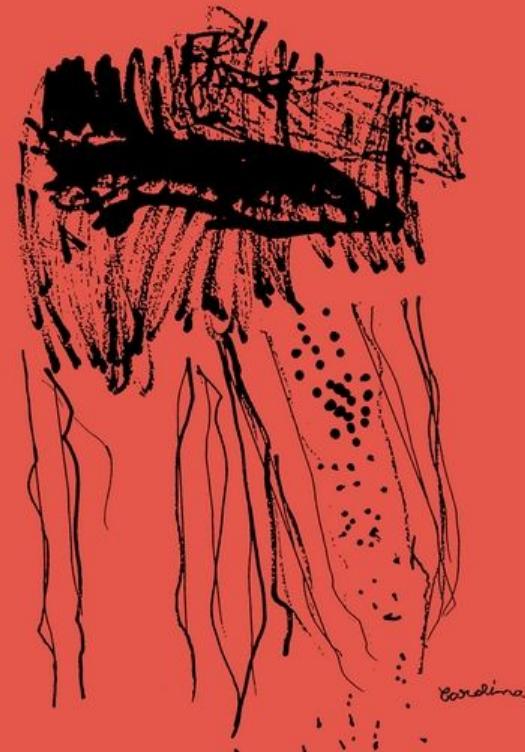


INVESTIGAR EM **EDUCAÇÃO**

11/12 2020 | 2ª SÉRIE



LIBERDADE, EQUIDADE
E EMANCIPAÇÃO I

Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

II.ª Série, Número 11/12
2020

Investigar em Educação

Liberdade, Equidade e Emancipação I



Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Propriedade e editor

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)
Rua João de Deus, 38
4100-456 Porto, Portugal
e-mail: spce.geral@gmail.com
Web: <http://www.spce.org.pt/>

Diretor

Manuel Jacinto Sarmento
e-mail: sarmento@ie.uminho.pt

Composição

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)

Impressão e acabamento

De Facto Consultores/Printhaus
Rua Dr. Francisco Sá Carneiro, 34 - 3.º Dto
4780-448 Santo Tirso
e-mail: geral@defactoconsultores.pt

Depósito legal

185095/02

ISSN

1645-7587

Indexada no Diretório do Sistema Regional de Informação em linha para Revistas Científicas da América Latina, Caraíbas, Espanha e Portugal "Latindex"

Comissão de Redação

Ana Maria Seixas
António Osório
Catarina Tomás
Gabriela Portugal
Luís Miguel Carvalho
Preciosa Fernandes

Conselho Editorial Nacional

Alberto Filipe Araújo
Américo Peres
Ana Benavente
Ana Macedo
António Fragoso
António Magalhães
António Neto-Mendes
António Nóvoa
Bárto Paiva Campos
Fátima Antunes
Helena Costa Araújo
Isabel Alarcão
Isabel Baptista
Isabel José Fialho
Isabel Menezes
João Amado
Jorge Ávila de Lima
José Lopes Verdasca
José Machado Pais
Laurinda Sousa Ferreira Leite
Leandro Silva Almeida
Leonor Santos
Manuela Esteves
Maria João Cardona Correia
Maria José Casa-Nova
Maria Teresa Estrela
Marta Araújