac.uk/wp-content/uploads/2018/06/Young-people-with-paths-of-psychosocial-risk-and-deviant-behaviour.pdf>.
- McFadden, M., & Munns, G. (2002). Student engagement and the social relations of pedagogy. *British Journal of Sociology of Education* 23(3), 357-366.
- McGregor, G., & Mills, M. (2012). Alternative education sites and marginalised young people: 'I wish there were more schools like this one'. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 843-862. doi: 10.1080/13603116.2010.529467.
- McPherson, C. (2019). 'It's just so much better than school': the redemptive qualities of further education and youth work for working-class young people in Edinburgh, Scotland. *Journal of Youth Studies*. doi: 10.1080/13676261.2019.1599103.
- Mills, M., McGregor, G., Baroutsis, A., te Riele K., & Hayes, D. (2016). Alternative education and social justice: considering issues of affective and contributive justice. *Critical Studies in Education*, 57(1), 100-115. doi: 10.1080/17508487.2016.1087413.

- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience*. Lyon: Chronique sociale.
- Nada, C. I., Santos, S. A., Macedo E., & Araújo, H. C. (2018). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal. *Educational Review*. doi: 10.1080/00131911.2018.1508127.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021. Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199. doi: 10.35362/rie490679.
- Smyth, J. (2007). Toward the Pedagogically Engaged School: listening to student voice as a positive response to disengagement and “dropping out”. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience of Elementary and Secondary School* (pp. 635-658). Dordrecht: Springer Science Publishers.
- Smyth, J. (2004). Social capital and the ‘socially just school’. *British Journal of Sociology of Education*, 25(1), 19-33. doi: 10.1080/0142569032000155917.
- Smyth, J., & McInerney, P. (2013). Whose side are you on? Advocacy ethnography: some methodological aspects of narrative portraits of disadvantaged young people, in socially critical research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(1), 1-20. doi: 10.1080/09518398.2011.604649.
- Tarabini, A., Jacovkis, J., & Montes, A. (2018). Factors in educational exclusion: including the voice of the youth. *Journal of Youth Studies*, 21(6), 836-851. doi: 10.1080/13676261.2017.1420765.
- te Riele, K. (2006). Schooling practices for marginalized students – practice-with-hope. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 59-74. doi: 10.1080/13603110500221750.
- Tilleczek, K., Ferguson, B., Edney, D. R., Rummens, A., Boydell, K., & Mueller, M. (2011). A contemporary study with early school leavers: paths and social processes of leaving high school. *Canadian Journal of Family and Youth*, 3(1), 1-39.
- Tomaszewska-Pękała, H., Marchlik, P., & Wrona, A. (2017). *Finding Inspiring Practices on How to Prevent ESL and School Disengagement. Lessons from the educational trajectories of youth at risk from nine EU countries*. Faculty of Education, University of Warsaw. Publicado online https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Deliverable%205_1_Publication%206_final_final_15_12_2017.pdf.
- Van Houtte, M., & Demanet, J. (2016). Teachers’ beliefs about students, and the intention of students to drop out of secondary education in Flanders. *Teaching and Teacher Education*, 54, 117-127.

- Velho, G. (1994). *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Willms, J. (2003). *Student Engagement at School: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Zitkoski, J. J. (2005). Cidade educadora e emancipação social: o desafio da educação fundamentada numa razão dialógica. *Educação Unisinos*, 9(2), 179-186.

A LÍNGUA GESTUAL E O ENSINO DE SURDOS: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS BILINGUES

SIGN LANGUAGE AND THE TEACHING OF THE DEAF: A REFLECTION ON BILINGUAL PRACTICES

Luísa Margarida Freitas¹

Resumo

O desenvolvimento cognitivo, linguístico, comunicacional, social e cultural das crianças surdas depende da aquisição precoce de uma língua, preferencialmente a Língua Gestual Portuguesa (LGP). Se estas crianças forem expostas a esta língua de modalidade visuo-gestual, desde cedo, a sua aquisição e o seu domínio ocorrerão de forma natural, o que facilitará todas as suas futuras aprendizagens.

Contudo, a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes, não tendo, por isso, acesso à LGP, o que as pode conduzir ao fraco rendimento escolar.

Através de uma revisão crítica da literatura e das respostas atualmente implementadas em Portugal, pretendemos discutir a aquisição precoce da LGP e os papéis desempenhados pelos serviços de intervenção precoce, pela família e pelas Escolas de Referência para a Educação Bilingue (EREBAS), evidenciando o seu contexto específico e complexo que requer equipas e práticas especializadas e a necessidade de atuação junto das crianças surdas e das suas famílias para que o educando possa alcançar um desenvolvimento integral.

¹ Doutorada pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Investigadora Integrada do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX. guidalu81@gmail.com.

As grandes conclusões que resultam da reflexão crítica abordam a necessidade de integração da família do jovem surdo na comunidade surda, a aprendizagem da Língua Gestual, o acompanhamento da família pelas equipas de intervenção precoce e a reflexão sobre a formação de profissionais intervenientes na educação de surdos em Portugal.

Palavras-chave: Surdez; Língua Gestual Portuguesa; Ensino bilingue.

Abstract

The cognitive, linguistic, communicational, social and cultural development of deaf children depends on the early acquisition of a language, preferably the Portuguese Sign Language (PSL). If these children are exposed to this visual-gestural language from an early age, their acquisition and mastery will occur naturally, which will facilitate all their future learning.

However, most deaf children are the children of hearing parents, and thus lack early access to PSL, which may lead to poor school performance.

Through a critical review of the literature and the responses currently implemented in Portugal, we intend to discuss the acquisition of PSL and the roles played by early intervention services, the family and the Bilingual Education Reference Schools highlighting their specific and complex context that requires specialized teams and practices and the need to work with deaf children and their families so that the student can achieve integral development.

The major conclusions that result from the critical reflection address the need for the deaf youth's family to be integrated into the deaf community, the learning of sign language, the follow-up of the family by the early intervention teams and the reflection on the training of professionals involved in deaf education in Portugal.

Keywords: Deafness; Portuguese Sign Language; Bilingual education.

1. Introdução

Cerca de 96% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes (Mitchell e Karchmer, 2004). As crianças surdas são diferentes das ouvintes não pela sua surdez, mas porque não lhes é facultado o seu desenvolvimento linguístico normal (White, 1987), dado que os seus pais não dominam a Língua Gestual (LG). Tal, constitui um enquadramento familiar desfavorável ao acesso à informação geral e à aquisição de pré-requisitos escolares fundamentais (Marzano, 2004).

“As dificuldades de comunicação experimentadas, primeiro no seio da família e depois em ambientes mais alargados, na escola, com adultos e pares, estão relacionadas com o significativo atraso de desenvolvimento linguístico e das capacidades comunicativas que se verifica em crianças e jovens surdos. Este atraso justifica-se pela tardia idade do diagnóstico, pela idade de início do apoio, pela dificuldade de acesso ao sistema linguístico oral, pela quase ausência de intervenção precoce que facilite o contacto com sistemas linguísticos de mais fácil acesso para os surdos, isto é, as línguas gestuais.” (Vaz da Silva, 2005, p. 88)

Caberá aos pais responsabilmente informados, às Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) (regulamentadas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, revogado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018) e à implementação de práticas de intervenção precoce colmatar essas lacunas, construindo conhecimentos sólidos e proporcionando a autonomia na criança e no jovem surdos.

2. A educação bilingue

A educação é um fenómeno humano de transformação que ocorre no educando e na sua própria vida e é também um conjunto de práticas e processos, objetivos e subjetivos, mediante os quais o educando se transforma – a criança e o jovem em adulto, o adulto num ser mais completo e “melhor” – com vista a um desenvolvimento

que se pretende integral (Boavida e Amado, 2008). É um processo que varia consoante o indivíduo e as situações socio-históricas e socioeconómicas que o sustentam.

Sanvisens (1987; cf. também Boavida e Amado, 2008, p. 117) defende que a Educação se “manifesta como transmissão comunicativa de umas pessoas para as outras, proporcionando ideias, saberes, habilidades, normas e pautas de conhecimento e de conduta”. Em relação à educação de surdos, é isto mesmo que se pretende, mas não foi o que se verificou durante séculos. Em tempos remotos, o objetivo era ensinar os surdos a falar corretamente, tomando consciência do som, localizando fontes sonoras, discriminando sons diferentes e semelhantes e identificando e compreendendo sons (Couto, 2002), o que leva Estanqueiro (2006) a afirmar que educar os surdos é muito mais do que tratar um órgão que não funciona. Educar é ensinar as crianças a realizar todo o seu potencial, a tirar partido das suas capacidades, dos seus “pontos fortes”, para que consiga ir mais além (Estanqueiro, 2006, p. 195). Não parece pedagogicamente correto, nem sensato, fazer depender de um sentido que a criança não possui ou possui parcialmente, a transmissão de saberes e toda a aquisição e desenvolvimento linguístico e cognitivo.

2.1. Um pouco de História

Os séculos XVIII e XIX foram primordiais para a educação de surdos. Relembramos o Abade L'Épée e Sicard como defensores do valor da Língua Gestual e da sua utilização no ensino de surdos, o que era praticado em inúmeras escolas, sobretudo no Instituto de Surdos de Paris.

No entanto, este panorama sofreu um importante revés, em 1880, com o Congresso de Milão, que banuiu a Língua Gestual, impondo uma nova abordagem – o oralismo puro – que visava incorporar os surdos na vida social e proporcionar-lhes uma maior facilidade de linguagem (Delgado-Martins, 1986). Para a aplicação deste método, era importante determinar o tipo e o grau de perda auditiva para que se iniciasse um processo de reabilitação, desmutizando e “transformando a criança surda num futuro adulto ouvinte” (Ruela, 2006, p. 62).

Lane (2006) considera a opção da via oralista para a educação dos surdos um “autêntico desastre educacional, e salienta os resultados baixos que se alcançaram durante a vigência desta metodologia. Sacks (2002) também condena o oralismo e a supressão das Línguas Gestuais, já que acarretam uma deterioração da condição dos surdos em geral e a perda de um estatuto social e cultural.

Só a partir de 1960, com os estudos de Stokoe (1960) e Klima e Bellugi (1979), que vieram comprovar a Língua Gestual como um código linguístico estruturado, com uma gramática própria, é que a discussão sobre as concepções da educação de surdos adquire uma nova perspectiva. Surge, assim, a abordagem educativa capaz de respeitar a estrutura da Língua Gestual, a identidade e a cultura dos indivíduos surdos, integrando-os na sua própria comunidade e na comunidade ouvinte – o bilinguismo.

2.2. Em defesa da abordagem bilingue

A abordagem bilingue pressupõe a utilização da Língua Gestual como língua de ensino, em todas as disciplinas, para os alunos surdos, pressupondo também que as línguas escrita e oral sejam ensinadas como estrangeiras, a partir da aquisição da Língua Gestual. A proficiência na língua materna possibilitará a aprendizagem de outras línguas, por contraste com os sistemas linguísticos, permitindo ao aluno surdo desenvolver habilidades linguísticas e metalinguísticas e aprender a respeitar as diversidades existentes na língua oral, escrita e gestual (Goldfeld, 2002).

Inúmeros investigadores (Lane, 1992; Skliar, 1997; Sacks, 2002; Baptista, 2004; SimSim, 2005; Estanqueiro, 2006; Quadros, 2006; Baptista, 2007; Coelho, 2010) defendem a educação bilingue e uma visão socioantropológica da surdez capaz de considerar as especificidades linguísticas e culturais dos surdos como traços da sua identidade sociocultural.

Sendo a Educação um facto humano, social e contextualizado a nível histórico, e considerando que o conceito mais importante da filosofia bilingue é a de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias, a noção de que o surdo deve aprender a modalidade oral da língua do seu país para se aproximar do padrão de

normalidade é rejeitada por muitos defensores desta filosofia. Goldfeld (2002) acredita ser necessária ao surdo a aprendizagem da Língua Gestual e da língua oficial do seu país, mas apenas na modalidade escrita e não oral. Leite (2004) defende que o ensino bilingue constitui a alternativa mais ética e eficaz para otimizar o desenvolvimento linguístico, cultural, cognitivo e psicológico e, conseqüentemente, o potencial académico de crianças surdas.

A abordagem bilingue deve compreender também a noção de biculturalismo, já que os surdos participam em duas culturas – a surda e a ouvinte. E será, porventura, pela comunicação que se transmite e se interioriza o conceito de cultura de cada um e de cada comunidade, uma vez que a percepção da realidade é adquirida através dos conceitos que foram transmitidos a cada indivíduo. Aliás, são as representações mentais que cada grupo faz da realidade que levam as sociedades a decretar as suas próprias finalidades e formas de estar no mundo, como que definindo as normas de convivência e sobrevivência dos seus diversos membros. A Língua é simultaneamente a base e o resultado da cultura (Ricou, 2000).

A criança surda, que se desenvolve na convivência das culturas surda e ouvinte, será inevitavelmente um indivíduo bicultural, resultando da ação de todos os outros seres humanos (enquanto ser integrado numa determinada sociedade e cultura), e a sua Educação, apesar de muitas vezes lenta, deve ser rica e variada, integrando, num sentido mais geral, as significações implícitas de todas as situações. Deve ser a harmonização de determinados símbolos e significados com vista à construção de um mundo de relações psicoafetivas e psicossociais.

2.3. Famílias bilingues: primeiro passo para o desenvolvimento linguístico e cognitivo e para o sucesso escolar

O diagnóstico da surdez é um momento difícil, mas o desenvolvimento da criança surda depende da atitude que os pais adotarem perante o défice auditivo do seu filho. Frequentemente, reconhece-se uma atitude de negação, em que os pais não aceitam a dificuldade com que são confrontados. A contextualização primária, na criança surda, que acontece no seio familiar torna-se, assim, extremamente complexa, uma vez que o

problema da comunicação se situa num “plano que se encontra bloqueado, ou dificultado, por um lado pela condição de surdez, por outro pela impreparação da família para estabelecer a comunicação” (Coelho, 1998, pp. 41-42). Isto porque as crianças surdas reagem a estímulos táteis e visuais e usam o gesto para avaliar a reação do adulto (Santos, 2005), e os seus pais não estão sensibilizados para a adoção de estratégias compensatórias e não investem na estimulação visual. Nesta perspetiva, Santos afirma que, “se uma criança surda tiver dificuldades na interação com os adultos mais significativos, é previsível que venha a ter dificuldades em ajustar o seu comportamento ao longo da infância, da adolescência e mesmo da idade adulta” (Santos, 2005, p. 67).

O atraso na adoção de meios terapêuticos adequados para a estimulação da criança poderá ter graves consequências no seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social. Há, portanto, urgência na orientação e preparação dos pais ouvintes para o contexto da surdez, o que se consegue através do trabalho dos profissionais que interagem com a família (Coelho, 2007).

Baptista (2004) reconhece às crianças surdas o mesmo potencial das crianças ouvintes, desde que sejam educadas na sua língua natural. Baseando-se em Sim-Sim (1999), reconhece que “toda a criança surda, como acontece com as crianças ouvintes, tem a capacidade humana e o potencial para assimilar e desenvolver as complexas regras da linguagem e da comunicação através da mediatização cultural com outros seres humanos. Para que isso aconteça, basta que a informação linguística usada seja visuo-manual, como acontece com qualquer Língua Gestual (Baptista, 2004, p. 30).

Os surdos encaram a Língua Gestual e a sua cultura como fatores relevantes na sua vida, e Bahan (2004) afirma que são estes fatores que devem ser transmitidos aos pais ouvintes para que possam orientar a vida dos seus filhos surdos. Se uma criança surda tiver, em tempo útil, acesso à Língua Gestual estruturada, “que lhe permita fazer um processo de aquisição idêntico ao das crianças ouvintes, então ela apropriar-se-á, de igual modo dessa língua, tornando-se um falante nativo da mesma” (Coelho, 2010, p. 36).

A Língua Gestual Portuguesa é a língua natural da comunidade surda e não pode ser compreendida como um conjunto de gestos que acompanham a sintaxe da Língua Portuguesa. Obedece a universais linguísticos como a arbitrariedade, a recursividade e a criatividade e tem estruturas e processos que o Português não possui (Amaral, Coutinho e Martins, 1994). É uma língua complexa, com uma gramática própria (Amaral, Coutinho e Martins, 1994; Baptista, 1999, 2004), possuindo estrutura sintática específica, auxiliada por expressões faciais e corporais particulares. Possui propriedades funcionais e estruturais comuns a todas as línguas naturais, isto é, tem fases identificáveis de desenvolvimento em função da idade, pelo que a sua aquisição tardia acarreta atrasos de linguagem.

Compreende-se assim a importância do ensino-aprendizagem da Língua Gestual como segunda língua no ambiente familiar. Se os pais ouvintes iniciarem a aprendizagem desta língua assim que a surdez do seu filho é diagnosticada, muitos dos problemas e atrasos no desenvolvimento linguístico e cognitivo serão evitados. Além disso, mais do que aprenderem a LGP, as famílias destas crianças devem integrar-se de imediato na comunidade surda (Freitas, 2017). Estas crianças necessitam de observar e perceber que, apesar de serem diferentes no seu meio familiar, são iguais a tantos outros surdos e que são esses mesmos surdos que poderão constituir um modelo linguístico e cultural. A disposição para aprender e a disponibilidade para introduzir a criança surda na comunidade surda contribuem para a construção de um ambiente onde ela pode adquirir a Língua Gestual.

Contudo, as crianças surdas não comunicam apenas com as suas famílias. O ambiente escolar em que estão inseridas (e de acordo com a legislação em vigor) deveria ser bilingue e, assim, todos os professores, funcionários e alunos ouvintes das Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) deveriam aprender LGP como segunda língua (L2). O contacto com os alunos “sem deficiência” (Marques, 2007, p. 137), fluentes, sem LGP, proporcionaria um espaço de socialização, onde poderiam ocorrer amizades e trabalhos de grupo nas mais diversas disciplinas, auxiliando também a aprendizagem de outras matérias lecionadas em Língua Portuguesa. O contacto com o professor ouvinte proficiente em LGP permitiria uma

maior interação, criando uma “normalização” das “pessoas diferentes” (Marques, 2007, p. 137) na sala de aula, possibilitando também uma melhor transmissão e aprendizagem de conteúdos escolares.

2.4. A intervenção precoce na surdez

É o Decreto-Lei n.º 281/2009 que regula o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). O SNIPI articula-se coordenadamente com os Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, com o envolvimento das famílias e da comunidade, e abrange crianças desde os 0 aos 6 anos.

Consideram-se intervenção precoce na infância (IPI) as medidas de apoio integrado, preventivas e/ou reabilitativas, centradas na criança e na família, a nível educacional e nos âmbitos da saúde e da ação social.

O SNIPI tem como missão intervir, após a deteção e sinalização das alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento. Pretende também apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação.

Considerando os aspetos da plasticidade cerebral e da maturação neurológica, bem como a observação de uma maior velocidade de desenvolvimento do cérebro e da sua organização até aos seis anos de idade (Marchesi, 1987), é necessário um diagnóstico precoce da surdez, uma intervenção pré-linguística atempada e a adaptação de recursos escolares, no sentido de proporcionar um melhor desenvolvimento biopsicossocial eficaz (Duarte, 2006), providenciando à criança e à sua família um atendimento individualizado em intervenção precoce (0-6 anos) (Mayberry e Lock, 2003).

Esta intervenção deve ser contínua e realizada por uma equipa pluridisciplinar, constituída principalmente por professores e intérpretes de LGP, terapeutas da fala, entre outros profissionais. Esta equipa orientará a família da criança surda na avaliação das suas necessidades e das capacidades da criança, para, em conjunto, poderem decidir qual a metodologia a implementar. Intervir precocemente significa criar bases

fundamentais para a aprendizagem, para a autonomia, para a autoconfiança e para a autoestima (Rigolet, 2000) da criança surda. A intervenção precoce baseia-se na avaliação e no reconhecimento das necessidades da criança, o que só pode ser levado a cabo no contexto familiar e de uma forma estruturada.

McGonigel, Kaufman e Johnson (1991) acreditam que a intervenção precoce se deve centrar na família, pois ela é constante na vida da criança. Assim, os profissionais terão de a orientar, apoiar, respeitar e encorajar, já que um dos objetivos da intervenção precoce é reforçar as competências parentais.

Meisels e Shonkoff (1990, p. 542) consideram haver cinco objetivos gerais da intervenção precoce:

1. Ajudar os pais a ultrapassar sentimentos de confusão, incerteza, culpa e medo, associados ao nascimento e ao exercício da parentalidade de uma criança diferente;
2. Ajudar os pais a compreender a alteração do seu filho, preparando-os para aceitarem a responsabilidade de assistir e colaborar no planeamento e implementação de atividades de intervenção precoce;
3. Facilitar a progressão do desenvolvimento da criança, providenciando a aprendizagem de competências específicas por parte dos pais;
4. Prevenir possíveis ruturas, reforçando a interação pais-criança, através de algumas mudanças do seu comportamento, de modo a que aqueles se tornem mais responsivos e aumentem a reciprocidade das interações;
5. Ajudar as famílias a aceder a serviços comunitários relevantes para as suas necessidades.

Na intervenção precoce centrada na família, os pais são membros da equipa de trabalho e, por isso, desempenham um papel fulcral na determinação dos resultados dos seus filhos (Correia, 2000). Uma das consequências significativas das Escolas de Referência

para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos foi o trabalho junto das crianças do pré-escolar e das suas famílias. A Intervenção Precoce adota a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua e, “sendo a maioria dos pais [...] ouvintes, a sua aceitação das vantagens que uma educação bilingue possa trazer para os seus filhos não seria evidente: é necessário educar [os pais] neste sentido de lhes dar a perceber que eles precisam de um atendimento específico” (Vaz, 2012, p. 219).

2.5. Práticas europeias

Em 2006, o Conselho da Europa publicou o estudo *Signed Languages in Education in Europe* (Leeson, 2006), onde se demonstra que o bilinguismo ainda não é uma prática consensual. A Língua Gestual ainda não conseguiu adquirir o mesmo estatuto que a língua maioritária do país, o que se pode observar através das práticas educativas implementadas. Em muitos Estados, a primeira língua dos alunos surdos ainda é a língua maioritária do seu país, sendo esta também a língua de acesso à educação. Esta situação deve-se, na perspetiva da autora, ao facto de a Língua Gestual ser utilizada apenas como um meio de acesso à língua oral. Esta ideia é corroborada por Knight e Swanwick (2002) quando afirmam que existem ainda escolas que trabalham com a abordagem oralista.

No contexto francês, as autoras começam a observar algum interesse pela Língua Gestual e pelos sistemas combinados (que utilizam fala e gesto) como o Cued Speech, como forma de apoio ao ensino das línguas orais.

De acordo com Leeson (2006), a maioria dos países europeus integra os alunos surdos em escolas e turmas regulares. Existe, no entanto, um sistema intermédio que insere as chamadas unidades de apoio a surdos nas escolas regulares, onde os alunos podem estar completa ou parcialmente integrados ou frequentar uma turma de surdos com apoio de profissionais da Educação Especial. Knight e Swanwick (2002) valorizam esta solução, uma vez que os alunos podem contactar com adultos surdos que lhes servirão de modelos. Quando não é possível aplicar esta solução, a prática de ensino assenta, sobretudo, na comunicação total (Leeson, 2006), pois os professores não dominam a Língua Gestual.

Já os países nórdicos consideram o bilinguismo e a existência de escolas específicas para surdos como a melhor política educativa. A Suécia, uma referência nesta área, distribui as escolas de surdos por cinco “cidades-modelo” onde estão concentrados os recursos essenciais para se alcançar uma educação bilingue (Coelho, 2007). Em cada uma destas cidades existem creches e jardins-de-infância onde se incentiva a aquisição da Língua Gestual e escolas especiais para surdos dos 6 aos 16 anos. O ensino secundário é realizado de forma integrada com alunos ouvintes. Os pais aprendem a Língua Gestual e incentivam a frequência de escolas de surdos (Baptista, 2008).

2.6. A prática portuguesa

Em janeiro de 2008, foi aprovado o Decreto-Lei n.º 3/2008. Este diploma enuncia vários objetivos, nomeadamente o de dar seguimento aos Decretos-Lei n.º 6/2001 e n.º 7/2001, na clarificação do tipo de alunos a atender pela Educação Especial. O artigo 23.º daquele diploma contém as orientações sobre “Educação bilingue de alunos surdos”, determinando a composição de turmas de surdos para os ensinos básico e secundário, de modo a que estes alunos não sejam dispersos por turmas de ouvintes. Adotando a filosofia bilingue, este decreto cria, pela primeira vez, a área curricular de LGP como primeira língua para os alunos surdos; a LGP deixa assim de ser usada apenas como um recurso, para passar a ter um espaço próprio no currículo dos alunos, sendo sustentada por um Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa que contempla o funcionamento da língua, o ensino da história da educação de surdos, bem como referências à cultura e identidade surdas. A Língua Portuguesa passa a enquadrar-se no currículo destes alunos como Segunda Língua, o que implica a existência de um programa curricular próprio.

No ano letivo de 2007-2008, a Direção de Serviços da Educação Especial, da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), em conjunto com as Direções Regionais de Educação, realizou um levantamento relativo ao número de alunos surdos a frequentar os ensinos pré-escolar, básico e secundário, assim como os recursos humanos existentes e os técnicos a afetar, com o objetivo de iniciar a

implementação da Rede de Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS).

Foi num clima de contestação que se concretizaram estas instituições, uma vez que, para alguns agentes educativos, elas significavam o regresso às unidades especiais dentro do ensino regular. Erguia-se, no entanto, a defesa de uma perspetiva contrária, que considerava os surdos como uma minoria linguística, com direito a um ensino ministrado na sua língua materna, a LGP. Assim, e uma vez que os recursos humanos do ensino regular não são proficientes nesta língua, defendiam as EREBAS não como uma segregação mas como um garante do acesso à educação através da Língua Gestual.

Em 2010, Simeonsson e Ferreira publicam um relatório de avaliação externa da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 e apresentam as seguintes conclusões:

- O Decreto-Lei n.º 3/2008 introduz mudanças na forma de entender e de responder aos alunos com incapacidade, aproximando-se de um paradigma inclusivo;
- “A promulgação do Decreto-Lei permitiu uma melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, nomeadamente uma escola mais inclusiva, um ensino de maior qualidade e mais tempo e envolvimento dos alunos com NEE [Necessidades Educativas Especiais] na sala de aula”;
- Reforçou-se a corresponsabilização dos docentes titulares de turma/diretores de turma no processo de avaliação e intervenção, consolidando as boas práticas;
- Verificou-se um aumento da participação dos pais no planeamento da avaliação e na elaboração do relatório técnico-pedagógico (RTP) e do Programa Educativo Individual (PEI);
- As escolas foram reforçadas com um conjunto de novos recursos, o que permitiu o envolvimento dos psicólogos e dos terapeutas na ação educativa. No entanto, apesar de os terapeutas estarem já presentes em muitas escolas, ainda havia estabelecimentos de ensino que não os consideraram tão presentes (Simeonsson e Ferreira, 2010).

Uma década depois, o Decreto-Lei n.º 3/2008 é revogado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. No entanto, mantêm-se as EREBAS, formando uma rede de escolas nacional (formada por 3 agrupamentos de Escola (AE) no Norte (1 em Braga e 2 no Porto); 4 AE no Centro (2 em Castelo Branco, 1 em Coimbra e 1 em Ílhavo); 4 AE em Lisboa e Vale do Tejo (2 em Lisboa, 1 no Seixal, 1 em Torres Novas, 1 escola artística de Lisboa e 1 Escola Secundária no Seixal; 2 AE no Alentejo (Évora) e 1 AE no Algarve (Faro)), que visa dar resposta educativa especializada e implementar o modelo de educação bilingue, garantindo o acesso ao currículo nacional e assegurando o desenvolvimento da LGP como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita. Estas escolas constituem-se ainda como espaços de reflexão e de formação dos profissionais, famílias e comunidade educativa em geral. Integram docentes com formação especializada na área da surdez, docentes de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala. Possuem ainda recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, como técnicos especializados, assistentes operacionais com formação específica e docentes de educação especial, que apoiam os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica e no reforço de aprendizagens. As EREBAS são, portanto, uma resposta que vai mais além do que a mera inclusão da LGP na sala de aula, ao lado da Língua Portuguesa, ou da mera e simples tradução do conteúdo pedagógico para LGP.

Obviamente que esta perspetiva e este contexto de ensino implicam, no entanto, um novo olhar sobre a formação inicial e contínua dos professores de alunos surdos, sobre o papel do professor de Língua Gestual Portuguesa e sobre o terapeuta da fala.

Os docentes devem tomar consciência de que a Educação de Surdos deve ser individualizada, tendo em atenção as características específicas desta comunidade. Assim, e em prol deste desenvolvimento, um dos aspetos mais relevantes para a melhoria da educação de surdos é, sem dúvida, a adoção da Língua Gestual como língua de ensino da comunidade surda. Estanqueiro (2006) afirma que a LGP, enquanto língua de instrução na sala de aula e veículo de transmissão dos conhecimentos nas várias áreas curriculares, deve ser um fator a tomar em conta na formação inicial e contínua dos docentes de alunos surdos, bem como nos critérios

para a sua colocação. Ao docente deve ser exigido o ensino competente dos conteúdos curriculares através da LGP (Estanqueiro, 2006).

A mesma autora afirma também que existem poucos professores com um bom domínio da Língua Gestual e considera, portanto, ser necessário um investimento considerável na criação de materiais didáticos e outros em LGP de apoio à educação, na formação de professores e na criação de espaços onde os profissionais surdos e ouvintes, famílias e adultos surdos possam trocar experiências, debater ideias e práticas concretas para uma adequada educação, que garanta às crianças surdas uma verdadeira e plena igualdade de oportunidades.

Já o professor de Língua Gestual tem vindo a desempenhar um papel desempenhar um papel de importância significativa no contexto das EREBAS, não só porque é o falante nativo e/ou proficiente em LGP, mas também porque, ao compreender o mundo do ponto de vista visuo-gestual e estando já completamente integrado na comunidade surda e ouvinte, consegue ajudar o aluno surdo a integrar-se nas duas comunidades, nas duas culturas e no currículo escolar de uma forma mais próxima e mais centrada nas suas necessidades.

O terapeuta da fala, neste contexto, tem como objetivo desenvolver as competências comunicativas dos alunos surdos, de modo a que o domínio da Língua Portuguesa (escrita e/ou oral) possibilite a sua participação ativa na comunidade ouvinte. O terapeuta da fala que pertença a uma equipa de educação bilingue deve aceitar, no entanto, “a língua gestual como língua natural do aluno surdo e perceber que esta vai possibilitar o desenvolvimento da língua da comunidade ouvinte” (Santos e Coelho, 2013, p. 210). De acordo com Nascimento (2002), o terapeuta deve promover o desenvolvimento da língua oral em simultâneo com a aquisição da Língua Gestual.

Desta forma, seria importante que a sociedade em geral e a comunidade escolar, onde os surdos estão inseridos, dominassem por completo a Língua Gestual como segunda língua. A obrigatoriedade de aprendizagem desta língua deveria ser uma das metas das políticas educacionais, pelo menos nas EREBAS. Assim, a Educação seria para esta comunidade uma realidade social e cultural indiscutível, um dado concreto e inevitável.

3. Considerações finais

Considerando a temática abordada, é necessário desenvolver um amplo e refletido debate sobre a surdez, envolvendo a comunidade surda e os agentes educativos. O rastreio da surdez, realizado nas maternidades e centros especializados, não equivale à precocidade de atendimento da criança surda e da sua família. Elas devem ser encaminhadas para um serviço especializado e multidisciplinar, que contemple as vertentes clínica, audiológica, linguística, educativa, familiar e psicológica, para que se inicie uma referenciação educativa (Galhardo, 2009).

Relativamente aos pais, os primeiros e principais agentes educativos, há ainda muito a fazer quanto à sua preparação para encarar a surdez de um filho. O confronto com a realidade, “o luto do filho idealizado, o tempo do apego a um ‘novo’ filho não esperado” (Coelho, 2010, p. 94), a busca de soluções, a consciencialização de um novo caminho e a perceção de um novo equilíbrio são aspetos que merecem mais atenção das equipas pluridisciplinares de intervenção precoce. Os pais necessitam de um acompanhamento que os conduza à tomada de decisões, à escolha informada na aproximação à comunidade surda, ao bilinguismo e ao apoio pedagógico. Conhecer adultos surdos, aprender Língua Gestual e integrar-se na comunidade surda serão passos cruciais para o desenvolvimento da criança, minimizando, assim, a sensação de impotência muitas vezes sentida pelos pais.

Além do acompanhamento dos pais, é também necessário criar condições para que a intervenção precoce junto das crianças lhes proporcione o acesso a uma educação em ambientes bilingues. Para tal, deve prevalecer um diálogo constante entre a família, o meio escolar e a comunidade surda. Fomentar o bilinguismo permitirá à criança surda o desenvolvimento de muito mais recursos do que aqueles que teria se dominasse uma só língua.

É importante salientar que todas as decisões a tomar deverão dar primazia ao superior interesse da criança, numa perspetiva de permitir a aquisição da sua autonomia (Duarte, 2006).

Além desta atuação mais direta com as crianças surdas, com a sua família e com a escola, é importante também olhar com atenção e de forma reflexiva para a formação

de professores de alunos surdos (de LGP e outras disciplinas) e para a formação de profissionais intervenientes no contexto educativo do aluno surdo. É urgente a formação de docentes surdos nas mais diversas disciplinas. É imperativo que as instituições de ensino superior, os investigadores e os formadores de professores experientes nesta área comecem a ser considerados. Há escassez de formação na área da surdez e o estudo e a investigação podem constituir-se uma ferramenta eficaz para otimizar as práticas realizadas nas EREBAS.

4. Conclusão

O primeiro problema da maioria dos surdos reside no facto de nascerem em famílias que não reúnem as condições necessárias ao seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. A falta de informação e de oportunidade de aprender a Língua Gestual com a criança surda, bem como o tardio diagnóstico da surdez contribuem para o atraso na aquisição da língua materna da criança surda. Percebemos, então, que as dúvidas da educação de surdos não recaem só sobre os teorizadores, mas também sobre a família. Assim, se o papel da família é fundamental e se esta não é apoiada nem informada, não conseguirá definir um caminho para a educação do seu filho surdo.

O modelo da escola de referência permite materializar a cidadania plena para os surdos: a LGP como primeira língua, a intervenção precoce, o trabalho com os pais, o acompanhamento do professor surdo são um conjunto de práticas que remetem para a igualdade das inteligências, princípio que se distancia da normatividade (Verstraete, 2010) e se aproxima da visão socio-antropológica da surdez, valorizando e respeitando a Língua Gestual como língua natural dos surdos.

Referências bibliográficas

- Amaral, M. A., Coutinho, A., & Delgado-Martins, M., R. (1994). *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Bahan, B. (2004). *The Life of a Visual Being*. Comunicação apresentada no Learning Center for Deaf Children. Massachuttes.

- Baptista, J. (2008). *Os Surdos na Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baptista, M. (1999). *Alguns Aspectos Lexicais e Morfo-sintáticos da Língua Gestual Portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.
- Baptista, M. (2004). *Compreensão Sintáctica do Discurso Oral em Crianças Surdas Prélinguísticas com Implantes Cocleares*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação – Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Coelho, O. (1998). *(E) depois da escola (?): Formação, auto-formação e transição para a vida activa dos surdos em Portugal*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Coelho, O. (2007). *Construindo Carreiras: (Re)desenhar o percurso educativo dos surdos a partir de modelos bilingues*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Coelho, O. (2010). *Um Copo Vazio Está Cheio de Ar: Assim é a surdez*. Porto: Livpsic.
- Correia, J. (2000). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: Edições Asa.
- Duarte, I. (2006). Igualdade de oportunidades na criança surda. In M. Bispo, A. Couto, M. Clara, L. Clara (Coord.), *O Gesto e a Palavra I* (pp. 257-274). Lisboa: Caminho.
- Estanqueiro, P. (2006). Língua Gestual Portuguesa – Uma opção ou um direito?. In M. Bispo, A. Couto, M. Clara, L. Clara (Coord.), *O Gesto e a Palavra I* (pp. 191-220). Lisboa: Caminho.
- Freitas, L. (2017). *Elaboração e Avaliação de um Guia Prático para o Ensino de LGP como Segunda Língua*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Galhardo I. (2009). Pessoa surda: saúde e direitos sociais. In M. Bispo, A. Couto, M. Clara, L. Clara (Coord.), *O Gesto e a Palavra II* (pp. 209-270). Lisboa: Editorial Caminho.
- Goldfeld, M. (2002). *A Criança Surda, Linguagem e Cognição numa Perspectiva Socio-interaccionista*. São Paulo: Plexus Editora.
- Klima, E., & Bellugi, U. (1979). *The Signs of Language*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Knight, P., & Swanwick, R. (2002). *Working with Deaf Pupils. Sign bilingual policy into practice*. New York: David Fulton Publishers.
- Lane, H. (1992). *A Máscara da Benevolência. A comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lane, H. (2006). Serão as pessoas surdas deficientes?. In M. Bispo, A. Couto, M. Clara, L. Clara (Coord.), *O Gesto e a Palavra I* (pp. 25-56). Lisboa: Caminho.
- Leeson, L. (2006). *Signed Languages in Education in Europe – A preliminar exploration*. Strasbourg: Council of Europe/Language Policy Division.
- Leite, T. (2004). *O Ensino de Segunda Língua com Foco no Professor – História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.
- Marchesi A. (1987). *El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de los Niños Sordos*. Madrid: Alianza Psicología.
- Marques, R. (2007). Educação de Jovens e Adultos: um diálogo sobre a educação e o aluno surdo. In R. Quadros (Org.), *Estudos Surdos II* (pp. 132-149). Rio de Janeiro: Arara Azul.
- Marzano, R. (2004). *Building Background Knowledge for Academic Achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mayberry, R. I., & Lock E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*, 87, 369-383.
- McGonigel, M. J., Kaufman, R. K., & Johnson, B. H. (1991). *Guidelines and Recommended Practices for the Individualized Family Service Plan*. Maryland, USA: Association for the Care of Children's Health.
- Meisels, S., & Shonkoff, J. (1990). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Mitchell, R., & Karchmer, M. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138-163.
- Nascimento, L. (2002). *Fonoaudiologia e surdez: uma análise de percursos discursivos da prática fonoaudiológica no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Quadros, R. M. (2006). *Estudos Surdos I*. Rio de Janeiro: Arara Azul.
- Rigolet, S. (2000). *Os Três P – Precoce, Progressivo, Positivo – Comunicação e linguagem para uma plena expressão*. Porto: Porto Editora.
- Ruela, A. (2000). *O Aluno Surdo na Escola Regular. A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sacks, O. (2002). *Vendo vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santos, J., & T Coelho, O. (2013). A terapia da fala na educação bilingue de alunos surdos. In O. Coelho e M. Klein (Coord.), *Cartografias da Surdez. Comunidades, línguas, práticas pedagógicas*. Porto: Livpsic.

- Sanvisens, A. (1987). Educación, pedagogía y ciencias de la educación. In *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
- Sim-Sim, I. (1999). Introdução – Linguagem e Educação. In F. Pereira (coord.), *O Aluno Surdo em Contexto Escolar – A especificidade da criança surda* (p. 918). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Lourenço, L., Santos, L., Silva, F. V., Baptista, M., & Nunes, C. (2005). *A Criança Surda – Contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Simeonsson, R., & Ferreira, M. (2010). *Projecto de Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 – Relatório Final*.
- Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC/ Editora de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structure*. Silver Spring, Maryland: Linstok Press.
- Vaz, H. (2012). Os espaços da cidadania dos surdos na ordem societária em Portugal. In A. Battegay, O. Coelho, H. Vaz (Coords.), *Cuidar, Tomar Parte, Viver com Questões e Desafios da Cidadania Profana na Relação Saúde/Sociedade. Que mediações?*. Porto: Livpsic.
- Vaz da Silva, F. (2005). Desenvolvimento socio-emocional e surdez: Alguns contributos da investigação. In I. Sim-Sim, *A Criança Surda – Contributos para a sua educação* (pp. 77-100). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Verstraete, G. (2010). Les dynamiques émancipatrices et abrutissantes de l'égalité des intelligences et de l'égalité des volontés. In M. Deryche et M. Peroni, *Figures du maître ignorant : savoir et émancipation*. Saint-Étienne : Publication de l'Université de Saint-Étienne.
- White, S. (1987). Lost for words: a Vygotsky perspective on the developing of words for hearing-impaired children. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 9: 111-115.

INCLUSÃO DE JOVENS ADULTOS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUTOS DA LITERATURA NO CONTEXTO EUROPEU

INCLUSION OF YOUNG ADULTS WITH INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION: LITERATURE CONTRIBUTIONS IN THE EUROPEAN CONTEXT

Marisa Maia Machado¹ | Paula Coelho Santos² | Marilyn Espe-Sherwindt³

Resumo

O Ensino Superior (ES) é reconhecido na nossa sociedade como um dos melhores caminhos para um emprego gratificante, estando associado a benefícios significativos.

As pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, com limitações ao nível do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, apesar de ambicionarem continuar a sua formação académica, constituem um dos grupos socialmente mais excluídos, deparando-se com preconceitos que impedem o seu acesso ao Ensino Superior.

Com base numa revisão da literatura narrativa, pretende-se obter uma compreensão do processo de inclusão destes estudantes que está a decorrer em instituições do ES europeias, a partir dos contributos da literatura. Assim, objetiva-se (i) descrever características de programas a funcionar na Europa; (ii) identificar metodologias

¹ Autora de correspondência. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. mamm@ua.pt .

² Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. psantos@ua.pt .

³ Ohio, Estados Unidos da América. mespeshe@kent.edu .

pedagógicas que têm facilitado o sucesso do processo de ensino e aprendizagem; e (iii) identificar efeitos da participação destes estudantes em programas oferecidos por instituições europeias.

Este estudo evidencia que, com as metodologias apropriadas, é possível a inclusão de pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais no Ensino Superior.

Sublinhamos a importância dos efeitos positivos e dos resultados relacionados com a melhoria da empregabilidade provenientes destas iniciativas curriculares inclusivas.

Palavras-chave: Inclusão; Ensino Superior; Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.

Abstract

Higher education is recognized in our society as one of the best avenues for rewarding employment and associated with significant benefits.

People with Intellectual and Developmental Disabilities, with limitations in intellectual functioning and Adaptive Behavior, although aiming to continue their academic education, are one of the most socially excluded groups, facing prejudice that hinder their access to Higher Education.

Based on a narrative literature review it is intended to gain an understanding of the process of inclusion of these students that is taking place in European higher education institutions, from the contributions of the literature. Thus, it aims to (i) describe features of programs operating in Europe; (ii) identify pedagogical methodologies that have facilitated the success of the teaching and learning process; and (iii) identify effects of their participation in programs offered by European institutions.

This study shows that, with appropriate methodologies, it is possible to include people with Intellectual and Developmental Disabilities in Higher Education.

We underline the importance of the positive effects and outcomes of improving employability from these inclusive curriculum initiatives.

Keywords: Inclusion; Higher Education; Intellectual and Developmental Disabilities.

Introdução

Após a conclusão da escolaridade obrigatória, há jovens com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidas (DID), que, assim como os seus colegas, desejam continuar a investir na sua formação académica (Dias, 2014).

Apesar da existência de programas no Ensino Superior (ES) para estudantes com DID, a apresentação de um historial significativo ao nível internacional é relativamente recente em Portugal.

Este artigo procede a uma revisão narrativa de literatura (Bryman, 2012, p. 98) com o principal propósito de descrever programas europeus para estudantes com DID no ES; pretende também analisar as metodologias pedagógicas promotoras do seu sucesso e identificar os efeitos da participação destes estudantes, a fim de contribuir para a consciencialização de um ES mais inclusivo e, por conseguinte, da importância da implementação de iniciativas curriculares inclusivas em instituições de ES para estudantes com DID.

A presente revisão alinha-se com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas – Educação de Qualidade (Agenda 2030), que Portugal reconheceu como desígnio prioritário e via transversal para alcançar outros objetivos, realçando a importância central da educação e formação, no sentido de procurar inverter atrasos e evitar exclusões, com impactos diretos no bem-estar das pessoas e promovendo a aprendizagem ao longo da vida.

Estruturalmente, contextualizamos o conceito de DID e o de ES para estudantes com DID. Seguidamente, descrevemos a metodologia, apresentamos e interpretamos os dados e, por último, expomos as conclusões.

1. Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidas: sentidos atuais

As Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidas (DID) – terminologia que veio substituir “deficiência mental/intelectual”, pelo reconhecimento de o indivíduo poder assumir o papel que dele é esperado pelos valores socioculturais vigentes, desde que tenha os apoios apropriados (Santos e Morato, 2012) – são caracterizadas por

limitações significativas ao nível do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo. O funcionamento intelectual compreende a capacidade mental geral – como aprendizagem, raciocínio, resolução de problemas –, enquanto o comportamento adaptativo abrange um conjunto de capacidades conceituais, sociais e práticas que são aprendidas e desempenhadas no quotidiano (Schalock *et al.*, 2010).

Assim, considerando as competências de independência pessoal, o conceito de DID inclui dez áreas adaptativas: *Autossuficiência Pessoal* – (1) Autonomia, (2) Desenvolvimento físico; *Autossuficiência na Comunidade* – (3) Atividade económica, (4) Desenvolvimento da linguagem, (5) Números e tempo, (6) Atividade doméstica; *Responsabilidade Pessoal e Social* – (7) Atividade pré-profissional, (8) Personalidade, (9) Responsabilidade e (10) Socialização.

Esta proposta torna-se pertinente, não só pelas atuais mudanças sentidas e percebidas ao nível mundial, como também pela “obrigatoriedade” de se assumir que a palavra-chave nesta matéria é “dificuldade”. Esta palavra oferece a possibilidade de a sociedade se desprender das conceções de solidariedade/caridade e descredibilização, que ainda hoje lhe estão associadas com base em preconceitos.

Importa relevar que as limitações dos indivíduos com DID, geralmente, coexistem com os pontos fortes e que o nível de vida útil de uma pessoa melhorará se forem fornecidos apoios personalizados apropriados durante um período contínuo (AAIDD, 2018).

2. Inclusão de jovens com DID no Ensino Superior

Entrar no Ensino Superior (ES) é amplamente reconhecido na nossa sociedade como um dos melhores caminhos para um emprego gratificante. Para além disso a frequência do ES está associada a benefícios a longo prazo, como um melhor estado de saúde, felicidade e longevidade, e maior participação cívica e democrática (McMahon, 2009).

Um ES inclusivo (isto é, a inclusão no ES) perceciona todos os estudantes como capazes de aprender e contempla todos os tipos de diversidade, encontrando respostas adequadas às especificidades de cada estudante (Álvarez Pérez, 2012).

Nos últimos anos, tem vindo a ser reconhecida a necessidade de valorizar os jovens com DID, um grupo de estudantes que tradicionalmente foi sendo excluído devido a critérios típicos de admissão no ES, tornando este nível de ensino inacessível para esta população. No entanto, cada vez mais, emergem iniciativas curriculares para estudantes com DID no ES.

2.1. Programas no ES para jovens com DID: modelos e contextualização

De acordo com Hart, Grigal, Sax, Martinez e Will (2006), as instituições de ES apresentam, principalmente, três modelos de programas para estudantes com DID: (I) segregado/de enriquecimento adaptado separado; (II) misto/híbrido; e (III) de apoio individual inclusivo/inclusão completa. Cada modelo é a seguir descrito, pela ordem do nível de inclusão dos estudantes com DID em relação aos seus colegas sem deficiência.

(I) Modelo segregado/de enriquecimento adaptado separado – Os estudantes participam apenas em aulas destinadas a estudantes com deficiência. Com base neste modelo, são comumente referidos como programas de “competências para a vida”. Os estudantes podem ter a oportunidade de participar em atividades sociais e de ter experiências de emprego, dentro ou fora da instituição. A Universidade George Mason (Virgínia, EUA) é uma das instituições que apresenta um programa baseado neste modelo.

(II) Modelo misto/híbrido – Os estudantes com DID têm, geralmente, a opção de frequentar aulas das Unidades Curriculares (adiante designadas UC) da oferta regular da instituição de ES e de ter outras UC projetadas especificamente para eles; as oportunidades de emprego, no *campus* ou na comunidade local, são uma parte essencial do currículo. A Universidade de Dublin (Irlanda) – Trinity College – oferece um programa seguindo o modelo híbrido.

(III) Modelo de apoio individual inclusivo/inclusão completa – Os estudantes recebem apoios individualizados, com um tutor, em UC de cursos de

licenciatura/mestrado. Os interesses e objetivos do estudante motivam as escolhas das UC, assim como os respectivos suportes. O foco está em estabelecer uma meta de carreira identificada pelo estudante que vai direcionar as suas opções curriculares. Este modelo foi seguido, por exemplo, pelas Universidades de Alberta e British Columbia (Canadá) e pela Universidade Flinders (Austrália).

Os programas de acordo com o segundo ou o terceiro modelos supramencionados podem possibilitar uma das seguintes opções de frequência das UC: (i) frequência por “auditoria” – os estudantes assistem às aulas das UC da oferta educativa regular da instituição de ES, sem sujeição ao regime de avaliação; ou (ii) frequência por créditos – frequência das aulas das UC, com sujeição ao regime de avaliação.

2.2. Panorama das instituições de ES com programas para estudantes com DID

Os programas para estudantes com DID em Instituições do ES têm uma longa história em alguns países, como os EUA e o Canadá, que foram pioneiros, e, mais recentemente, na Europa. De acordo com Neubert *et al.* (2001), os programas de estudos no ES para estudantes com DID já existem nos EUA desde a década de 1970, em resposta a vários movimentos sociais. Dado que estes estudantes estavam já incluídos nas aulas regulares do Ensino Secundário, participando juntamente com os seus colegas sem deficiência, seria lógico que famílias, professores e investigadores desejassem alargar essas experiências inclusivas ao contexto do ES. Segundo estes autores, foi na década de 1990 que se verificou um aumento da procura e da oferta deste tipo de programas, devido, em parte, às mudanças de políticas educativas e ao aumento das expectativas em relação a estes estudantes. Atualmente existem cerca de 270 programas para estudantes com DID no ES, nos EUA.

Um país que também foi pioneiro na implementação de programas segundo o modelo totalmente inclusivo para estudantes com DID foi o Canadá. Com base na ideia de que o ambiente das instituições do ES reflete a sociedade, num sentido microcosmo (Hughson, Moodie e Uditsky, 2005; Neubert *et al.*, 2001), este país adotou uma abordagem mais individualizada, enquadrada na perspetiva dos Direitos Humanos e no modelo social de deficiência. Em 1987, por influência das famílias que viam com

preocupação a falta de oportunidades para os seus filhos com DID, foi implementado na Universidade de Alberta o programa “On campus”, o primeiro totalmente inclusivo (Hughson *et al.*, 2005).

Este tipo de programa serviu como incentivo para o desenvolvimento de iniciativas semelhantes em outros países, como a Austrália e a Finlândia (Gasset, 2012).

Com enfoque no contexto europeu, o “Programa Promentor”, desenvolvido pela Universidade Autónoma de Madrid e a Fundação Prodis, em 2004, foi o primeiro programa implementado para estudantes com DID, no ES, em Espanha e um dos primeiros na Europa. Presentemente, em Espanha, existem cerca de duas dezenas de instituições com programas para estudantes com DID. Em 2005 surgiu o primeiro programa totalmente inclusivo na Irlanda, e ao longo destes últimos anos a oferta tem vindo a aumentar, com mais cinco instituições a apresentar este tipo de programas. Por sua vez, a Islândia implementou em 2007 um programa para estudantes com DID. Já em Portugal, o Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação foi a primeira instituição portuguesa do ES a oferecer uma formação para jovens com DID, designada “Literacia Digital para o Mercado de Trabalho”. Implementada no ano letivo de 2018-19, esta formação apresenta-se como uma réplica do modelo que funciona na Universidade Autónoma de Madrid.

A Figura 1 mostra alguns exemplos de instituições de ES com programas para estudantes com DID, ao nível nacional e internacional. Apesar de, em Portugal, se tratar de um processo muito recente, podemos questionar em jeito de desafio: E porque não mais programas inclusivos nas instituições de ES portuguesas?

Figura 6. Panorama internacional de instituições de ES com programas para estudantes com DID (exemplos)



3. Metodologia

Para a presente revisão narrativa da literatura (Bryman, 2012, p. 110), procedeu-se a uma pesquisa abrangente de estudos nas bases de dados b-on, ERIC, Scopus e Scielo. Os seguintes descritores foram utilizados para identificar artigos: ensino superior, dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, formação, programa, currículo, inclusão. Quanto aos critérios de inclusão foram: (i) data de publicação – seleção de estudos da última década (2009-2019); (ii) disponibilidade – texto integral; e (iii) geografia, designadamente países europeus.

A escolha das palavras-chave foi efetuada a partir do propósito da presente revisão, combinando-as da seguinte forma: “higher education” AND (“post-secondary education OR “postsecondary education”) AND (“intellectual disability” OR “intellectual disabilities”).

Depois de verificada a adequação do estudo relativamente ao nosso propósito, foram incluídos dez estudos empíricos. Considerando o quadro teórico em que se situa o conceito de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) e as fases inerentes a

um programa – designadamente, conceção e implementação, desenvolvimento e avaliação –, procedeu-se à análise dos estudos seleccionados.

4. Apresentação e interpretação de dados

Os dez estudos seleccionados são provenientes de três países: quatro estudos da Irlanda, quatro de Espanha e dois da Islândia. A pesquisa realizada não permitiu encontrar literatura portuguesa sobre a temática desta revisão.

A maioria dos autores seleccionou opções metodológicas de natureza qualitativa, conforme se pode verificar na Tabela 1 (anexo), que apresenta características dos estudos seleccionados.

4.1. Descrição dos programas apresentados nos estudos

A partir dos artigos seleccionados, apresentam-se as características de três programas a funcionar em instituições de ES europeias, designadamente, na Universidade Autónoma de Madrid – “Programa Promotor” (PP) –, na Universidade da Islândia – “Vocational Diploma Programme” (VDP) – e na Universidade de Dublin – Certificate in Contemporary Living (CCL).

4.1.1. Características estruturais

Gasset e Herrero (2016) relatam que a Fundação Prodis e um grupo de docentes do Departamento de Didáctica e Teoria da Educação da Universidade Autónoma de Madrid (UAM) compartilharam o seu interesse em acionar um programa de inclusão de estudantes com DID. Começou com uma experiência-piloto conduzida com oito estudantes. Em 2009, foi implementado um programa de dois anos (70 créditos ECTS), com cerca de 15 estudantes. Gasset (2012) refere que o curso dura dois anos e que o currículo se adapta constantemente às necessidades dos estudantes e à demanda do mercado de trabalho.

Björnsdóttir (2017) narra que os estudantes selecionam Unidades Curriculares (UC) regulares de acordo com os seus interesses na área da educação. Cerca de um terço do programa inclui orientação e estágio profissional. Apenas estas UC são em regime separados, o que sugere que o programa deve ser categorizado como misto.

O'Brien, Shevlin, O'Keefe, Fitzgerald, Curtis e Kenny (2009) expõem que o Instituto Nacional para Deficiência Intelectual (NIID) da Trinity College Dublin (Universidade de Dublin) desenvolveu um programa de dois anos segundo o modelo misto.

A duração dos programas referidos é de dois anos, embora noutras universidades haja programas que podem variar entre um e quatro anos.

4.1.2. Características intencionais

Gasset e Herrero (2016) afirmam que o programa PP espanhol está estruturado segundo duas premissas fundamentais: por um lado, fortalecer a inclusão profissional e, por outro, contribuir para o desenvolvimento social, por meio de estudos humanísticos com foco na aquisição de valores e competências sociais.

Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) relatam que o programa islandês, VDP, é baseado na compreensão social da deficiência, chamando a atenção para o meio ambiente e a necessidade de mudança social. Este estudo situa-se num contexto europeu nórdico, onde a deficiência é vista em termos relacionais e entendida como resultado da discrepância entre as competências da pessoa com deficiência e as demandas da sociedade.

O estudo de Kubiak (2015) mostra que o objetivo do programa irlandês, CCL, é a promoção da inclusão total de indivíduos com DID. O programa facilita a aprendizagem ao longo da vida, proporcionando as competências estratégicas para estes estudantes se tornarem independentes e desenvolverem o potencial de contribuir totalmente na sociedade.

Independentemente do modelo adotado e do país onde é implementado, constata-se que as principais finalidades dos programas de estudos são, essencialmente: (i) contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais de

peessoas com DID, visando a melhoria da empregabilidade; (ii) favorecer a sua inclusão social e profissional; (iii) melhorar a qualidade de vida das pessoas com DID.

4.1.3. Requisitos e condições de admissão

Gasset e Herrero (2016) referem que, no processo de admissão do programa PP, os estudantes são submetidos a uma avaliação psicopedagógica com o objetivo de determinar se apresentam os requisitos mínimos para entrar no programa: em termos gerais, serem capazes de se deslocarem no *campus* e não sofrerem de problemas graves de saúde mental.

No programa islandês, Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) relatam que não é feito um diagnóstico. Por outro lado, Kubiak (20115) afirma que as pessoas interessadas em frequentar o CCL são convidadas a participar numa entrevista formal e num *workshop*.

Os requisitos e as condições de admissão variam consoantes as universidades: alguns programas exigem uma avaliação psicopedagógica do candidato (e.g., Universidade Autónoma de Madrid); outros requerem somente uma entrevista com a coordenação do curso. Entre os requisitos solicitados aos jovens com DID, a nível internacional, encontram-se: (i) serem detentores de certificado de frequência da escolaridade obrigatória; (ii) terem autonomia para deslocação no *campus*; (iii) possuírem competências básicas de leitura e escrita; (iv) terem apoio da família; (v) estarem motivados para alcançar os objetivos propostos, entre outros.

4.2. Processo de ensino e aprendizagem de estudantes com DID no ES: metodologias e estratégias pedagógicas

A presente revisão permitiu encontrar metodologias e estratégias pedagógicas que facilitam a inclusão e a aprendizagem de estudantes com DID no ES e que, por conseguinte, têm contribuído para o efeito positivo dos programas desenvolvidos e implementados para esta população.

O estudo de Björnsdóttir (2017) menciona que a inclusão dos estudantes com DID foi possível através da adaptação do currículo geral consoante as necessidades individuais,

os métodos de ensino flexíveis e a cooperação entre docentes, coordenadores do programa, mentores e os próprios estudantes.

A seguir, apresentam-se as metodologias e estratégias referidas nos estudos revistos que contribuíram para a inclusão no ES destes estudantes, em articulação com outros estudos empíricos; posteriormente, procede-se do mesmo modo em relação às UC da oferta regular educativa.

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) – O ensino inclusivo requer uma abordagem didática que responda às necessidades de desenvolvimento de todos os estudantes. Trata-se, portanto, de proporcionar variados meios para promover a aprendizagem e aplicar distintas técnicas de ensino e diferentes formas de motivação, conforme demonstra o estudo de Gasset e Herrero (2016). Em consonância, segundo Hart, Grigal e Weir (2010), uma vez que os estudantes aprendem de formas diferentes, o DUA permite que as aulas se tornem mais acessíveis, por meio de abordagens distintas que garantam oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes com DID.

Planeamento Centrado na Pessoa (PCP) – O estudo de Gasset (2012) apresenta esta metodologia, que se concentra nos pontos fortes e capacidades das pessoas, ajudando a preparar o “terreno” para expectativas mais elevadas e resultados positivos.

O estudo de Hart *et al.* (2010) acrescenta que o desenvolvimento de um plano para o futuro baseado nos interesses e desejos da pessoa permite estabelecer etapas, articular os suportes necessários para atingir os objetivos estabelecidos pelo próprio estudante e mobilizar os apoios requeridos. Neste contexto, o PCP é utilizado para identificar as UC apropriadas, com base nos interesses do estudante com DID, assim como no que ele necessita e ambiciona, conforme assinalado por Wintle (2012).

Aprendizagem baseada em problemas – A implementação desta metodologia ajuda os estudantes a desenvolver capacidades sobre a tomada de decisões a partir de casos específicos que poderão encontrar nos variados contextos naturais (e.g., emprego), como relata o estudo de Gasset e Herrero (2016).

Seminários – O convite de especialistas para participarem nos programas tem por fim desenvolver um assunto específico de interesse educativo para os estudantes, segundo Gasset e Herrero (2016).

Service-Learning – Trata-se de uma pedagogia reflexiva e relacional que prepara os estudantes para práticas baseadas na comunidade, visando a resolução de problemas. Estas práticas são articuladas com momentos de aprendizagem, oferecendo a oportunidade de explorar as conexões entre o domínio teórico da aula e as necessidades da comunidade. Esta metodologia visa o desenvolvimento de valores para a aquisição de uma maior maturidade pessoal e social, patente, a título exemplificativo, no Programa Promotor, em que os estudantes participam em várias atividades num lar perto da universidade (Gasset e Herrero, 2016).

Aprendizagem cooperativa – Com o propósito de favorecer a cooperação e o apoio mútuo entre os estudantes com DID, são desenvolvidas técnicas de ensino que estabelecem metas de aprendizagem comuns e permitem aprender a conviver com pessoas com características diferentes. Esta metodologia é utilizada nos programas referidos nos estudos de Gasset e Herrero (2016), Prendergast, Spassiani e Roche (2017) e Björnsdóttir (2017), e tem por objetivo tornar as UC mais acessíveis.

Tutoria universitária inclusiva – A tutoria visa potenciar as capacidades de cada estudante e ajudá-los a superar as dificuldades que vão aparecendo ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Esta estratégia está presente na maioria dos estudos revistos. De acordo com a literatura internacional, o tutor/”facilitador” (Uditsky e Hughson, 2012) ou “coach” (O’Connor, Kubiak, Espiner e O’Brien, 2012) é o sujeito que presta um apoio individualizado ao estudante com DID para este ter sucesso no processo de aprendizagem e se inserir na comunidade académica. O tutor conhece os pontos fortes do estudante com DID e orienta-o nos desafios para a sua inserção nos ambientes naturais do ES. Esta pessoa precisa de saber quando deve estar presente e quando se deve afastar para que os relacionamentos possam surgir de forma natural. Os tutores podem auxiliar: (i) os docentes – na adaptação de atividades, tarefas, currículo; (ii) os estudantes com DID – na realização de atividades, no apoio à inclusão nos grupos de estudo ou entre amigos, na organização de mentores, no incentivo às

relações de amizades, no apoio à inclusão na vida no *campus* a partir de clubes e atividades sociais, na comunicação com as famílias, entre outros papéis (Uditsky e Hughson, 2012; O'Connor *et al.*, 2012).

Dinâmica de grupo – Os estudos de Kubiak (2017) e Prendergast, Spassiani e Roche (2017) demonstram que os alunos aprendem através de trabalhos de grupo. Em consonância, O'Connor *et al.* (2012) referem que esta metodologia melhora o ambiente das aulas e derruba barreiras à aprendizagem, proporcionando vantagens para todos os estudantes.

Mentoria – Os estudos de O'Brien *et al.* (2009), Kubiak (2017), Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) e Björnsdóttir (2017) mostram que os mentores são um ativo valioso para o processo de inclusão de estudantes com DID. Eles ajudam os alunos na participação individual e em grupo e contribuem para a expansão das redes sociais dos estudantes e para o sentimento de pertença. Em consonância, a literatura internacional revela que, para o processo de inclusão completa e significativa no ES dos estudantes com DID, é fulcral o papel do mentor (Blumberg *et al.*, 2008). Geralmente, os mentores são recrutados através de associações de estudantes, clubes, estágios dos cursos, colegas voluntários que frequentam a mesma UC (O'Connor *et al.*, 2012). De acordo com Kleinert *et al.* (2012), o comprometimento de apoio académico por parte de mentores que são colegas da mesma classe e oferecem apoio nas aulas sempre que o estudante com DID necessita, além de ser uma tendência crescente no ES, é o ideal de uma comunidade académica verdadeiramente inclusiva. Na verdade, os ambientes sociais de um *campus* universitário podem ser um dos aspetos mais desafiadores da frequência do ES. Por isso, os mentores são extremamente úteis, uma vez que podem aumentar os círculos sociais de estudantes com DID, bem como discutir com eles situações sociais desafiadoras (Hart *et al.*, 2010). No entanto, alertam estes autores, importa garantir que todos os mentores recebem formação prévia sobre as DID e respetivos estudantes.

Acomodações curriculares – Os estudos referentes ao programa islandês abordam as acomodações efetuadas nas UC da oferta regular, e são consonantes com os estudos de Kleinert *et al.* (2012) e O'Connor *et al.* (2012).

Além das metodologias pedagógicas referenciadas como potenciadoras do sucesso da implementação destes programas, a literatura pesquisada reconhece que a colaboração entre docentes, tutores, mentores, comunidade académica, família e outros intervenientes é o elemento-chave para o fomento de experiências significativas e o eficiente processo de ensino e aprendizagem de pessoas com DID no ES.

De acordo com Wintle (2012), os estudantes com DID que passaram por uma experiência segregada no Ensino Secundário podem eventualmente sentir, no início do programa, algumas dificuldades de interação com os colegas sem DID. Por isso, devem ser tidas em consideração estas situações e prover os suportes e apoios necessários de forma a ultrapassar as barreiras derivadas de uma sociedade que foi organizada de forma não inclusiva. Daí que Wintle (2015) e Mosoff *et al.* (2009) defendam a realização de um curso de preparação para os estudantes com DID, a realizar antes do ingresso no ES.

No contexto do programa irlandês CCL, o estudo de Kubiak (2015) revela uma variedade de estratégias de ensino utilizadas – apresentações, facilitação gráfica, *brainstorming*, mapas conceituais, *spidergrams*, mapas mentais – e métodos de ação.

4.3. Efeitos da participação de estudantes com DID no ES

O estudo de Judge e Gasset (2015) revela os resultados das quatro primeiras coortes que concluíram o programa espanhol PP, sugerindo que existem muitos mais fatores de sucesso do que risco. Por isso, o programa tornou-se numa das principais estratégias para os jovens com DID alcançarem uma vida independente.

Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) relatam que os professores do programa islandês consideraram que a experiência teve um impacto positivo.

O'Brien *et al.* (2009) referem que a reação geral ao programa irlandês CCL é positiva e que abriu um mundo novo para todas as pessoas envolvidas.

Estas evidências coincidem com os resultados dos estudos revistos por Thoma *et al.* (2011) e O'Rourke (2011).

4.3.1. Efeitos nos estudantes com DID

Considerando as competências de independência pessoal relacionadas com as áreas adaptativas inerentes ao conceito de DID, apresentam-se as evidências dos estudos selecionados sobre os efeitos nos estudantes em causa.

Autonomia – Os estudos de Judge e Gasset (2015), Martin *et al.* (2013) e O’Brien *et al.* (2009) relatam que as pessoas que participaram nestes programas melhoraram a sua autonomia, expressa na capacidade de viajar de forma independente e em outras áreas das suas vidas.

Desenvolvimento da linguagem e numeracia – O estudo de Martin *et al.* (2013) mostra que o programa PP teve efeitos positivos sobre a capacidade de ler e escrever, a comunicação oral dos participantes e a numeracia.

Responsabilidade pessoal e social – O estudo de Martin *et al.* (2013) relata que os estudantes com DID melhoraram a sua capacidade de tomar decisões e assumir responsabilidades por eles próprios. Neste estudo e nos de Gasset e Herrero (2016) e Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) verificou-se que os estudantes melhoraram a sua autoestima. Segundo Martin *et al.* (2013), a oportunidade de participarem em atividades que são usuais para outras pessoas da mesma idade e a experiência de se verem aceites no ambiente universitário reforçaram a autoestima dos estudantes com DID. Sendo a universidade um ambiente valorizado na nossa sociedade, a participação destes estudantes faz reduzir as diferenças de perceção que eles têm de si próprios e dos seus pares, uma vez que tendem a ser vistos mais como “estudantes universitários” e menos como “estudantes com deficiência”. Por conseguinte, a autoimagem referenciada no estudo de Gasset e Herrero (2016) e a autoconfiança relatada nos estudos de Judge e Gasset (2015) e de O’Brien *et al.* (2009) também aumentaram. Estas evidências são consonantes com os estudos de Hart *et al.* (2006) e de Uditsky e Hughson (2012).

Socialização – Gasset e Herrero (2016) afirmam que o programa espanhol melhorou a inclusão social dos participantes. Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) relatam que a

maioria dos estudantes valorizou a oportunidade de interagir com pessoas sem deficiência da mesma faixa etária e com os mesmos interesses e que se verificou uma maior participação social, dentro e fora do *campus*. Estes estudantes fizeram amigos, foram encorajados a participar em eventos sociais e geralmente sentiram que eram tratados como os outros estudantes, conforme as evidências do estudo de Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016). O estudo de O'Brien *et al.* (2009) confirma a expansão das redes sociais destes estudantes.

Atividade pré-profissional – O estudo de Martin *et al.* (2013) revela que os estudantes com DID melhoraram notavelmente as suas capacidades para realizar trabalho em ambientes laborais.

4.3.2. Efeitos na comunidade académica

Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) relatam que os estudantes com DID contribuíram para uma atmosfera multicultural; a sua presença nos corredores, na biblioteca, na cantina influencia o ambiente, tornando-o diferente e mais diversificado. Martin *et al.* (2013) evidenciam que a existência deste tipo de programas não beneficia exclusivamente os estudantes com DID, pois também enriquece o contexto universitário, melhora a perceção das pessoas com DID e o modo como estas podem contribuir para a sociedade. O estudo destes autores revela que os programas como o “Promotor”, que incluem pessoas com DID, quando adequadamente projetados e implementados, permitem o desenvolvimento de valores como igualdade, equidade e respeito e melhoram objetivamente a instituição universitária, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

Os professores que participaram no estudo de Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) alegaram que a experiência também teve um impacto positivo nas suas próprias perceções de pessoas com DID.

Nos estudos de Judge e Gasset (2015), Gasset e Gerrero (2016), Björnsdóttir (2017), O'Brien *et al.* (2009) e Kubiak (2015), independentemente de atitudes e desafios,

mostram que existem muitas evidências de que os estudantes com DID não são apenas tolerados; eles são bem-vindos e pertencem realmente à comunidade académica.

Estes resultados, relativamente aos efeitos quer nos estudantes, quer na comunidade académica, encontram-se consonantes com os estudos de Mosoff *et al.* (2009), O'Connor *et al.* (2012), Kleinert *et al.* (2012) e Hughson *et al.* (2005), que revelam que, mesmo que estes estudantes não obtenham um grau académico, adquirem amizades duradouras, conhecimentos e experiências de vida inestimáveis.

4.3.3. Efeitos no acesso ao ES

Gasset e Herrero (2016) mencionam a evolução da quantidade de candidatos ao programa “Promentor”, refletindo a sua trajetória e o seu impacto no acesso ao ensino superior para estudantes com DID.

No entanto, como relatam os estudos de Judge e Gasset (2015) e Gasset e Herrero (2016), este aumento da procura torna-se motivo de preocupação: a falta de espaços físicos na universidade onde decorre este programa não permite aumentar o número de estudantes com DID a cada ano, acabando por haver uma lista de espera.

4.3.4. Efeitos na empregabilidade de estudantes com DID

Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) afirmam que o programa islandês teve um impacto positivo em relação à empregabilidade.

Judge e Gasset (2015) declaram que, dos 60 estudantes que completaram o programa até à primavera de 2010, 55 (92%) estão empregados. Destes, 74% possuem contratos permanentes. Estes autores relatam que o grau de satisfação dos empregadores com os trabalhadores (ex-estudantes) com DID é elevado.

Por sua vez, Gasset e Herrero (2016) mostram que, dos 145 estudantes do Programa Promentor que já concluíram os estudos, 75% encontram-se a trabalhar. Estes dados sugerem que este programa contribui efetivamente para aumentar a empregabilidade das pessoas com DID.

Conclusões

A literatura recolhida compreende dez artigos publicados numa década, entre 2009 e 2019, no contexto europeu. Estes estudos focaram assuntos como: o processo de inclusão de estudantes com DID no ES e sua importância (Björnsdóttir, 2017; Martin, Gasset e Gálvez, 2013); os efeitos da participação de estudantes com DID no ES (Gasset, 2012; O'Brien, Shevlin, O'Keefe, Fitzgerald, Curtis e Kenny, 2009; Stefánsdóttir e Björnsdóttir, 2016); o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com DID no ES (Kubiak 2015; Kubiak, 2017); a inclusão profissional de estudantes universitários com DID (Judge e Gasset, 2015); a avaliação dos resultados de um programa no ES (Gasset e Herrero, 2016); a conceção e implementação de um módulo curricular universitário (Prendergast, Spassiani e Roche¹, 2017); e a importância da escuta das vozes dos estudantes com DID no ES (Kubiak, 2017). Alguns destes artigos interrelacionaram a participação dos estudantes com DID e os resultados de emprego, evidenciando a melhoria da empregabilidade de um número significativo de pessoas com DID que participaram em programas no ES.

O ES para estudantes com DID é um tema relativamente recente na Europa, o que se reflete na literatura científica disponível por ser ainda escassa. A maior parte da literatura relacionada com este tema provém dos Estados Unidos da América e do Canadá, o que é compreensível devido ao facto de estes países apresentarem um historial mais longo. Na pesquisa efetuada não se encontrou literatura nacional sobre esta temática em Portugal, o que não se surpreende tendo em conta que o primeiro programa foi implementado no país no ano letivo de 2018-19.

Embora a colocação de estudantes com DID ao lado de estudantes sem deficiência não garanta o desenvolvimento de relações, os resultados dos estudos sugerem que os estudantes com DID têm oportunidade de participar em várias atividades académicas e sociais.

Apesar de os programas descritos seguirem o modelo misto, não foram encontradas evidências relativas a comparações entre a participação em UC separadas e em UC regulares. Lifshitz *et al.* (2018) mostraram que as diferenças mais proeminentes entre estes dois tipos de participação incidiam no vocabulário, nos conhecimentos e na

memória relacionada com o contexto de emprego. Os resultados deste estudo indicaram ainda que os estudantes com DID podem participar em UC da oferta regular do ES. Os programas que foram descritos nesta revisão não seguem o modelo de inclusão completa; no entanto, justifica-se a existência de UC projetadas somente para os estudantes com DID, no sentido de atender às suas necessidades. Isto porque há estudantes com DID que concluem a escolaridade obrigatória sem dominarem competências essenciais como a adição e a subtração, o que se reflete nas atividades diárias.

De um modo geral, esta revisão evidenciou a importância da inclusão de estudantes com DID no ES. As evidências dos estudos sugerem que esta inclusão é possível através da adaptação do currículo geral, das metodologias e estratégias pedagógicas apropriadas e da colaboração entre docentes, coordenadores de programas, mentores, famílias e os próprios estudantes.

Portanto, o processo educativo dos jovens com DID não deve terminar no ensino secundário. É necessário oferecer a estes jovens, assim como a todos, opções que lhes permitam continuar a desenvolver-se para enfrentar o futuro de forma construtiva. De facto, a transição de estudantes com DID para papéis adultos significativos e valorizados pode ser efetivamente facilitada pelas universidades.

Em Portugal, quando os estudantes com DID e as suas famílias consideram o que vai acontecer após a conclusão da escolaridade obrigatória, a possibilidade de ingressar no ES ainda não é promovida como uma opção viável. No entanto, esta situação precisa de se transformar, pois o reconhecimento do papel preeminente que o ES pode desempenhar na vida dos estudantes sem DID é tão pertinente como para os estudantes com DID.

A principal limitação desta revisão parece centrar-se no papel dos autores dos artigos, dado que a maioria está envolvida na implementação e desenvolvimento dos programas como docentes e/ou coordenadores, pelo que é difícil garantir a neutralidade enquanto investigadores.

Embora tornar o ES mais inclusivo para estudantes com DID possa ser um processo complexo, demorado e trabalhoso, a literatura evidencia benefícios significativos, tanto

para os próprios estudantes, como para a comunidade académica em geral. Na verdade, a sociedade ainda continua a subestimar o que as pessoas com DID podem alcançar, e muitas vezes desconhece de que modo elas podem ser incluídas com sucesso. Por isso, a revisão da literatura permitiu elencar contributos de metodologias pedagógicas que têm surtido efeito no eficiente processo de ensino e aprendizagem destes estudantes no ES, das quais destacamos o papel fulcral da mentoria.

Concordamos com Uditsky e Hughson (2012) quando afirmam que o ES é apenas um exemplo dos muitos caminhos da vida que é importante encorajar nesta população. No entanto, reconhecemos que o ES é muito valorizado na nossa cultura, que considera respeitável para jovens adultos serem vistos como estudantes universitários, desenvolvendo competências num contexto microcosmo da sociedade.

Apesar de, em Portugal, a possibilidade de jovens com DID frequentarem o ES ser ainda uma situação excecional, o que era absolutamente impossível há meio século atualmente começa a parecer mais acessível.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019, com a referência SFRH/BD/129698/2017.

Referências bibliográficas

- Álvarez Pérez, P. R. (2012). *Tutoría Universitaria Inclusiva: guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid: Narcea.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). 2018. *Definition of Intellectual Disability*. Retrieved from <https://aaidd.org/intellectual-disability/definition>.
- Björnsdóttir, K. (2017). Belonging to higher education: inclusive education for students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 125-136. DOI: 10.1080/08856257.2016.1254968.

- Blumberg, R., Carroll, S., & Petroff, J. G. (2008). Career and community studies: an inclusive liberal arts programme for youth with Intellectual Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 621-637. DOI: 10.1080/13603110802377672.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Dias, S. C. C. (2014). *Capacitação de pais de pessoas com deficiência: projecto oficinas de pais*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISPA. Retrieved from <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3410/1/TES%20DIAS%20S1.pdf>.
- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. *Literacia Digital para Mercado de Trabalho*. Retrieved from https://siese.ipsantarem.pt/ese/noticias_geral.ver_noticia?P_NR=6638.
- Europapress (2018, novembro 1). *¿Hay sitio para las personas con discapacidad intelectual en la Universidad?* Retrieved from <https://www.europapress.es/epsocial/igualdad/noticia-hay-sitio-personas-discapacidad-intelectual-universidad-20181101131652.html>.
- Gasset, D. I. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: el programa Promentor. *Bordón*, 64 (1), 109-125. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14201/scero20164742743>.
- Gasset, D. I., & Herrero, P. R. (2016). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. Resultados del Programa Promentor (UAM-PRODISE, España). *Ediciones Universidad de Salamanca*, Siglo Cero, 47 (4), n.º 260, 27-43. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14201/scero20164742743>.
- Hart, D., Grigal, M., Sax, C., Martinez, D., & Will, M. (2006). Options for Students with Intellectual Disabilities, Postsecondary Education Options for Students with Intellectual Disabilities. Research to Practice: Postsecondary Education. *Institute for Community Inclusion*, 45, 1-4.
- Hart, D., Grigal, M., & Weir, C. (2010). Expanding the Paradigm: Postsecondary Education Options for Individuals with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 134-150. DOI: 10.1177/1088357610373759.
- Hughson, E. A., Moodie, S., & Uditsky, B. (2005). The Story of Inclusive Post-Secondary Education in Alberta Final Research Report 2004-2005. *Alberta Association for Community Living*.
- Hughson, E. A., Moodie, S., & Uditsky, B. (2006). *The story of inclusive postsecondary education in Alberta: A research report*. Edmonton, Canada: Alberta Association for Community Living
- Judge, S., & Gasset, D. I. (2015). Inclusion in the Workforce for Students with Intellectual Disabilities: A Case Study of a Spanish. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(1), 121-127.

- Kleinert, H. L., Jones, M. M., Sheppard-Jones, K., Harp, B., & Harrison, E. M. (2012). Students with Intellectual Disabilities Going to College? Absolutely! *Teaching exceptional children*, 44(5), 26-35.
- Kubiak, J. (2015). How students with intellectual disabilities experience learning in one Irish university. *Irish Educational Studies*, 34(2), 125-143. DOI: 10.1080/03323315.2015.1025532.
- Kubiak, J. (2017). Using 'voice' to understand what college students with intellectual disabilities say about the teaching and learning process. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(1), 41-48. DOI: 10.1111/1471-3802.12098.
- Lifshitz, H., Verkuilen, J., Shnitzer-Meirovich, S., & Altman, C. (2018). Crystallized and fluid intelligence of university students with intellectual disability who are fully integrated versus those who studied in adapted enrichment courses. *PLoS ONE*, 13(4). Retrieved from <https://doi.org/10.1371/journal>.
- Martín, R. C., Gasset, D. I., & Gálvez, I. E. (2013) Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (1), 41-57.
- Mosoff, J., Greenholtz, J., & Hurtado, T. (2009). *Assessment of Inclusive Post-Secondary Education for Young Adults with Developmental Disabilities*. Ottawa, Canada: Canadian Council on Learning. Retrieved from https://www.bc-ipse.org/uploads/6/2/0/8/62081869/2009_ccl_models_of_ipse_steps_forward.pdf
- Neubert, D. A., Moon, M. S., Grigal, M., & Redd, V. (2001). Postsecondary educational practices for individuals with mental retardation and other significant disabilities: A review of the literature. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16, 155-168.
- O'Brien, P., Shevlin, M., O'Keefe, M., Fitzgerald, S., Curtis, S., & Kenny, M. (2009). Opening up a whole new world for students with intellectual disabilities within a third level setting. *British Journal of Learning Disabilities*, 37, 285-292.
- O'Connor, B., Kubiak, J., Espiner, D., & O'Brien, P. (2012). Lecturer Responses to the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities Auditing Undergraduate Classes. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 247-256.
- O'Rourke, J. (2011). Inclusion at University: Can we do more than open the door? *Journal of Social Inclusion*, 2(2), 19-33.
- Prendergast, M., Spassiani, N.A., & Roche, J. (2017). Developing a Mathematics Module for Students with Intellectual Disability in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 169-177.

- Santos, S., & Morato, P. (2012). Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 18 (1), 3-16.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., & Reeve, A. (2010). *Intellectual Disability – Definition, Classification, and Systems of Supports*. 11.^a ed. Washington DC: AAIDD.
- Stefánsdóttir, G. V., & Björnsdóttir, K. (2016). “I am a college student” postsecondary education for students with intellectual disabilities. *Scandinavian journal of disability research*, 18(4), 328-342. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2015.1114019>.
- Think College (n.d.). *College Search*. Retrieved from <https://thinkcollege.net/college-search>.
- Thoma, C. A., Lakin, K. C., Carlson, D., Domzal, C., Austin, K., & Boyd, K. (2011). Participation in postsecondary education for students with intellectual disabilities: A review of the literature 2001-2010. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24, 175-191.
- Uditsky, B., & Hughson, E. (2012). Inclusive Postsecondary Education—An Evidence-Based Moral Imperative. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 298-302.
- Wintle, J. (2012). A Multiple Perspective Case Study of a Young Adult with Intellectual Disabilities Participating in a Pre-service Teacher Education Class. *Exceptionality Education International*, 22, 37-54. Retrieved from <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol22/iss1/4>.
- Wintle, J. (2015). Preparing students with intellectual disabilities to audit inclusive university courses. *British Journal of Special Education*, 42(2). DOI: 10.1111/1467-8578.12068.

Tabela 1. Caracterização dos estudos empíricos selecionados, por ordem cronológica do seu ano de publicação

Autores / Ano de publicação	O'Brien, Shevlin, O'Keefe, Fitzgerald, Curtis e Kenny (2009)	Gasset (2012)	Martin, Gasset e Gálvez (2013)	Kubiak (2015)	Judge e Gasset (2015)
País	Irlanda	Espanha	Espanha	Irlanda	Espanha
Tema	Efeitos da participação de estudantes com DID no ES	Efeitos da participação de estudantes com DID no ES	Importância da inclusão de pessoas com DID na universidade	Aprendizagem de estudantes com DID no ES	Inclusão profissional de estudantes universitários com DID
Método / Natureza do estudo	Estudo qualitativo	Metodologia sistémica	Método misto	Estudo qualitativo, método fenomenológico	Estudo de caso
Principais resultados	A inclusão no ambiente universitário levou os estudantes com DID a verem-se mais parecidos com os seus pares. Sentiram-se mais bem aceites, mais competentes e mais incluídos socialmente.	Os resultados incidem no impacto do Programa Promotor na vida dos estudantes com DID.	Os resultados avaliam a importância da inclusão de estudantes com DID na universidade.	Os resultados fornecem evidências do potencial de aprendizagem das pessoas com DID, desafia equívocos e justifica porque esta população deve fazer parte de um corpo estudantil diversificado e do ambiente universitário.	Os resultados das quatro primeiras coortes que concluíram o programa sugerem que existem muitos mais fatores de sucesso do que de risco. Foram obtidos elevados níveis de satisfação.
Autores / Ano de publicação	Gasset e Herrero (2016)	Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016)	Prendergast, Spassiani e Roche (2017)	Kubiak (2017)	Björnsdóttir (2017)
País	Espanha	Islândia	Irlanda	Irlanda	Islândia

Tema	Avaliação dos resultados do Programa Promotor	Efeitos da participação de estudantes com DID no ES	Conceção e implementação de um módulo curricular universitário	Processo de ensino e aprendizagem de estudantes com DID e importância da escuta dos estudantes	Processo de inclusão de estudantes com DID no ES
Método / Natureza do estudo	Método misto, estudo longitudinal	Estudo qualitativo	Estudo de caso	Estudo qualitativo, método fenomenológico	Estudo qualitativo
Principais resultados	A experiência do Programa Promotor demonstrou que a inclusão de estudantes com DID na universidade é possível e desejável, tanto para estes jovens, como para a universidade, tendo ainda efeitos positivos em contexto de emprego.	As evidências sugerem que há um acordo sobre a importância da iniciativa na melhoria do acesso das pessoas com deficiência à educação e à sociedade. Os estudantes descreveram maior participação social, conhecimento e autoestima. Os oradores consideraram os cursos inclusivos positivos, tanto para os estudantes com deficiência, como para os outros estudantes. Os resultados relacionados com o emprego foram, no geral, positivos.	O estudo fornece evidências de que os estudantes com DID, leves e moderadas, percebem a importância da matemática no seu dia a dia e respondem positivamente aos desafios.	Os resultados sugerem que o reconhecimento da escuta das vozes dos estudantes é fundamental para mudar a forma como os professores pensam sobre a aprendizagem destes estudantes.	A inclusão foi possível através da adaptação do currículo, métodos de ensino flexíveis e cooperação entre docentes, coordenadores, mentores e os próprios estudantes. Existem muitas evidências de que os estudantes não são apenas tolerados; são bem-vindos na universidade e pertencem à comunidade académica. A colaboração com estudantes mentores provou ser valiosa.

PROJETO 3I: MEDIAÇÃO INTERCULTURAL, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO

PROJETO 3I: INTERCULTURAL MEDIATION, INCLUSION AND EDUCATION

Isabel Sofia Fernandes Moio¹

Resumo

O Programa Escolhas, de âmbito nacional, centra-se na promoção da inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, como minorias étnicas, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social.

Em 2017, o município de Pombal assinou um protocolo, entre várias entidades locais, que previa a execução de um conjunto de atividades destinadas a crianças e jovens, dos 6 aos 30 anos, provenientes das comunidades ciganas desta cidade e residentes nos bairros sociais. O Projeto 3I (Intervir, Integrar e Incluir), inserido no Programa Escolhas, visa uma mudança de atitude face à escola e à sua importância no futuro pessoal e profissional de alunos/as da comunidade cigana.

Com o presente estudo pretendeu-se, por um lado, auscultar a opinião de Facilitadores/as do município de Pombal relativamente ao Projeto 3I e, por outro, conhecer as mais-valias que o desempenho desta função teve para os/as próprios/as. Para tal, foi realizada uma entrevista focalizada de grupo, tendo os resultados sugerido que a sua intervenção contribuiu para que os/as alunos/as da comunidade cigana passassem a perspetivar de forma mais positiva a sua relação com a escola e com as

¹ Centro Qualifica do Agrupamento de Escolas de Pombal, Pombal, Portugal. Universidade de Coimbra, CEIS20, Coimbra, Portugal. isabel.moio@fpce.uc.pt.

aprendizagens formais. Concluiu-se ainda que os/as Facilitadores/as consideram ter assumido um papel relevante, beneficiando em termos pessoais e profissionais.

Palavras-chave: Projeto 3I; Comunidade cigana; Inclusão; Educação.

Abstract

“Programa Escolhas” (Choices Program) is a nationwide program focused on promoting the social inclusion of children and young people from vulnerable socio-economic backgrounds, such as ethnic minorities, aiming at equal opportunities and strengthening social cohesion.

In 2017, Pombal Municipality signed a protocol, between local entities, foreseeing the execution of a set of activities aimed at children and young people, between 6 and 30 years old, from the gypsy communities of this city and living in the poor neighbourhoods. The “Project 3I” (to Intervene, to Integrate and to Include), inserted in the “Choices Program”, aims at an attitude change towards school and its importance in the personal and professional future of students from the Gypsy community.

The present study was intended to, on one hand, listen to the Pombal Municipality Facilitators’ opinion on Projeto 3I and, on the other, to get to know the gains that those functions gave them. To do so, a group focused interview was done, the results showing that their intervention helped gypsy community students to look at their relationship with the school and formal learning in a more positive way. Another conclusion was that the Facilitators consider having had a relevant role, gaining both in professional and personal terms.

Keywords: Project 3I; Gypsy community; Inclusion; Education.

1. O papel da mediação (inter)cultural no reforço do direito à educação

A educação é um dos direitos fundamentais. Como tal, deve promover-se o acesso e o sucesso a todas as crianças e jovens, incluindo as provenientes de minorias étnicas e grupos socioeconómicos desfavorecidos. O Programa Escolhas e, mais recentemente, a *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas 2013-2020* vieram reforçar o papel dos mediadores, enquanto promotores da intervenção social e educativa. É sobre estas temáticas que incidirão as subsecções seguintes.

1.1. Comunidades ciganas e acesso à educação

A educação é um dos direitos que se encontra consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, pelo que a participação de todas as pessoas, numa condição de igualdade de oportunidades, é um valor essencial de exercício de cidadania. Também a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) se posiciona de forma clara quanto a este direito, postulando que “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (p. 3068).

As últimas duas décadas têm sido permeáveis a este desígnio e o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime legal para a educação inclusiva, continua a convocar o sistema de ensino para encontrar respostas educativas para a participação e o sucesso de todos/as os/as alunos/as, o que implica definir estratégias que os/as motivem e que promovam a construção de uma relação empática com as famílias (sobretudo com aquelas que não possuem laços estreitos com a escola). Apenas desta forma, no ponto de vista da Direção-Geral da Educação (doravante DGE) (2019), será possível garantir a inclusão e o sucesso educativo de todos/as, sendo este um dos mais significativos desafios do sistema educativo português.

Não é suficiente, porém, que as crianças e jovens acumulem uma determinada quantidade de conhecimentos; urge que desenvolvam competências que lhes permitam adaptar-se a um mundo em mudança. Neste sentido, Delors (2005) defende que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens essenciais que, ao longo

da vida, representarão os pilares do conhecimento: *Aprender a Conhecer* (aquisição de instrumentos que visam a compreensão), *Aprender a Fazer* (ação sobre o meio envolvente), *Aprender a Viver Juntos* (participação e cooperação) e *Aprender a Ser* (integração das três aprendizagens precedentes).

As comunidades ciganas encontram-se, historicamente, entre aquelas em que este trabalho carece de uma maior consolidação, na medida em que o sucesso escolar das crianças e jovens ainda contrasta com o insucesso e a desistência precoce de muitos estudantes (DGE, 2019). Na opinião de Magano e Mendes (2016), apesar dos esforços encetados através de algumas políticas sociais e educativas, a maioria das pessoas de comunidades ciganas continua a apresentar baixos níveis de escolaridade, elevadas taxas de insucesso escolar e abandono escolar. É de salientar, porém, que o afastamento das comunidades ciganas não é específico da sociedade portuguesa, pois verifica-se em outros países, como são os casos de Espanha, França, Alemanha, Holanda, Áustria, Bélgica, Suécia, Grécia, Bulgária e Roménia (Casa-Nova, 2006).

No preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013 lê-se que, oriundas do Nordeste da Índia, as pessoas das comunidades ciganas encontram-se em Portugal há cerca de 500 anos, sendo conhecidas as dificuldades por elas sentidas no que respeita à inserção social. Opinião idêntica é partilhada por Cortesão, Stoer, Casa-Nova e Trindade (2005), quando referem que, ao procedermos a uma análise socio-histórica acerca da permanência desta comunidade em Portugal, é possível ver que “essa história é feita de lutas, conflitos e persistências, reveladoras das representações sociais negativas da sociedade maioritária em relação a este povo” (p. 17). Casa-Nova (2006) sublinha que o elevado absentismo escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas tem sido considerado, sobretudo desde a década de 90 do século XX, um problema de cariz social identificado tanto por entidades públicas como por docentes e técnicos/as superiores. Apesar de um dos principais desafios residir no facto de tanto as organizações educativas como as comunidades ciganas serem heterogéneas – o que dificulta a definição de modelos eficazes em todos os contextos –, o perfil e formação dos/as profissionais, o envolvimento das famílias e da comunidade e o apoio de

entidades externas assumem-se como boas práticas (Abrantes, Seabra, Caeiro & Almeida e Costa, 2016).

É de destacar que os últimos anos têm sido profícuos na criação de iniciativas que visam fortalecer a relação entre as comunidades ciganas e a escola, existindo hoje programas em curso no que respeita a políticas educativas promotoras da inclusão e do sucesso educativo de todas as crianças e jovens da comunidade cigana (DGE, 2019). A título de exemplo, a DGE (2019) identifica o aumento do número de crianças das comunidades ciganas a frequentar a educação pré-escolar, o aumento da taxa de escolarização (com destaque para o ensino básico) e o número crescente de jovens que acedem ao ensino superior. Contudo, estes indicadores não significam que os esforços devam cessar, pois é necessário desenvolver mecanismos (ou adequar os existentes), tendo em consideração as características e as especificidades culturais das comunidades ciganas, de modo a assegurar uma efetiva educação de qualidade, a conclusão da escolaridade obrigatória e o acesso à aprendizagem ao longo (e em todos os espaços) da vida (Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013). É ainda através desta Resolução que é aprovada a *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas 2013-2020* (ENICC), assumindo como meta a promoção da melhoria dos indicadores de bem-estar e de integração das pessoas de comunidades ciganas. Esta Estratégia elege várias prioridades, remetendo a 20.ª para o aumento dos índices de escolarização, procurando garantir que todas as crianças ciganas completem a escolaridade obrigatória. Afirma, por isso, a importância de promover (junto das respetivas famílias) a imagem de uma escola na qual vale a pena apostar e confiar. Neste sentido, a divulgação de casos de sucesso poderá potenciar a escola como uma mais-valia, incentivando todas as crianças ciganas a concluírem a escolaridade obrigatória. Para Cruz (2013), “ser cigano não é sinal de um destino traçado geneticamente” (p. 108) e, por esse motivo, é crucial acreditar no potencial de cada criança e jovem e não desistir deles.

Mais recentemente, em 2018, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 154, o Governo procedeu à revisão da ENICC, assumindo como uma das prioridades o reforço da escolarização. Daí resulta a necessidade de alargamento do período de

vigência desta Estratégia até 2022, permitindo aprofundar a intervenção e introduzir medidas que melhor se ajustem aos novos desígnios. Todo este contexto legitima a implementação do Programa Escolhas, sendo um dos seus propósitos “apostar em atividades que atuam em áreas como a prevenção do abandono escolar (em especial com as raparigas) e a promoção do sucesso escolar” (Carvalhais, 2013, p. 36).

1.2. Programa Escolhas

O Estado português tem revelado preocupação não apenas em relação às desigualdades em termos de acesso à educação, mas também ao insucesso escolar (Magano & Mendes, 2016). No que diz especificamente respeito às comunidades ciganas, essa preocupação não iniciou somente após a aprovação da *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas 2013-2020* (ENICC). Em 2001 já havia sido criado o Programa Escolhas, enquanto política pública com atuação na área da inclusão social, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 4, de 9 de janeiro.

Tratava-se, na altura, segundo Calado (2014), de um programa experimental que teve lugar em territórios vulneráveis. Matos, Simões, Figueira e Calado (2012) corroboram esta posição, referindo que consistiu, inicialmente, num projeto implementado em bairros problemáticos dos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal (visando a prevenção da criminalidade e a inserção social), estendendo-se depois à escala nacional e envolvendo centenas de técnicos/as e milhares de destinatários/as.

Esta é, portanto, uma iniciativa de âmbito geográfico nacional, promovida pela Presidência do Conselho de Ministros e integrada no Alto Comissariado para as Migrações, vocacionada para a melhoria da inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos vulneráveis, particularmente dos/as descendentes de imigrantes e minorias étnicas – entre as quais se encontram crianças e jovens de comunidades ciganas –, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social (Calado, 2014; Carvalhais, 2013; Magano & Mendes, 2016). Nesta ótica, o Programa Escolhas procura fomentar a igualdade, a não discriminação e a coesão social através de estratégias de dinamização comunitária e de medidas que

incentivem a educação, a formação, a qualificação, o emprego e o empreendedorismo, bem como o exercício de uma cidadania ativa.

Desde a sua génese, o Programa Escolhas assentou, no ponto de vista de Calado (2014), num “modelo preventivo, social, integrado e baseado no exercício do comportamento pró-social” (p. 63). Segundo Carvalhais (2013), trata-se de uma intervenção em que a ênfase é colocada nos problemas, mas sobretudo nas potencialidades das pessoas. Sendo um projeto de grande amplitude, o seu esforço deve centrar-se no desenvolvimento de capacidades para integrar sentimentos (competências emocionais), formas de pensar (competências cognitivas) e ações (competências comportamentais), com o intuito de ajudar as crianças e jovens a concretizarem objetivos específicos que elas/es próprias/os definem (Calado, 2014). Neste sentido, pode considerar-se que o Programa Escolhas é ambicioso, pois pretende apostar no desenvolvimento integrado das crianças e jovens, através da construção positiva do seu desenvolvimento, incluindo a promoção de competências sociais, emocionais e cognitivas.

Para Carvalhais (2013), os resultados positivos evidenciados por este Programa advêm do facto de “desenvolver a sua intervenção com base num conjunto de princípios exigentes, ambiciosos e inovadores” (p. 33). Na realidade, trata-se de apoiar o desenvolvimento dos/as beneficiários/as para que sejam capazes de interagir na comunidade e compreender o mundo que os/as rodeia, com autoestima, tolerância e níveis mais elevados de qualificação e de capital social e relacional (Calado, 2014). De forma global, e ainda na perspetiva de Calado (2014), o Programa Escolhas tem vindo a ser bem-sucedido quanto ao impacto produzido a nível pessoal, social e comunitário, pois recorre “à mobilização da sociedade civil para a implementação de projetos *bottom-up* que envolvem parceiros locais na promoção da inclusão social de crianças e jovens dos contextos socioeconómicos mais vulneráveis” (p. 61).

Pelos seus fins e natureza, este Programa concorre para a prossecução dos objetivos das estratégias e dos planos nacionais, designadamente nas áreas da cidadania, da igualdade e da educação, bem como de compromissos internacionais como a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. O Programa Escolhas destaca ainda o papel

dos mediadores nas escolas, como voltará a ser reforçado na ENICC. É precisamente a função da mediação (inter)cultural como intervenção social que a subsecção seguinte enfatizará.

1.3. Mediação (inter)cultural como intervenção social

A crescente valorização social do trabalho em rede e da participação das pessoas e das comunidades na procura de soluções para os seus problemas tem vindo a motivar o surgimento de novas práticas sociais promotoras de coesão social (Costa e Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire & Ferreira, 2010).

Uma delas é a mediação intercultural, que, no ponto de vista de Giménez (1997), consiste numa modalidade de intervenção de terceiras partes, em situações sociais de multiculturalidade, orientada para a consecução do reconhecimento do outro e da aproximação das partes. Tal implica, na sua perspetiva, comunicação, compreensão mútua, aprendizagem, convivência e regulação de conflitos. Neste sentido, a mediação privilegia a cooperação e a participação na procura de uma solução para eventuais conflitos ou problemas – que seja satisfatória e potencialmente duradoura – e, por conseguinte, promove a construção de laços sociais e a coesão social (Costa e Silva, Piedade, Morgado & Ribeiro, 2016).

Na perspetiva de Matos e colaboradores (2012), a interação positiva revela-se indispensável para o relacionamento das crianças e jovens com as instâncias de socialização, quer se trate da família ou do seu grupo de pares, quer da escola, da comunidade ou da própria cultura. É neste sentido que a mediação pode ser considerada uma dessas novas modalidades. Enquanto prática socioprofissional, a figura do mediador, como ator interveniente no restabelecimento de laços e interações sociais inexistentes ou debilitadas, tem sido simbólica e tem vindo a ser reconhecida como socialmente relevante (Costa e Silva *et al.*, 2010).

Na Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013 é possível ler que o trabalho do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural e dos mediadores ciganos (que, por seu intermédio, têm vindo a receber formação e a ser colocados em diversos

municípios do país) é uma prática encorajadora enquanto exemplo de intervenção junto das comunidades ciganas. Segundo Cruz (2013), a questão dos mediadores é fundamental quando se fala sobre a população cigana, o que leva a autora a afirmar que “há anos que andamos a falar de mediadores e há anos que se espera por um enquadramento legal da profissão que valorize e reconheça o importante trabalho dos mediadores ciganos” (p. 108).

A noção de mediação tem sido amplamente mobilizada e encontra-se associada a uma multiplicidade de práticas. Contudo, é possível encontrar um denominador comum, pois essas práticas são, fundamentalmente, sociais e educativas (Costa e Silva *et al.*, 2010). A função dos mediadores é ainda mais relevante se se pensar, como refere Cruz (2013, p. 108), que “a escola não são só professores e o papel dos não docentes numa verdadeira escola inclusiva é importantíssimo, como é o caso dos auxiliares, dos técnicos e dos mediadores”.

Atualmente, a mediação é muito mais do que uma mera técnica alternativa de resolução de conflitos. Constitui uma modalidade de regulação social, promotora da emancipação e da coesão social e, quando aplicada no contexto escolar, pode ainda ser facilitadora da participação das novas gerações na construção da democracia e da educação para a paz (Costa e Silva *et al.*, 2010).

Desta forma, quando pensado nesse contexto, o trabalho dos mediadores justifica-se também porque a ligação positiva das crianças e jovens a uma pessoa adulta significativa (em primeira instância a família, mas igualmente, com muita frequência, os profissionais do Programa Escolhas) é crucial no desenvolvimento de respostas adaptativas e no crescimento de uma pessoa saudável e funcional (Matos *et al.*, 2012). É neste âmbito, e no sentido de responder a estes desígnios, que surge o trabalho dos/as Facilitadores/as do Projeto 3I – Intervir, Integrar e Incluir que o município de Pombal implementa desde o ano letivo de 2017-18 e que será de seguida apresentado.

2. Do Programa Escolhas ao Projeto 3I: o caso do município de Pombal

No âmbito do Programa Escolhas, o município de Pombal apresentou candidatura para desenvolver um conjunto de atividades inseridas no Projeto 3I – Intervir, Integrar e Incluir (doravante, Projeto 3I). É especificamente sobre este Projeto e os seus objetivos que as subsecções seguintes incidirão.

2.1. Surgimento da iniciativa²

O Projeto 3I E6G³ foi aprovado e implementado, no município de Pombal, a partir do ano letivo de 2017-18, no seguimento de uma candidatura apresentada ao Programa Escolhas, cuja missão é, como já referido no presente artigo, promover a inclusão social de crianças e de jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social.

Este Projeto visa fomentar a inclusão, contribuindo simultaneamente para a educação formal e não-formal, bem como para a formação e qualificação profissional da comunidade cigana.

O consórcio que concretiza esta iniciativa é constituído pelo município de Pombal (entidade promotora), a Associação de Desenvolvimento e Iniciativas Locais de Pombal (ADILPOM, entidade gestora), os Agrupamentos de Escolas de Pombal e Gualdim Pais e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Pombal (CPCJ).

O protocolo assinado entre estas entidades permitiu, em 2017-18, a execução de um diverso conjunto de atividades e ações destinadas a crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 30 anos, com dois objetivos aglutinadores: por um lado, diminuir o absentismo escolar e o abandono escolar precoce; por outro, contribuir para

² Esta subsecção foi elaborada com base na informação que consta da publicação intitulada *Educação para a Vida: sustentabilidade, cidadania, valores e atitudes*, da autoria do município de Pombal (2018).

³ O Projeto 3I – *Intervir, Integrar e Incluir* insere-se no Programa Escolhas – 6.ª Geração (E6G). O período de vigência desta Geração decorreu entre 2016 e 2018, tendo na altura o Programa sido renovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 101/2015, de 23 de dezembro.

a consciencialização da importância da participação, através do exercício de direitos e deveres, como forma de combater a exclusão social.

2.2. O significado do Projeto 3I na comunidade cigana de Pombal⁴

O Projeto 3I promove a coesão social e a cidadania ativa, assentando numa metodologia participativa, onde o verdadeiro envolvimento da comunidade cigana tem sido fundamental, tanto na programação das atividades, como na sua implementação. O trabalho em rede consistiu, essencialmente, na implementação de medidas com vista à diminuição do absentismo escolar, com especial ênfase no combate ao insucesso e abandono escolar das crianças e jovens residentes nos Bairros Margens do Arunca e São João de Deus.

Uma das mais-valias deste Projeto foi a certificação e integração de quatro Facilitadores/as da comunidade cigana, posteriormente contratados pela entidade promotora do projeto (município) e pela entidade gestora (ADILPOM), no sentido de acompanharem e garantirem a assiduidade das crianças e jovens às aulas e intervirem junto das respetivas famílias, sensibilizando-as para a importância do prosseguimento do percurso escolar dos seus educandos. Permitiu-se, assim, o acesso de todos os intervenientes a informação e a recursos facilitadores do seu papel no desenvolvimento e potenciação das aprendizagens e promoveram-se com regularidade – na sede disponibilizada para o Projeto (“Casa Amarela”), no espaço escolar, na biblioteca municipal, no teatro-cine, na rua e nos bairros – momentos de partilha e de debate de ideias, privilegiando as relações de proximidade e as intervenções em contextos formais e informais.

O Projeto 3I contemplou a realização de atividades em diversas áreas, tais como: desenvolvimento de competências de leitura, poesia e expressão artística (“Encontrar o outro nos livros”); saúde, responsabilidade de vigilância e prevenção (“Bairro em intervenção”); e reportagem fotográfica (“O meu olhar sobre Pombal”). Estas atividades

⁴ Esta subsecção foi redigida com base na informação que consta do *Boletim Rede Portuguesa das Cidades Educadoras*, da autoria da Rede de Cidades Educadoras (2019), número 39.

permitiram que se olhasse para as diferenças individuais como oportunidades para enriquecer as aprendizagens e vivências, no contexto de uma rede mais alargada. Neste sentido, o Projeto 3I não emerge apenas dos problemas, mas sobretudo das oportunidades nas quais a intervenção é uma realidade viável.

3. Metodologia

Com o propósito de auscultar a opinião de Facilitadores/as do município de Pombal relativamente ao Projeto 3I, foi realizado o estudo que se descreverá de seguida, caracterizando os participantes, os instrumentos utilizados para a recolha de dados e os procedimentos adotados.

3.1. Participantes

A amostra deste estudo foi constituída por quatro Facilitadores/as (cf. Quadro 1), da comunidade cigana de Pombal, que desempenham funções de mediação desde o ano letivo de 2018-19 em agrupamentos de escolas do município de Pombal.

Quadro 1. Caracterização dos participantes

Código de identificação ⁵	Idade	Habilitações académicas (anos)
F1F	38	6
F2F	32	6
F3M	42	9
F4M	31	9

Como é possível verificar, dois participantes são do sexo feminino e dois do sexo masculino, com média de idades, de 35 e 37 anos (arredondamento às unidades), respetivamente. Quanto às habilitações académicas, os dois participantes do sexo

⁵ A letra *F* inicial significa “Facilitador/a” e as letras *F* e *M* finais referem-se ao sexo dos participantes.

feminino possuem o 6.º ano de escolaridade e os do sexo masculino são detentores do 9.º ano.

3.2. Instrumentos

Para a recolha de dados foi realizada uma entrevista focalizada de grupo, tendo o respetivo guião sido construído após um esforço de delimitação da informação que se pretendia obter.

Este momento tinha como intuito centrar-se na partilha das perceções dos/as Facilitadores/as relativamente aos eventuais benefícios do Projeto 3I para os/as alunos/as da comunidade cigana de Pombal, especificamente no que diz respeito à sua relação com a escola e com as aprendizagens formais. Além disso, pretendia-se também conhecer as mais-valias que o desempenho de funções como Facilitadores/as tivera para os/as próprios/as, em termos pessoais e profissionais.

Para tal, a versão completa do guião de entrevista focalizada de grupo foi elaborada por blocos, cada um com questões específicas, tendo sido seguidos os conselhos de Amado e Ferreira (2013, p. 214), para quem “a entrevista deve ser estruturada em termos de blocos temáticos e de objetivos, constituindo esse ‘instrumento’ o que passamos a designar por *guião* de entrevista”. Deste guião constam os objetivos gerais, os objetivos específicos, as questões orientadoras e as questões de recurso (a utilizar apenas quando os participantes não avançam no desenvolvimento do tema ou não atingem o grau de explicitação desejável).

O bloco de apresentação representou o primeiro contacto com os participantes, motivo pelo qual se destinava à explicitação dos objetivos do estudo, sendo também o momento em que se fazia referência aos aspetos de natureza ética. O segundo bloco teve como objetivo a recolha de dados de natureza sociodemográfica, e os restantes serviram para conduzir a entrevista no sentido da temática a explorar. O último bloco foi elaborado com dois objetivos: em primeiro lugar, fazer uma síntese e meta-reflexão sobre a própria entrevista; em segundo, coincidindo com o seu término, agradecer a disponibilidade, a participação e o contributo dos/as Facilitadores para o estudo.

Apesar de esta versão do guião incluir toda a informação necessária à recolha de dados, optou-se por elaborar um documento no qual se incluíram apenas as questões orientadoras e as questões de recurso, ou seja, uma versão simplificada, de modo a facilitar a gestão da entrevista.

Procedeu-se ainda à elaboração de uma grelha de registo de observações para anotar informações que pudessem ser importantes aquando da análise de dados.

3.3. Procedimentos

Num primeiro momento, contactou-se a Câmara Municipal de Pombal, no sentido de auscultar a possibilidade de realizar o presente estudo. Formalizada a autorização, foram agendados o dia e a hora para a entrevista focalizada de grupo (doravante designada como entrevista). A opção por esta técnica de recolha de dados decorre da possibilidade de construção coletiva do conhecimento, uma vez que as informações pretendidas surgem do contexto de interação.

A entrevista teve como âncora o guião simplificado, como referido anteriormente. Após um breve momento de apresentação e de contextualização do estudo, foi solicitada autorização para proceder à gravação (através de registo áudio). No entanto, um dos participantes referiu que se sentia inibido nessa situação, pelo que não estaria à vontade para partilhar as suas opiniões. Por esse motivo, em grupo tomou-se a decisão de respeitar o seu sentimento e não se procedeu à gravação áudio. Tal obrigou a registar mais notas na grelha de observações do que as que se registariam caso a entrevista fosse gravada.

Antes de passar a palavra aos participantes, foi também clarificada a importância da sua participação através da manifestação das suas opiniões e forma pessoal de interpretar os acontecimentos, pelo que não se deveriam preocupar com respostas “certas” ou “erradas”. Além disso, foram informados acerca do direito de não responder a alguma das questões colocadas.

Foi, então, passada a palavra aos participantes. Seguindo os conselhos de Amado e Ferreira (2013), aqueles foram incentivados a partilhar a sua experiência de forma

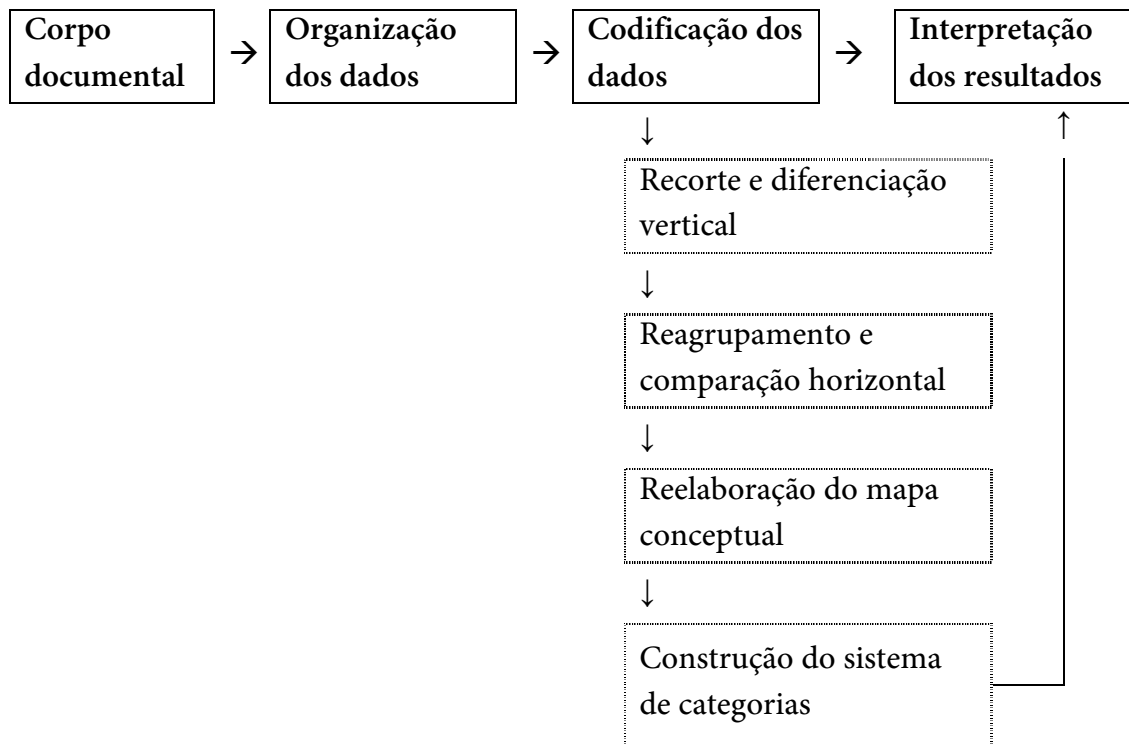
voluntária e de modo a conferir uma base às suas opiniões; para tal, foi necessária uma atmosfera aberta que contribuísse para que se sentissem à vontade para colaborar e expor as suas ideias e sentimentos.

Perto do final, fez-se uma síntese e uma meta-reflexão sobre a própria entrevista, solicitando aos participantes que, livremente e se o pretendessem, acrescentassem sugestões ou comentários. Por fim, teceu-se uma palavra de reconhecimento pela sua disponibilidade e colaboração e entregou-se um cartão de agradecimento a cada participante.

Na posse do material, os nomes dos participantes foram substituídos pelo código de identificação referido no Quadro 1 e foram eliminadas parcelas de informação que pudessem comprometer a sua identidade.

Na sequência das opções metodológicas assumidas e tendo em consideração a natureza semântica dos dados recolhidos, a técnica de tratamento de dados adotada foi a análise de conteúdo. Em termos gerais, pode dizer-se que esta técnica trata da desmontagem de um discurso e da produção de outro, novo, “através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 1986, p. 104). Desta forma, o processo seguiu as etapas indicadas na Figura 1.

Figura 1. Etapas da análise de conteúdo



A constituição do corpo documental consiste no primeiro momento da análise de conteúdo, pois é dos dados em bruto que se parte, sendo o material recolhido analisado de acordo com o princípio da exaustividade (Esteves, 2006). Segue-se uma fase de “várias leituras sucessivas, verticais [...], inicialmente ‘flutuantes’, mas cada vez mais seguras, minuciosas e decisivas” (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 311), que possibilitam uma primeira organização dos dados a analisar e uma inventariação de áreas temáticas relevantes.

O processo de categorização implica duas etapas: (1) recorte e diferenciação vertical; e (2) reagrupamento e comparação horizontal dos recortes feitos na fase anterior. Na primeira, procede-se ao esquartejamento do texto, ou seja, à sua fragmentação em sucessivos recortes com significado. Neste caso, é a interpretação do conteúdo que dita os títulos atribuídos a cada recorte, não esquecendo que devem interrelacionar-se também com os objetivos e os temas dos diferentes blocos dos guiões (Amado, Costa & Crusoé, 2013).

Depois de definir as categorias, procedeu-se à elaboração da matriz de análise de conteúdo que está na base da apresentação dos resultados e da respetiva discussão.

4. Resultados

Com base no referencial teórico que orientou a reflexão em torno do tema em análise, seguiu-se o processo de categorização e definiu-se um conjunto de categorias relacionadas com as dimensões consideradas fundamentais. Neste processo, foram construídas cinco categorias de análise, tendo em consideração os objetivos do estudo. De seguida, são apresentadas as categorias, subcategorias e indicadores, começando pela categoria *Motivos que levaram a ser Facilitador/a* (Quadro 2).

Quadro 2. Descrição da categoria “Motivos que levaram a ser Facilitador/a”

Categoria	Motivos que levaram a ser Facilitador/a	
Subcategorias	Indicadores	n
Projeto socialmente útil	Perceção de utilidade do Projeto 3I junto de alunos/as da comunidade cigana	3
Experiência profissional	Nova experiência em contexto laboral	3

Três participantes perspetivaram o Projeto 3I como socialmente útil, tendo F3M referido que “pensei que ia ser uma mais-valia para os alunos da comunidade cigana” e F4M salientado que “era uma forma de sermos mais prestáveis para os professores”. Também para três participantes, tratou-se de uma nova experiência profissional, como comprovam os seguintes recortes: “era uma descoberta, uma coisa diferente” (F2F); “[era] uma nova experiência que ia fazer com que nos pudéssemos inteirar do que se passa nas escolas, das dificuldades e necessidades dos professores e também dos auxiliares” (F4M).

A categoria seguinte (*Impacto do Projeto 3I na relação alunos-escola*) foi organizada nas subcategorias que constam do Quadro 3.

Quadro 3. Descrição da categoria “Impacto do Projeto 3I na relação alunos-escola”

Categoria	Impacto do Projeto 3I na relação alunos-escola	
Subcategorias	Indicadores	n
Assiduidade	Número de faltas de comparecimento às aulas	3
Respeito	Consideração pelo Outro	3

Relativamente à assiduidade, três participantes consideraram que o seu trabalho e intervenção tiveram impacto no comportamento dos/as alunos/as, uma vez que, como referiram, o número de faltas de comparecimento às aulas diminuiu muito: “no início, a campanha tocava e eles não iam para as aulas... Tínhamos de ir falar com eles e até os acompanhávamos às salas. No final do ano já não era preciso ir falar com eles, já iam sozinhos assim que tocava a campanha” (F3M); “só a parte das faltas... houve aí uma grande melhoria! Só isso foi já uma grande vitória para nós!” (F4M); “isso foi uma grande conquista” (F2F).

O respeito, entendido neste contexto como a consideração pelo Outro, foi também um dos eixos em que os participantes sentiram mudanças significativas, uma vez que “os últimos [alunos] queriam ser sempre os primeiros [nas filas]” (F1F) e depois “os alunos passaram a ter mais respeito e educação, tanto com auxiliares como com os professores” (F2F); estas mudanças foram também percecionadas por docentes e assistentes operacionais (“mesmo os auxiliares e os professores diziam que houve uma grande melhoria”, como referiu F2F).

No Quadro 4 é apresentada a organização da categoria *Impacto do Projeto 3I na relação alunos-aprendizagem*.

Quadro 4. Descrição da categoria “Impacto do Projeto 3I na relação alunos-aprendizagem”

Categoria	Impacto do Projeto 3I na relação alunos-aprendizagem	
Subcategorias	Indicadores	n
Interesse	Perceção de utilidade das aulas e conteúdos programáticos	3
Resultados escolares	Classificações obtidas pelos/as alunos/as	1

No que concerne ao impacto do Projeto 3I na relação alunos-aprendizagem, os participantes consideram que este teve um efeito positivo: “acho que começaram a ter mais interesse... Depois dizíamos que iam ao Oceanário e ficavam mais entusiasmados e interessados” (F2F); “alguns, sim [passaram a ter mais interesse nas aulas]” (F3M).

Quanto aos resultados escolares, F3M referiu que “também houve melhoria nas notas, isso foi-nos dito pelos coordenadores das escolas”, mas “não podemos melhorar de um dia para o outro... Leva tempo...”.

No Quadro 5 é apresentada a categoria *Dificuldades iniciais e/ou receios durante o Projeto 3I* (sentidos pelos/as Facilitadores/as).

Quadro 5. Descrição da categoria “Dificuldades iniciais e/ou receios durante o Projeto 3I”

Categoria	Dificuldades iniciais e/ou receios durante o Projeto 3I	
Subcategorias	Indicadores	n
Comunicação com alunos/as	Estabelecimento de diálogo com os/as alunos/as	2
Recetividade dos pais	Acolhimento de pais/mães de alunos/as não pertencentes à comunidade cigana	1
Impacto do Projeto 3I	Reflexo do Projeto 3I na atitude dos/as alunos/as	2

Tratando-se de uma “experiência nova” (F1F), pautou-se por alguns receios iniciais, nomeadamente ao nível da comunicação com os/as alunos/as: “tinha medo de não me conseguir ambientar, porque estamos habituados a crianças, mas às nossas, não às dos outros” (F1F). Além disso, F2F referiu que “no início tive algum receio de não nos aceitarem... as mães dos alunos que não são da comunidade cigana... por ser cigana e estar na escola e poderem pensar ‘porque é que ela ‘tá aqui?’, ‘porque é que ela aceita recados?’, ‘o que é que ela ‘tá a fazer no portão, à entrada da escola?’”. Já para F3M e F4M, o maior receio consistia em que o Projeto 3I não se espelhasse nas mudanças pretendidas, ou seja, que “não desse bons resultados, que não houvesse melhorias” (F3M).

Por fim, é apresentada, no Quadro 6, a última categoria, ou seja, *Ganhos com a experiência como Facilitador/a*.

Quadro 6. Descrição da categoria “Ganhos com a experiência como Facilitador/a”

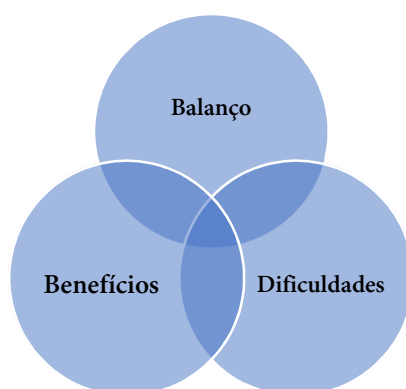
Categoria	Ganhos com a experiência como Facilitador/a	
Subcategorias	Indicadores	n
Ganhos profissionais	Mais-valias em termos profissionais	4
Enriquecimento pessoal	Mais-valias em termos pessoais	4

O Projeto 3I refletiu-se em ganhos evidentes para todos os participantes, tanto sob o ponto de vista profissional como pessoal. Por um lado, permitiu ter “mais portas abertas” (F2F) e compreender melhor todos os profissionais que exercem funções nas escolas, uma vez que “nós não sabíamos como é que as coisas funcionavam dentro dos portões e passámos a saber entender melhor os alunos, mas também os professores e os auxiliares; porque estávamos perto deles todos os dias” (F4M). Por outro lado, “sentimo-nos valorizados porque os funcionários não conseguiam resolver alguns problemas. Fomos úteis!” (F4M) e “Só de ver a alegria dos alunos, eu ficava contente e satisfeita de vê-los assim entusiasmados” (F1F).

5. Discussão e conclusões

Tendo como âncora a moldura teórica do presente artigo e os resultados apresentados, considera-se que é possível recuperar algumas das ideias-chave e, com elas, apresentar as principais conclusões do estudo. A Figura 2 ilustra a relação entre aquelas que podem ser consideradas as três categorias aglutinadoras do estudo, a saber: as principais dificuldades sentidas pelos/as Facilitadores/as no início e/ou durante o Projeto 3I; os benefícios do Projeto 3I (nos/as alunos/as da comunidade cigana e na relação destes/as com a escola e com a aprendizagem); e o balanço da sua experiência enquanto Facilitadores/as, percecionada pelos/as próprios/as.

Figura 2. Categorias aglutinadoras do estudo realizado



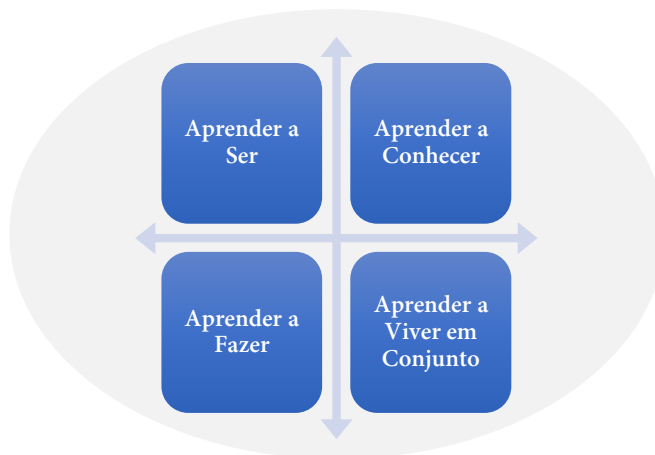
Apesar de, inicialmente, os/as Facilitadores/as terem sentido alguns receios (mais do que dificuldades), sobretudo por temerem não conseguir interagir e comunicar com eficácia com os/as alunos/as e pelo que as outras pessoas pudessem pensar sobre a sua permanência nas instituições escolares locais, esse sentimento foi-se dissolvendo à medida que o Projeto decorria e a sua autoconfiança aumentava. Assim, os participantes fazem um balanço muito positivo da sua experiência, sublinhando a forma como esta contribuiu para o seu enriquecimento pessoal, mas também para a abertura de novas portas no mundo laboral.

Os testemunhos dos/as Facilitadores/as levam a crer que esse balanço positivo da sua atividade se traduziu nos benefícios do Projeto, sob dois pontos de vista fundamentais: a) na relação dos/as alunos/as da comunidade cigana com a escola; b) na relação dos/as alunos/as da comunidade cigana com a aquisição de aprendizagens. De facto, o número de faltas de comparência às aulas foi-se reduzindo ao longo do ano letivo e os/as alunos/as mostravam-se, no último período escolar, mais empenhados e interessados na (e pela) escola e no seu próprio processo de aprendizagem, cientes de que as ferramentas básicas que aí se adquirem poderão ser uma importante chave para ampliar oportunidades educativas e formativas e, futuramente, abrir portas no mercado de trabalho. Estes resultados podem levar a considerar que a mudança de atitude dos/as alunos/as da comunidade cigana se deveu ao papel dos/as Facilitadores/as que, enquanto mediadores e assentando a sua conduta na comunicação assertiva, conseguiram regular os conflitos, promovendo

simultaneamente o fortalecimento de laços sociais e a coesão social e corroborando, desta forma, a perspectiva de Costa e Silva e colaboradores (2016). Estes indicadores sugerem que a sua atitude para com os/as alunos/as teve como pilar uma interação positiva – o que vai ao encontro do que defendem Matos e colaboradores (2012) –, sem a qual a comunicação e a resolução de conflitos ficariam comprometidas e/ou não atingiriam o sucesso que, neste caso, se evidencia.

Extraíndo os benefícios da tríade apresentada na Figura 2, pode estabelecer-se uma ligação entre estes e os quatro pilares da Educação, sendo o Projeto 3I simbolizado pela figura oval (Figura 3).

Figura 3. Quatro Pilares da Educação (Delors, 2005)



A DGE (2019, p. 6) reforça que “é importante assentar na partilha de práticas de escolas que têm vindo a conseguir que os alunos das comunidades ciganas encontrem na escola um espaço de aprendizagem e de felicidade”. De acordo com os dados recolhidos e a análise por eles proporcionada, crê-se que o Projeto 3I, em Pombal, pode ser considerado uma boa prática pelos resultados alcançados ao longo do ano letivo de 2018-19, os quais contribuíram para que os/as alunos/as da comunidade cigana encontrassem na escola um lugar com significado; por conseguinte, um lugar que lhes permitiu (re)descobrir formas de *Aprender a Ser*.

O decréscimo do número de faltas de comparecimento às aulas é outro dos aspetos positivos a salientar. Numa sociedade em que o conhecimento se dilui rapidamente,

tornando-se obsoleto e a necessitar de contínua atualização, o paradigma da aprendizagem ao longo (e em todos os espaços) da vida adquire maior visibilidade. *Aprender a Conhecer* é, por isso, essencial para se conseguir responder com sucesso aos desafios do dia a dia e almejar uma posição profissional se não definitiva (uma vez que não existem “empregos para a vida” como outrora), pelo menos mais confortável. Deste modo, o (*Aprender a*) *Fazer* decorre do *Conhecer*, pois as bases teóricas adquiridas na escola são os alicerces que permitirão aos/às alunos/as, fora dessas paredes, construir o seu projeto individual de carreira.

A DGE (2019, p. 6) afirma também que “nenhuma escola tem a receita certa, nenhuma tem a solução infalível [...]. Mas nenhuma desistiu dos alunos e todas acreditaram que a educação para todos era possível”; além disso, o sucesso é construído nas escolas, envolvendo todos os elementos da comunidade educativa (alunos/as, famílias e professores/as). Apenas assim, e com o espaço escolar imbuído de significado, é possível a todos (sob o ponto de vista coletivo) e a cada um (na sua individualidade), *Aprender a Viver em Conjunto*. Citando Calado (2014, p. 71), a interação humana, através da “participação, do reconhecimento da rede de proximidade, do serviço à comunidade e no reforço da pertença e da afiliação são desideratos decisivos para uma inclusão que passa, também, por sentirmos que fazemos parte de algo maior do que nós”.

Em suma, o Programa Escolhas surge não apenas do foco nos problemas, mas também das oportunidades de intervenção, apostando no desenvolvimento integral das crianças e jovens e na concretização de experiências e interações positivas entre alunos/as da comunidade cigana e não pertencentes a esta. Por esta via, incentiva a inclusão social, ao mesmo tempo que procura garantir o sucesso educativo a todos/as. Neste contexto, os/as Facilitadores/as (assumindo uma função de mediação) desempenham um papel importante. O enquadramento legal dessa profissão legitima-se, assim, pelo sucesso dos resultados alcançados enquanto práticas sociais e educativas, que promovem relações de cooperação e facilitam a comunicação e a descoberta participada de soluções. De facto, e como já referido, a escola não é apenas constituída por professores, e o papel do pessoal não docente (incluindo, aqui, os/as

Facilitadores/as) revela-se essencial para a construção de uma verdadeira escola inclusiva.

Embora não seja correto extrapolar os resultados deste estudo – devido à exiguidade da amostra, mas também à especificidade geográfica em que o mesmo foi realizado (tendo em consideração que cada território terá as suas próprias dinâmicas) –, estes levam a crer que o Projeto 3I, implementado pelo município de Pombal, se reveste de utilidade pública, ao favorecer a miscigenação cultural e contribuir para a mudança de atitudes dos/as alunos/as provenientes da comunidade cigana relativamente à escola e ao seu próprio processo de aprendizagem.

Permanece em aberto, porém, um importante terreno para a realização de mais estudos, de modo a contribuir para o conhecimento e a compreensão aprofundados deste tema, com a consciência de que a construção de uma escola com práticas pedagógicas e educativas interculturais é um desafio e um desígnio do século XXI no sentido de proporcionar o acesso e o sucesso a todos/as os/as alunos/as, incluindo os/as provenientes de grupos vulneráveis e de minorias étnicas, como é o caso das crianças e jovens de comunidades ciganas.

5. Agradecimentos

A realização deste trabalho não teria sido possível sem a abertura das portas do município de Pombal, e respetivo Pelouro da Educação, ao conhecimento científico e à partilha de boas práticas. Por esse motivo, não seria correto concluir este artigo sem deixar uma palavra de apreço, agradecimento e reconhecimento pela cordialidade demonstrada.

6. Referências bibliográficas

Abrantes, P., Seabra, T., Caeiro, T., Almeida, S., & Costa, R. (2016). A escola dos ciganos: contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso. *Configurações*, 18, 47-66.

- Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (2013). *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas 2013-2020*. Lisboa: Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-349). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Calado, P. (2014). O papel da educação não-formal na inclusão social: a experiência do Programa Escolhas. *Interações*, 29, 60-94.
- Carvalhais, G. (2013). Programa Escolhas. In O. Magano & M. M. Mendes (Orgs.), *Ciganos portugueses: olhares cruzados e interdisciplinares em torno de políticas sociais e projectos de intervenção social e cultural* (pp. 30-38). Lisboa: Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais.
- Casa-Nova, M. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interações*, 2, 155-182.
- Cortesão, L., Stoer, S., Casa-Nova, M. J., & Trindade, R. (2005). *Ponte para outras viagens – escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Costa e Silva, A., Piedade, A., Morgado, M., & Ribeiro, M. (2016). Mediação intercultural e território: estratégias e desafios. In Alto Comissariado para as Migrações (Coord.), *Entre iguais e diferentes: a mediação intercultural – Atas das I Jornadas da Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural* (pp. 9-29). Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações.
- Costa e Silva, A., Caetano, A., Freire, I., Moreira, M., Freire, T., & Ferreira, A. (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 119-151.
- Cruz, A. (2013). A intervenção social com vista ao combate ao abandono escolar. In O. Magano & M. M. Mendes (Orgs.), *Ciganos portugueses: olhares cruzados e interdisciplinares em torno de políticas sociais e projectos de intervenção social e cultural* (pp. 106-110). Lisboa: Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República* n.º 129 – 1.ª série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

- Delors, J. (Coord.) (2005). *Educação: um Tesouro a Descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Direção-Geral da Educação (2019). *Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas – Guião para as escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Giménez, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Revista de Migraciones* 2, 125-159.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República* n.º 237/86 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- Magano, O., & Mendes, M. M. (2016). Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso das pessoas ciganas. *Configurações*, 18, 8-26.
- Matos, M. G., Simões, C., Figueira, I., & Calado, P. (2012). Dez anos de escolhas em Portugal: quatro gerações, uma oportunidade. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(2), 191-2018.
- Município de Pombal (2018). *Educação para a Vida: sustentabilidade, cidadania, valores e atitudes*. Pombal: Autor.
- Rede Portuguesa das Cidades Educadoras (2019). *Boletim Rede Portuguesa das Cidades Educadoras* (n.º 39). Lisboa: Município de Lisboa.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 101/2015 de 23 de dezembro. *Diário da República* n.º 250/2015 – 1.ª Série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 154/2018 de 29 de novembro. *Diário da República* n.º 230 – 1.ª série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013 de 17 de abril. *Diário da República* n.º 75/2013 – 1.ª Série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001 de 09 de janeiro. *Diário da República* n.º 7/2001 – I Série B. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinho (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.

COMO SE TECE A OFERTA EDUCATIVA DE NATUREZA PROFISSIONAL NO TERRITÓRIO: ENTRE A ENCENAÇÃO DOS PACTOS E A IMPOSIÇÃO BUROCRÁTICA

HOW THE EDUCATIONAL OFFER OF VOCATIONAL NATURE IS WOVEN IN THE TERRITORY: BETWEEN THE STAGING OF THE PACTS AND THE BUREAUCRATIC IMPOSITION

Angelina Presa¹ | José Matias Alves²

Resumo

O presente artigo centra-se no estudo de caso do complexo processo de planeamento e concertação da rede de oferta formativa qualificante na região do Alto Minho, decorrido no ano de 2017.

Este estudo analisa, por um lado, a abordagem metodológica em que se baseou o desenvolvimento do Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificação (SANQ), enquanto instrumento que prevê as necessidades de qualificação a curto e médio prazo dos territórios. Por outro, elucida-nos sobre o papel das diferentes estruturas que intervêm em todo o processo de organização da rede de oferta educativa e formativa desde o nível macro – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, I.P.) e Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) – ao nível meso – CIM Alto Minho e Direção de Serviços Regionais do Norte (DSRN) – e,

¹ Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Porto, Portugal. angelinapresa@etap.pt.

² Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Porto, Portugal. jalves@porto.ucp.pt.

finalmente, ao nível micro – onde consideramos os municípios e as escolas, e onde está implementado o tecido económico e empresarial da região, abordando o papel decisivo que desempenham em todo este processo de “regateio” e negociação dessa rede, atentos os seus interesses.

O artigo enquadra-se numa metodologia de investigação de natureza qualitativa, apresentando-se como um estudo de caso instrumental, validado pela triangulação das fontes de dados e de sujeitos e pela triangulação metodológica.

Os dados recolhidos e analisados neste estudo permitem-nos concluir que a generalidade dos intervenientes no processo de definição da rede de oferta formativa reconhece que a metodologia que suporta os resultados do SANQ para a CIM Alto Minho não produziu resultados válidos para a região. Face a esta constatação, consideramos que todo o trabalho subsequente de definição de critérios para a construção da rede e atribuição de relevâncias às qualificações previstas para a região está fragilizado. Por outro lado, a recolha de dados e a análise que foi realizada permitem-nos concluir que assistimos a um processo de concertação de rede de oferta formativa fictício, marcado pela lógica da encenação e da Hipocrisia Organizada enunciada por Brunsson (2006).

Palavras-chave: Educação e formação; Oferta formativa; Planeamento e concertação; SANQ; Regulação da oferta.

Abstract

This paper focuses on the complex process of planning and settlement of the qualifying training network in Alto Minho region, which took place in 2017.

The National Agency for Qualification and Professional Education (ANQEP, I.P.) considers extremely important and necessary for Portugal to have a System of Anticipation of Qualification Needs (SANQ), which appears as the great source of information for the characterization of the territories in terms of forecast short and medium term qualification needs and for the updating of the National Qualification Catalogue (CNQ).

This study analyses, on the one hand, the methodological approach on which the development of the System of Anticipation of Qualification Needs (SANQ) was based, as an instrument that provides the characterization of the territories in terms of forecast short and medium term qualification needs. On the other hand, elucidates us about the role of the different structures that intervene in the whole process of organization of the educational and training supply network from the macro level, ANQEP and General Direction of School Establishments (DGEstE), at meso level, CIM Alto Minho and Direction of Regional Services of the North (DSRN), and finally at the micro level, where we consider municipalities, schools and where the economic and the business tissue of the region is implemented, approaching the decisive role they play in this whole process of “haggling” and negotiation of this network, paying attention to their own interests.

This study is part of a research methodology of qualitative nature, presenting itself as an instrumental case study, validated by the triangulation of data sources, subjects and by methodological triangulation.

Data collected and analyzed in this study allow us to conclude that most of the participants in the process of defining the training supply network recognize that the methodology that supports SANQ results to CIM Alto Minho did not produce valid results for the region and, towards this observation, we consider that all subsequent work defining criteria for network construction and the relevance assigned to qualifications for the region is weakened. On the other hand, the collection of data and the analysis that has been carried out, allow us to conclude that we are witnessing a process of concertation of a network of fictitious formative supply, marked by the logic of staging and organized hypocrisy by Brunsson (2006).

Keywords: Education and training; Training offer; Planning and settlement; SANQ; Supply regulation.

A temática deste estudo de investigação é o complexo processo de planeamento e concertação da rede de oferta formativa no Alto Minho, dependente da ação de diferentes estruturas, como a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), a Direção de Serviços da DGEstE (DSR), as Comunidades Intermunicipais (CIM) e os Municípios, a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, I.P.), mas também das escolas estatais e não estatais, enquanto partes interessadas na definição e construção da rede de oferta educativa e formativa de um determinado território, desempenhando um papel decisivo, em cada CIM, no processo de “regateio” e negociação dessa rede.

O instrumento-base que norteia a identificação dos níveis de relevância das qualificações que são propostas para cada NUT III é o Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificação (SANQ), que surge como a grande fonte de informação para a caracterização dos territórios, em termos de previsão de necessidades de qualificação a curto e médio prazo, e para a atualização do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ). O SANQ organiza-se, assim, em três módulos: Módulo de Diagnóstico de Base, Módulo de Planeamento e Módulo de Aprofundamento Regional (MAR), tendo a ANQEP atribuído às CIM o papel de coordenação e aplicação do *Aprofundamento Regional do Diagnóstico*, disponibilizando a metodologia de aplicação do MAR.

Neste contexto, a CIM Alto Minho, apoiada pela ANQEP, desenvolveu um estudo, designado “Estudo de Antecipação das Necessidades de Qualificações do Alto Minho – Ação-Piloto”, o qual apresenta como principal objetivo a criação de um “sistema de identificação de necessidades de qualificações e de indicação de áreas e saídas profissionais prioritárias para a rede de educação e formação no sentido de permitir orientações claras para a definição da rede de ofertas formativas no Alto Minho, para o ano letivo de 2017/18”³.

Numa época em que o subsistema do ensino profissional conta com 30 anos de história em Portugal, urge compreender e averiguar se este é um instrumento válido para

³ Segundo documento fornecido pela CIM Alto Minho, não editado.

definir, num determinado território, a sua oferta formativa, atendendo, por um lado, ao desenvolvimento económico da região e às necessidades das empresas, por outro, ao reconhecimento social da importância e da mais-valia de determinadas qualificações por parte dos jovens e das suas famílias e, por outro ainda, à capacidade instalada no território, em termos de instalações, equipamentos e recursos humanos dos operadores (escolas estatais e não estatais).

Importa, assim, perceber se este “triângulo”, com vértices opostos no que se refere ao regateio e aos interesses de todo este processo de negociação, terá condições para funcionar em plena articulação, uma vez que esse seria o cenário desejado para uma ação política que, em cada um dos territórios, contribuísse para o seu efetivo desenvolvimento económico e social.

Este é um processo socialmente muito relevante, na medida em que a definição da rede de oferta formativa em cada uma das CIM/Áreas Metropolitanas (AM), em cada ano, condiciona a escolha dos milhares de jovens que pretendem iniciar percursos qualificantes, no ensino secundário, atentas as suas vocações e expectativas. Por outro lado, importa considerar que também condiciona o desenvolvimento económico e social de uma região, na medida em que, no fim de um ciclo de formação de três anos, são estes e não outros, os jovens qualificados que estão preparados para ingressar no mercado de trabalho e que vão procurar emprego junto das empresas/entidades empregadoras da região.

Esta investigação apresenta a particularidade de tratar de um tema pouco estudado, realizado com o intuito de compreender este complexo processo de planeamento e organização da rede de oferta de cursos profissionais num determinado território, apontando em simultâneo pistas para a adoção de metodologias diferentes e conducentes a um processo mais transparente, que responda ao desafio da articulação dos vértices do triângulo anteriormente mencionado.

Para melhor compreendermos as realidades associadas ao processo de planeamento, concertação e definição da rede de oferta formativa, escolhemos analisar os documentos e as lógicas de ação das entidades que nele intervêm na NUT III – Minho-Lima, procurando evidenciar as dificuldades de articulação ou mesmo a dissensão, a

discrepância e a incongruência vigentes entre os vários elementos integrantes da organização escolar, a sua dependência de regras institucionais e de pressões ambientais, não esquecendo os atores, os seus interesses, poderes e lógicas de ação (Costa, 2007), mas extrapolando da análise focada numa organização escolar para a análise da atuação das várias organizações intervenientes em todo este processo.

Partindo da análise de diferentes perspetivas teóricas de organização escolar, assume-se que, de forma isolada, um modelo não pode explicar o seu funcionamento enquanto organização, ou clarificar os processos de decisão desencadeados pelos seus atores; antes se conclui que, em contextos organizacionais, coexiste uma pluralidade de racionalidades, de lógicas de ação e de poder.

É a análise destas diferentes perspetivas que nos permitirá explicar as já invocadas lógicas de ação, que serão evidenciadas neste estudo e que norteiam o posicionamento dos diferentes atores neste processo de negociação de rede de oferta formativa.

Tal como Lima (2006b, p. 171) advoga, “nem todo o discurso nas organizações se transforma em acção organizacional”, e, portanto, procurou-se explorar não apenas os discursos e os referenciais normativos, mas também a conceptualização teórica de algumas lógicas de ação que podem contribuir para a leitura do posicionamento dos atores intervenientes neste processo.

A recolha de dados foi realizada através de diário de bordo, enquanto participante em diversas reuniões promovidas para o planeamento e definição da rede de oferta educativa e formativa do Alto Minho, e da análise de documentos que se consideraram relevantes para este estudo.

Atendendo à experiência profissional da coautora em contexto educacional e, particularmente, no contexto deste estudo, pareceu-nos pertinente apontar possíveis caminhos a ter em conta nas mudanças que todo este processo de planeamento e definição de rede de oferta formativa carecem, dada a sua relevância social e educacional para o território em análise.

1. Modelos de análise organizacional da escola: olhar as organizações educacionais de diversas perspectivas

A análise da organização escolar é complexa e multifacetada, considerando diferentes perspectivas, tal como advogam Lima (1997) e Alves (1999). Teoricamente, assume-se nesta investigação que a escola é “simultaneamente um locus de reprodução e locus de produção de políticas, orientações e regras” (Lima, 1992), pelo que, segundo o mesmo autor (1997), se “introduz a necessidade de proceder a análises multifocalizadas das organizações educativas/escolares, valorizando o estudo quer do plano das orientações para a acção, quer do plano da acção”.

Neste contexto, “os actores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não jogam apenas um jogo com regras dadas a priori, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras” (*Ibidem*).

Numa perspectiva racional/burocrática, de acordo com Crozier (1963, p. 253), “todo o sistema burocrático pode ser considerado como uma estrutura de protecção”, na medida em que “desresponsabiliza os atores perante a resolução de problemas concretos, sendo este o preço a pagar pela falta de autonomia e liberdade” (Alves, 1999, p. 11). Pelo cumprimento das regras burocráticas, os decisores e os atores de uma organização escolar sentem-se protegidos, uma vez que a tomada de decisões e a concretização de tarefas e atividades, se fundamentam, exclusivamente, na existência de normativos e documentos legais que legitimam as suas ações.

Numa perspectiva política, a organização escolar é vista como uma arena política em que os detentores de influência rivalizam entre si e perseguem fins pessoais (Mintzberg, 1986), causando “dinâmicas de coligação e de conflito quer entre facções ou grupos internos quer entre estes e grupos externos” (Alves, 1999, p. 12). Numa análise das organizações escolares a partir desta perspectiva, são realçadas as lutas pelo poder de vários indivíduos ou grupos, com valores, objetivos, perceções e interesses diferenciados e/ou opostos.

2. A metáfora da hipocrisia na análise organizacional

A visão de Nils Brunsson, expressa através da teoria da Hipocrisia Organizada, é um elemento-chave para a compreensão de alguns fenómenos que serão abordados neste estudo.

Tal como Lima (2006a, p. 3) explica, o termo *hipocrisia* não é utilizado com um sentido negativo ou pejorativo,

nem remete para qualquer juízo de ordem moral, antes invoca propósitos de interpretação e compreensão dos fenómenos organizacionais. A teoria da “hipocrisia organizada” representa sobretudo um esforço de compreensão e análise das organizações e da administração pública, a partir de uma abordagem polifacetada, isto é, assente num certo pluralismo teórico que marca algumas abordagens (neo)institucionais, nas quais Brunsson se integra e se destaca pela originalidade da sua contribuição.

De acordo com Brunsson (2006), enquanto para o senso comum a *hipocrisia* é algo moralmente duvidoso, questionável e a evitar, em contexto de análise organizacional, ela é vista como uma *solução* e não como um *problema*, apresentando vantagens morais e sendo, em muitas situações, impossível de evitar.

Ou seja, a *hipocrisia* será uma dimensão necessária para a análise organizacional, mas também será legítima e benéfica na perspetiva do desenvolvimento das organizações (Costa, 2007).

Lima (2006a, pp. 3-4) apresenta o argumento da legitimidade institucional como sendo aquilo que confere sentido à teoria da Hipocrisia Organizada:

Mais do que um eventual problema, a hipocrisia é sobretudo vista como uma solução para afrontar o facto de as organizações modernas serem sujeitas a exigências inconsistentes e a pressões contraditórias, oriundas de

quadros de racionalidade e de valores consideravelmente distintos ou mesmo antagónicos. Brunsson vai mesmo mais longe ao admitir que muitos problemas que são, de há muito, objecto de intervenção das organizações públicas podem ser, no limite, insolúveis, ou foram-no durante milhares de anos, e por isso o critério da eficácia organizacional na sua resolução não terá sido, seguramente, a principal fonte de legitimação da organização e da sua perpetuação ao longo da história. Em tais casos, a hipocrisia pode ser uma resposta justificada face a conflitos entre valores, ideias e pessoas, procurando uma articulação, ainda que débil, entre elementos contrários, admitindo mesmo descoincidências entre as palavras e as acções, entre o que se diz e o que se faz, e delas retirando benefícios em termos de legitimidade.

As organizações educativas são, neste contexto, reféns do ambiente em que atuam, estando sujeitas a inúmeras pressões e tensões e dependentes de normas (muitas vezes inconsistentes e contraditórias) a que têm de dar seguimento, uma vez que de outra forma colocam em causa a sua legitimidade institucional (Costa, 2007).

É com base nesta teoria, em que será necessário descodificar o funcionamento incongruente de algumas organizações, particularmente, na exposição das incongruências decorrentes *do discurso, das decisões e das ações* (onde ficará evidente a Hipocrisia Organizada), que tentaremos analisar e compreender as lógicas de ação operacionalizadas pelas organizações responsáveis, que desenvolvem algum papel relevante no planeamento e definição da rede de oferta formativa.

3. Os atores e as lógicas de ação

3.1. Os atores

No processo de planeamento e definição da rede de oferta educativa e formativa, intervém, em diferentes momentos, um conjunto de atores, que posicionamos ao nível macro, meso e micro.

Ao nível macro, a DGEstE e a ANQEP, enquanto serviços públicos integrados na administração direta do Estado, têm atribuições em todo este processo: no caso da DGEstE, a participação no planeamento da rede escolar e, no caso da ANQEP, a coordenação, dinamização, acompanhamento, monitorização, bem como a avaliação e regulação da oferta de educação e formação profissional destinada a jovens⁴.

Ao nível meso, situamos a ação da CIM Alto-Minho, instituição que deverá promover a articulação entre os municípios e a administração central em variadíssimas áreas, entre as quais a “rede educativa e de formação profissional”⁵. No entendimento da ANQEP, atenta a lógica de proximidade que defende, a CIM deve articular “com os respetivos municípios a análise da informação gerada pelo diagnóstico de base, desagregada para o respetivo território, bem como a recolha e aplicação de outros instrumentos complementares”⁶.

Ainda ao nível meso, situa-se a ação dos serviços desconcentrados nas regiões, Direções de Serviços Regionais, os quais, todos os anos, promovem o planeamento e organização da rede de oferta formativa.

Ao nível micro, situamos a ação das escolas estatais e não estatais, que anualmente e de forma isolada, ou seja, sem conhecerem as intenções de proposta das escolas do território, apresentam às Direções de Serviços Regionais as suas propostas relativas aos

⁴ <https://www.dgeste.mec.pt/index.php/institucional/a-dgeste/> (consultado em 07/01/2018); <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx> (consultado em 07/01/2018).

⁵ <http://www.cim-altominho.pt/gca/index.php?id=343> (consultado em 07/01/2018).

⁶ http://sanq.anqep.gov.pt/?page_id=33 (consultado em 07/01/2018).

cursois profissionais que pretendem implementar e executar ao longo do próximo ciclo de formação de três anos.

A partir desse momento, e ao longo de vários meses, tem lugar todo um enredo que envolve o processo de análise das propostas recebidas, a articulação e movimentações entre operadores, a negociação e o regateio pela manutenção de cursos em detrimento de outros.

3.2. As lógicas de ação

Neste artigo destacamos duas lógicas de ação para a leitura e discussão dos resultados deste estudo: a lógica da mudança (burocrática e instituinte) e a lógica do planeamento da ação educativa.

Na lógica da mudança burocrática há uma ação de sentido centro-periferia, na qual os referenciais normativos elaborados pela administração política central regem as ações educativas e da organização escolar. Desta forma, as decisões dos atores são tomadas em função do que está legislado, regulamentado e prescrito (Alves, 1999, pp. 30-31).

Mas tudo isto não passa de uma certa fidelidade estratégica através da qual “os actores invocam a lei sempre que isso protege os seus interesses e os securiza num contexto arriscado. Mas, simultaneamente, ignoram-na ou são-lhe infiéis quando isso serve os seus propósitos pessoais ou profissionais” (*Ibidem*, p. 31).

A lógica de ação burocrática torna-se assim muito vantajosa nas organizações escolares porque desresponsabiliza, salvaguarda e protege, criando uma ilusão do poder e do controlo, como afirma Alves (2009).

Nas organizações escolares é ainda possível identificar a lógica de mudança instituinte (Alves, 1999), em que, ao contrário da anterior, os atores das organizações escolares criam e instituem as próprias normas, estabelecendo-se como o “centro” de decisões e de ações. Nestes casos, as organizações escolares tornam-se, claramente, um *locus* de produção (Lima, 2006b), revestindo-se de uma centralidade que remete para a periferia da ação educativa o centro político e administrativo (Lima, 1997).

A lógica do planeamento da ação educativa segue o modelo ambíguo e anárquico que caracteriza, em muitos casos, as organizações educativas.

Este modo de “planear” serve, sobretudo, para “alimentar o mito de que a escola tem um plano que orienta, unifica e regula a acção dos diversos grupos e intervenientes e criar uma simbologia correspondente que dê consistência a uma acção desagregada e esconda uma prática evidentemente balcanizada e ‘anárquica’” (Alves, 1999, p. 39).

São estes mitos criados que iludem os atores das organizações educativas relativamente à legitimação das decisões e à sua autoimagem profissional.

4. Metodologia da investigação

Neste estudo de caso, a coautora adotou uma metodologia de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa, validada pela triangulação de fontes de dados e de sujeitos e pela triangulação metodológica, com base nas suas experiências e vivências profissionais, já que se trata de uma pessoa inserida profissionalmente no contexto educativo, desempenhando o cargo de diretora pedagógica de uma escola profissional. Por inerência ao cargo que desempenha, participa e acompanha, anualmente, todo o processo de planeamento e definição da rede de oferta educativa e formativa da NUT III – Minho-Lima, observando a ação da tutela, bem como a relação desta com os diversos níveis da administração e entidades como a ANQEP, a CIM Alto Minho e os operadores.

As questões de partida colocadas nesta investigação para uma melhor compreensão de todo o processo de planeamento, concertação e definição da rede de oferta formativa foram as seguintes:

- i. Como se aplicou o Módulo de Aprofundamento Regional na CIM Alto Minho? Podemos considerar os resultados do SANQ fiáveis?
- ii. De que forma se desenvolveu o esperado trabalho de parceria entre a CIM Alto Minho, os municípios e os operadores locais?

- iii. Qual o papel que desempenham a DGEstE, a DSRN, a ANQEP, a CIM Alto Minho, os municípios e as escolas, no processo de planeamento, concertação e definição da rede de oferta formativa?
- iv. Quais os fundamentos, os fatores e as entidades que determinam, efetivamente, a oferta formativa das escolas numa determinada região?
- v. Em que momento se define, efetivamente, a rede de cursos profissionais em funcionamento? Que evoluções sofre a rede de oferta formativa desde a primeira proposta de rede apresentada à tutela até ao momento em que se apuram os cursos efetivamente em funcionamento?

Neste contexto, e de acordo com Afonso (2014, p. 49), uma “mobilização ativamente reflexiva da experiência pessoal e profissional do investigador” (*Ibidem*) pode contribuir para a explicitação da “especificidade do seu olhar [...], tornando-o mais transparente e autocrítico, clarificando as ‘relações de produção’ do discurso científico na situação concreta em análise” (*Ibidem*).

Assim, “este esforço reflexivo [...] permite ao investigador ‘distanciar-se’ epistemologicamente do objeto de estudo que vai construindo, tornando ‘estranho’ o que era ‘familiar’, e pondo em causa o que parecia óbvio” (*Ibidem*, pp. 49-50).

Essencialmente, a investigadora envolveu-se no processo de investigação como uma *insider*, mas, em simultâneo, procurou ser capaz de refletir e de se afastar dela mesma na perspetiva de uma *outsider*.

A recolha de dados neste estudo foi feita através da observação (direta e participante) e decorreu da participação da investigadora nas diversas reuniões de planeamento e definição da rede de oferta formativa que ocorreram durante o ano de 2017.

Estas observações, efetuadas no “ambiente natural” em que normalmente decorrem as reuniões referidas, contribuíram muito para a compreensão das relações institucionais, decisivas para o desfecho de todo o processo de “regateio” e negociação da rede.

Para a análise de dados, recorreu-se às técnicas de análise documental e às notas de campo registadas no diário da investigadora.

A observação de campo realizada nesta investigação, os registos escritos no diário de investigadora e o acesso às fontes documentais de um processo desta natureza só se tornaram possíveis pelo cargo profissional que aquela exerce no contexto educativo, permitindo-lhe participar e acompanhar todo o processo de planeamento e definição da rede de oferta educativa e formativa da NUT III – Minho-Lima.

5. Os resultados e as respostas às questões de investigação

Partindo dos dados que obtivemos e analisámos, relativamente à metodologia de suporte do Módulo de Aprofundamento Regional e dos subsequentes resultados que permitiram definir o SANQ para a CIM Alto Minho, parece-nos ser possível responder às duas primeiras questões deste estudo:

- i. Como se aplicou o Módulo de Aprofundamento Regional na CIM Alto Minho? Podemos considerar os resultados do SANQ fiáveis?

Foi possível perceber que o *Estudo de Antecipação das Necessidades de Qualificações do Alto Minho – Ação-Piloto* deveria integrar informação muito clara e objetiva sobre as necessidades de qualificação dos recursos humanos, evidenciada pelos agentes económicos e sociais da região do Alto Minho. No entanto, a versão do SANQ para o Alto Minho, apresentada pela CIM e suportada na metodologia definida pela ANQEP, foi objeto de críticas, fundamentadas na falta de adesão dos resultados produzidos à realidade económica e social, ao nível quer das NUT II, quer das NUT III.

De facto, terminada a análise possível à metodologia de suporte à aplicação do Módulo de Aprofundamento Regional no Alto Minho, concluímos que os dados apurados não são válidos e consistentes para considerar fiáveis os resultados do *Estudo de Antecipação das Necessidades de Qualificações do Alto Minho – Ação-Piloto*, que suporta a definição do SANQ para a região.

Esta afirmação fundamenta-se, essencialmente, em duas perspetivas de análise:

1) Número de respondentes

O inquérito enviado pela CIM Alto Minho poderia ser um instrumento de grande relevância para o estudo, mas está contaminado pela fraca representatividade dos respondentes: foi enviado a 709 organizações/empresas da região, tendo sido consideradas válidas 125 respostas, o que corresponde a uma taxa de 17,6%.

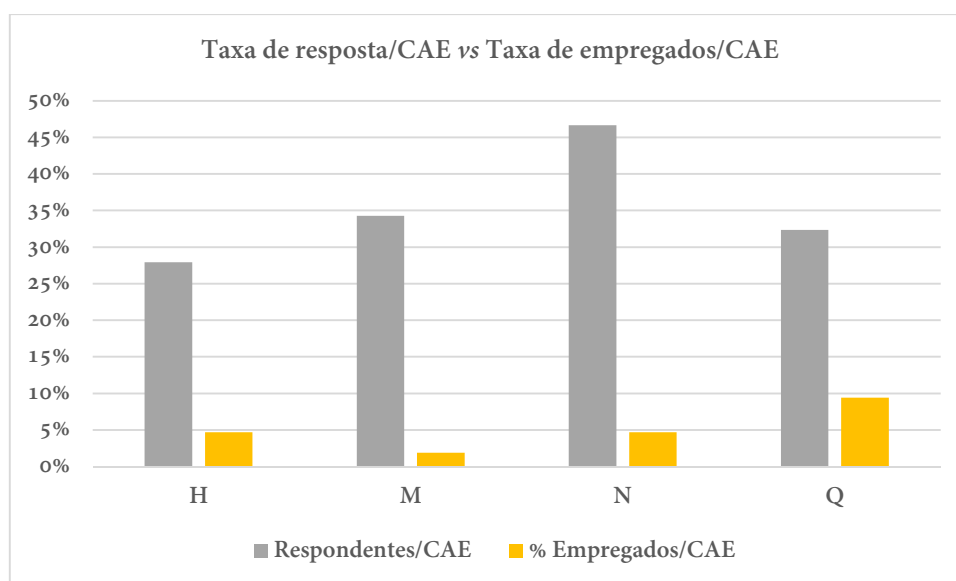
2) Representatividade económica das organizações respondentes no território

Atendendo a que o inquérito foi remetido a 709 empresas/organizações dos dez concelhos do Alto Minho, estratificadas por sector de atividade económica (CAE) e por dimensão da empresa (escalões de pessoas ao serviço), foi possível analisar a representatividade económica das organizações/empresas respondentes para o território em análise.

Concluiu-se que, apesar de as organizações/empresas com maior peso económico para o território se incluírem nos CAE das atividades económicas C (Indústrias Transformadoras), G (Comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis e motociclos), Q (Atividades de saúde humana e apoio social) e F (Construção), as organizações/empresas com maior taxa de resposta ao inquérito não pertencem, com exceção do CAE Q, a este grupo.

As empresas respondentes ao inquérito enquadram-se nos CAE das atividades administrativas e dos serviços de apoio (N), das atividades de consultoria, científicas, técnicas e similares (M), e dos transportes e armazenagem (H), tendo uma representatividade económica para o território muito baixa.

Gráfico 1. Taxa de resposta ao inquérito por CAE vs Taxa de empregados por CAE



A declaração pública feita pela CIM Alto Minho, dando conta de que a metodologia utilizada tinha limitações reconhecidas pela ANQEP, e de que as respostas obtidas na aplicação dos inquéritos não eram representativas de todos os sectores económicos do Alto Minho, apoia a conclusão a que chegámos. As críticas aos resultados do SANQ, atendendo ao conhecimento do território em estudo, foram também exteriorizadas em diferentes fóruns pela DSRN, por municípios e pelas escolas, mas o envolvimento dos atores locais (operadores) nesta metodologia foi realizado de forma a não lhe conferir grande crédito, por falta de rigor científico.

Apesar de a não validade do estudo ser reconhecida pela generalidade dos atores, não houve qualquer alteração à metodologia proposta pela ANQEP, e os resultados do SANQ foram considerados para a aplicação de critérios de definição da rede de oferta formativa do Alto Minho.

Na linha de pensamento da teoria da Hipocrisia Organizada de Brunsson (2006), podemos considerar que esta persistência na utilização de resultados que não podem ser considerados fiáveis se faz em nome de uma legitimidade institucional que as organizações não querem colocar em causa. Portanto, não se reconsidera o caminho a seguir, mas persiste-se no erro para não travar um processo, em certa medida, imposto.

Entendemos que também devemos deixar nas conclusões desta investigação a sugestão de ações de melhoria que permitam, no futuro, alterar a metodologia de trabalho e predição de resultados.

Julgamos que é tempo de repensar este modelo e de fazer um estudo consistente, ao nível das CIM, que, em termos quantitativos e qualitativos, produza resultados válidos, representativos e fiáveis relativamente à real necessidade de qualificações de nível IV, essenciais para a integração dos jovens nos quadros intermédios das entidades empregadoras da região, e dos níveis V a VIII, no que se refere à integração em quadros superiores.

Nos quadros intermédios das empresas importa ter como primeira e grande preocupação a substituição dos trabalhadores que deixam a vida ativa, por razões de saúde ou limite de idade, muitos deles sem qualquer qualificação mas com muita experiência, por jovens qualificados, que se integrem nos quadros das empresas devidamente habilitados, qualificados e apetrechados com ferramentas que permitam superar as múltiplas incertezas e as desafiantes oportunidades que se colocam no mundo laboral.

Por isso, e sem prejuízo de uma visão mais prospetiva das necessidades laborais determinadas pelas mutações constantes, importa ter em conta a realidade económica da CIM Alto Minho, atentas as suas características regionais, os seus constrangimentos e as oportunidades de melhoria que deverão ser criadas, como vem sendo referenciado por outros estudos relacionados com contextos geográficos diferentes (Lemos, 2016; Tavares, 2014; Diogo, 2016).

Para este estudo consistente e rigoroso da realidade da região do Alto Minho, consideramos que existem dois dados, impossíveis de apurar à data pela falta de informação disponível, que seriam da maior relevância para nos elucidar sobre as prospetivas de necessidade de formação: por um lado, apurar o peso da população empregada, por Classificação Nacional de Profissões (CNP) a quatro dígitos, no território da CIM do Alto Minho para se poder aferir, com rigor, as preponderâncias dos sectores de atividade; inferir, a partir das idades da população empregada, tendo

por base novamente a CNP a quatro dígitos, o horizonte temporal em que esses recursos humanos vão deixar a vida ativa.

Sendo manifesta a falta de uma informação mais fina, importa, sem que isso represente macular a confidencialidade dos dados, reclamar a sua disponibilização.

Por último, consideramos que também importa ter em conta a necessidade de:

- i. obter mais informação sobre a previsível instalação de novas indústrias no território da CIM e as evoluções tecnológicas associadas;
- ii. analisar devidamente as tendências demográficas que apontam para uma redução de um terço dos jovens, no horizonte de 2030;
- iii. formar dando especial relevância às competências transversais que habilitem os jovens para as incertezas do mercado de trabalho;
- iv. atender aos centros de interesse dos jovens, pois não se pode considerar na equação as necessidades das empresas, sem se ter em consideração os centros de interesse dos alunos, que se encontram numa fase de formação inicial das suas vidas e das suas carreiras profissionais.

Sem que estes passos sejam dados, continuaremos a assistir a um processo de concertação de rede fictício, marcado pela lógica da encenação e da Hipocrisia Organizada, onde as empresas e os operadores de formação, estatais e não estatais, continuam a não ser, previamente, envolvidos na definição da rede de oferta dos cursos profissionais.

Sabendo-se que a rede de oferta dos cursos profissionais tem de ser definida ao nível supramunicipal, porque não é possível ter todas as ofertas formativas em cada município, importa também que os próprios municípios assumam o processo de planeamento e definição da rede de oferta formativa como uma prioridade política, já que poderiam desempenhar um importante papel na concertação de posições.

Infelizmente, para o desenvolvimento social e económico da região, tem-se assistido a uma aceitação, quase cega, das orientações da tutela no que se refere às propostas oriundas da DGEsTE/DSRN e ANQEP, numa lógica de desautorização dos atores locais.

Também as famílias e os jovens não são devidamente esclarecidos sobre as vantagens das opções pelas vias qualificantes e não há evidências de que é feito um trabalho sério e isento de interesses ao nível da orientação vocacional dos alunos nas escolas públicas.

A supramunicipalidade das ofertas formativas implicaria que o território tivesse uma rede de transportes que permitisse a mobilidade efetiva de jovens entre concelhos, mas as melhorias nesse domínio não acontecem.

Em síntese, constata-se que não há uma visão comum do território, nem preocupação em rentabilizar as instalações, os equipamentos e os recursos técnicos e humanos para fazer a formação que é necessária e ajustada.

A leitura e análise dos dados recolhidos leva-nos a entender que não haverá a preocupação em promover uma verdadeira discussão e uma efetiva negociação entre as escolas locais, porque isso obrigaria as diferentes organizações a reconhecerem a multiplicidade de interesses, de conflitos, de ações grupais e de relações de poder que coexistem neste processo.

A visão de Alves (1999, p. 13) acerca das organizações escolares, em que

os interesses pessoais, profissionais, políticos das pessoas concretas que determinam as decisões e as ações da organização escolar, e que a diversidade de interesses tende a gerar conflitos, de que o poder é uma variável-chave para compreender as lógicas da ação e de que a negociação é a dinâmica central da vida organizacional

aplica-se, de igual forma, a este contexto de posicionamento das organizações intervenientes neste processo de planeamento e definição da rede de oferta formativa, ao nível municipal e supramunicipal.

Reclama-se, assim, que se tomem medidas concretas para a definição de pactos territoriais para a educação, formação e empregabilidade.

Atendendo à complexidade deste processo, percebeu-se ao longo da análise e discussão de resultados que a CIM Alto Minho foi a organização que procurou, na região, implementar a metodologia definida pela ANQEP, apesar de todos os condicionalismos que já foram mencionados e que conduziram à definição do SANQ e da produção de resultados que não podem ser considerados válidos.

Na tentativa de envolver nesta metodologia os operadores locais (escolas estatais e não estatais), a CIM Alto Minho convocou-os para uma reunião de trabalho na qual se apresentou a proposta preliminar do SANQ; contudo, este envolvimento foi realizado de uma forma que não lhe pode conferir grande crédito, por falta de rigor científico.

A esta reunião, seguiram-se outras realizadas entre municípios e operadores locais, das quais resulta a evidência da falta de vontade política destes para assumirem posições e tomadas de decisão perante os operadores do território que, certamente, não agradariam a todos, uma vez que estão em jogo interesses muito divergentes.

Não havendo o reconhecimento político da necessidade de se definir e concertar uma rede de oferta qualificante que responda às necessidades económicas e sociais da região, não vislumbramos que evolução positiva poderá ter este processo e que força terá a CIM Alto Minho para alterar procedimentos e impor uma metodologia rigorosa e fiável de estudo de antecipação de necessidades de qualificação junto de estruturas como a DGEstE/DSRN e a ANQEP.

Desde o primeiro ano em que foram divulgados os resultados do SANQ, foram muitas e sérias as reservas que se colocaram, na medida em que este instrumento comportava muitas insuficiências e uma manifesta falta de adesão às reais necessidades das CIM.

O SANQ, tal como vimos nesta investigação, está ferido de validade, mas não deixa de ser o instrumento central utilizado para aferição da relevância das qualificações e para a definição do cardápio de cursos profissionais disponíveis para aprovação em cada CIM/AM. Concluiu-se, deste modo, que de nada serviram os alertas feitos pela CIM Alto Minho e pelos operadores para esta situação.

Em face desta constatação, consideramos que todo o trabalho que se realize com base neste instrumento está fragilizado e, portanto, todo o processo de planeamento e articulação de rede está “ferido de morte”.

Uma outra evidência que resulta deste estudo relaciona-se com o facto de o processo de planeamento da rede de cursos profissionais estar também “contaminado”, por partir de um cenário de aprovação de um número de turmas irreal, face ao número de alunos que, no Alto Minho, estarão em condições de iniciarem o ano letivo de 2017-2018 em cursos profissionais ou cursos científico-humanísticos.

Também não é compreensível por que razão o SANQ não integra, para além dos cursos profissionais, os cursos científico-humanísticos constantes das ofertas definidas pelo Ministério da Educação, já que o conjunto das duas tipologias de cursos constitui a real oferta formativa do território.

As consequências de um processo de planeamento de rede, realizado com base no pressuposto de se permitir um incremento de 25% de cursos profissionais a aprovar, sob o desígnio da possibilidade de inovação, foram abordadas em várias reuniões, mas nada foi feito para evitar a redundância da oferta formativa em determinadas localidades ou para evitar a rutura do critério 50%/50% de oferta formativa, em escolas estatais e não estatais, o que prejudicaria, em primeira linha, as escolas profissionais da região na medida em que se coloca em risco a possibilidade de reposição do número de turmas.

As escolas profissionais uniram posições e deixaram o apelo à tutela para que fosse dado a conhecer o número de alunos que, em cada CIM/AM, previsivelmente concluiriam o 9.º ano e se definisse, claramente, o número de alunos, mínimo e máximo, por turma, para poder determinar o número de turmas em cada território. Desta forma, evitar-se-ia a dispersão de alunos pelas ofertas do território e haveria tempo para que os técnicos de orientação vocacional das escolas públicas fizessem o seu trabalho, informando, de forma séria e isenta de interesses, os jovens e as famílias sobre a rede de oferta definida para o território em análise.

Estes alertas feitos pelos responsáveis das escolas profissionais, por um lado, realçam o cenário fictício de que a rede de cursos profissionais resulta de ações de planeamento e

concertação que são desenvolvidas em cada território, na linha de pensamento da teoria da Hipocrisia Organizada de Brunsson (2006) e, por outro, permitem-nos descortinar, neste jogo de luta pelo poder, as dinâmicas de coligação que são apresentadas, numa tentativa de os detentores de influência alcançarem resultados que vão ao encontro dos interesses das organizações que representam, tal como Alves (1999) sugere, e explicadas por Nord (1995, cit. in Alves, 1999, p. 12) da seguinte forma: “as coligações tentam proteger os seus interesses e posições de influência através de trocas, regateio e negociação”.

Urge, assim, a adoção de uma metodologia rigorosa e fiável, ligando as diferentes opções de percursos qualificantes do CNQ ao real diagnóstico de necessidades evidenciadas pelo tecido económico e social (Silva e Saragoça, 2013); mas é igualmente importante que, simultaneamente:

- i. se forneça informação aos jovens e às famílias sobre as diferentes opções e vantagens de cada uma das vias do ensino secundário (cursos profissionais e cursos científico-humanísticos);
- ii. se realize, de forma séria e isenta de interesses das próprias escolas onde trabalham os técnicos, a orientação vocacional, tendo verdadeiramente em conta os centros de interesse dos alunos;
- iii. se desenhe uma verdadeira política de combate ao abandono e insucesso escolar (Azevedo, 2018), tendo em consideração que jovens inscritos em cursos profissionais para os quais estão motivados não desistem nem abandonam precocemente o sistema de ensino, evitando assim o desperdício de milhares de euros;
- iv. se avaliem as reais condições de cada escola, aferindo a qualidade das suas instalações, equipamentos e composição do quadro de pessoal docente;
- v. se realize, a nível de CIM, uma campanha de valorização social de determinadas profissões, às quais os jovens poderiam aceder pela

conclusão de cursos profissionais menos apelativos e procurados, mas com elevado interesse económico para a região;

- vi. se confira aos jovens reais condições de acessibilidade entre municípios, pensando-se numa rede de transportes supramunicipal.

O caminho proposto de delinear uma estratégia ao nível supramunicipal conduzir-nos-ia, a médio prazo, a: baixar o número de alunos que, no final do ensino secundário, saem da escola sem qualquer formação profissional de nível IV; aumentar a percentagem de alunos diplomados numa formação profissional de nível IV; aumentar a percentagem de alunos qualificados/diplomados no ensino superior; e baixar os níveis de insucesso escolar no ensino secundário e no ensino superior.

O acautelamento invocado pela DGEstE e a ANQEP para que o ajustamento da rede às reais necessidades do território fosse feito de forma progressiva, sem ruturas e atendendo à capacidade formativa instalada em cada território, leva-nos a considerar que estará no topo das preocupações das estruturas decisoras atenderem aos interesses dos operadores e do seu quadro de pessoal, mais do que às reais necessidades do território.

A realização de reuniões das CIM/AM com a DGEstE/DSRN, e destas entidades com as entidades promotoras de oferta formativa, estão longe de fomentar uma verdadeira discussão e uma efetiva negociação da rede de cursos profissionais, inserindo-se num quadro de encenação que faz lembrar a Hipocrisia Organizada teorizada por Brunsson (2006).

A perspetiva organizacional política contribui para explicar o funcionamento das relações entre os organismos da administração central (DGEstE e DSRN), assim como destes com as demais partes interessadas (CIM/AM e operadores).

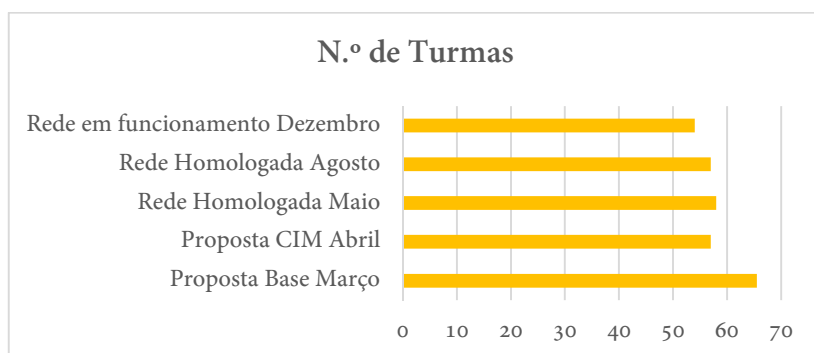
A pergunta que se impõe é: que orientações vai dar o Ministério da Educação para que a ANQEP proponha uma nova estratégia de atuação para inverter a situação, sendo certo que, se nada for feito, os jovens do Alto Minho estão condenados à desqualificação e expostos aos baixos salários?

As últimas questões deste estudo de investigação relacionam-se com a evolução que sofreu a rede de oferta educativa e formativa da CIM Alto Minho, desde o momento em que foram apresentadas as propostas das escolas à DGEstE/DSRN, e que cronologicamente ocorreu no final do mês de março de 2017, até à criação da rede de cursos profissionais efetivamente em funcionamento no ano letivo de 2017-2018, apurada pela informação fornecida pela DGEstE e DSRN, em dezembro de 2017.

Através da análise de resultados, torna-se evidente que a apregoada definição de rede de oferta formativa no momento de homologação da mesma pela Secretaria de Estado da Educação é completamente desajustada à realidade da CIM Alto Minho, atentas as sucessivas alterações e modificações que a mesma sofreu entre maio de 2017 e o arranque do ano letivo de 2017-2018. Portanto, não se pode afirmar que existe um momento em que se define, efetivamente, a rede de cursos profissionais que estará em funcionamento.

A proposta de base elaborada pelas escolas apresenta 65,5 turmas para aprovação e não respeita nenhum dos critérios de ordenamento definidos pela tutela. Segue-se a proposta elaborada pela CIM Alto Minho, que segue a aplicação dos critérios recomendados e resulta na proposta de aprovação de 57 turmas. A rede de cursos profissionais homologada pela Secretaria de Estado da Educação em maio de 2017 incluiu 58 turmas e, em agosto do mesmo ano, foi publicada uma segunda rede com 57 turmas. Em dezembro de 2017 foi possível apurar que a rede efetivamente em funcionamento era constituída por 54 turmas.

Gráfico 2. Evolução do número de turmas na rede de cursos profissionais
(entre março e dezembro 2018)

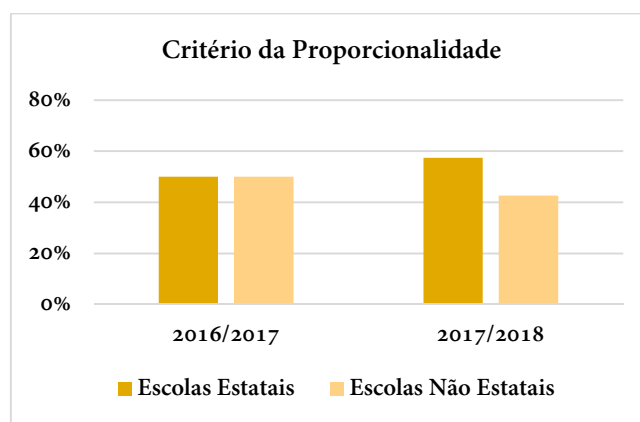


Importa referir que as razões subjacentes às sucessivas alterações à proposta de rede de oferta formativa elaborada pela CIM Alto Minho nunca foram dadas a conhecer às escolas.

Analizada a rede de oferta formativa em funcionamento em dezembro de 2017, face aos critérios de ordenamento definidos, verifica-se que:

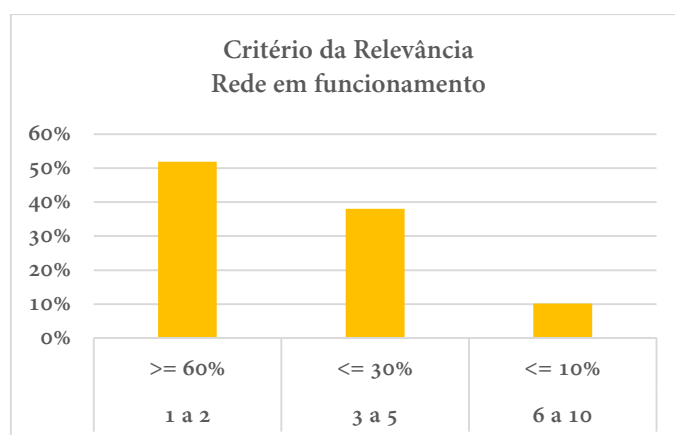
- i) no critério da proporcionalidade não se manteve a mesma proporção de cursos atribuídos a escolas profissionais e estabelecimentos de ensino particular e cooperativo *vs.* agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas que existiu no ano letivo de 2016-2017, sendo a distribuição de 42,6%/57,4% respetivamente;

Gráfico 3. Critério da proporcionalidade entre escolas estatais e não estatais
em 2016-2017 *vs.* 2017-2018



- ii) no critério da relevância não foram respeitadas as percentagens-limite do número de cursos em funcionamento distribuídos por grupos de relevância: 6 a 10 – 51,9% ($\geq 60\%$); 3 a 5 – 38% ($\leq 30\%$); 1 a 2 – 10,2% ($\leq 10\%$);

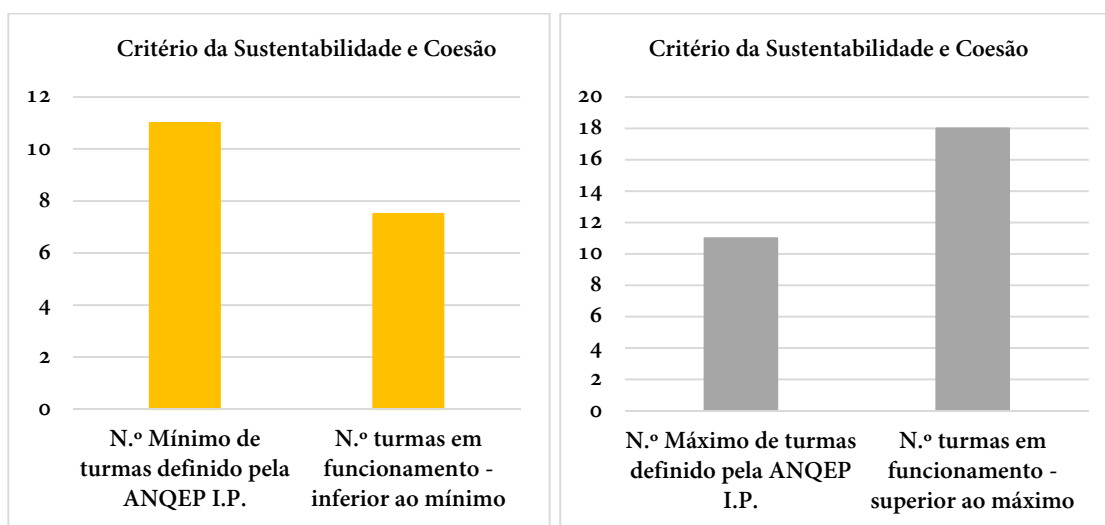
Gráfico 4. Critério da relevância dos cursos da rede em funcionamento



iii) no critério da sustentabilidade e coesão estão em funcionamento, por um lado, cursos com um número de turmas inferior ao valor mínimo esperado e, por outro lado, cursos cujo número de turmas em funcionamento ultrapassa o limite máximo estipulado, presumindo-se que estas últimas corresponderão, quer a ofertas formativas relacionadas com a capacidade instalada em cada território das escolas, quer a ofertas apelativas com elevada procura pelos jovens e pelas suas famílias.

Gráficos 5. e 6. Critério da sustentabilidade e coesão

– n.º mínimo e n.º máximo de turmas vs, n.º de turmas da rede em funcionamento



- iv) uma das variáveis associadas ao critério da sustentabilidade e coesão era a recusa de oferta não redundante em entidades do mesmo território; constatou-se que tal não foi garantido nos municípios de Viana do Castelo e de Ponte de Lima; a título de exemplo, na vila de Ponte de Lima, verificamos que a turma de Técnico de Restaurante/Bar foi homologada nas escolas vizinhas: Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural (estatal) e na EPRALIMA (não estatal).
- v) o critério de desempenho das escolas foi apurado sem explicitação das fontes de dados, fórmulas ou apuramento de indicadores.

Estes resultados permitem-nos verificar as “dimensões de descoordenação, de inconsequência e de dissensão entre, por um lado, as intenções, os discursos, as decisões, os documentos e, por outro, as práticas, os resultados efectivos, a acção organizacional propriamente dita” (Costa, 2007, p. 3).

6. Conclusão

Tendo em vista a promoção de uma maior adequação entre os fluxos de oferta e procura de qualificações no Alto Minho, esperamos que as perspectivas apresentadas ao longo desta investigação contribuam para inverter esta trajetória e alterar metodologias e procedimentos que permitam organizar e articular a rede de oferta dos cursos profissionais na região, assumindo como primordial a necessidade de se trabalhar na região segundo um pacto territorial, definido à escala supramunicipal, representado pelos seus principais atores.

Será este pacto territorial que permitirá definir, para um determinado território, a oferta formativa:

- i) necessária ao seu desenvolvimento económico (respondendo às necessidades das empresas)?

- ii) reconhecida socialmente pelos jovens e suas famílias (incluindo neste processo os serviços de orientação escolar e profissional das escolas e respondendo às vocações e expectativas dos alunos)?
- iii) adequada aos recursos humanos e técnicos dos operadores de educação e formação?

Fazer com que este “triângulo” que se extrai da questão anterior funcione em plena articulação é o que se espera de uma ação política que, em cada um dos territórios, contribua para o seu efetivo desenvolvimento económico e social.

Porque de nada adianta uma região ter um Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificação (SANQ), sem que este triângulo funcione em plena articulação.

Referências bibliográficas

- Afonso, Natércio (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, José M. (1999). *A escola e as lógicas de ação: As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições Asa.
- Alves, José M. (2009). A lógica burocrática [em linha]. Disponível em: <https://terrear.blogspot.pt/2009/07/logica-burocratica.html> [consultado em 08/01/2018].
- Azevedo, J. (2018). Relançar o ensino profissional, trinta anos depois. *ELO*, 25 – *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*. Pp. 125-131. [Em linha] Disponível <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25674/1/Relan%C3%A7ar%20o%20ensino%20profissional.pdf> [consultado em 27 de outubro de 2019].
- Brunsson, Nils (2006). *A organização da hipocrisia – Os grupos em ação: Dialogar, decidir e agir*. Porto: Asa.
- Costa, Jorge A. (2007). *Projectos em educação: Contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 97-118.
- Crozier, Michel (1963). *Le Phénomène bureaucratique*. Paris: Seuil.

- Diogo, A. (2016). *O ensino profissional no percurso dos jovens: Entre modos tradicionais de aprendizagem profissional e contextos formais de formação*. Comunicação ao IX Congresso Português de Sociologia.
- Lemos, J. (2016). *Razões da escolha do ensino secundário profissional pelos jovens: Análise comparativa entre as escolas profissionais e as escolas secundárias no Concelho de Ponta Delgada*. (Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais). Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Disponível em [www: <http://hdl.handle.net/10400.3/3790>](http://hdl.handle.net/10400.3/3790).
- Lima, Licínio (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar: Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, Licínio (1997). *Para uma análise multifocalizada dos modelos organizacionais de escola pública: O normativismo, a infidelidade normativa e o exercício da autonomia – Lição de Síntese*. Braga: Universidade do Minho. [Texto policopiado.]
- Lima, Licínio (2006a). Prefácio à edição portuguesa. In Brunsson, Nils, *A organização da hipocrisia – Os grupos em acção: Dialogar, decidir e agir* (pp. 3-7). Porto: Asa.
- Lima, Licínio (2006b). Concepções de escola: Para uma hermenêutica organizacional. In L. C. Lima (Org.), *Compreender a escola: Perspectivas de análise organizacional* (pp. 18-69). Porto: Asa.
- Mintzberg, H. (1986). *Le Pouvoir dans les organisations*. Paris: Ed. D'organisation.
- Silva, C., & Saragoça, J. (2013). (Coord). *Cooperação, território e rede de atores: Olhares de futuro*. Évora: Universidade de Évora.
- Tavares, S. (2014). *A adequação da oferta formativa dos cursos profissionais às necessidades do mercado de trabalho*. Dissertação de Mestrado. Porto: ESSE-IPP.

MUSICALMENTE. PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL COM TEATRO MUSICAL

MUSICALLY. EMOTIONAL EDUCATION PROGRAM WITH MUSICAL THEATER

Elisabete Fernandes¹ | Luísa Orvalho² | Nuno Caçote³

Resumo

A literatura sobre inteligência emocional tem mostrado que as intervenções na área da promoção de competências emocionais, nomeadamente os programas de educação emocional desenvolvidos nas escolas, podem desempenhar um papel decisivo no bem-estar, na realização, no sucesso, no desenvolvimento positivo e na felicidade das crianças e dos jovens. O presente projeto de intervenção pedagógica centrou-se na conceção, implementação e avaliação do programa *MusicalMente – Educação emocional com teatro musical*. Este é um programa em que, através de atividades artístico-culturais ludopedagógicas, integradas em projetos inter e transdisciplinares de teatro musical, se pretende promover e desenvolver competências emocionais em alunos do 1.º ao 12.º ano de escolaridade. Os resultados obtidos na avaliação da construção, da implementação e da eficácia do programa, no Conservatório d' Artes

¹ Conservatório d'Artes de Loures | UCP, Escola das Artes. Lisboa, Porto, Portugal. emsf83@gmail.com.

² Autora para correspondência. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Porto, Portugal. luisa.orvalho@gmail.com; lorvalho@ucp.pt.

³ UCP, Escola das Artes | Conservatório de Música de Aveiro. Porto, Aveiro, Portugal. ncacote@porto.ucp.pt.

de Loures (CAL), realizado no âmbito da prática profissional do Mestrado em Ensino de Música, da Escola das Artes, da Católica– Porto, permitiram verificar que este foi eficaz no desenvolvimento de competências emocionais e que teve uma elevada receptividade por parte dos alunos. Deste modo, podemos concluir que o MusicalMente se apresenta como uma proposta promissora para o desenvolvimento das competências emocionais dos alunos, através da realização de projetos artísticos de teatro musical.

Palavras-chave: Inteligência Emocional; Educação Emocional; Educação Artística; Teatro Musical.

Abstract

Emotional intelligence literature has shown that interventions in the area of emotional skills promotion, including emotional education programs in schools, can play a decisive role in well-being, achievement, success, positive development and happiness of children and youth. This project focused on the conception, implementation and evaluation of the program *MusicalMente – Emotional education with musical theater*. It is a program in which, through ludopedagogical artistic and cultural activities, integrated in inter and transdisciplinary musical theater projects, it aims to promote and develop emotional skills in students from 1st to 12th grade. The results obtained in the application of the program at the Loures Conservatory of Arts (CAL), carried out in the professional practice of the Master in Music Teaching, at the Católica-Porto School of Arts, verified that this was effective in developing emotional skills and with high receptivity on the part of the students, promising proposal for the development of the students emotional competences, through the accomplishment of artistic projects of musical theater.

Keywords: Emotional Intelligence; Emotional Education; Artistic Education; Musical Theatre.

1. Nota introdutória

O presente projeto de intervenção pedagógica (PIP) foi realizado no âmbito da prática profissional do Mestrado em Ensino de Música, da Escola das Artes, da Universidade Católica Portuguesa-Porto, e consistiu na conceção, implementação e avaliação do programa *MusicalMente – Educação emocional com teatro musical*, no Conservatório d' Artes de Loures (CAL), entre junho de 2017 e junho de 2018, envolvendo 100 alunos do 1.º ao 12.º ano de escolaridade, agrupados em quatro categorias – alunos do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário. O *MusicalMente* pretende ser um programa de promoção da inteligência emocional (IE), através do desenvolvimento de competências emocionais nos alunos, por meio de atividades artístico-culturais e ludopedagógicas de projetos inter e transdisciplinares de teatro musical, que contribuam para a realização e o sucesso de cada um dos alunos, proporcionando-lhes mais felicidade e bem-estar pessoal e social.

A metodologia de índole mista (qualitativa e quantitativa) utilizou, na recolha e produção de dados, instrumentos qualitativos (observação direta e diário de bordo) e quantitativos (inquéritos por questionário). Ao longo do ano letivo foram realizadas 30 sessões, com a duração de 90 minutos cada, para cada um dos quatro grupos constituídos, num total de 120 sessões, tendo cada grupo 25 elementos. O projeto culminou com a apresentação pública do musical *Shrek*, no Centro Cultural de Belém, no dia 13 de maio de 2018.

A escolha da temática emergiu de motivações pessoais da investigadora, articuladas com a necessidade de promover o desenvolvimento de competências emocionais dos alunos do CAL, de forma a contribuir para a adoção, nesta escola, de um modelo de desenvolvimento de perfil de aluno mais holístico, potenciando assim o seu desenvolvimento integral, sucesso, bem-estar, realização e felicidade de todas as crianças e de todos os jovens do Conservatório (in Projeto Educativo HumanizArte, 2017).

Nos últimos anos, tem-se verificado a emergência de paradigmas educacionais indutores do desenvolvimento humano e social dos alunos. Èlia López Cassá (2005) defende que educar, hoje, implica centrarmo-nos no desenvolvimento integral de cada um dos indivíduos e J. Delors *et al.* (1996), no Relatório para a UNESCO da Comissão

Internacional sobre Educação para o século XXI – “Educação. Um tesouro a descobrir” –, estabeleceram os quatro pilares fundamentais da educação para este século: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos/viver com os outros. Podemos concluir que, para se alcançar o desenvolvimento integral de cada aluno, há que completar não só o desenvolvimento cognitivo (saber e saber fazer), mas também o desenvolvimento socioafetivo e emocional (saber ser e viver em conjunto).

A promoção de competências emocionais nas crianças e nos jovens, nas escolas, é considerada, presentemente, uma prioridade nacional em diversos países (Durlak *et al.*, 2011). De certo modo, todas as escolas, de forma intencional ou não, desenvolvem as competências emocionais dos alunos; no entanto, hodiernamente, o desafio é fazerem-no de forma intencional, eficaz e positiva (Aber, Brown, Jones & Roderick, 2010; Greenberg *et al.*, 2003). Para potenciar a IE, há que intervir nas escolas através da implementação de programas de educação emocional, que promovam o desenvolvimento de competências que contribuam para o bem-estar pessoal e social dos alunos, dando assim às escolas um enfoque holístico e integrador em relação ao desenvolvimento humano e social. São diversos os estudos e os autores que indicam que a educação e a prática artísticas constituem um meio eficaz para promover o desenvolvimento de competências emocionais em contexto escolar (Wright, John, Alaggia & Sheel, 2006; Wright, John, Rowe & Duku, 2009; Wright, Alaggia & Krygsman, 2014). Para Herbert Read (1982), a arte deveria ser a base da educação, pois é um instrumento essencial para o desenvolvimento humano. Arquimedes Santos (2008) defende que a educação artística promove o desenvolvimento biopsicossocial das crianças e dos jovens, e Damásio (2006) refere que, quando se coloca a arte ao serviço da educação, a primeira harmoniza o equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional.

2. Estado da arte

2.1. Inteligência emocional

O termo *inteligência emocional* surgiu no final do século XX e o seu desenvolvimento conceptual está relacionado com as investigações em torno da emoção e da cognição, em tempos consideradas independentes e até contraditórias, mas que no constructo de IE se unem (Fernández-Berrocal & Díaz, 2016). Para Carvalho e Caldeira (2017), a IE é uma nova inteligência que inclui a capacidade de processar as emoções e respetivas alterações emocionais, compreendê-las e integrá-las no pensamento, bem como analisar o modo como as emoções se relacionam com determinadas situações, possibilitando ao indivíduo responder de forma adequada e ajustada numa diversidade de contextos. Os psicólogos John Mayer e Peter Salovey foram pioneiros a apresentar uma definição formal do conceito, na investigação sobre este constructo e na explicação das capacidades envolvidas nesta inteligência, quando em 1990, publicaram o primeiro artigo sobre *Emotional signs and emotional intelligence*, no 98.º Encontro Anual da Associação Americana de Psicologia. Mas quem mais popularizou este termo, sendo por isso considerado o pai da IE, foi Daniel Goleman, com a publicação do *bestseller Emotional Intelligence*, em 1995 (*Inteligência Emocional*, 2003). Mas Carvalho e Caldeira (2017, p. 26) entendem que Goleman apresenta uma definição de inteligência emocional “pouco clara e incompleta, com referência a diversas áreas da personalidade e motivação, o que levou a que fosse criticada por muitos investigadores desta área”. Fernández-Berrocal e Natálio Extremera (2006) consideram que existem, neste momento, três modelos de inteligência emocional: o modelo de habilidade/aptidão mental, de Mayer e Salovey (1997); o modelo de competências emocionais, de Goleman (2003); e o modelo de inteligência social, de Bar-On (2006). Neste PIP optou-se por seguir o modelo original de habilidade de Mayer e Salovey.

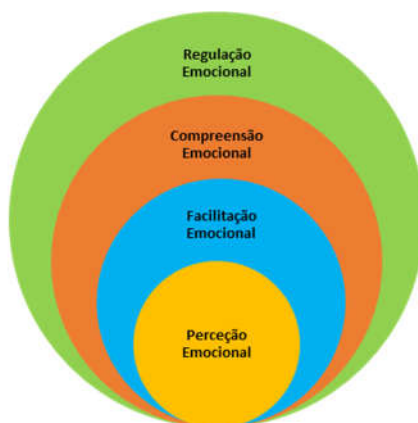
2.1.1. O modelo de inteligência emocional de Mayer e Salovey

Para Mayer e Salovey (1997), a IE pode ser assim definida:

a habilidade para perceber, avaliar e expressar emoções com precisão; a habilidade para aceder e/ou gerar sentimentos que facilitem o pensamento; a habilidade para compreender emoções e o conhecimento emocional; e a habilidade para regular as emoções promovendo um crescimento emocional e intelectual. (Mayer & Salovey, 1997, p. 10)

Os quatro domínios, e os respetivos subdomínios, deste modelo de IE são apresentados na Figura 1 e na Tabela 1, de acordo com uma posição hierárquica crescente, partindo das capacidades mais básicas para as mais complexas. A perceção emocional compreende a capacidade de identificar, expressar e avaliar emoções; a facilitação emocional envolve a capacidade de utilizar as emoções para facilitar o pensamento; a compreensão emocional engloba a capacidade de analisar e compreender as emoções; e a gestão das emoções abarca a capacidade de regular as emoções em si próprio e nos outros (Mayer & Salovey, 1997).

Figura 1. Modelo de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey
(Adaptado de Mayer & Salovey, 1997)



**Tabela 1. Modelo das quatro componentes da Inteligência Emocional de Mayer e Salovey
(Adaptado de Mayer & Salovey, 1997)**

Percepção Emocional	
Capacidade de perceber as emoções em si próprio e nos outros, bem como em objetos, obras de arte, etc.	
Habilidades	– para identificar com precisão emoções em sensações físicas, sentimentos e pensamentos; – para identificar emoções nas outras pessoas, em desenhos, em obras de arte, etc.; – para expressar emoções com precisão; – para discriminar expressões de sentimentos honestos de sentimentos desonestos.
Facilitação Emocional	
Capacidade de gerar, utilizar e sentir as emoções de forma a comunicar os sentimentos e/ou utilizá-los noutros processos cognitivos.	
Habilidades	– para associar emoções a outras experiências interiores, tais como temperaturas e sabores; – para ajustar o humor à memória; – para gerar emoções como forma de mudar o pensamento; – para ajustar o humor à tarefa a realizar.
Compreensão Emocional	
Capacidade de compreender a informação emocional, como se combinam as emoções e como estas evoluem.	
Habilidades	– para denominar emoções; – para compreender as causas e as consequências das emoções; – para compreender sentimentos complexos; – para compreender a evolução dos estados emocionais.
Gestão Emocional	
Capacidade de permanecer aberto aos sentimentos positivos e negativos e capacidade de regular as emoções em si e nos outros.	
Habilidades	– para estar aberto aos sentimentos; – para se envolver ou afastar de uma emoção; – para regular as suas emoções e as dos outros; – para diminuir os estados emocionais negativos e aumentar os positivos.

2.1.2. Avaliação da inteligência emocional

Para avaliar este tipo de inteligência, são utilizadas medidas de autorrelato, medidas de habilidade e observação externa. Os questionários de autorrelato baseiam-se num processo introspetivo de avaliação, ou seja, o indivíduo avalia-se a si mesmo e/ou à sua evolução; os testes de habilidade ou de desempenho fundamentam-se na resolução de problemas e na execução de tarefas; e os instrumentos de observação externa assentam

na perspectiva e na opinião que colegas, familiares, professores e especialistas têm sobre o indivíduo que está a ser avaliado (Queirós, 2014).

As várias abordagens ao constructo de IE levaram à elaboração de diversos instrumentos de avaliação, dos quais se destacam: o *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS), um questionário de autorrelato; e o *The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT), um teste de habilidade/desempenho, baseado na teoria de Mayer e Salovey; a *Escala de Inteligência Emocional* de Wong e Law (Rodrigues, Rebelo & Coelho, 2011); o *Inventário de Quociente Emocional* de Bar-On (Candeias, Rebelo, Silva & Cartaxo, 2011); o *Questionário de Competência Emocional* de Taksic (Faria & Lima Santos, 2001) e a *Escala de Competências Sociais* de Merrell (Raimundo, Marques-Pinto & Lima, 2007).

2.1.3. A importância do desenvolvimento da inteligência emocional no contexto educativo atual

Tradicionalmente as escolas têm dado prioridade ao desenvolvimento cognitivo (aprender a conhecer e aprender a fazer). No entanto, o documento curricular “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, afirma-se como referencial comum para um desenvolvimento humano integral e holístico (Bird & Sultman, 2010; Merrel & Gueldner, 2010), capaz de promover também o desenvolvimento emocional dos alunos (aprender a ser e aprender a conviver) (Durlak *et al.*, 2011). São vários os estudos que referem que o desenvolvimento da IE, no contexto educativo, tem um impacto tremendo no bem-estar pessoal e social dos alunos, bem como no sucesso académico destes. Os alunos com uma IE mais elevada têm menos ansiedade, menos stress, menos problemas escolares; não se envolvem tanto em conflitos, são menos agressivos, consomem menos substâncias (álcool e droga) e, por outro lado, revelam muita empatia, constroem relações sociais de maior qualidade e aumentam o seu rendimento académico (Fernández-Berrocal *et al.*, 2016). Uma alta IE está associada ao bem-estar pessoal e social, ao sucesso e à felicidade (Mayer *et al.*, 2000; Cardoso, 2011; Silva & Duarte, 2012; Soares & Pocinho, 2013). Diversas investigações mostraram que as pessoas que são

mais inteligentes emocionalmente apresentam melhor saúde física e psicológica, possuem melhores relações sociais, têm mais estados emocionais positivos, adotam constantemente uma atitude mais positiva perante a escola e os professores e possuem um maior bem-estar (Fernández-Berrocal & Díaz, 2016). Esta inteligência pode ser desenvolvida através da educação, da prática e do treino de competências (Mayer *et al.*, 2000; Costa & Faria, 2009). “É fundamental, então, que a inteligência emocional seja posta em prática, através de programas sequenciais, que podem e devem iniciar-se, a nível educacional, na infância” (Queirós, 2014, p. 26). Goleman (2003) alerta que é muito importante promover o desenvolvimento da inteligência emocional através da educação emocional, em contexto escolar. Ainda a este propósito, Hilário (2012) refere que, sendo a IE uma área essencial e imprescindível para o desenvolvimento pessoal e social de todas as crianças e jovens, urge a sua implementação e desenvolvimento em contexto educativo.

2.2. Educação emocional

Com a educação emocional verifica-se que existe uma melhoria do bem-estar pessoal e social dos alunos; que as crianças e os jovens envolvidos constroem relações interpessoais mais harmoniosas e saudáveis; que existe uma maior adaptação escolar, familiar e social por parte de cada um dos alunos; e que o rendimento académico melhora exponencialmente. Verifica-se, também, que existe nos alunos uma diminuição do stress, da ansiedade e da tristeza; verifica-se uma menor tendência, por parte das crianças e dos jovens, para estados depressivos, para desordens alimentares e para o consumo de drogas; e revela-se, na comunidade educativa, um decréscimo nas condutas antissociais, na violência e na criminalidade (Bisquerra, 2008; González & Pena, 2011). Para Rafael Bisquerra, a educação emocional pode ser entendida como:

Um processo educativo, contínuo e permanente, que visa reforçar o desenvolvimento emocional como um complemento essencial ao desenvolvimento cognitivo, constituindo ambos os elementos essenciais do desenvolvimento da personalidade integral. Para isso, propõe-se o

desenvolvimento de conhecimentos e habilidades sobre as emoções, a fim de capacitar o indivíduo para melhor enfrentar os desafios que surgem na vida quotidiana. Tudo isso visa aumentar o bem-estar pessoal e social. (Bisquerra, 2008, p. 243)

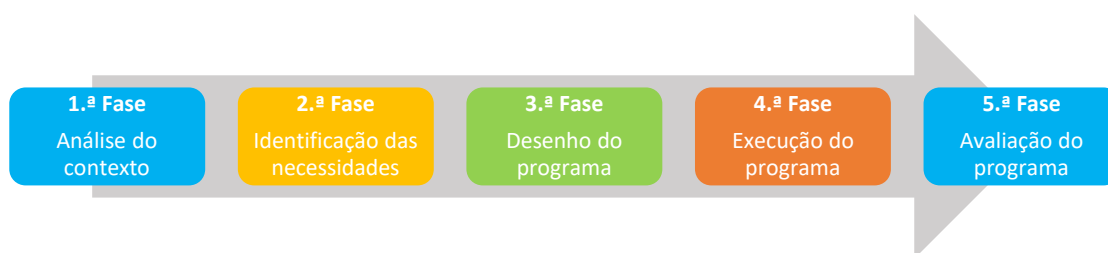
Os principais objetivos da IE são: desenvolver em cada indivíduo a capacidade de identificar, utilizar, compreender e regular as emoções, em si próprio e nos outros; e adquirir competências que permitam alcançar o bem-estar pessoal e social. A partir destes objetivos gerais, desenvolvem-se objetivos específicos, devidamente adaptados ao contexto de cada intervenção, como se apresenta na Figura 2.

Figura 2. Objetivos gerais e exemplos de objetivos específicos da educação emocional, segundo Rafael Bisquerra (2008)



A educação emocional pode ser colocada em prática através de orientações ocasionais, ações tutoriais e programas, na disciplina de Educação para a Cidadania, ou pode ainda ser integrada transversalmente no currículo das escolas (Bisquerra, 2008). Os programas de educação emocional devem ser compostos por cinco fases (ver Figura 3) e devem conter de forma discriminada os objetivos, conteúdos, metodologias, atividades e avaliação (Bisquerra, 2008).

Figura 3. Fases do programa de educação emocional



Para construir, planificar, desenvolver, implementar e avaliar um programa de educação emocional, é preciso escolher um enquadramento teórico e conceptual, delinear objetivos devidamente adaptados à população-alvo, conceber atividades variadas e criativas que promovam uma aprendizagem proativa e cooperativa e envolver toda a comunidade educativa (Pérez-González & Pena, 2011). Dos diversos programas que promovem o desenvolvimento da IE de crianças e jovens em contexto educativo, destacam-se os seguintes: Aprendizagem Emocional e Social (SEL – *Social and Emotional Learning*) da *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2015), INTEMO (Cabello, Gualda, Gallego & Fernández-Berrocal, 2016) e MQ – Aprender a Ser Feliz (Queirós, 2014).

2.3. Educação artística (teatro musical) no contexto da educação emocional

A arte é a representação da própria humanidade (Ferreira, 2010), através dela o ser humano realiza a sua existência, projetando o seu mundo interno no externo (Feist, 1996). A arte é um instrumento de humanização, essencial para o desenvolvimento humano e social (Gardner, 1990). “A arte deve ser a base de toda a educação” (Read, 1982, p. 91), pois promove o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens. A educação artística instiga o desenvolvimento biopsicossocial das crianças e dos adolescentes e contribui para o desenvolvimento emocional enquanto facilitador do desenvolvimento cognitivo (Santos, 2008). No *Roteiro para a Educação Artística – desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*, António Damásio (2006) destaca a importância que a educação artística tem na promoção do desenvolvimento emocional, afirmando que, quando a arte é colocada ao serviço da educação, é

proporcionado um equilíbrio harmonioso entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento emocional.

Tanto a educação artística, como a educação emocional, promovem competências pessoais e sociais, assentes num equilíbrio harmonioso entre o desenvolvimento emocional e o cognitivo (Ciarrochi & Mayer, 2007; Sousa, 2003a, 2003b, 2003c); contudo, até, à presente data, escasseiam os estudos sobre programas de educação emocional através da educação artística (Pereira, 2016). Apesar disso, são vários os investigadores que indicam que o recurso a atividades artísticas (artes performativas e artes visuais) em programas extracurriculares e universais, tem apresentado efeitos positivos na resolução de conflitos, na realização de trabalho em equipa e na promoção de competências relacionais (Wright, John, Alaggia & Sheel, 2006; Wright, John, Rowe & Duku, 2009; Wright, Alaggia & Krygsman, 2014). Além disso, são diversas as investigações que referem que a educação artística é uma estratégia muito apropriada para responder às necessidades interculturais atualmente sentidas nas escolas (Kennedy, Bronte-Tinkew & Mathews, 2007), sobretudo no âmbito da educação emocional (CASEL, 2015; Merrell & Gueldner, 2010). A presença da educação artística nos programas extracurriculares promove uma elevada recetividade por parte dos alunos, pois as crianças e os jovens manifestam ter mais interesse e estar mais satisfeitos quando os programas incluem atividades artísticas (Hutzel, Russell & Gross, 2010; Wright *et al.*, 2006).

Na conceção, implementação e avaliação do MusicalMente, optou-se por construir um programa de educação emocional com teatro musical. Isto porque o teatro musical é uma das manifestações artísticas mais completas, pois engloba artes performativas (música, dança e teatro) e artes visuais, proporcionando assim uma prática artística interdisciplinar e transdisciplinar muito rica. A construção de musicais, no contexto educativo, valoriza a individualidade e a participação de cada aluno, promove o trabalho em colaboração e em comunidade, ensina a integrar as individualidades para a construção de um todo e fomenta o desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens envolvidos (Santa Rosa, 2012). Para Santa Rosa (2006), o teatro musical é

uma excelente ferramenta para potencializar e promover o desenvolvimento artístico, cognitivo, emocional e social das crianças e dos jovens.

3. Metodologia

3.1. Pressupostos, problemática em estudo e justificação da investigação

O programa MusicalMente, concebido para alunos do 1.º ao 12.º ano de escolaridade, do CAL, é um programa de educação emocional com teatro musical e, universal, frequentado em regime extracurricular. A problemática em estudo emergiu da necessidade de promover o desenvolvimento das competências emocionais dos alunos do CAL e justifica-se pela sua relevância social, pelas suas implicações práticas e pela utilidade metodológica, na medida em que o manual construído em ação demonstrou ser uma ferramenta eficaz de formação para o desenvolvimento de competências emocionais dos alunos.

A questão orientadora de partida foi: *A educação emocional com teatro musical pode promover o desenvolvimento da inteligência emocional nos alunos?*

3.2. Finalidade, objetivos e questões de investigação

A finalidade deste projeto de intervenção foi compreender o contributo que a educação artística pode trazer para o desenvolvimento da inteligência emocional em crianças e jovens, através da conceção de projetos integradores de teatro musical.

Os objetivos específicos, previamente delineados, procuraram dar resposta às seguintes questões de investigação:

Q1 – Em que medida a educação artística, sobretudo o teatro musical, pode contribuir para o desenvolvimento da inteligência emocional?

Q2 – Qual a importância da educação emocional em crianças e jovens, do 1.º ao 12.º ano de escolaridade, através da educação artística (teatro musical)?

Q3 – Quais as estratégias necessárias à elaboração de um programa de educação emocional com teatro musical, universal e extracurricular?

3.3. Design metodológico

Na conceção deste projeto, optou-se pela utilização de uma metodologia de índole mista (Sampieri, Collado & Lucio, 2006), enquadrada no paradigma pós-positivista (Guba & Lincoln, 1994), onde se conjugaram a metodologia qualitativa e a metodologia quantitativa. Esta conjugação é cada vez mais aceite pela comunidade científica, porque permite mais flexibilidade, complementaridade e adaptabilidade às investigações (Sampieri, Collado & Lucio, 2006; Coutinho, 2014), conseguindo-se colmatar as limitações de cada um dos métodos e explorar e interpretar melhor a temática em estudo (Almeida & Freire, 2008).

O design metodológico contempla uma tripla abordagem: *exploratória*, pela (realização de atividades artístico-culturais ludopedagógicas inerentes na conceção de projetos interdisciplinares e transdisciplinares de teatro musical); *descritiva*, porque pretende descrever o tema em estudo e prover algumas bases para estudos futuros; e *quase-experimental*, na medida em que avalia o impacto e a eficácia do programa através da realização de pré e pós-testes, de forma a descobrir as “relações causa-efeito” (Sampieri *et al.*, 2006; Almeida & Freire, 2008).

3.4. Caracterização da amostra

Participaram neste projeto 100 alunos do CAL (de forma voluntária e anónima), do 1.º grau do Curso de Iniciação ao 8.º grau do Curso Secundário, do Ensino Artístico Especializado da Música; ou seja, do 1.º ao 12.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 6 anos (idade mínima) e os 18 anos de idade (idade máxima), como se apresenta na Tabela 2.

Tabela 2. Caracterização dos participantes

Curso	Ciclos	Graus	Raparigas	Rapazes	N.º de alunos por ciclo	Idades
Curso de Iniciação Musical	1.º Ciclo do Ensino Básico	Grau I (1.º ano)	4	3	25	6 – 10
		Grau II (2.º ano)	3	3		
		Grau III (3.º ano)	3	3		
		Grau IV (4.º ano)	3	3		
Curso Básico de Música	2.º Ciclo do Ensino Básico	1.º Grau (5.º ano)	6	6	25	10 – 13
		2.º Grau (6.º ano)	6	7		
	3.º Ciclo do Ensino Básico	3.º Grau (7.º ano)	4	4	25	12 – 15
		4.º Grau (8.º ano)	4	5		
		5.º Grau (9.º ano)	4	4		
			Curso Secundário de Música	Ensino Secundário		
7.º Grau (11.º ano)	4	4				
8.º Grau (12.º ano)	4	4				
Total de Alunos			50	50	100 Alunos	

3.5. Instrumentos de recolha e produção de dados

Na recolha e produção de dados foram utilizados instrumentos qualitativos – diário de bordo e observação direta participante (da investigadora) – e instrumentos quantitativos – inquérito por questionário (aplicados aos especialistas, professores, alunos e pais/encarregados de educação, através da plataforma online *Survio*, de acordo com o tipo, *timings* e público-alvo, representados na Tabela 3.

Tabela 3. Tipo de questionários aplicados, cronograma e respetivos públicos-alvo

Avaliação da construção do Programa Musicalmente		
Questionário	Inquiridos	Aplicação / Data
Questionário de avaliação da qualidade da construção do Programa Musicalmente – avaliação realizada por especialistas.	30 especialistas (professores, psicólogos, educadores sociais e animadores socioculturais).	Após a construção do programa e antes da implementação do mesmo. 19, 20 e 21 de outubro de 2017.
Avaliação da implementação do Programa Musicalmente		
Questionário	Inquiridos	Aplicação / Data
Questionário de avaliação da qualidade da implementação do Programa Musicalmente – avaliação realizada por especialistas.	3 especialistas (professores do ensino artístico especializado, com formação específica na área da inteligência emocional).	No final de cada uma das 30 sessões do programa, desenvolvidas com cada um dos quatro grupos participantes.
Avaliação da eficácia do Programa Musicalmente (medidas de avaliação da Inteligência Emocional)		
Questionário	Inquiridos	Aplicação / Data
Questionário de avaliação da eficácia do Programa Musicalmente / Alunos 6-11 – autoavaliação realizada pelo aluno.	Alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos de idade.	Antes e depois da implementação do programa.
Questionário de avaliação da eficácia do Programa Musicalmente / Alunos 12-18 – autoavaliação realizada pelo aluno.	Alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos de idade.	Pré-implementação: 19, 20 e 21 de outubro de 2017.
Questionário de avaliação da eficácia do Programa Musicalmente / Professores – avaliação realizada pelos professores.	Professores responsáveis pelos grupos (Coordenador de grupo).	Pós-implementação: 21, 22 e 23 de maio de 2018.
Questionário de avaliação da eficácia do Programa Musicalmente / Encarregados de Educação – avaliação realizada pelos encarregados de educação.	Encarregados de Educação dos alunos participantes no programa Musicalmente.	Antes e depois da implementação do programa.

Questionário de Competência Emocional – autoavaliação realizada pelos alunos (Taksic, V., 2000. Emotional Competence Questionnaire (ECQ); trad. e adap. Faria & Lima Santos, 2001).	Alunos que participam no Programa MusicalMente.	Pré-implementação: 19, 20 e 21 de outubro de 2017.
SSBS – Escala de Competências Sociais – avaliação realizada pelos professores (Merrell, 2002; versão portuguesa adaptada por Raimundo, Marques-Pinto & Lima, 2007).	Professores responsáveis pelos grupos (Coordenador de grupo).	Pós-implementação: 21, 22 e 23 de maio de 2018.
Avaliação de Competências Emocionais CE-360° / Autoavaliação realizada pelo aluno (Bisquerra <i>et al.</i> , 2006).	Alunos que participam no Programa MusicalMente.	
Avaliação de Competências Emocionais CE-360° / Avaliação realizada pelo Professor (Bisquerra <i>et al.</i> , 2006).	Professores responsáveis pelos grupos (Coordenador de grupo).	
Avaliação de Competências Emocionais CE-360.º / Avaliação realizada pelos Colegas (Bisquerra <i>et al.</i> , 2006).	Alunos que participam no Programa MusicalMente.	
Questionário de Inteligência Emocional para Crianças / Autoavaliação realizada pelo aluno (versão para investigação de Carvalho & Caldeira, 2017).	Alunos que participam no Programa MusicalMente.	
Avaliação da satisfação com o Programa MusicalMente		
Questionário	Inquiridos	Aplicação / Data
Questionário de Avaliação da Satisfação com o Programa MusicalMente – avaliação realizada pelos alunos.	Alunos que participam no Programa MusicalMente.	No final da implementação do programa e da realização
Questionário de Avaliação da Satisfação com o Programa MusicalMente – avaliação realizada pelos professores.	Professores responsáveis pelos grupos (Coordenador de grupo).	do espetáculo final. 14, 15 e 16 de maio de 2018.

3.6. Procedimentos

De acordo com o referencial teórico previamente apresentado, na primeira fase procedeu-se à análise do contexto; na segunda fase realizou-se a identificação das necessidades; na terceira fase elaborou-se a revisão da literatura; e na quarta fase desenhou-se o programa MusicalMente. Na conceção deste programa, realizaram-se diversos *workshops* com vários grupos de alunos, em que se testaram o tipo de conteúdos, a eficiência e a recetividade das atividades, e constituiu-se um painel de especialistas que analisaram e avaliaram a construção do programa. Na quinta fase, preparou-se a execução do programa e obteve-se a autorização do Conselho Pedagógico do CAL para a sua operacionalização; enviou-se um folheto informativo a toda a comunidade educativa; realizou-se uma sessão de apresentação do projeto de intervenção; os alunos interessados inscreveram-se; os encarregados de educação assinaram um consentimento informado; e, antes da aplicação do programa (pré-teste), todos os participantes foram avaliados individualmente ao nível da inteligência emocional, através de diversos instrumentos de avaliação da IE, já referenciados na revisão da bibliografia. Na fase seguinte, a sexta, procedeu-se à execução e implementação do programa, constituído por 30 sessões, de 90 minutos cada, realizadas semanalmente, entre outubro de 2017 e maio de 2018; nelas participaram 100 alunos, organizados em quatro grupos (1.º, 2.º e 3.º ciclos e secundário). As sessões foram dinamizadas pela investigadora e autora do programa e contaram sempre com a presença de três observadores externos, professores do ensino artístico especializado com formação específica na área da inteligência emocional, que avaliaram a sua implementação. O projeto de teatro musical concebido foi o *Shrek* e teve a sua apresentação pública no Centro Cultural de Belém, a 13 de maio de 2018. Após a aplicação do programa, na sétima e última fase, procedeu-se à avaliação da eficácia do mesmo (pós-teste), da recetividade e satisfação dos alunos, conforme cronograma da Tabela 4.

Tabela 4. Cronograma do projeto de intervenção pedagógica

Fases	06 2018	07 2017	08 2017	09 2017	10 2017	11 2017	12 2017	01 2018	02 2018	03 2018	04 2018	05 2018	06 2018
1. ^a	*												
2. ^a	*												
3. ^a	*	*											
4. ^a		*	*	*									
5. ^a				*									
6. ^a					*	*	*	*	*	*	*	*	
7. ^a												*	*

3.7. Estratégia de aplicação do programa MusicalMente

Este programa de educação emocional, baseado no modelo teórico de inteligência emocional de Mayer e Salovey, foi desenhado segundo um método quase-experimental (pré-teste/intervenção/pós-teste), de forma a ser aplicado em âmbito escolar como atividade extracurricular (embora também possa ser aplicado em ambientes educativos informais) e permitir a avaliação da sua eficácia no final. Foi concebido para que as sessões possam ser conduzidas por um único dinamizador (educador, professor ou animador), mas, se o grupo for grande, é sugerido que sejam orientadas por uma equipa de dois dinamizadores (tendo um a função de dinamizador e outro a função de observador); e para ser aplicado num grupo fechado – por exemplo, o grupo turma –, constituído por 15 a 25 elementos, de forma a que cada grupo construa e realize o seu próprio projeto de teatro musical (no caso de existirem vários grupos/turmas de uma mesma escola que participem no programa, é recomendada a criação e realização em conjunto de um único projeto de teatro musical por escola).

O MusicalMente é um programa constituído por um total de 30 sessões (todas elas estruturadas de uma forma muito semelhante), organizadas em sete etapas, como se resume na Tabela 5: 1.^a etapa: apresentação do programa e pré-teste (2 sessões); 2.^a etapa: perceção e expressão emocional (5 sessões); 3.^a etapa: facilitação emocional (5 sessões); 4.^a etapa: compreensão emocional (5 sessões); 5.^a etapa: regulação emocional (5 sessões); 6.^a etapa: apresentação pública do projeto de teatro musical (6 sessões); e 7.^a etapa: fecho do programa e pós-teste (2 sessões).

Tabela 5. Etapas da aplicação do programa MusicalMente

Etapa 1: apresentação do programa e pré-teste	
Sessões (2)	Objetivos
N. ^{os} 1, 2	– Apresentar os conteúdos do programa; – Explorar e despertar o interesse e a adesão; – Avaliar a inteligência emocional dos participantes; – Selecionar o musical a realizar.
Etapa 2: percepção e expressão emocional	
Sessões (5)	Objetivos
N. ^{os} 3, 4, 5, 6, 7	– Aprender a expressar as diferentes emoções de uma maneira adequada; – Desenvolver a capacidade para identificar e reconhecer as emoções em si próprio e nos outros; – Comunicar emoções através da expressão artística; – Adaptar e traduzir, ou construir, o guião do musical (textos e letras das canções); – Compor as músicas e/ou elaborar os arranjos musicais de todo o espetáculo (conceber todas as partituras para o musical).
Etapa 3: facilitação emocional	
Sessões (5)	Objetivos
N. ^{os} 8, 9, 10, 11 e 12	– Aprender a reconhecer a influência das emoções nos nossos pensamentos, atitudes e comportamentos; – Conseguir interpretar as emoções como facilitadores que se podem usar no dia a dia e não como obstáculos; – Aprender a reconhecer as sensações (visuais, auditivas, olfativas, táteis e gustativas) que estão associadas às diversas emoções; – Ensaiar e preparar a <i>performance</i> artística da componente musical, teatral e coreográfica do espetáculo.
Etapa 4: compreensão emocional	
Sessões (5)	Objetivos
N. ^{os} 13, 14, 15, 16, 17	– Desenvolver o conhecimento emocional; – Descobrir a função e a importância das emoções; – Compreender as causas e as consequências das emoções, bem como a evolução dos estados emocionais; – Ensaiar e preparar a <i>performance</i> artística da componente musical, teatral e coreográfica do espetáculo; – Conceber cenários, adereços e guarda-roupa.

Etapa 5: regulação emocional	
Sessões (5)	Objetivos
N. ^{os} 18, 19, 20, 21, 22	– Aprender a lidar com as suas próprias emoções e com as dos outros; – Desenvolver a regulação emocional interpessoal e intrapessoal; – Aprender a diminuir os estados emocionais negativos e aumentar os positivos; – Ensaiar e preparar a <i>performance</i> artística da componente musical, teatral e coreográfica do espetáculo.
Etapa 6: apresentação pública do projeto de teatro musical	
Sessões (6)	Objetivos
N. ^{os} 23, 24, 25, 26, 27, 28	– Explorar, de forma transversal, os conteúdos apreendidos anteriormente; – Ensaiar e preparar a <i>performance</i> artística da componente musical, teatral e coreográfica do espetáculo.
Etapa 7: fecho do programa e pós-teste	
Sessões (2)	Objetivos
N. ^{os} 29, 30	– Discutir e refletir sobre o programa realizado; – Visualizar a gravação do espetáculo e refletir em conjunto sobre a mesma; – Avaliar a inteligência emocional dos participantes.

De forma a avaliar a IE dos alunos e a eficácia do programa, na 1.^a etapa (sessão n.º 2) e na 7.^a etapa (sessão 30), realizaram-se o pré e o pós-teste. Para efetuar esta avaliação foram concebidos quatro instrumentos de avaliação: *Questionário de avaliação da eficácia do programa MusicalMente: Alunos 6-11*, para alunos dos 6 aos 11 anos de idade, através do qual o aluno realiza a sua autoavaliação; *Questionário de avaliação da eficácia do programa MusicalMente: Alunos 12-18*, para alunos dos 12 aos 18 anos de idade, por meio do qual o aluno realiza a sua autoavaliação; *Questionário de avaliação da eficácia do programa MusicalMente: Professores*, através do qual o dinamizador/professor realiza a avaliação de cada um dos participantes/alunos; o *Questionário de avaliação da eficácia do programa MusicalMente: Encarregados de Educação*, por meio do qual cada encarregado de educação avalia o seu educando. Para além destes instrumentos, é ainda sugerida a possibilidade de utilização de outras medidas de avaliação da IE, da autoria de diversos investigadores.

4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1. Avaliação da qualidade da construção do programa MusicalMente

O desenho e a construção do programa MusicalMente consistiram na elaboração do manual escrito do programa, realizada na 4.^a fase. A avaliação da qualidade da construção do programa MusicalMente foi feita por 30 especialistas convidados (professores, psicólogos, educadores sociais e animadores socioculturais), através da aplicação de um questionário – *Questionário de avaliação da qualidade da construção do programa MusicalMente* – que contemplou a análise, a verificação e a apreciação dos objetivos, desenho, instrumentos de avaliação, conteúdo, atividades, recursos humanos e materiais, duração e possibilidade de generalização do programa a outros contextos e públicos-alvo. Os resultados do tratamento e análise dos dados encontram-se nas Tabelas 6 a 13.

Tabela 6. Avaliação dos objetivos do programa MusicalMente

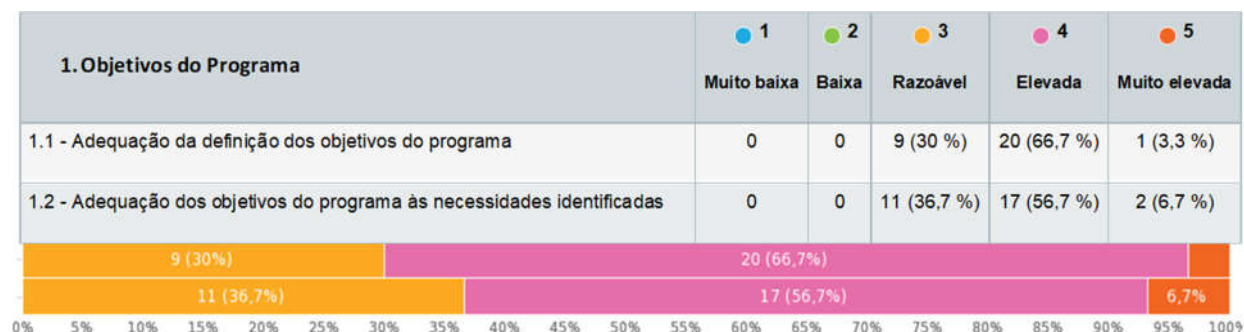


Tabela 7. Avaliação do desenho do programa MusicalMente

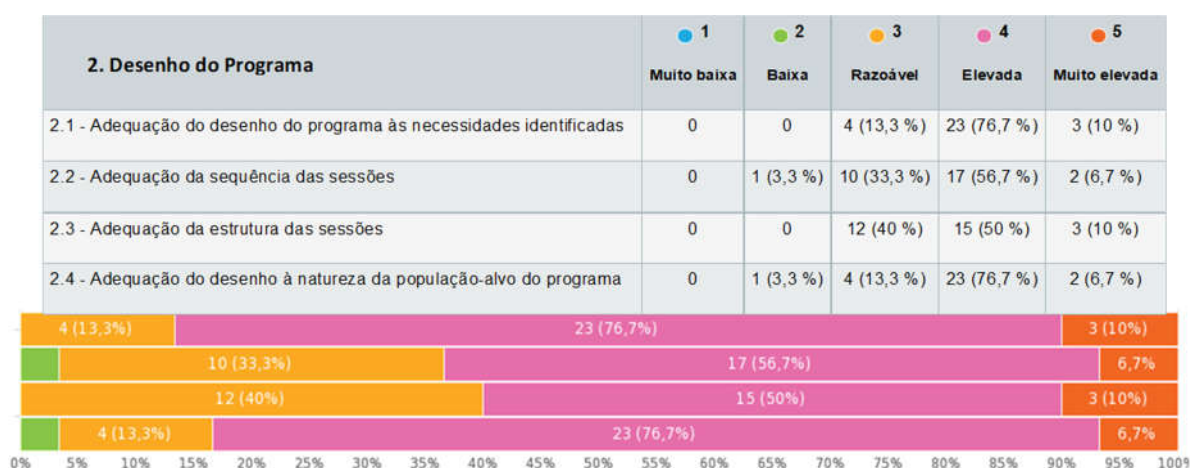


Tabela 8. Avaliação dos instrumentos de avaliação do programa

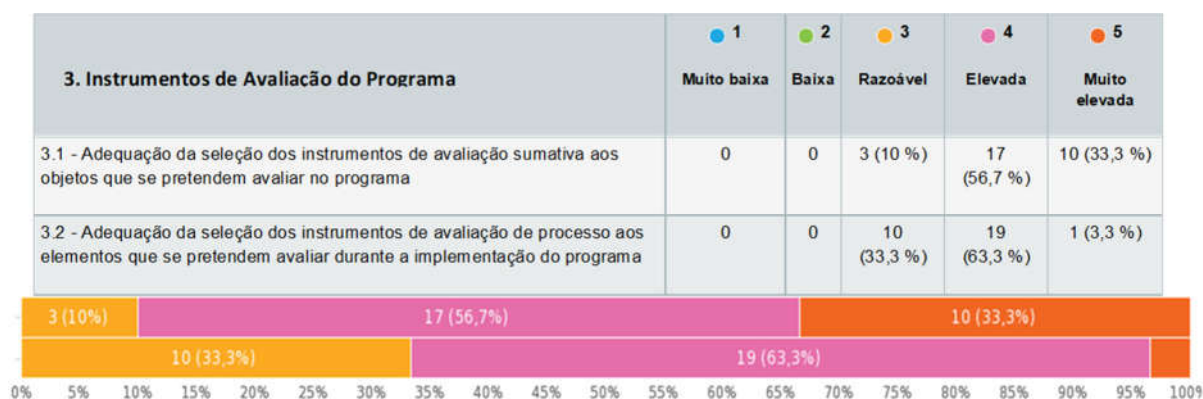


Tabela 9. Avaliação do conteúdo do programa MusicalMente

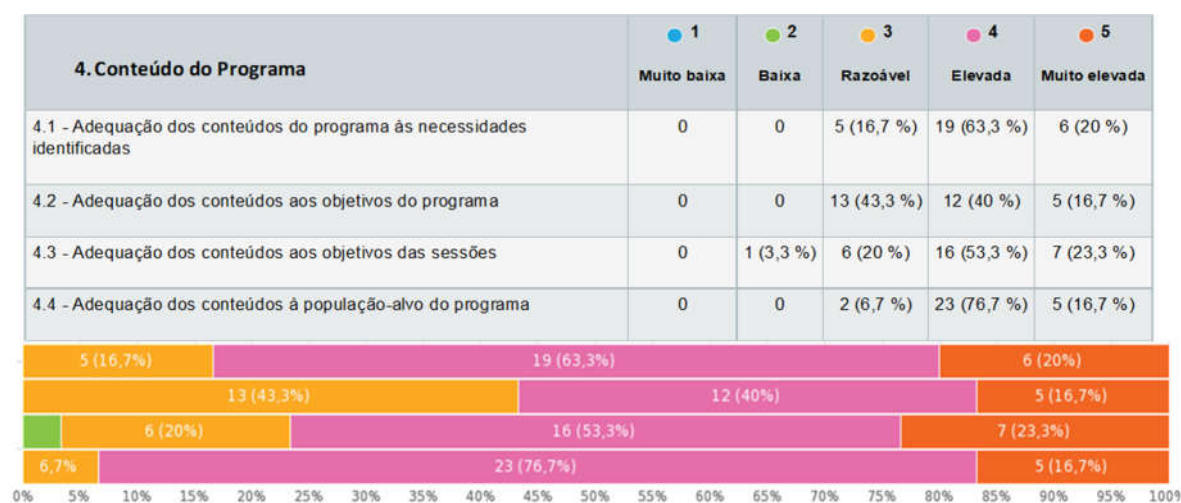


Tabela 10. Avaliação das atividades do programa MusicalMente

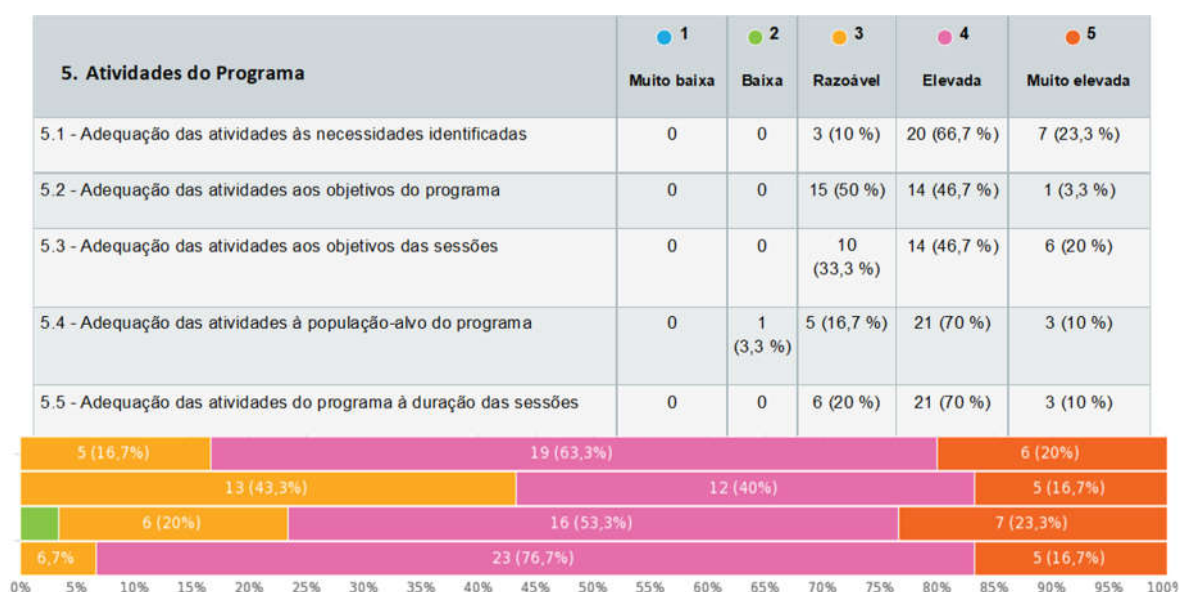


Tabela 11. Avaliação dos recursos humanos e materiais do programa MusicalMente

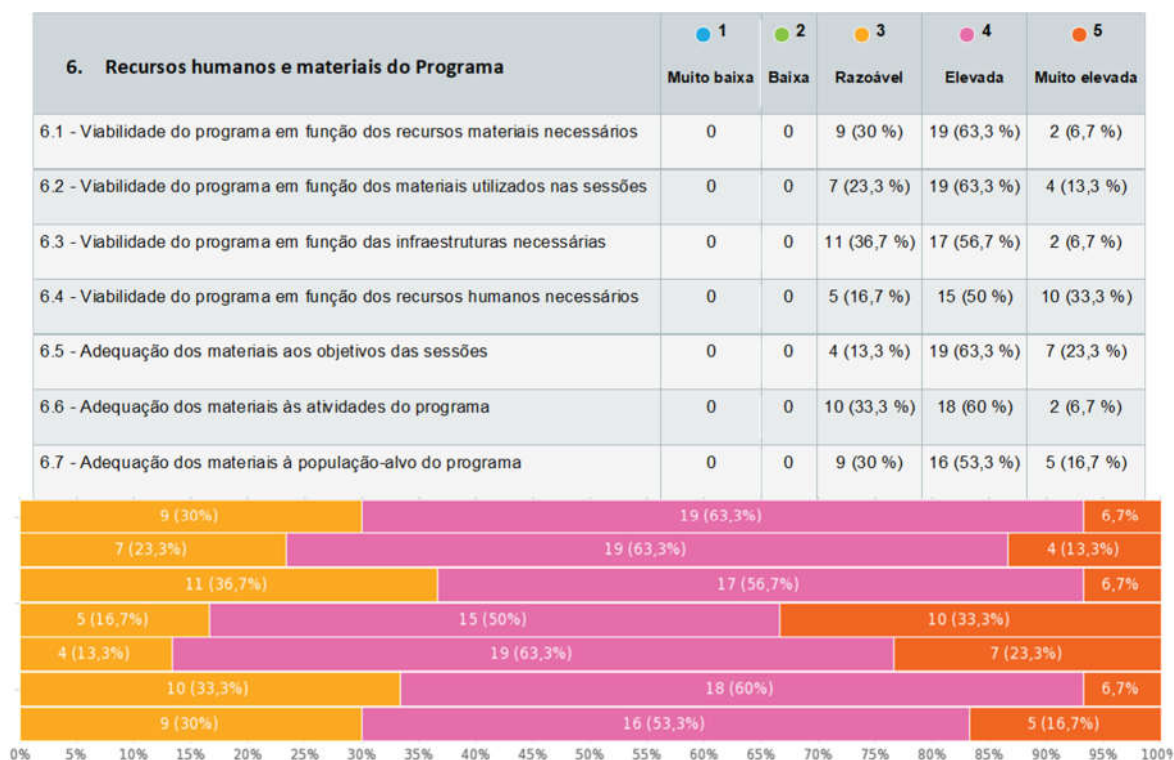


Tabela 12. Avaliação da duração do programa MusicalMente

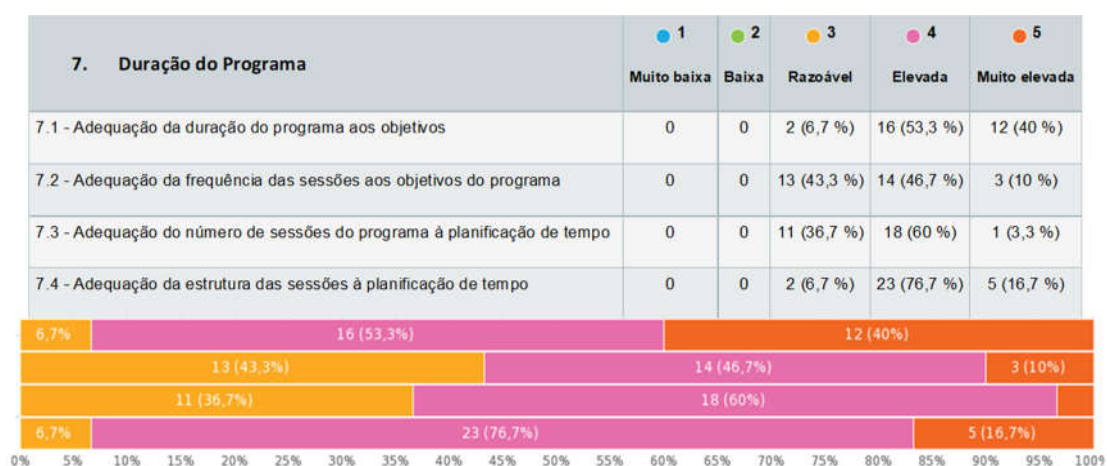
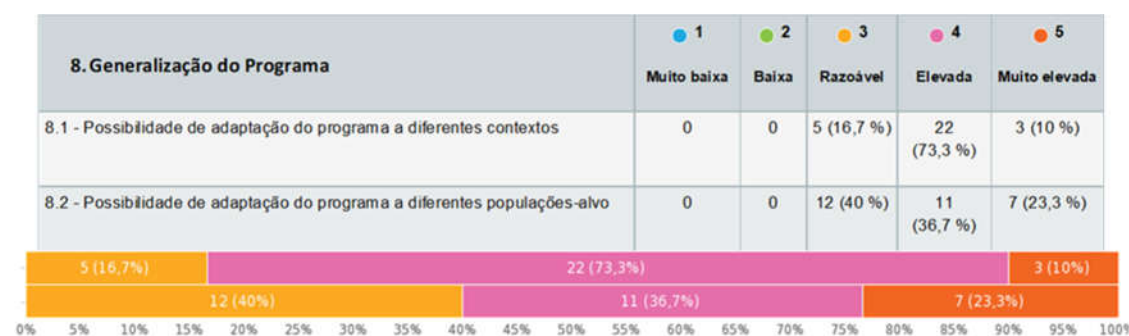


Tabela 13. Avaliação da possibilidade de generalização do programa MusicalMente



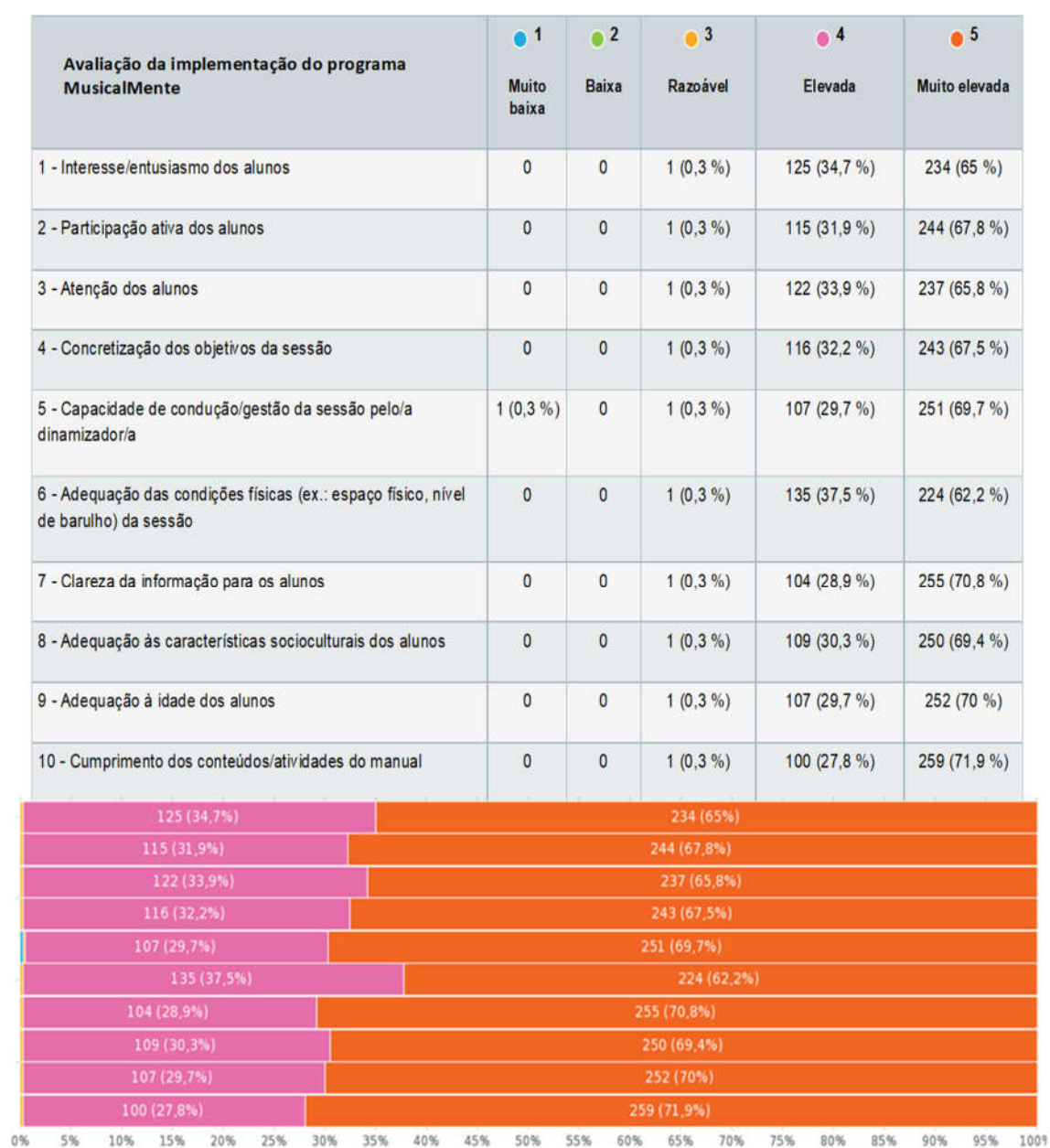
Da análise dos resultados obtidos pode concluir-se que a avaliação da qualidade do programa MusicalMente foi muito positiva, o que permitiu delinear as linhas orientadoras para a conceção do manual escrito, bem como conferir validade e relevância social ao programa.

4.2. Avaliação da implementação do programa

A análise de conteúdo das notas de campo registadas no diário de bordo revelou, que os objetivos de todas as sessões foram cumpridos, que a adesão dos alunos às atividades propostas foi muito positiva, que a estratégia de utilizar uma estrutura idêntica em todas as sessões foi algo muito apreciado pelos alunos participantes, que os alunos participaram ativamente e entusiasticamente. A avaliação da qualidade da implementação do programa MusicalMente foi feita ainda por três especialistas

(professores do ensino artístico especializado com formação específica na área da inteligência emocional), que assistiram e observaram cada uma das 30 sessões, para os quatro grupos de alunos. Através da aplicação do *Questionário de avaliação da qualidade da implementação do Programa MusicalMente*, avaliaram com clareza toda a informação transmitida e se todas as atividades foram cumpridas e todos os objetivos alcançados. Os resultados obtidos da análise dos 360 questionários apreciados pelos especialistas são apresentados na Tabela 14.

Tabela 14. Avaliação da implementação do programa MusicalMente



Em conclusão, a avaliação da qualidade da implementação do programa MusicalMente, foi muito positiva. O programa atingiu todos os objetivos propostos; os conteúdos e as atividades foram devidamente desenvolvidos; a qualidade da dinamização e da realização das sessões pela dinamizadora foi positiva; apurou-se que as estratégias, os métodos e os materiais desenvolvidos e utilizados foram adequados e apropriados aos objetivos das sessões, às idades e às características socioculturais dos alunos; e, por último, verificou-se a existência, ao longo de todas as sessões, de uma participação atenta e ativa por parte da grande maioria dos alunos envolvidos.

4.3. Avaliação da satisfação e da recetividade do programa

A avaliação da satisfação do programa foi realizada pelos alunos, através do *Questionário de avaliação da satisfação com o programa MusicalMente – Alunos*; e pelos professores, por meio do *Questionário de avaliação da satisfação com o programa MusicalMente – Professores*. A grande maioria dos alunos gostou muito do programa e gostaria de voltar a ter o MusicalMente no próximo ano letivo. Na questão “Gostaste do programa MusicalMente?”, 64% dos alunos selecionaram a resposta “muito” e 34% a resposta “bastante”. Na questão “Gostarias de voltar a ter este programa no próximo ano?”, 40% dos participantes escolheram a resposta “muito” e 52% a resposta “bastante”. Relativamente aos professores, na generalidade, gostariam muito de voltar a participar no programa e recomendariam o MusicalMente a outros docentes. Quando colocada a questão “No futuro gostaria de voltar a participar neste programa?”, 73% dos docentes optaram pela resposta “muito” e 23,3% elegeram a resposta “bastante”. Na questão “Recomendaria este programa a outros docentes?”, 63,3% responderam “muito” e 33,3% “bastante”. A recetividade é um dos fatores que mais influencia o impacto das intervenções (Low *et al.*, 2014; Pettigrew *et al.*, 2015), por isso é muito importante os programas considerarem as necessidades dos destinatários, bem como os seus interesses. Os resultados indicam que o programa MusicalMente teve uma elevada recetividade por parte dos alunos, pois observou-se neles uma participação muito ativa, um elevado interesse, muita dedicação e uma grande satisfação. Concluiu-se que a utilização de atividades artístico-culturais

ludopedagógicas realizadas na conceção de projetos de teatros musicais promovem o desenvolvimento da inteligência emocional em crianças e em jovens, através da execução de programas de educação emocional nas escolas.

4.4. Avaliação da eficácia do programa

Para avaliar a eficácia do programa MusicalMente, foram construídos e aplicados o *Questionário de avaliação da eficácia do programa MusicalMente: Alunos 6-11*; o *Questionário de avaliação da eficácia do programa MusicalMente: Alunos 12-18*; o *Questionário de avaliação da eficácia do programa MusicalMente: Professores*; e o *Questionário de avaliação da eficácia do programa MusicalMente: Encarregados de Educação*. Com estes questionários pretendeu-se avaliar as habilidades para identificar as emoções (perceção emocional), utilizar as emoções (facilitação emocional do pensamento), compreender as emoções (compreensão emocional) e regular as emoções (gestão emocional), em si e nos outros. O questionário do aluno baseia-se num processo introspetivo de avaliação, onde este se avalia a si mesmo. O questionário do professor e o questionário do encarregado de educação assentam na perspetiva e na opinião que estes têm sobre o aluno que está a ser avaliado. Para além destes questionários, também foram utilizados para avaliar a eficácia do programa o *Questionário de Competência Emocional* (Taksic, 2000. *Emotional Competence Questionnaire* (ECQ), tradução e adaptação de Faria & Lima Santos, 2001); a *SSBS – Escala de Competências Sociais* (Merrell, 2002; versão portuguesa adaptada por Raimundo, Marques-Pinto & Lima, 2007); a *Avaliação de Competências Emocionais CE-360°* (Bisquerra *et al.*, 2007); e o *Questionário de Inteligência Emocional para Crianças* (versão para investigação de Carvalho & Caldeira, 2017). Todos os questionários aplicados foram realizados em dois momentos distintos, antes e após a intervenção, para assim averiguar o impacto e a eficácia do programa MusicalMente.

Os resultados obtidos nos 1800 inquéritos realizados ao longo do projeto (cada aluno foi avaliado através de 20 inquéritos, 10 antes da implementação do MusicalMente e 10 após o término do mesmo) indicam que o programa promoveu o desenvolvimento da inteligência emocional dos alunos participantes. As crianças e os jovens envolvidos

neste projeto apresentaram uma evolução muito significativa na capacidade de perceber, expressar, facilitar, utilizar, compreender, gerir e regular as emoções, tanto em si próprios como nos outros. Tendo o programa revelado ser eficaz e tendo tido um impacto positivo, pode concluir-se que as atividades artístico-culturais ludopedagógicas, inscritas na realização de projetos de teatro musical, podem ser uma ferramenta eficiente no desenvolvimento da inteligência emocional, através de programas adequados e aplicados no contexto escolar em âmbito extracurricular. Desta forma, vai-se ao encontro dos resultados obtidos noutras investigações e intervenções, da autoria de diversos investigadores, que defendem que as atividades artísticas são um instrumento excecional para desenvolver as competências sociais das crianças e dos jovens (Wright *et al.*, 2006; Wright *et al.*, 2014).

5. Conclusões

5.1. Síntese integradora dos resultados obtidos

Este PIP, realizado no âmbito da prática profissional do Mestrado em Ensino de Música, da Escola das Artes, da Universidade Católica Portuguesa no Porto, foi delineado com o objetivo de construir, implementar e avaliar o programa MusicalMente, um programa universal e extracurricular de educação emocional com teatro musical, destinado a crianças e jovens dos 6 aos 18 anos de idade.

Neste âmbito foram realizados quatro estudos: no primeiro estudo, avaliou-se a qualidade da construção do programa; no segundo, a qualidade da implementação do programa; no terceiro, a eficácia do programa; e no quarto, a satisfação e a recetividade ao programa MusicalMente. Os resultados destes estudos evidenciaram a qualidade da construção e da implementação do programa, comprovaram a sua eficácia e indicaram uma grande recetividade e satisfação, por parte dos alunos participantes. Desta forma, é possível concluir que as atividades artísticas efetuadas na construção e realização de musicais podem ser um meio eficiente e cativante para promover o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças e nos jovens.

5.2. Contributos do projeto de intervenção pedagógica

Podemos elencar como principais contributos do programa MusicalMente para a produção científica os seguintes: i) proposta inovadora, apelativa e cativante, na área da educação emocional; ii) programa de educação emocional com teatro musical, que teve uma enorme receptividade por parte dos participantes e que demonstrou a sua eficácia na promoção do desenvolvimento da inteligência emocional em crianças e em jovens com idades compreendidas entre os 6 os 18 anos de idade; estes participantes apresentaram uma evolução muito significativa na capacidade de perceber, expressar, utilizar, compreender, gerir e regular as emoções, tanto em si próprios como nos outros, razão pelo qual o programa foi adotado no Conservatório d'Artes de Loures; iii) criação de quatro instrumentos de avaliação da inteligência emocional, fundamentados no modelo teórico de Mayer e Salovey, para a população-alvo do programa MusicalMente; um manual de apoio à aplicação do programa de carácter essencialmente prático, onde constam as planificações, etapas, fases, conteúdos, estratégias, objetivos e recursos de cada uma das 30 sessões; iv) tradução e adaptação do guião do musical e das letras das diversas canções para a língua portuguesa, bem como gestão e produção da obra de teatro musical *Shrek*; v) arranjos orquestrais de toda a componente musical de *Shrek*, originalmente escrita para piano; vi) criação de todas as coreografias, cenários, adereços e confeção de todo o guarda-roupa; vii) idealização e produção da *performance* conjunta do espetáculo musical *Shrek*.

Fez-se o registo fotográfico e de vídeo da apresentação pública do musical, realizada a 13 de maio de 2018, no Centro Cultural de Belém, e foi apresentada uma comunicação oral sobre este projeto, no dia 17 de novembro de 2018, nas VI Jornadas de Pedagogia do Ensino Artístico Especializado da Música, realizadas na Católica-Porto, no painel “Caminhos de inovação no ensino da música”.

Por fim, após ver comprovada a eficácia deste programa, anseia-se que numa próxima etapa se possa editar o manual do programa e implementar o MusicalMente em outras escolas.

5.3. Principais limitações do projeto de intervenção pedagógica e recomendações para futuros estudos e projetos

Como limitações deste projeto, aponta-se o facto de não terem sido analisadas as vantagens da utilização do teatro musical num programa de educação emocional. Para tal, teria sido necessária a realização de estudos comparativos entre o programa MusicalMente e outros programas, que contivessem os mesmos conteúdos, mas utilizassem outro género de atividades. Só desta forma se conseguiria comparar a satisfação, a recetividade e o nível de eficácia de cada uma das diferentes abordagens à educação emocional.

Também não houve uma avaliação *follow-up*, ou seja, uma avaliação da eficácia do programa realizada alguns meses após o término da sua implementação. Este tipo de avaliação, muito utilizada em programas de educação emocional, permite avaliar a existência de efeitos positivos que no pós-teste (avaliação feita na última sessão da implementação do programa) não são detetados (Durlak *et al.*, 2011). Como sugestões futuras, seria interessante ampliar o programa para os encarregados de educação e também para os professores; alargar o MusicalMente ao jardim-de-infância; conceber edições do programa, específicas para cada um dos ciclos de ensino; criar instrumentos de avaliação (testes de desempenho) adaptados às diferentes idades e apropriados aos diferentes estádios do desenvolvimento dos alunos; desenvolver estratégias e recursos de forma a que a promoção do desenvolvimento da inteligência emocional seja realizada transversalmente em todas as disciplinas do plano curricular; conceber formações para professores (*workshops*, ações de formação, *masterclasses* e cursos) sobre inteligência emocional e desenvolvimento de competências emocionais; aprofundar o estudo da utilização da educação artística como meio de promoção do desenvolvimento da inteligência emocional em contexto escolar; e, por fim, efetuar mais estudos sobre a eficácia do programa MusicalMente com uma amostra mais alargada e também mais diversificada.

Referências bibliográficas

- Aber, J. L., Brown, J., Jones, S., & Roderick, T. (2010). SEL: The history of a research-practice partnership. *Journal Better: Evidence-Based Education*, 2 (2), 14-15.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 5.^a edição. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bird, K. A., & Sultman, W. F. (2010). Social and emotional learning: reporting a system approach to developing relationships, nurturing well-being and invigorating learning. *Education & Child Psychology*, 27, 143-155.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer Education.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, XXI, 10, 61-82.
- Cabello, R., Gualda, R., Gallego, P., & Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa Intemo+. Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Candeias, A., Rebelo, N., Silva, J., & Cartaxo, A. (2011). *Bar-On – Inventário de Quociente Emocional: Estudos portugueses com crianças e jovens do Ensino Básico*. Comunicação apresentada no VIII Congresso Ibero-Americano de Lisboa. Lisboa.
- Cardoso, C. (2011). *Inteligência Emocional, Estratégias de Coping em Estudantes Universitários*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Carvalho, C., & Caldeira, S. (2017). *Vamos Sentir com o Necas!*. Lisboa: Edições Almedina.
- Cassá, E. L. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 153-167.
- Ciarrochi, J., & Mayer, J. D. (2007). *Applying Emotional Intelligence: A practitioner's guide*. New York, NY: Psychology Press.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) (2015). *CASEL guide: Effective Social and Emotional Learning Programs – middle and high school edition*. Chicago, IL. Recuperado, em 12 de agosto de 2019 de <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>.
- Conservatório d'Artes de Loures (2018). *HumanizArte – A arte como instrumento de humanização* (projeto educativo não publicado). Loures: Conservatório d'Artes de Loures.
- Costa, A. C., & Faria, I. (2009). A inteligência emocional no contexto de enfermagem: Estudo exploratório com o Questionário de Competência Emocional (QCE). In *Actas do X*

Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho, 9-11.

- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 2.^a edição. Coimbra: Edições Almedina.
- Damásio, A., & Damásio, H. (2006). Brain, art and education. In *UNESCO World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*. Lisboa, Portugal.
- Delors, J., et al. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A., & Taylor, R. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82 (1), 405-432.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2001). Autoconceito de competência: Estudos no contexto educativo português. *Psychologica*, 26, 213-231.
- Fernández-Berrocal, P., & Díaz, N. R. (2016). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós SA.
- Fernández-Berrocal, P., & Aranda, D. (2008). Inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 421-436.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: a theoretical and empirical review of its 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Center for Education in Arts.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência Emocional*. 12.^a edição. Lisboa: Temas e Debates.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Hilário, A. R. L. (2012). *Práticas de Educação Emocional no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Beja, Beja.

- Hutzel, K., Russell, R., & Gross, J. (2010). Eighth graders as role models: A service-learning art collaboration for social and emotional learning. *Art Education*, 60 (3), 6-11.
- Kennedy, E., Bronte-Tinkew, J., & Matthews, G. (2007). *Enhancing Cultural Competence in Out-of-School Time Programs: What is it, and why is it important?* Washington, DC: Child Trends.
- Low, P. A., Sam, K., McArthur, C., Posa, R. M., & Hochuli, D. (2014). Determining predator identity from attack marks left in model caterpillars: guidelines for best practice. *The Netherlands Entomological Society. Entomologia Experimentalis et Applicata*, 152, 120-126.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-221.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence? Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso (2000) Models of Emotional Intelligence. In R. Sternberg (ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Merrell, K., & Gueldner, B. (2010). *Social and Emotional Learning in the Classroom: Promoting mental health and academic success*. New York: The Guilford Press.
- Pereira, N. M. (2016). “Viver as emoções”: Planeamento e avaliação de um programa de aprendizagem socioemocional com dança educacional. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Pérez-González, J. C., & Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35.
- Oliveira Martins, G. d', et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da educação (DGE)
- Queirós, M. (2014). *Inteligência Emocional – Aprenda a ser feliz*. 1.^a edição. Porto: Porto Editora.
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, L. (2007). *Conception and Implementation of a Social and Emotional Learning Program*. Poster apresentado no 10th European Congress of Psychology, Praga, República Checa.
- Read, H. (1982). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Rodrigues, N., Rebelo, T., & Coelho, J. (2011). Adaptação da Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (WLEIS) e análise da sua estrutura fatorial e habilidade numa amostra portuguesa. *Psychologica*, 55, 189-207.
- Santa Rosa, A. M. D. (2006). *A Construção do Musical como Prática Artística Interdisciplinar na Educação Musical*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

- Santa Rosa, A. M. D. (2012). *O Processo Colaborativo no Musical “Com a Perna no Mundo”: Identificando articulações pedagógicas*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (traduzido e adaptado por A. G. Q. Garcia e P. H. C. Valle) (3.^a edição). São Paulo: Mcgraw-Hill.
- Santos, A. S. (2008). *Mediações Arteducacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, D. M., & Duarte, J. C. (2012). Sucesso escolar e inteligência emocional. *Millenium*, 42 (1), 67-84.
- Soares, G., & Pocinho, M. (2013). Emoções e liderança escolar: um estudo com conselhos executivos das escolas públicas portuguesas. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 61 (4), 1-11.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. (vol. I). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. (vol. II). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003c). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. (vol. III). Lisboa: Instituto Piaget.
- Wright, R., Alaggia, R., & Krygsman, A. (2014). Five-year follow-up study of the qualitative experiences of youth in an afterschool arts program in low-income communities. *Journal of Social Service Research*, 40 (2), 37-146.
- Wright, R., John, L., Rowe, W., & Duku, E. (2009). Effects of an after-school arts program on youth in low-income communities: A comparative study of Canadian and American youth. *Best Practices in Mental Health*, 5 (1), 74-88.
- Wright, R., John, L., Alaggia, R., & Sheel, J. (2006). Community-based arts program for youth in low-income communities: A multi-method evaluation. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 23 (5-6), 635-652.

CLASSROOM MANAGEMENT INTO LEARNING: USING PHENOMENOGRAPHY TO ANALYSE STUDENT TEACHERS' CONCEPTIONS OF CLASSROOM MANAGEMENT

DA GESTÃO DA SALA DE AULA À APRENDIZAGEM: O USO DA FENOMENOGRAFIA NA ANÁLISE DAS CONCEÇÕES DE GESTÃO DE SALA DE AULA DOS FORMANDOS

Ana Maria Correia¹

Abstract

Classroom management is a critical area in the curriculum of teacher education programs. Student teachers' conceptions of the role of the teacher as a class leader are frequently backed by their intuition and experience as students and socio-cultural context rather than evidence-based. This paper examines the conceptions of classroom management held by a multicultural group of forty-four student teachers attending a teacher education program at a higher education institute in Macao. The study aims at understanding the patterns of variation expressed by student teachers regarding the purpose and relevance of the object of learning. It compares a) the patterns of variation in students' views of classroom management, and b) the students' learning progress based on the pre- and post-test. The phenomenographic approach was adopted as the conceptual framework. Participants handwritten transcripts from student teachers at the first and last sessions of the course are the primary type of data collection. The findings show that changes in student teachers' understanding of the conceptions of

¹ University of Saint Joseph, School of Education, Estrada Marginal da Ilha Verde, 16, Macau SAR, China. Corresponding Author: ana.correia@usj.edu.mo.

classroom management occurred during the course. The initial preferences for disciplinary approaches to classroom leadership have given way to conceptions of promoting the integration of classroom management into learning. The participants expressed increasing adherence to classroom management systems targeting and providing behavioural and academic supports and interventions to children and adolescents with and without special needs.

Keywords: Classroom management; Teacher education; Phenomenography.

Resumo

A gestão de sala de aula é uma área central no *curriculum* dos programas de formação de professores. As concepções dos formandos sobre o papel do professor enquanto líder são mais vezes fundadas em experiências e intuições pessoais e influenciadas pelo contexto cultural do que cientificamente fundamentadas.

Este estudo examina as concepções de gestão da sala de aula de um grupo multicultural de 44 formandos inscritos num programa de formação profissional em contexto universitário. O estudo visa compreender os padrões de variância em relação ao objetivo e à relevância do objeto em estudo. Compara a) os padrões de variância relativamente às conceptualizações dos aprendentes sobre a gestão de sala de aula e b) as mudanças ocorridas após a frequência do curso. A investigação adotou como enquadramento conceptual uma abordagem fenomenográfica. A principal fonte de recolha de dados é constituída por textos redigidos pelos participantes no início e no final do curso. Os resultados evidenciam mudanças na compreensão das concepções de gestão da sala de aula ocorridas entre o início e o final do curso. As preferências iniciais por modelos disciplinares deram lugar a concepções promotoras da gestão da sala de aula como parte integrante do processo de aprendizagem. Os participantes expressaram um apoio crescente a sistemas de gestão da sala de aula inclusivos, contemplando apoios e intervenções de natureza comportamental, social e académica.

Palavras-chave: Gestão de sala de aula; Formação de professores; Fenomenografia.

Introduction

Classroom management (CM) poses a particularly difficult challenge to teachers and school administrators concerned with the amount of learning that takes place in a classroom. Pre-service teachers in particular, struggle with uneasy classroom situations in which the learning process is negatively affected (Borman & Dowling, 2008; Rhoades, 2013; Solarte, 2019). Novice teachers consistently rank classroom management as one of their main concerns in teaching (Lewis, Romi, Qui, & Katz 2005; Macías, 2018; Marzano & Marzano, 2003; Quintero & Ramírez, 2011; Pineda & Frodden, 2008; Sieberer-Nagler, 2016). The lack of knowledge and skills in managing a classroom results more often than not in teachers' replicating of disciplinarian practices of behaviour control perceived as an unavoidable necessity given structural constraints such as large class size and the rigidity of centralized curricular mandates. Yet, we have long known that a restrictive disciplinarian approach to CM leads to superficial learning and discourages the development of self-regulated and lifelong learning habits (Brophy, 1985; Evans, Evans, Gable, & Kehlhem, 1991; Watson & Crockenberg, 1982). More important, such an approach has become doubly untenable as the student population, especially in urban schools, has become increasingly diverse. Current research has shown that what teachers believe and do has a substantial impact on the quality of student learning (Darling-Hammond, 2000). It is therefore essential to more systematically investigate the prevalent conceptions held by student teachers during their university-based teacher training to identify the patterns and variations in their awareness and understanding of CM before they start their teaching practice. This study examines the perceptions of CM held by a multicultural group of forty-four student teachers attending a teacher education program at an institute of higher education in Macau.

Classroom management models

CM does not lend itself easily to neat schematization. Its meaning goes from conceiving it as a set of rules to control students within the classroom to a school-wide structure that serves to build and sustain a school culture that minimizes behavioural issues and

maximizes learning. CM plans are interwoven with school environments, teachers' personal experiences, and cultural contexts. Similarly teaching circumstances may be perceived as challenging in one place but not in another (Brown, 2007; Macías, 2018). Students' behaviour is subjectively and culturally defined. For instance, novice teachers from Confucius heritage countries or regions such as Macau, Hong Kong, Taiwan, Singapore, Japan and South Korea, tend to have a robust and pre-established expectation of orderly classrooms with quiet learners, while their counterparts from European societies tend to be more accepting of a certain level of noise and more expecting to meet unruly youngsters. As Solarte says, different cultural contexts have

[...] diverging expectations on classroom dynamics, on how explicit teachers are in the provision of feedback, error correction, and how they are supposed to handle instruction and assessment. These expectations might affect how teachers are perceived and how students relate to them. In one context, a teacher might be perceived as authoritarian or rude, while in a different context, the teacher is perceived as strict. (2019, p. 186)

A wide array of perspectives about what constitutes effective CM is echoed in the literature developed mainly in Europe and North America during the last fifty years. Some of these approaches or models were integrated into the course Classroom Management and Leadership taught by the researcher. Among the CM approaches included in the course, four of them were selected for this study. They differ from each other in nature, scope, and objectives.

The four distinctive CM models are the *Assertive discipline model*, coined after Canter's book *Assertive Discipline* (Canter 2010), published in 1976, the *Dignity model*, referring to Curwin and Mendler's book *Discipline with Dignity* (1988), the *Child-driven Model*, based on Alfie Kohn's ideas developed in his book *Beyond discipline: from compliance to community* (1996), and the *Multi-tiered Support Systems (MTSS)*, an approach used in applied behaviour analysis and adopted by the general education system in the US in the 1990s.

Assertive discipline is a classroom behaviour management system developed in the 1970s by Lee Canter, a training program to teach teachers how to control students and sustain an orderly classroom through the use of rewards and punishers. It entails a set of classroom techniques and behaviour rules created and enforced by teachers on students to ensure they can teach smoothly and control students' behaviour. Many of its elements are resonating "early attempts to introduce operant procedures to educational settings" (Evans, Evans, Gabbie & Kehlhem, 1991, p. 14) in line with the prevalent views of classroom management in the 1970s and 1980s. Canter's assertive discipline was widely accepted across countries and remains popular in present-day schools. The program was created for regular education settings, though students with behaviour disorders in inclusive schools have been exposed to it since the 1970s.

Canter's assertive discipline model of classroom management is based on the following key ideas:

- The teacher is responsible for maintaining control within the classroom;
- Discipline prepares the road for instruction;
- Inappropriate behaviour is necessarily to be followed by a set of consequences;
- Rewards and punishments are components of an effective classroom management plan.

Assertive discipline. Known in the eighties as the 'names on the board and marbles in a jar' programme (Canter, 1989), assertive discipline attracted criticisms from the supporters of humanist approaches (Glasser, 1985; Curwin & Mendler, 1988; Render, Padilla, & Krank, 1989; Watson & Crockenberg, 1982) to whom students are seen as potentially cooperative rather than predisposed to misbehaviour.

Assertive discipline focuses on individual students' misbehaviour and uses aversive procedures, such as writing the student's name on the board to address infractions to classroom rules. In this sense, Canter's model produces a classroom climate that is

embarrassing to the students whose names are often on the board, and may even escalate the behaviour problems of these students, resulting in more severe consequences. Research about the effects of assertive discipline on students with disabilities has been scant, as reported by Evans, Gable, and Kehlhem as early as 1991.

Dignity model. In the 1980s, the connection between CM and behaviour control through a set of technical devices and motivational tricks was challenged by a broader and more systematic view that emphasizes preventing, rather than reacting to, misbehaviour. Curwin and Mendler's book (1988), *Discipline with dignity*, is particularly significant in this line of thought. The authors added humanistic and democratic dimensions to the mostly mechanistic approach used at schools across countries in that epoch. They encouraged teachers to reject the 'one size fits all' approaches and replace them with one that gives ownership to the students and treats everybody, children and adults, regardless of age or position, with respect. They invited teachers to reflect on their relationships with students to examine their possible role and complicity in triggering discipline problems. While Curwin and Mendler (1988) thus partially transferred the locus of discipline problems from the students to the teachers and curriculum planning, their primary argument is that classroom management is not the responsibility of cloistered groups but should be grounded in a schoolwide value system that serves the needs of both students and teachers. Students have some control over classroom events in the sense that they are given choices and the opportunity to participate in the decision-making process. Curwin and Mendler's *dignity model* intends not only to reduce incidents of misbehaviour but ensure that classroom management strategies do not also lead to lowered students' motivation and learning. In emphasizing the prevention of rather than the reaction to disruptions, the model does not dismiss the need for consequences for rule infraction. However, to the authors, the purpose of the consequences is to reinforce the value system consensus to encourage the students to become more responsible and to learn to make better choices (Curwin & Mendler, 1988). Curwin and Mendler's model aimed at providing class management strategies and tools to teachers teaching typically developing students. Although they acknowledge the diversity of students in the classroom and the need to

respond to individual differences, there is no specific provision for classroom management of inclusive classrooms.

Child-driven model. The approach to CM presented by Alfie Kohn in the book *Beyond discipline*, first published in 1996, is distinctive from previous ones. Kohn rejects all behavioural approaches that accept handling behavioural problems through the use of coercion and rewards. Punishments, rewards, and praises are, according to him, short-term fixes that may seem adequate in apparently changing behaviour but have no lasting impact on the person.

Kohn maintains that all discipline programs are easy-to-follow recipes intended to manipulate and control students rather than help them grow into caring and responsible adults. He is especially critical of Rudolf Dreikurs (2004), whose theories and techniques have been assimilated by many CM programmes. One example is Dreikurs' support for the use of *logical consequences*, which, according to Kohn (2006), is predicated on the assumption that students need to feel pain before they cease the *bad* behaviour.

Aligned with critical pedagogy and theorists such as Paulo Freire, Henry Giroux and Michael Apple, Kohn maintains that behind most approaches to classroom management is a dark view of human nature that ascribes children's equivocal actions "to a diabolic desire to make trouble" (Kohn, 2006, p. 10). Instead, he suggests:

Children may act in troubling ways because they are wanting for the sort of warm, caring relationships that enable and incline people to act more compassionately. They may have learned to rely on power rather than reason, to exhibit aggression rather than compassion, because this is what they have seen adults do – and perhaps what has been done to them. (Kohn, 2006, p. 9)

Kohn sees children who have trouble treating others with care and respect as needing help, just as children who have difficulty solving math problems also need help. He

challenges teachers to provide an engaging curriculum and caring environment where students feel trusted, respected, and empowered. He presents a range of good practices concerning the development of intrinsic motivation, curiosity, and critical thinking of children and adolescents, and underlies the importance of positive school-family relations and a climate of high expectations. Criticisms of Kohn's conceptualization of CM argue that a warm and caring environment needs to be supplemented by active efforts and structured plans to put values and beliefs into practice.

Despite not providing teachers with strategies to support students who exhibit behavioural challenges, Kohn is nowadays one of the most influential voices in the field of education. His overt antagonism towards most of contemporary educators and researchers and his recurrent criticisms of schoolteachers fuelled numerous controversies over the past decade.

Multi-tiered systems of support (MTSS). Although referred under different names (positive behaviour supports, positive behaviour interventions and supports, response to intervention, multi-tiered behaviour frameworks) MTSS targets enhancement in academic and behavioural outcomes for students with and without special needs (Hunter, Maheady, Jasper, Williamson, Murley & Stratton, 2015). It has become the major reference for schoolwide frameworks emphasizing a continuum of evidence-based practices and interventions across countries and has been adopted as a framework in education reforms attempting to reduce the number of special education schools and provide regular schools with differentiated instruction and supports to meet the needs of all students (Ziomek-Daigle, Goodman-Scott, Cavin & Donohue, 2016).

The three-tiered model began in the USA in the 1990s as a broad, schoolwide approach to build school capacity. With roots in behavioural sciences in the USA, the model is supported by a time-honoured and sound empirical research. It developed as a framework for organizing effective supports and interventions in schools committed to responding to the social, emotional, and academic challenges of students. It comprises 3 tiers, namely (1) primary prevention (tier 1), focusing on universal or whole-school approaches and practices through the use of principles of universal

design for learning and schoolwide discipline programs, (2) secondary prevention (tier 2), focusing on more specialized interventions (reading programmes, self-management support guides) designed for students with an IEP or groups of students who display behavioural or academic challenges (5% to 15%) requiring adult mentors and tutors; and (3) tertiary prevention (tier 3), focusing on the small number of students to whom desired results were not met by tiers 1 and 2. Students who need more specialized, intensive and individualized supports or the provision of curriculum accommodations fall into this category, which is approximately 1% to 5% of the school population (Janney & Snell, 2013).

The key features of the MTSS models are (1) a data-based decision system, including universal screening and systematic monitoring; (2) practices supported by empirical evidence, taking into account the student needs and environmental factors; (3) an implementation fidelity supported by strong team-based coordination, action planning and progress focused practices.

While *Assertive discipline model* emphasizes the role of the teacher in planning and implementing a structured CM system based on the use of consequences to misbehaviour, the *Dignity model* agrees with the former stating that teachers' role is to control the class, however departs from it in stating that rules and consequences should be devised to prevent decreasing students' motivation and learning. Although the teacher retains a central role in Curvin and Mendler's model of classroom management, students are addressed with respect and to a certain extent encouraged to participate in decision-making processes. The third model included in this study holds a romanticized view of childhood anticipated by and echoing Rousseau's philosophy of education, and maintains that when students are given love and freedom to expand their natural curiosity, the teacher's role is of a discreet facilitator and the implementation of a structured CM plan is dispensable. According to Kohn (2006), a CM plan, including any rewards, punishment, consequences, or praise is detrimental to students' development of autonomy and independence.

MTSS is the only approach to CM that is schoolwide, addresses the needs of all students, including students with special needs is supported by sound research

evidence in each tier and approaches students’ behavioural and academically-based needs. The approach fosters universally designed learning experiences and uses the least intrusive interventions and supports to meet individual students’ needs. MTSS requires teamwork, a schoolwide shared leadership, and strong partnerships with families. The model earned its popularity from schools that implemented it and afterward reported that time spent in academic activities had increased (Hardin, 2014). Figure 1 (by the author) compares the four models concerning the continuum of structure to culture and behavior issues to learning and motivation.

Figure 1. Classroom management models

Emphasis on classroom/school culture	Dignity model	Child-driven model
Emphasis on classroom/school structure	Assertive discipline model	Multiple-Tiered Support Systems model
	Emphasis on behaviour	Emphasis on learning

Conceptual framework

Phenomenography was inspired by the historical movement of phenomenology launched in the first half of the 20th century by the German philosopher Edmund Husserl. Phenomenology studies the structure of human experience of the world as it is presented to the conscience through particular concepts, ideas, or images – as a first-person experience of or about something distinct from what it presents or means. Phenomenography came into its own in 1981 when Ference Marton imported some of the key concepts from phenomenology to the field of education studies to develop a new approach to the study of the process of learning and teaching. Whereas constructivism’s focus is on the teaching methods, phenomenography is centred on what and how learners learn (Assan, 2009; Marton, 2015). The approach emphasizes a second-order or from-the-inside perspective (participants’ view) rather than direct observation (researchers’ view), to describe the world as the learner experiences it

(Marton, 2015). Instead of expecting all learners to come to the same understanding, phenomenography looks for variations in the experience of learning and the patterns of these variations. In Marton's words, phenomenography is "about the different meanings of the same things (or about ways of seeing, experiencing and conceptualizing them), where 'things' refers to anything that might have different meanings. We can learn about meanings by reading, by solving problems, by seeing, by hearing, by feeling, by moving and so forth" (Marton, 2015, p. 123).

The findings of phenomenographic research are presented as an outcome space, usually through a diagram or a visual map showing the variety of conceptions found in the data and the relationships between them. As stated by Marton (2015, p. 117), the different "ways of seeing (or conceptions) are logically related to each other in a hierarchically organized outcome space, relative to the specific object of learning and the specific group of learners participating in the study." The typology of the different conceptions held by the participants, which is grounded in their oral or written reports, is however "interpreted by researchers in such a way as to provide what may possibly be a clearer and more articulate account of student conceptions than students would themselves generate" (Ashworth & Lucas, 1998, p. 417). The outcome space not only casts new light on the phenomenon under study but also turns the researcher into a learner within the process.

Methodology

This research examines the conceptions of CM held by a multicultural group of forty-four student teachers attending a teacher education program at an institute of higher education in Macau. During the course period, students were exposed to the four approaches of CM described in section 2 and were given opportunities to compare and contrast them. Besides, a whole class debate took place to discuss the pros and cons of each of the approaches, taking into account environmental factors such as the school culture and the Macau educational system.

The study follows the phenomenographic paradigm to identify and analyse the patterns of variation in the student teachers' views of CM. It examines the variation of

conceptions of CM held by student teachers before and after they completed the course as part of their professional training. The principles of the phenomenographic approach were considered adequate to investigate variations in how student teachers perceive educational phenomena such as CM. The researcher adopted an interpretive approach toward the statements made by the participants.

Data collection and analysis

In phenomenographic research, data collection is typically obtained by semi-structured, individual interviews, together with other sources of information such as observations, written responses, and historical documents, considered to have similar evidential significance as oral accounts (Richardson, 1999).

Participants' handwritten transcripts are the primary type of collected data in this study. The written transcripts were collected during the first and the last sessions of the course, after the student teachers have been invited to write a statement about the object of learning. In both cases, permission was obtained to include the student teachers' written responses as the major data source in the research.

The pre-test was an entry point for the research and was prompted by the question:

- What does classroom management mean to you?

The post-test took place in the last session and was prompted by the following question:

- Of the approaches to classroom leadership and management studied during this course, which one/s do you consider worthwhile to apply in your practice as a teacher? Why?

The post-test results were compared with the results of the pre-test to reveal student teachers' understandings of their concepts of CM after completion of the course. The phenomenographic analysis aimed at identifying the range of conceptions held by the participants and at determining the qualitative change in learning outcome. In phenomenographic studies, the findings are presented as an outcome space to facilitate understanding the variation in participants' conceptions, or perceptions, of the phenomenon.

Participants

The current study presents data from student teachers enrolled in the Post-Graduate Diploma in Education (PGDE) program taught for the 2016-2017 academic year at a higher education institute in Macau SAR. The University runs the PGDE is a one-year intensive program in both English and Chinese medium of instruction, and at the time of the research had an average yearly intake of 120 students. The forty-four student teachers from the English medium class were invited to participate in this research. Of the participants, 18 (40.9%) were prospective teachers, and 26 (59%) were in-service currently teaching at local schools. The teaching experience of the in-service teachers ranged from 1 to 15 years. The participants were between 23 to 52 years old, of which 30 (68.1%) are female, and 14 (31.8%), male (Table 1).

Table 1. Demographics

Students' origin		Total	Gender		Total	Status		Total
Macau & Asia region	Europe, Americas & Africa		Female	Male		Pre- service	In- service	
N (%)	N (%)							
30 (68.1)	14	44	30	14	44	18	26	44
68.1	31.8	100%	68.1	31.8	100%	40.9	59	100%

Of the participants, 30 (68.1%) were born in Macau or in the nearby region and are of Chinese/Asian origin, and 14 (31.8%) are overseas students of European, American or African origins. All participants were enrolled in the 'Classroom Management and Leadership' course taught by the researcher.

Findings and discussion

The research is empirically grounded in the students' learning experiences during the month and a half of the Classroom Management and Leadership course. The data reveal four qualitatively different ways in which the participants conceptualize CM. A two-dimensional outcome space is presented graphically in Table 2 to describe the various CM conceptions held by the participants. The presented typology is grounded in the students' conceptions of CM, and the subsequent understanding of the relationships between learning and CM. The first dimension, "classroom management models", depicts the conceptions of CM derived from the data, progressing in the following manner: 1) Assertive discipline model, 2) Dignity model, 3) Child-driven model, and 4) Multiple-Tiered Support Systems model. The second dimension presents a progression from a perspective in which CM's role is to prepare the road for instruction and learning to a perspective in which classroom management is embedded in and supports learning and motivation. In learning and CM relations type 1, CM is seen as a set of techniques, rules, and regulations to be in place before learning can occur. In type 2, CM is focused on establishing classroom contracts based on principles and procedures, preferably discussed and agreed by students and conducive to learning and motivation. In type 3, CM is as discreet and embedded in learning and motivation. Finally, in type 4, CM emerges as a schoolwide support plan driven to provide the most effective learning experience for every student, including those with and without exceptionalities. This highly structured multi-layered model targets academic and behavioral problems before reactive procedures are put in place, and implements differentiated instruction to tier 2 and tier 3 students.

Table 2. The two-dimensional outcome space for the conceptions of classroom management and the perceived position of classroom management in the learning process

Classroom management models	Focus	Role of classroom management in learning			
		Separated	Aligned	Discreet	Integrated
Assertive discipline	Teacher centred	Type 1			
	Rules & regulations				
	Rewards & punishments				
	Typically developing students				
Responsibility	Individual differences		Type 2		
	Shared decision making				
	Stepped consequences				
	Typically developing students				
Child-driven	Autonomy			Type 3	
	Freedom				
	Higher-order thinking				
	Typically developing students				
Multiple-tiered support systems	Schoolwide support plan				Type 4
	Three-tier approach				
	Focused on prevention				
	Typically and non-typically developing students				

Type 1. Learning and CM are viewed as separated from each other. The potential for learning to occur is subject to the prior establishment of a set of technical devices, rules, and regulations. The teacher is responsible for defining which procedures best fit the group of students according to factors such as age group, subject, and class dynamics. One participant (T6) who is an in-service teacher (IS) describes her teaching style as follows:

Being an assertive teacher myself, I need to know my wants and needs. I need to be very clear about my rules with the students. [...] Teachers need

to set positive consequences for good behavior and negative consequences for bad behavior. These rules must be explicitly conveyed and written from day one. Teachers must be firm with directions. My P2 students are ready to understand and follow the rules, and I should be firm – but not hostile – when they do not comply with the rules. (T6-IS)

This participant is echoing a teacher-centred approach based on conventional methods of discipline as control. She is not prepared to give up her power over the students or to understand what their needs and interests are. Instead, she is keen on CM models that assist her in getting the children to do what she wants. Within this view, setting up detailed rules and regulations concerning all aspects of class actions and interactions is paramount, and is treated as a prerequisite to learning. Another in-service teacher stresses the need to instruct students on the established rules and the consequences inflicted in case of disobedience: “At the beginning of the year, students are instructed on the school rules, their purpose, and the consequences of not complying with the rules. Then we have a basis from where to work smoothly and build a friendly environment” (T10-IS).

Type 2. Learning and CM are viewed as preferentially aligned with learning and motivation. Curvin and Mendler imported several of the features of Canter’s model, such as controlling students’ behaviour through rewards and consequences; however, they are clearly against attacking the dignity of the students and in favour of giving some of the teacher’s power to students. Effective discipline is more than the quick mastery of techniques; it “comes from the heart and soul of the teacher” (Curvin, Mendler & Mendler, 2008, p. 41). Building relationships, giving students opportunities to participate in the decision-making processes, and caring for individual students is central to the type 2 model. The following in-service teacher illustrates this perspective:

My school accepts students expelled from other schools. They have their own background and unhappy story. We need to understand their basic needs first. They have to meet the need for belongingness so they can study effectively, and their self-esteem has to be strengthened (T29-IS).

There is a genuine interest in helping children overcome their personal troubles, but this is achieved against a backdrop of untrustworthiness on the capacity of children to successfully change their behaviour if a framework of coercion and compliance has not been secured. The focus is on both preventing and responding to discipline problems as seen in the following excerpt from a pre-service (PS) teacher:

The teacher is the chief conductor. His role is to ensure that all musicians are playing and well-tuned. An excellent chief conductor gives room for them to grow their talents and creativity, even if they go out of tune and to ask for help if they are lost (T9-PS).

Type 3. The teacher is a facilitator who uses her authority with maximum discretion and encourages students to take the lead in learning and developing life skills such as autonomy, responsibility, self-regulation, and contribution. Type 3 requires deep cognitive and social changes, which will affect personal thinking, attitudes, and character. One example of this type can be found in the transcript of an in-service drama teacher who clearly shows awareness of Alfie Kohn's approach:

Children as individuals should be treated respectfully and should be guided to their own decisions/moral viewpoints/motivation; not controlled, judged, and punished. In my own classes, I first try to build up a trusting relationship. This takes time, but it is incredibly important. I also allow them to be real. Express their emotions, talk about their lives, and share in their proud moments. Establishing the classroom routines in drama helps

to build up trust. It is difficult sometimes because compared with other teachers, I am very relaxed; they are not used to this, and sometimes it takes a while to settle. This, in my opinion, is partly due to the fact that I do not bribe them for co-operation, or put them in teams to make points, or give them 'minus points' if they forget their materials. They have to self-regulate in my lesson, I will not do it for them, and this takes time for them to get used to and patience on my part while I wait for them and encourage them to get there. I very much agree with the idea that the classroom should be a community, that wherever possible students should have choices in their learning and that behavior should not be bargained for. (T38-IS)

For this teacher, rules and regulations are not front-stage elements of her teaching. Although she is aware that her choice of removing all kinds of discipline plans from the classroom dynamics takes time and patience, she is quite sure that in the long run, the outcomes are worthwhile.

Type 4. Type 4 was not known from the students before it was introduced during the course, as local schools have not implemented it. This highly structured school-wide approach designed to identify and solve students' needs through increasingly more intensive levels (tiers) of supports and interventions was preferred by a few student-teachers, as illustrated in the following excerpt:

MTSS focuses on the prevention of problems from occurring but also monitors the progress of the student, hence is more consistent and likely more effective than other programs. Because it is a whole-school approach, it assists new teachers in dealing with behavioral problems. When a new teacher encounters a problem in her classroom, she does not need to recreate the wheel, right? The whole school supports her and gives her directions on how to address the problem. Is good for all students and also

for teachers. Maybe with this new model, teachers will stop basing their decisions on personal opinion. Many times personal opinions are just wrong. I hope one day I'll be working in a school that has implemented MTSS. (T₁₇-PS)

Comparison between pre-test and post-test of participants' conceptions of classroom management

The written responses completed in the first session of the course (the pre-test) were coded according to the four types of classroom management approaches laid out in the post-test (Table 3), namely, types 1, 2, 3 and 4 as explained above. The student teachers' answers are shorter and with less complexity comparative to the post-test answers. The analysis reveals significant differences in the concepts of CM held by the students who participated in the study at the course beginning and completion dates.

As stated in table 3, the vast majority (89.2%) of the students attending the course in the first session advocated a view of CM as an array of technical devices necessary to keep trouble making students quiet and on track. Several participants, both in-service and prospective teachers, associated classroom management with "control," a term that often emerges in the transcripts such as the following: "[classroom management] is about managing things within the classroom. For example, the layout of the classroom, handling different situations in class and control the students" (T₄-IS). Another participant referred to the "need to control the classroom as to stay ordered, not chaotic. Hence provide a good learning environment for students. I think we will be trained on how to be a good teacher, to make the students listen to us and be obedient" (T₄₁-PS).

Table 3. Comparison from the pre-test and the post-test regarding the different understandings of classroom management

Participants' conceptions of CM	Pre-test (43 participants)		Post-test (44 participants)	
	Frequency of coded references	%	Frequency of coded references	%
Type 1	42	89.2	16	29.6
Type 2	5	10.6	8	14.8
Type 3	-	-	13	24
Type 4	-	-	17	31.4
Total	47	100	54	100

The findings from the pre-test show that 89 percent of the participants were inclined to favour assertive discipline before taking the course, which indicates a preference for disciplinarian practices. The lack of knowledge and skills about CM might have influenced the initial responses, which were likely informed by past experiences, cultural factors, and concerns about one's capacity to handle large classes.

There was an accentuated reduction in the number of students who remained favourable to assertive discipline after taking the course, as demonstrated by the percentage of coded references within this category. However, 29.6 percent of the participants remained acolytes of Canter's model at the completion date. The adherence to a CM model that emphasizes students' compliance might derive from cultural factors, namely the expectation of orderly classrooms with noiseless and submissive learners, common in Asian cultures of Confucian heritage.

In contrast, the percentage of students favouring the child-driven model based on Alfie Kohn's libertarian philosophy rose from 0% to 31.4%. The participants expressing a preference for the child-driven model during the post-test were mostly from the group of overseas participants. One of those participants coded in the pre-test as type 1 moved to type 3 in the post-test. His statement illustrates the response coded as type 3 in the post-test:

When I did some research on Alfie Kohn I was a little bit upset about his unrealistic ideas. But now makes more sense to me after more research and discussions with group members. I still have some questions, but overall I like his ideas, and I would use it to create a learning environment with my students. As a teacher, I am tempted to use my superpower to drag down the students to the direction of my own good. I have sacrificed to build up a learning community over better grades and full control over my students. Alfie Kohn's student-centered view helped me and reminded me to stand on a student-centered approach. (T₃₂-IS)

Of all the models, type 4 (Multiple-Tiered Support Systems) was screened more often by the participants during the post-test (31.4 percent) followed by type 1 (assertive discipline) chosen by 29.6 percent of the participants, type 3 (child-driven model) chosen by 24 percent of the participants, and type 2 (dignity model) selected by 14.8 percent of the participants.

With more and more schools moving into an inclusive delivery model, participants' increased interest for and support of MTSS over the course period shows the critical role of teacher education programs in changing teachers' conceptualizations of classroom management. An effective system of supports and interventions based on data collected and fidelity implementation is essential to support children and adolescents with and without disabilities.

Conclusion

Given its influence on student achievement, instruction on CM should be more relevant in teacher education programs to avoid leaving teachers to their own devices when they start teaching. Broomfield (2006), Ingersoll and Strong (2011), Weiner (2003) and Solarte (2019) have pointed out that many beginning teachers are provided insufficient knowledge, skills, and support to perform at various aspects of teaching and leading, including providing effective solutions to students' challenges according

to their individual needs. This study corroborates their findings, showing that student teachers lack high-level knowledge of and training in CM, although the latter figures so critically and substantially in their success as teaching professionals. The study also shows that student teachers respond well to even limited exposure to theories and models of CM. The comparative analysis and evaluation of models of CM not only has a measurable effect on not only the students teachers' thinking and understanding of CM but also leads to more comprehensive, integrative and holistic reflections on the part of the student teachers about the cultural values that underpin their perceptions of effective classroom dynamics. The increasing support of MTSS evidences their awareness regarding the educational environment and their role in it and regarding the urgency to move away from disciplinary and exclusionary conceptualizations of CM towards more inclusive and responsive approaches.

References

- Ashworth, P. & Lucas, U. (1998). What is the 'world' of phenomenography? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4), 415-431.
- Assan, T. E. B. (2009). Educators' classroom experiences with variation of learning theory. *Problems of Education in the 21st Century*, 18, 8-19.
- Borman, G., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-405.
- Bromfield, C. (2006). PGCE secondary trainee teachers and effective behavior management: An evaluation and commentary. *Support for Learning*, 21(4), 188-193.
- Brophy, J. (1985). Classroom management as instruction: Socializing self-guidance in students. *Theory into Practice*, 24(4), 233-240.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, N Y: Prentice Hall Regents.
- Canter, L. (1989). Assertive discipline: more than names on the board and marbles in a jar. *The Phi Delta Kappan*, 71(1), 57-61.
- Canter, L. (2010). *Assertive Discipline: Positive behavior management for today's classroom* (4th ed.). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

- Curwin, R. L., & Mendler, A. N. (2001). *Discipline with Dignity*. University of California: Merrill. (1st ed. 1988).
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. In *Education Policy Analysis Archives*, v. 8, 1. ISSN 1068-2341.
- Dreikurs, R., Cassel, P., & Ferguson, E. D. (2004). *Discipline without Tears. How to reduce conflict and establish cooperation. Revised edition*. Canada: Wiley.
- Evans, W. E., Evans, S. S., Gable, R. A., & Kehlhem, M. A. (1991). Assertive discipline and behavioral disorders: Is this a marriage made in heaven? *Beyond Behavior*, 2(2), 13-16.
- Glasser, W. (1985). Discipline has never been a problem and isn't the problem now. *Theory into Practice*, 24(4), 241-246. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00405848509543181>.
- Hardin, C. J. (2014). *Effective Classroom Management. Models and strategies*. Harlow: Pearson.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Culture and Organizations. Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Hunter, W. C., Maheady, L., Jasper, A. D., Williamson, R. L., Murley, R. C., & Stratton, E. (2015). Numbered heads together as a Tier 1 instructional strategy in multitiered systems of support. *Education and Treatment of Children*, 38(3), 345-362.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Janney, R., & Snell, M. (2013). *Modifying School Work. Teachers' guides to inclusive practices*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Jones, F. (1987). *Positive Classroom Discipline*. New York: McGraw-Hill.
- Kohn, A. (2006). *Beyond Discipline: From compliance to community*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. (1st ed. 1996).
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehaviour in Australia, China, and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741.
- Macías, D. F. (2018). Classroom management in foreign language education: An exploratory review. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 153-166.
- Marton, F. (2015). *Necessary Conditions of Learning*. New York: Routledge.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.

- Pineda, D., & Frodden, C. (2008). The development of a novice teacher's autonomy in the context of EFL in Colombia. *Profile: Issues in Teachers Professional Development*, (9), 143-162.
- Quintero Corzo, J., & Ramírez Contreras, O. (2011). Understanding and facing discipline-related challenges in the English as a foreign language classroom at public schools. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 13(2), 59-72.
- Render, G. F., Padilla, J. N. M., & Krank, H. M. (1989). What research really shows about assertive discipline. *Educational Leadership*, 46(6), 72-75. Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515>.
- Rhoades, G. (2013). Minimizing the chaos through cooperative classroom management. *English Teaching Forum*, 4, 28-34.
- Richardson, J. T. E. (1999). The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research*, 69(53), 53-82. Retrieved from <http://rer.sagepub.com/content/69/1/53>.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom management & positive thinking. *English Language Teaching*, 9(1), 163-172.
- Solarte, A. C. S. (2019). Classroom management and novice language teachers: friend or foe? *How*, 26(1), 177-199.
- Watson, M., & Crockenberg, V. (1982). Assertive discipline: a dissent. *Journal of Teacher Education*, 9, 59-74.
- Weiner, L. (2003). Why is classroom management so vexing to urban teachers? *Theory into Practice*, 42(4), 305-312.
- Ziomek-Daigle, J., Goodman-Scott, E., Cavin, J., & Donohue, P. (2016). Integrating a multi-tiered system of supports with comprehensive school counselling programs. *The Professional Counselor*, 6(3), 220-232.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA

TEACHER TRAINING AND USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN SCHOOL

Marco Cruzeiro¹ | António Andrade² | Joaquim Machado³

Resumo

Em Portugal, foram desenvolvidos sucessivos projetos, programas e iniciativas com vista ao desenvolvimento de atitudes e conhecimentos dos docentes em exercício relativamente à utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC); contudo, a maioria dos professores continua a não criar situações de utilização das TIC pelos alunos de forma consistente e regular. Este estudo visa compreender a forma como a formação em TIC tem sido planeada e identificar os seus efeitos sobre os conhecimentos dos professores e sobre a forma como estes mobilizam as tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem. O estudo é de natureza qualitativa e recorre à análise de documentos e à entrevista semiestruturada de participantes em ações de formação na qualidade de formadores ou de formandos. Os dados obtidos sugerem possíveis fragilidades no processo de diagnóstico e levantamento de necessidades de formação e apontam para uma oferta formativa sem referencial explícito, valorizando aspetos teóricos ou teórico-práticos.

¹ Autor de correspondência. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto, Portugal. cruzeiro.marco@gmail.com.

² Universidade Católica Portuguesa, Business School, Porto, Portugal. aandrade@porto.ucp.pt.

³ Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto, Portugal. jmaraujo@porto.ucp.pt.

Constata-se ainda que mais de metade da oferta formativa em TIC visa satisfazer necessidades do trabalho dos professores não relacionadas com as práticas de ensino, e os seus efeitos situam-se mais no desenvolvimento de competências relativas ao trabalho de retaguarda dos professores.

Palavras-chave: Formação de professores; Tecnologias de informação e comunicação; Práticas de ensino; Políticas tecnológicas.

Abstract

In Portugal, successive projects, programs and initiatives have been developed with the aim of developing teachers' attitudes and knowledge regarding the use of information and communication technologies (ICT), but most teachers do not continue to create situations of ICT use by students in a consistent and regular manner, and this may be due to the type of training provided. This study aims to understand how ICT training has been planned and to identify its effects on teachers' knowledge and how they mobilize the technologies in teaching and learning processes. The study is of a qualitative nature and uses the analysis documents and the auscultation through a semi-structured interview of participants in training actions as trainers or trainees. The obtained data suggest possible weaknesses in the process of diagnosis and survey of training needs, point to a formative offer without explicit referential valuing theoretical or theoretical-practical aspects. It is also noted that more than half of the ICT training offer is aimed at meeting the needs of teachers' work unrelated to teaching practices and their effects are more in the development of skills related to the back work of teachers.

Keywords: Teacher training; Information and communication technologies; Teaching practices; Technology policies.

1. Introdução

O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação fez delas elemento estruturante de novas formas de organização do trabalho, de produção, de consumo, de relação com a informação, de comunicação social, de entretenimento, de exercício da cidadania interventiva e crítica e de relacionamento entre culturas. Atualmente, uma miríade de dispositivos e ferramentas digitais marca presença nas diversas dimensões da vida das pessoas, e preveem-se cada vez mais novidades no campo dos transportes, da robótica, da inteligência artificial, da realidade aumentada, do dinheiro digital, podendo algumas, como é o caso da robótica, ser responsáveis pelo aumento de desemprego e de desadaptação permanente ao mundo do trabalho (Ford, 2015; Harari, 2018). No entanto, têm sido lentas as transformações operadas nas escolas com vista a preparar as crianças e os jovens para uma economia do conhecimento e para uma sociedade em constante mudança (Nóvoa, 2009; OECD/PISA, 2015; Harari, 2018), embora seja certo que muitos adolescentes já conhecem e utilizam no seu quotidiano várias ferramentas, principalmente fora do contexto educativo escolar, para fazer trabalhos académicos, para se divertir ou simplesmente para se relacionar com os outros (García-Martín & Cantón-Mayo, 2019). Por outro lado, são pouco significativas as práticas escolares de utilização das ferramentas tecnológicas para aceder e trabalhar informação, produzir recursos educativos e potenciar aprendizagens mais ativas e colaborativas (Costa, 2009). Neste sentido, afirma-se que é ainda insatisfatório o contributo da escolarização para a inclusão digital de todos os estudantes e para o desenvolvimento das competências necessárias para uma cidadania digital (Valente & Correia, 2015).

Os avanços entretanto verificados na utilização das TIC na educação escolar devem-se a múltiplos fatores, dos quais destacamos o apetrechamento das escolas e as ações de formação destinadas aos professores em exercício no âmbito dos sucessivos programas e iniciativas nacionais – Projeto Minerva (1985-1994), Programa Nónio Século XXI (1996-2002), Plano Tecnológico de Educação (2007-2021) – ou dos planos de formação das instituições vocacionadas e certificadas para a formação contínua de professores. Apesar destes investimentos nas últimas três décadas, constata-se que a

maioria dos professores continua a não utilizar as TIC de forma consistente e regular na sala de aula, em práticas de ensino e aprendizagem que envolvam ativamente a utilização das tecnologias pelos alunos (Pedro, 2012), apesar de as usarem como ferramentas de apoio ao trabalho de retaguarda para tarefas de planificação de aulas, produção de materiais didáticos e avaliação dos alunos.

Lopes *et al.* (2011) estudam o impacto da formação contínua nos contextos educacionais, na prática docente e na formação-aprendizagem dos alunos e consideram os centros de formação de associação de escolas (CFAE) a “retaguarda” destas na promoção do sucesso escolar e educativo dos alunos. A ação destes centros continua a legitimar-se no interior do sistema de formação contínua incrementado desde a última década do século XX, focando-se, ora na satisfação da procura por parte dos professores e/ou das escolas, ora na satisfação das exigências decorrentes das políticas educativas dos diferentes governos (Formosinho, Machado & Mesquita, 2014). O estudo de Lopes *et al.* realça que os professores escolhem as ações relativas ao “conteúdo/temática” (sobretudo os centrados nas disciplinas) e logo a seguir as ações relativas às TIC, muito acima da oferta centrada no desenvolvimento de competências dos alunos, nas questões curriculares e pedagógicas, na organização escolar ou nos professores (Lopes *et al.*, 2011, p. 59). Os autores revelam que os professores consideram mais relevantes as ações de formação que melhoram os seus conhecimentos científicos e permitem a aplicação na sala de aula de materiais ou estratégias apresentadas ou desenvolvidas na formação, defendendo que elas conduzem a mudanças a nível pessoal e da vida das escolas, principalmente no que concerne ao uso das TIC.

Por seu lado, Formosinho e Machado (2014) acentuam a coerência desta escolha dos professores com “uma perspetiva de mudança que se centra sobretudo no professor, no seu trabalho e nas suas competências individuais”, e que está “focalizada mais no trabalho curricular estrito do que na reconfiguração dos modos de trabalho coletivo dos professores” (p. 326). E isto apesar de “eles mesmos considerarem como relevantes as ações que criem condições de produção de conhecimento e de inovações educativas, contribuam para o desenvolvimento profissional, proporcionem o trabalho em equipa

e práticas colaborativas” (p. 326). Estes autores associam à formação não apenas tais efeitos individuais, mas igualmente efeitos institucionais, nomeadamente quando considerada instrumento associado ao desenvolvimento burocrático da carreira docente ou de sensibilização e promoção de políticas educativas centralmente definidas. Embora ressalvando que a formação em TIC poderá fugir a este padrão, assinalam que esta dificuldade de determinação dos “efeitos concretos” da formação está na base da defesa de estruturas de acompanhamento das práticas após a formação, bem como da necessidade de penetração na “caixa negra” que tem sido a sala de aula e de dinâmicas de interferência na privacidade pedagógica dos professores (p. 327).

Na verdade, como assinalam os mesmos autores, o comportamento organizacional e a prática pedagógica são determinados pela formação, pelo que uma estratégia de suporte de apoio à mudança nas escolas deve articular a formação com incentivos organizacionais, profissionais e materiais aos processos de mudança (p. 333). Esta perspectiva ecológica distancia-se da hipervalorização da formação como instrumento de mudança, porquanto considera o professor e a organização escolar, valoriza os efeitos da formação em sala de aula, requer a potenciação das situações de aprendizagem em contexto de trabalho e pretende um processo simultaneamente individual e coletivo de (inter)ação e de aprendizagem com os pares (p. 328). Neste sentido vão também as abordagens que assinalam o papel imprescindível dos líderes das instituições educativas quando priorizam a integração das tecnologias nas práticas escolares (Piedade & Pedro, 2014) e as que realçam a possibilidade de aprender e formar a partir de ambientes suportados por redes de aprendizagem colaborativa (Meirinhos & Osório, 2007).

Em todo o caso, vários estudos apontam para a baixa frequência da incorporação das tecnologias nas práticas de ensino, especialmente no desenvolvimento das aulas, embora o seu “uso adequado” afete de forma significativa o rendimento dos estudantes adolescentes (García-Martín & Cantón-Mayo, 2019, p. 80). Castro, Andrade e Lagarto (2012) identificam fatores que facilitam a utilização dos recursos educativos e realçam que o fator fundamental que impede os professores de usarem plenamente as TIC está relacionado com o conhecimento sobre o seu uso eficaz e integração inovadora nos

processos de ensino e aprendizagem. Este menor conhecimento é frequentemente imputado a um eventual desajustamento da formação proporcionada aos professores quando comparada com as efetivas necessidades destes profissionais (Costa, 2010). Esta imputação está na base do desenvolvimento de pesquisas focadas na análise das práticas tecnológicas dos professores, identificando fatores dificultadores da integração das TIC nas aulas e na gestão escolar, bem como necessidades de formação nesta área.

2. Objetivos e metodologia da investigação

O campo de formação de professores em TIC carece de investigação que procure compreender se a formação tem sido ajustada ou desajustada às necessidades dos professores e problematizar a forma como ela tem sido pensada, planeada e proporcionada; igualmente, deve relacionar os modelos de formação adotados com os efeitos induzidos por essa formação nas práticas dos professores que a frequentaram.

O estudo aqui apresentado versa a oferta formativa proporcionada pelos centros de formação de associação de escolas (CFAE) e visa compreender o que pensam os professores sobre o *efeito da frequência de ações de formação contínua em TIC nas suas perceções, atitudes e práticas relativamente à utilização efetiva destas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem*. Trata-se de uma investigação desenvolvida no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Organização Escolar, da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, e pretende contribuir para a compreensão das razões que favorecem ou dificultam o emprego das TIC nas práticas de ensino e a sua utilização pelos alunos em situação de aula. Assim, a questão orientadora do estudo deu origem a cinco questões de investigação, inspiradas em parte no modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006) – indicado como capaz de analisar com objetividade e eficácia o impacto da formação de modo a permitir o seu futuro aperfeiçoamento – e nas propostas de Furjanic e Trotman (2000) – que sugerem um nível de avaliação que corresponda à preparação da formação e outro que identifique possíveis dificuldades sentidas pelos formandos relativamente à aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação em contexto de trabalho.

Assim, consideramos cinco níveis ou domínios de análise da formação: D1 – a **preparação** das ações de formação; D2 – a **reação** ou satisfação dos formandos relativamente à formação frequentada; D3 – a **aprendizagem** realizada na formação e a capacitação para utilização efetiva das TIC; D4 – as mudanças de **comportamento** decorrentes da formação; e D5 – as condições materiais e dinâmicas do **ambiente** organizacional favorecedoras ou inibidoras da utilização efetiva das TIC na prática letiva.

Estes cinco níveis ou domínios de análise correspondem e justificam a formulação de outras tantas questões de investigação:

- Como é que a formação em TIC proporcionada aos professores foi concebida e adequada às suas necessidades, visando o desenvolvimento de competências que permitam a integração efetiva destas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem?
- Qual o grau de satisfação dos professores-formandos relativamente à formação recebida?
- De que modo a participação em ações de formação contínua em TIC aumentou os conhecimentos dos professores-formandos e influenciou as suas atitudes e capacidades relativamente à utilização destas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem?
- Em que medida a participação em ações de formação contínua em TIC alterou a frequência e o tipo de utilização que os professores fazem destas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem?
- Em que medida a aplicação dos conhecimentos em TIC adquiridos na formação é compatível com as condições materiais e dinâmicas dos ambientes escolares onde os professores desenvolvem o seu trabalho?

Orientando-se para a busca de significados pessoais e para o reconhecimento de formas de pensar e percepções dos professores no processo formativo, a nossa abordagem é de natureza qualitativa e recorre a técnicas que permitem compreender o fenómeno da formação a partir dos próprios dados fornecidos pelos diversos intervenientes na formação, no âmbito da oferta formativa proporcionada por quatro CFAE.

Assim, a nossa abordagem recolhe informação através da realização de entrevista semiestruturada a nove formadores e a quinze formandos de ações de formação contínua em TIC, selecionados de forma aleatória e progressiva (Glaser & Strauss, 1967; Bertaux, 2010), estabelecendo como critério de escolha que tivessem dado ou frequentado ações de formação em TIC nos últimos dez anos. Este intervalo temporal teve em conta que a literatura evidencia o período de 2007/2008 como o ponto de partida da tentativa de sistematização e massificação da formação em TIC dirigida aos professores do sistema de ensino português no âmbito do Plano Tecnológico de Educação. Os formadores foram selecionados entre os que proporcionaram formação em TIC em Centros de Formação de Escolas da área urbana de Lisboa por indicação dos diretores desses centros e de outros formadores. Os professores-formandos foram selecionados entre os professores do ensino básico e secundário de escolas da mesma área. Considerando ainda que o campo das tecnologias está em constante mudança e as competências tecnológicas dos professores carecem de permanente atualização para se manterem a par das inovações, considerámos importante distinguir dois subgrupos: os formadores ou professores “que proporcionaram ou frequentaram formação há mais de cinco anos” e os “que proporcionaram ou frequentaram formação há menos de cinco anos”.

A partir dos cinco domínios de análise, e procurando respostas para as questões de investigação, construímos e aplicámos dois guiões de entrevista: um primeiro, dirigido aos formadores, composto por questões focadas no primeiro domínio de análise (D1 – preparação); e um segundo, dirigido aos professores-formandos, constituído por questões que incidem sobre os restantes quatro domínios de análise (D2 – reação, D3 – aprendizagem, D4 – comportamento e D5 – ambiente).

Os formadores foram inquiridos sobre conteúdos da formação e respetivo referencial teórico, diagnóstico das necessidades de formação e seus reflexos na preparação da ação, objetivos definidos e competências esperadas, dimensões privilegiadas e considerações sobre as políticas de formação contínua.

Os professores-formandos foram inquiridos acerca das perceções sobre o conhecimento evidenciado pelos formadores, pertinência dos conteúdos da formação para o trabalho a desenvolver com os alunos, adequação dos materiais de apoio disponibilizados, representações sobre o uso das TIC no seu quotidiano, possíveis vantagens da utilização das TIC nos processos de ensino e aprendizagem, contributo da formação recebida para melhorar o seu desempenho em termos profissionais, equipamentos tecnológicos e programas utilizados habitualmente no trabalho com os alunos e razões da preferência por tais equipamentos e programas, alterações a introduzir no ensino para a utilização mais efetiva das TIC, equipamento tecnológico disponível na escola e dinâmicas organizacionais facilitadoras dessa utilização.

Procedeu-se depois à análise do conteúdo das entrevistas, realizadas no local de trabalho do entrevistado e com a duração média de uma hora. As entrevistas foram transcritas de forma integral e sujeitas a análise, de acordo com as categorias criadas para cada domínio:

- No domínio D1 – **Preparação**, finalidades e dimensões da formação contínua em TIC – foram criadas sete categorias: (1) Diagnóstico das necessidades de formação; (2) Referências teóricas dos programas de formação; (3) Objetivos/finalidades da formação e competências a desenvolver; (4) Dimensões (técnica/pedagógica, cognitiva/afetiva, prática/teórica) da formação; (5) Recursos mobilizados; (6) Avaliação dos formandos; e (7) Visões sobre as políticas de formação em TIC;
- No domínio D2 – **Reação**, satisfação dos formandos em relação à formação – estabeleceram-se três categorias: (1) Perceções sobre os formadores; (2) Pertinência dos temas/conteúdos abordados; e (3) Materiais de suporte das aprendizagens;

- No domínio D3 – **Aprendizagem**, alteração dos conhecimentos, atitudes e capacidades dos formandos que resultam da formação – criaram-se três categorias: (1) Representações sobre o uso das TIC; (2) Vantagens pedagógicas; e (3) Mudanças percebidas;
- No domínio D4 – **Comportamento**, alterações na organização do processo de ensino – conceberam-se três categorias: (1) Gestão do processo de aprendizagem (tempo, espaço, autonomia dos alunos, currículo); (2) Recursos mobilizados; e (3) Estratégias de ensino; e
- No domínio D5 – **Ambiente**, percepções dos formandos sobre a aplicação no ambiente de trabalho dos conhecimentos adquiridos na formação – definiram-se duas categorias: (1) Recursos disponíveis (equipamento, software, qualidade da rede); e (2) Dinâmicas organizacionais.

A auscultação destes profissionais foi complementada com a análise de documentos produzidos por oito escolas ou agrupamentos que referem as necessidades de formação dos seus docentes e pelos quatro CFAE que registam a oferta formativa por eles proporcionada nos últimos cinco anos, bem como quinze relatórios redigidos por equipas da Inspeção-Geral de Educação. Estes documentos contêm informações relativas a escolas associadas a esses centros de formação sobre as práticas de ensino, o uso das TIC na gestão das escolas e o levantamento de necessidades de formação contínua de professores.

Deste modo, os dados que apresentamos dizem respeito às finalidades e à preparação da formação, à satisfação dos formandos em relação à formação recebida, à aprendizagem realizada e à capacitação dos formandos, à utilização das TIC nos processos de ensino e aprendizagem decorrentes da formação, aos programas informáticos mais utilizados pelos professores e às condicionantes institucionais da aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação.

3. Finalidades e preparação da formação

Os dados recolhidos na análise documental e a informação obtida nas entrevistas a formadores indicam que o tema mais visado pela formação contínua de professores em TIC, desde o Plano Tecnológico de Educação (PTE) até hoje, foi a formação em competências básicas em TIC, relacionadas com o domínio das ferramentas do Microsoft Office, com especial destaque para o Word, o Excel e o PowerPoint. O predomínio desta formação atingiu o seu auge durante a implementação do PTE propriamente dito, até porque teve um carácter obrigatório. Ainda assim, a análise que realizámos aos planos de formação dos quatro CFAE estudados revela que, entre 2013 e 2018, a formação orientada para a aquisição de competências nestes e noutros softwares básicos, utilizados para a produção e edição de recursos educativos digitais, ou utilizados no trabalho de preparação e gestão do ensino e aprendizagem feito pelo professor, correspondeu a quase um terço do volume total da formação disponibilizada por esses CFAE. Este dado sugere que a necessidade de formação em competências básicas em TIC ainda persiste entre os professores. Neste sentido, compreende-se que quem não domina as competências básicas também não se sentirá à vontade para lidar com outras ferramentas de maior complexidade, como as que podem ser utilizadas em sala de aula com os alunos e que exigem, por exemplo, conhecimentos de edição de conteúdos na Internet, de administração ou moderação de plataformas, ou de gestão ativa de ferramentas, interligando apresentações dinâmicas com aplicações para telemóvel. Por isso, tudo indica que uma das principais finalidades da formação em TIC foi, e continua de algum modo a ser, o desenvolvimento de competências básicas. Igualmente, os dados obtidos pela análise documental e pela auscultação dos formadores indicam, em segundo lugar, a formação em plataformas vocacionadas para o trabalho colaborativo e partilha de materiais, destacando a formação em Moodle. Esta plataforma é mencionada nos documentos em que as escolas identificam as suas necessidades de formação, aparece nos planos de formação dos CFAE e é referida no discurso dos informantes. De acordo com os dados obtidos relativamente à formação disponibilizada pelos CFAE nos últimos cinco anos, o tema das ferramentas de trabalho colaborativo, comunicação à distância, produção e partilha de recursos

educativos digitais, correspondeu sensivelmente a um quarto do total da formação, o que indicia que o desenvolvimento de competências em ferramentas de colaboração tem sido outra das finalidades da formação em TIC.

Assim, se considerarmos as duas finalidades anteriores no seu conjunto, podemos dizer que mais de metade da oferta formativa em TIC tem procurado satisfazer necessidades do trabalho docente que não se relacionam com as atividades desenvolvidas em sala de aula, envolvendo professores e alunos, com aplicação direta em atividades de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, nos últimos cinco anos, é de assinalar uma evolução considerável no volume da formação direcionada para a utilização das tecnologias em sala de aula que, de acordo com a informação consultada nos planos de formação dos CFAE, foram as que ocorreram em maior número, representado 45% do total da oferta formativa em TIC dessas instituições. No entanto, no que diz respeito à utilização das TIC em sala de aula, alguma dessa formação incidiu sobre o uso de ferramentas de apresentação, como é o caso do PowerPoint, predominantemente usadas pelo professor como complemento da exposição de conteúdos e não para aplicar em dinâmicas de aprendizagem que envolvam ativamente os alunos. Esta forma de utilizar as TIC em sala de aula está também patente no discurso da maior parte dos professores entrevistados, e doze dos quinze relatórios do IGEC analisados assinalam a utilização das tecnologias em sala de aula como “pouco expressiva”, “regular” e entendida “maioritariamente como veículo de mera projeção de conteúdos”, com recurso a projetores multimédia e quadros interativos.

Ainda a este propósito, os dados sobre a oferta formativa patentes nos planos de formação dos CFAE e referidos no discurso dos formadores revelam que, sobretudo nos anos mais recentes, tem havido uma preocupação por parte dos agentes responsáveis pela formação em TIC, seja pelo incentivo reformista da tutela, seja por iniciativa dos formadores, de dirigir as finalidades da formação para o uso efetivo em sala de aula de tecnologias que envolvem os alunos. Neste sentido, como referimos anteriormente, quase metade da oferta formativa proporcionada nos últimos cinco anos foi direcionada para a utilização das tecnologias em sala de aula, visando

desenvolver competências de utilização de ferramentas interativas de apresentação de conteúdos, dispositivos móveis, ferramentas Web 2.0, Google Apps e Gamification.

Portanto, relativamente às finalidades da formação, podemos dizer que os diversos dados indicam que a formação em TIC tem essencialmente visado: (1) o desenvolvimento de competências básicas; (2) o desenvolvimento de competências em ferramentas de colaboração; e (3) o desenvolvimento de competências de utilização das tecnologias em sala de aula.

Relativamente à preparação da formação, observámos que os planos de formação ou planos de melhoria das escolas contemplam o levantamento das necessidades de formação do seu corpo docente, o que é referido quer nos relatórios do IGEC, quer pelos formadores entrevistados. Os formadores também mencionam que o levantamento destas necessidades é feito ao nível das escolas, em articulação com os centros de formação. No entanto, a maioria afirma que desconhece a forma como esse levantamento foi realizado e as declarações deixam transparecer que, normalmente, os centros de formação não transmitem aos formadores a informação recolhida nos diagnósticos realizados.

Outro dado que surge com frequência no discurso de formadores e formandos diz respeito à heterogeneidade das competências em TIC dos professores que frequentam as ações de formação. Esta situação é vista como perturbadora, porque não contempla a sequencialidade da formação e cria situações em que pessoas que ainda não adquiriram as competências básicas possam aceder a formações de teor mais avançado. Neste caso, é possível que os mecanismos de diagnóstico utilizados pelas escolas não permitam a identificação eficaz das efetivas competências e necessidades dos seus docentes. Também é possível que essa informação não esteja a ser transmitida de forma completa aos centros de formação, ou que estes últimos não possuam mecanismos formais de transmissão dessa informação aos formadores ou de seriação dos formandos em função das suas competências. Em consequência, alguns formadores explicitam que o conhecimento que possuem sobre os formandos tende a concretizar-se apenas na primeira sessão da formação, obrigando-os, muitas vezes, a alterar a sua planificação e ajustar no momento os conteúdos da ação ao grupo que têm pela frente.

Referem ainda que esta situação também faz com que muita da formação mais avançada perca parte do seu alcance e eficácia e se torne desinteressante para os formandos que já dominam as competências básicas em TIC, uma vez que os formadores tenderão a ajustar a complexidade dos conteúdos ao nível dos conhecimentos mais básicos revelados pelos formandos.

Assim, a preparação da formação fica predominantemente a cargo dos formadores, que, no caso dos entrevistados para este estudo, são todos também professores. Dizem que, por essa razão, pensam a formação a partir da observação que eles próprios fazem das dificuldades e das necessidades reveladas pelos colegas das escolas onde trabalham. Declaram ainda que, muitas vezes, durante a formação, os próprios formandos ganham consciência de necessidades que desconheciam; como afirma um dos formadores, “os professores têm necessidades que nem eles próprios identificam ou sabem à partida”. Esta situação ocorre especialmente no caso da formação em TIC, uma área em constante evolução, que exige um acompanhamento permanente de novas formas de utilização e obriga a constante atualização do conhecimento sobre ferramentas existentes; assim o formador deve manter-se a par do aparecimento de novas aplicações, com as quais, antes de mais, os professores poderão ter um contacto privilegiado através da formação. Por esta razão, damos-nos conta de que as necessidades de formação na área das TIC tendem a ser determinadas por “especialistas” que concebem esses espaços de necessidade em função do conhecimento que possuem sobre as potencialidades e novidades tecnológicas, o que dificilmente permitirá que, em grande parte, a formação nesta área possa, pelo menos num futuro próximo, ser determinada a partir de lógicas *bottom-up*.

Ainda a respeito da preparação da formação, a situação mais referida sugere que os formadores tendem a desenhar autonomamente ações de formação da sua autoria, de acordo com as suas experiências e referenciais teóricos. Desta forma, a maioria dos formadores revela que desenhou a formação com base na experiência pessoal, na leitura de livros e pesquisas que realizou na Internet. Os formadores mais recentes declaram também que desenvolveram investigações sobre a utilização das TIC para fins educativos ao nível de mestrado e doutoramento, situação que os distingue da

primeira geração de formadores, que tendem a possuir apenas formação informal nesta área. No total, cinco dos nove formadores entrevistados possuem formação pós-graduada em TIC para fins educativos. Estes afirmam que o facto de possuírem esta formação contribui significativamente para o desenvolvimento das suas práticas como formadores, o que sugere que a formação mais recente tenderá a ser desenvolvida a partir de referenciais mais fundamentados.

Também de acordo com as declarações dos formadores, a formação foi desenhada dando preferência aos aspetos práticos e ao saber-fazer, em alguns casos subordinada aos aspetos técnicos de domínio de certas ferramentas e, em termos mais gerais, valorizando os aspetos pedagógicos da integração das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Alguns formadores chegam mesmo a valorizar a formação em contexto de trabalho, defendendo o recurso às modalidades de oficina de formação, círculo de estudos ou projeto, como formas de incentivar a integração efetiva das TIC nas práticas profissionais dos professores. No entanto, de acordo com a nossa análise dos planos de formação dos CFAE, esta preferência declarada por esses formadores não coincide com o tipo de oferta formativa proporcionada pelos centros de formação, uma vez que 84% das ações registadas nesses planos correspondem à modalidade de curso de formação.

4. Satisfação dos formandos em relação à formação

Na grande maioria, os entrevistados declararam-se bastante satisfeitos com a atuação dos formadores, considerando o conhecimento destes como “muito bom”, ou mesmo como “excelente”, mas uma parte deles afirmou ter dificuldades em compreender e dominar as tecnologias, o que poderia sugerir que estes professores estão a sobrevalorizar o conhecimento dos formadores por comparação com o seu próprio saber, quer dizer, em função da sua manifesta dificuldade em lidar com os aspetos técnicos da tecnologia. No entanto, existe um grupo de entrevistados que diz que ter conhecimentos em TIC e facilidade em lidar com as tecnologias. Estes últimos, de modo geral, também se revelam bastante satisfeitos relativamente ao desempenho dos

formadores, o que nos dá um maior grau de confiança para considerar, efetivamente, como positiva a avaliação que os formandos fazem dos formadores.

Assim, podemos dizer que, na generalidade, os formandos reconhecem que a formação em TIC tem sido proporcionada por indivíduos capazes de dirigir a formação, designando-os frequentemente por “especialistas” e reconhecendo neles não só competências técnicas, mas também preocupações pedagógicas, que advêm do facto de serem igualmente professores e, por isso, conhecerem as diversas exigências do trabalho docente.

Quando questionámos os informantes sobre os materiais de suporte das aprendizagens disponibilizados pelos formadores, obtivemos respostas bastante divergentes: desde os formandos que consideram que receberam materiais suficientes aos que declaram não ter recebido nada; ou desde os que dizem que os materiais disponibilizados eram muito fracos ou elementares e os que declararam que os materiais eram bastante bons. Esta divergência deixa algumas dúvidas relativamente à quantidade e qualidade dos materiais de aprendizagem, sugere práticas muito distintas por parte dos formadores em relação a este aspeto e não permite confirmar que os formandos ficaram satisfeitos com os materiais que lhes foram fornecidos.

Em relação à formação contínua de professores em TIC, alguns entrevistados ainda manifestam o desejo de que possa haver mais e melhor formação nesta área, especialmente no que diz respeito a formação concebida e dirigida de forma específica para certos grupos disciplinares. Neste último caso, os planos de formação dos quatro CFAE consultados revelam que, de facto, o número de ações de formação em TIC disponibilizadas para grupos de docência ou níveis de ensino específicos correspondem a pouco mais de 8% do volume total de formação. Isto indica que a grande maioria da formação em TIC continua a ser uma formação proporcionada de forma transversal e indiferenciada, aplicável a todas as disciplinas e níveis de ensino, entregando, depois, ao professor a tarefa de pensar na forma como irá integrar as tecnologias nas suas práticas. Consequentemente, esta situação poderá significar que muita da possível integração destas ferramentas nas didáticas e necessidades específicas das diversas disciplinas e níveis de ensino ainda está por racionalizar e concretizar.

Por outro lado, a grande maioria dos formandos, bem como dos formadores, não concorda que a formação seja autofinanciada, porque para além de existir a obrigatoriedade de aquisição de créditos para progressão na carreira, defendem que o desenvolvimento profissional dos docentes deve ser assumido como um investimento necessário para a melhoria do próprio sistema educativo e da qualidade do serviço que esse sistema proporciona aos seus utentes.

5. Aprendizagem e capacitação dos formandos para a utilização das tecnologias

Os formandos reconhecem que a formação foi muito importante para melhorarem determinados procedimentos relativos ao seu trabalho com os alunos, quer isso se tenha refletido nas suas práticas em sala de aula e no trabalho direto com os alunos, quer tenha contribuído para melhorar os processos de avaliação, produzir melhores recursos educativos ou apoiar as aprendizagens dos alunos para lá do espaço e tempo da aula. Dizem ainda que contribuiu significativamente para impulsionar a comunicação e o trabalho colaborativo entre professores.

Os relatórios do IGEC confirmam o incremento da utilização das TIC nos últimos anos em todas as escolas, nomeadamente para fins mais institucionais, como a comunicação interna, a divulgação de informação, a gestão administrativa, a generalização da utilização do correio eletrónico institucional como meio de comunicação e informação, o trabalho em rede e a partilha de matérias, recorrendo a plataformas de gestão administrativa e pedagógica como a plataforma Moodle. Isso sugere que a formação em TIC se reflete no desenvolvimento de competências básicas ao nível da comunicação e na dimensão pessoal do trabalho do professor, incentivou o trabalho colaborativo entre professores e facilitou a produção e partilha de recursos educativos digitais. No entanto, como já assinalámos, estes documentos mostram também que a utilização das tecnologias em sala de aula ainda se encontra aquém das potencialidades destas ferramentas para gerarem aprendizagens significativas e atividades estimulantes para os alunos.

Apesar de considerarem que a formação foi importante e de terem participado em formação em TIC com alguma regularidade, alguns entrevistados sugerem que isso não

significa que utilizem efetivamente as competências e os conhecimentos que adquiriram na formação, ou porque sentem que o efeito da mesma sobre as suas práticas ficou aquém das expectativas relativamente ao que gostariam de usar, por razões que lhes são alheias, como condições de diversa ordem que dificultam a aplicação dos conhecimentos adquiridos no seu local de trabalho, ou não as usam por razões pessoais, nomeadamente por continuarem a preferir recorrer a metodologias de ensino mais tradicionais. Outras declarações, tanto de formadores como de formandos, sugerem que os ambientes digitais nas escolas ainda estão muito dependentes de dinâmicas individuais, que pontualmente podem fazer a diferença numa ou noutra escola, mas que ainda se encontram longe de serem assumidos pela generalidade dos professores.

O contacto com as tecnologias por via da formação também teve impacto positivo nas atitudes dos professores face às TIC, que, na última dezena de anos, evoluíram significativamente de uma certa resistência à introdução das tecnologias nas escolas para uma utilização que se vulgarizou, como já referimos, em muitos aspetos do dia a dia do trabalho docente. Esta mudança de atitude está patente no discurso dos formandos, que convergem no reconhecimento de vantagens pedagógicas na utilização das TIC nos processos de ensino e aprendizagem e alegam que elas são importantes porque motivam os alunos, promovem ambientes de aprendizagem mais ativos combinando diferentes tipos de recursos, facilitam o acesso à informação e permitem a simulação virtual de exemplos práticos, que de outra forma não podiam ser experimentados nas aulas, especialmente nas disciplinas de Matemática e Ciências. Contudo, esta mudança de atitude não se deve exclusivamente à frequência de formação, na medida em que também é explicável pelo contexto da época digital em que vivemos e com a qual os professores têm necessariamente de conviver no âmbito da atividade profissional e da vida pessoal.

Em relação às utilizações pessoal e profissional que fazem das TIC, na maior parte dos casos, os entrevistados não estabeleceram uma grande distinção entre ambas. Neste sentido, a maioria dos respondentes tendeu a dirigir a resposta para a utilização das TIC no âmbito do seu trabalho enquanto docente, deixando transparecer que muita da

utilização que faz desta tecnologia está subordinada às exigências e solicitações profissionais. Um terço dos entrevistados chega mesmo a declarar que usa as TIC essencialmente para trabalhar e não manifesta grande interesse usá-las na esfera pessoal, o que sugere que, para alguns professores, o convívio com as tecnologias é mais compulsivo que voluntário.

6. Mudanças decorrentes da formação

A participação em ações de formação contínua em TIC alterou a frequência e o tipo de utilização que os professores fazem destas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, se considerarmos que os formandos:

- a) mudaram significativamente a comunicação com os alunos, intensificando o apoio e o acompanhamento das suas aprendizagens para lá do espaço e tempo da aula, especialmente através da utilização do correio eletrónico e de plataformas de partilha de recursos, mas também, em alguns casos, através de blogues, aplicações de telemóvel e de redes sociais;
- b) alteraram a comunicação na própria sala de aula, alternando recursos como o áudio, a imagem, o vídeo e ferramentas digitais, que tornam as aprendizagens mais apelativas para os alunos;
- c) tornaram as aulas mais dinâmicas, permitindo a diversificação e o reforço de estratégias, que se refletiram na motivação dos estudantes e permitiram aprendizagens mais autónomas;
- d) possibilitaram a produção de melhores recursos educativos, mais elaborados e mais objetivos, que ajudaram a rentabilizar o tempo e o ritmo das aprendizagens.

Quanto aos programas mais utilizados com os alunos, foi possível identificar que os professores tendem a usar: programas de processamento de texto, especialmente o

Microsoft Word, maioritariamente para a produção de trabalhos; *software* para visualização de apresentações, predominantemente o PowerPoint; ferramentas para visualização de imagem, sobretudo vídeo e algum áudio; correio eletrónico, para comunicação e envio de documentos e trabalhos; plataformas de trabalho colaborativo e partilha de recursos, principalmente a Moodle, mas também a Drive e a Dropbox; blogues e sítios Web, para pesquisa e consulta de informação. Surgem igualmente referências à utilização esporádica e residual de ferramentas como o Prezi ou o Google Presentation, que permitem maior interatividade com o público, aplicações para dispositivos móveis, maioritariamente para telemóveis, e ainda o Scratch ou o Kahoot, que possibilitam o jogo e a interatividade.

Os relatórios do IGEC também referem alguma desta utilização relativa às práticas de ensino, nomeadamente: correio eletrónico para comunicação e envio de documentos; plataformas digitais de gestão pedagógica e trabalho colaborativo, como a Moodle; pesquisa e exploração de conteúdos interativos disponibilizados pelas editoras e para apresentações em suporte digital; recurso a computadores, projetores multimédia e quadros interativos; e iniciação à programação no 1.º Ciclo.

Quanto às razões invocadas para a preferência por certos equipamentos e programas utilizados com os alunos, os informantes indicaram duas razões principais para fundamentarem as suas escolhas: (1) tornam as aulas mais apelativas e, por isso, têm efeito sobre a motivação dos alunos; e (2) tornam as aulas mais dinâmicas e facilitam a aprendizagem. A este quadro de justificação pode acrescentar-se que os equipamentos e programas são selecionados em função da eficácia na gestão do tempo de aprendizagem, da possibilidade de reutilização e adaptação a diversos tipos de alunos, da facilidade de acesso e das necessidades dos alunos, bem como das estratégias, do tipo de conteúdos e da sua adequação às tarefas de ensino e aprendizagem.

Relativamente à frequência de utilização das TIC nas práticas de ensino, doze dos quinze relatórios do IGEC analisados referem que as tecnologias são uma ferramenta pedagógica usada, embora indiquem que o seu uso é variável, que alguns professores a ela recorrem diariamente e que outros continuam a recorrer preferencialmente às metodologias de ensino tradicionais.

7. Condicionantes da aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação

A partir das declarações dos entrevistados, deduz-se que nem sempre os formandos aplicam os conhecimentos adquiridos na formação com os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas onde trabalham. As dificuldades que os informantes apresentaram tendem a centrar-se essencialmente em torno de três temáticas: Internet, equipamentos e condições de trabalho.

Relativamente à Internet, a generalidade dos professores considerou que o seu funcionamento é “lento” e com “muitas falhas” e até que existem locais nas escolas, nomeadamente nas salas de aula, onde não é possível captar o sinal da rede. Estes fatores, que muitas vezes ocorrem de forma conjugada, impedem uma utilização plena e eficaz deste recurso, obrigando os professores a conviver com a incerteza, a alterar os planos de aula no momento, a socorrer-se de recursos mais tradicionais ou a descarregar previamente todos os materiais digitais que pretendem utilizar e armazená-los em dispositivos que possam transportar para a sala. Há até casos em que os entrevistados alegam já ter recorrido à sua própria rede móvel, partilhando-a com os alunos, de forma a permitir a realização de certas atividades em sala de aula.

Quanto aos equipamentos, na sua maioria, os entrevistados afirmam que a escola onde trabalham presentemente está relativamente bem equipada, mas reportam que em escolas onde trabalharam anteriormente havia falta de equipamentos, especialmente videoprojectores, quadros interativos e computadores. Alguns declaram também que, apesar de a sua escola ter os referidos equipamentos, o software, como, por exemplo, o sistema operativo, está bastante desatualizado; há casos ainda em que se afirma que foram colocados computadores nas escolas, mas não foram fornecidos os programas básicos para trabalhar com eles, como o Microsoft Office. A falta de técnicos para fazer a manutenção e a falta de verbas para repor os equipamentos que, entretanto, pelo uso e pela idade vão avariando ou ficando obsoletos, são outros problemas que os professores entrevistados apontam como entraves à utilização das TIC nas práticas de ensino. A este respeito, sete dos quinze relatórios do IGEC consultados confirmam a existência de alguns constrangimentos e limitações em relação aos equipamentos disponíveis, e consequentemente à utilização das TIC como recursos educativos.

Como possível solução para trabalhar com os alunos em sala de aula, uma vez que, na maior parte dos casos, não existem *tablets* ou computadores portáteis, alguns entrevistados sugerem que se possa recorrer ao uso de telemóveis, dizendo que hoje em dia é possível fazer tudo com eles, na medida em que existem inúmeras ferramentas para associar a estes dispositivos, com os quais os alunos estão bastante familiarizados. No entanto, diz-se que, para que isso aconteça, é necessário intervir em termos humanos e em termos materiais; isto é, é necessário que os professores e as escolas passem a permitir e a estimular essa utilização e que as escolas sejam equipadas com um serviço de Internet que tenha, efetivamente, capacidade para satisfazer as necessidades de uma utilização intensiva por parte de toda a população escolar.

Diversos professores também declaram que as atuais condições de trabalho dos docentes não lhes permitem dispor do tempo desejado para praticar e explorar ferramentas e funcionalidades. Por isso, desconhecem muitas das potencialidades das TIC, inclusivamente em relação a ferramentas que abordaram em formações, e não se sentem à vontade para as usar com os alunos. Dizem ainda que o facto de o tempo para frequentar formação não estar contemplado no horário de trabalho também não incentiva os docentes a investir no seu desenvolvimento profissional e a frequentar ações de formação contínua com mais regularidade, seja em TIC, seja noutra área de formação.

8. Conclusão

Os dados analisados sugerem fragilidades no processo de diagnóstico e levantamento de necessidades de formação. A grande maioria dos planos de formação ou dos planos de melhoria das escolas e agrupamentos apresenta os resultados de forma sumária, sem especificar a metodologia e os instrumentos utilizados na identificação dessas necessidades, e os entrevistados sugerem que este levantamento é, na maior parte dos casos, marcado pela informalidade. A referência a esse diagnóstico não significa, portanto, que ele seja feito de forma aprofundada, nem que exista uma articulação coerente dessa informação entre as escolas, os centros de formação e os formadores, nem tão-pouco que tal se reflita na oferta formativa dos centros e na preparação das

ações, como indicia a ausência de triagem dos formandos em função das competências TIC já desenvolvidas e suas implicações na redução do alcance e eficácia da formação oferecida.

Os professores recorrem cada vez mais às TIC na medida em que elas lhes facilitam o trabalho, a partilha de documentos e a comunicação (Sá, 2016), mas é escassa a sua integração nas práticas letivas como recurso pedagógico e didático. Deste modo, parece ser insuficiente e de impacto reduzido a formação em TIC que foi proporcionada nos últimos anos com vista a desenvolver competências e conhecimentos para a sua utilização em sala de aula. Se atendermos ao volume de formação em TIC proporcionado pelos quatro centros de formação entre os anos de 2013 e 2018, verificamos uma evolução positiva no direcionamento da formação para a utilização em sala de aula, já que o número de ações para este fim corresponde a 45% do total da oferta na área das tecnologias. No entanto, considerando que o total da oferta formativa daqueles quatro centros corresponde a 101 ações de formação e atendendo ao facto de esses centros servirem os docentes de 47 escolas ou agrupamentos de escolas, é possível dizer que o número de ações desenvolvidas não foi suficiente para satisfazer as necessidades da população docente.

Alguns formadores valorizam a formação em contexto de trabalho, defendendo o recurso a outras modalidades (oficina de formação, círculo de estudos ou projeto) como forma de incentivar o trabalho autónomo dos formandos e relacionar a aprendizagem, o saber-fazer e a aplicação efetiva das TIC nas práticas profissionais dos professores. No entanto, os planos de formação dos CFAE não refletem essa preferência, já que mais de 80% da oferta formativa correspondem à modalidade de curso de formação. Esta tendência no âmbito da formação em TIC tende a ser ainda mais acentuada do que a proporção entre esta e outras modalidades no contexto da formação contínua de professores em geral, que a análise dos planos de formação dos CFAE mostra corresponder a aproximadamente dois terços da formação.

Atendendo à oferta formativa existente e às perceções dos formadores, podemos dizer que tem faltado a inter-relação e sequencialidade da formação em TIC, em grande

medida devido à ausência de um referencial comum entre os formadores e à carência de orientações das políticas educativas neste sentido.

Considerando as finalidades da formação, podemos dizer que mais de metade da oferta formativa em TIC, proporcionada nos últimos cinco anos pelos CFAE estudados, tem procurado satisfazer necessidades do trabalho dos professores que não se relacionam com as atividades desenvolvidas em sala de aula. Cerca de um terço do total da formação continua a ser dirigida para a satisfação de competências básicas e mais de 90% da formação são proporcionados de forma transversal, promovendo uma utilização genérica e indiferenciada para todas as disciplinas e ciclos de ensino.

Os professores reconhecem que a formação foi importante e que se refletiu nas diversas dimensões do seu trabalho, alterando as suas práticas de ensino, desenvolvendo os processos de avaliação e ajudando a produzir melhores recursos educativos. No entanto, a utilização das TIC em aula continua a ser pouco expressiva, menospreza as potencialidades destas ferramentas para gerar aprendizagens significativas e atividades estimulantes para os alunos e é escassa para promover a inclusão digital dos ainda excluídos.

Muitos entrevistados afirmam que as atuais condições de trabalho não lhes permitem dispor do tempo desejado para praticar e aperfeiçoar o uso de ferramentas suas conhecidas ou explorar novas ferramentas e funcionalidades. Esta situação perspetiva-se ainda como mais adversa quando alguns dos respondentes declaram que não usam nas suas práticas de ensino o que aprenderam na formação, pois, sem tempo para praticarem, acabam por desaprender o que aprenderam ou não se sentem suficientemente seguros para o fazer.

Outro aspeto que dificulta a aplicação dos conhecimentos em TIC adquiridos na formação relaciona-se com as condições dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas. Os formandos invocam aspetos como a falta de equipamentos em quantidade suficiente para satisfazer as necessidades, a desatualização dos equipamentos e do software, a falta de manutenção e o mau funcionamento da Internet como entraves à utilização das TIC nas práticas de ensino. Consideram mesmo o não acesso à Internet como o maior obstáculo à utilização pelos alunos das TIC em aula.

Podemos concluir que a formação de professores assume um papel decisivo no desenvolvimento profissional e valorização dos docentes (Nascimento, 2015), mas a qualidade da formação carece de suporte dos decisores políticos, garantindo o investimento em formação e em equipamentos-chave, assegurando a sua renovação e manutenção e proporcionando um serviço de Internet que permita a sua utilização intensiva e permanente.

Neste sentido, um estudo mais aprofundado sobre os efeitos da formação com vista à utilização das TIC em sala de aula deve considerar três vertentes: os recursos tecnológicos existentes e disponibilizados pela escola para essa utilização; a capacitação dos professores para a utilização dos equipamentos e dispositivos como recurso pedagógico e didático; e a intencionalidade da integração da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. Esta última vertente diz-nos se a melhoria da aprendizagem assenta apenas na variação das atividades que a utilização das TIC proporciona ou se esta utilização provoca alterações que rompem com um estilo de docência baseado na passividade do aluno na aquisição de conhecimentos e estimulem a aprendizagem autónoma e colaborativa. A intencionalidade não se limita à modernização tecnológica, requerendo transformações a nível do modelo de organização do processo de ensino e aprendizagem (Sampaio, 2016; Oliveira, Osório & Dourado, 2017) e, até, a configuração de novos modos de pensar a pedagogia alinhando-a com a construção de políticas de educação democráticas.

9. Referências bibliográficas

- Bertaux, D. (2010). *Le Récit de vie: L'enquête et ses méthodes*. 3^e édition. Paris: Armand Colin Éditeur.
- Castro, C., Andrade, A., & Lagarto, J. (2012). Identificação de fatores facilitadores da utilização de recursos educativos digitais pelos professores: A perspetiva de especialistas num estudo e-Delphi. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Volumen 5, Número 3, 162-178.
- Costa, F. (2009). Um breve olhar sobre a relação entre as tecnologias digitais e o currículo no início do séc. XXI. In: *VI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*, Challenges 2009, pp. 293-307.
- Costa, F. (2010). Do subaproveitamento do potencial pedagógico das TIC à desadequação da formação de professores e educadores. In M. E. Almeida (Ed.), *Actas do I Colóquio Brasil-Portugal –*

2010: *"Perspectivas de inovação no campo das TIC na Educação"*. São Paulo, Brasil: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Ford, M. (2015). *The Rise of the Robots. Technology and the Threat of Mass Unemployment*. London: Oneworld Publications.

Formosinho, J., & Machado, J. (2014). Formação contínua de Professores. In Maria de Lurdes Rodrigues (Org.). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal – Volume II – Conhecimento, atores e recursos* (pp. 311-333). Coimbra: Almedina.

Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2014). *Luzes e sombras da formação contínua: Entre a conformação e a transformação* (pp. 83-99). Mangualde: Edições Pedago.

Franklin, C. (2007). Factors that influence elementary teachers use of computers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(2), 267-293.

Furjanic, S., & Trotman, L. (2000). *Turning Training into Learning: How to design and deliver programs that get results*. New York: AMACOM – American Management Association.

García-Martín, S., & Cantón-Mayo, I. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Comunicar*, n.º 59, v. XXVII, 73-81.

Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Harari, Y. N. (2018). *21 Lições para o Século XXI*. Amadora: Elsinore.

Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating Training Programs – The Four Levels*. 3rd edition. San Francisco, California: Berrett-Koehler Publishers.

Lopes, A., Mouraz, A., Ferreira, E., Pereira, M., Fernandes, P., Moreira, J., Lima, L., & Rodrigues, L. (2011). *Formação Contínua de Professores 1992-2007: Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*. Porto: Livpsic.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2007). Fatores condicionantes da aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais: estudo de caso no âmbito da formação contínua de professores. In L. Aires, J. Azevedo, I. Gaspar & A. Teixeira (coord.), *Comunidades virtuais de aprendizagem e identidades no ensino superior: O Projeto @prende.com* (pp. 125-138). Lisboa: Universidade Aberta.

Miranda, G. L. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 3, 41-50.

Nascimento, S. S. F. (2015). *Formação contínua: contributos para a profissionalidade dos professores do 1.º ciclo do ensino básico/ensino fundamental*. Tese de doutoramento. Universidade de Évora.

Disponível em

https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/16231/1/PhD_Simone%20Nascimento.pdf.

- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Ibero-Americana de Educação / Revista Ibero-Americana de Educación*, n.º 49, janeiro-abril, 181-199.
- OECD/PISA (2015). *Students, Computers and Learning: Making the connection*. PISA, OECD Publishing.
- Oliveira, A. B., Osório, A. J., & Dourado, L. G. P. (2017). O DJD na formação de professores de Biologia. *Revista de Estudios y Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr., n.º 06, 293-295.
- Pedro, N. (2012). Integração educativa das TIC: proposta de um instrumento e de uma nova abordagem ao conceito. *Educação, Formação & Tecnologias*, 5(1), 3-16.
- Piedade, J., & Pedro, N. (2014). Tecnologias digitais na gestão escolar: Práticas, proficiência e necessidades de formação dos diretores escolares em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 109-133.
- Sá, C. M. (2016). Pensamento crítico, TIC e formação em didática de línguas. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 93-107.
- Sampaio, P. A. S. R. (2016). Desenvolvimento profissional dos professores de Matemática: Uma experiência de formação em TIC. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 209-232.
- Valente, A. C., & Correia, I. (2015). *Mapeamento da Oferta de Educação e Formação em TICE em Portugal – Relatório do Estudo*. Coligação Portuguesa para a Empregabilidade Digital. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO



CATÓLICA
CEDH · CENTRO DE ESTUDOS
EM DESENVOLVIMENTO HUMANO

PORTO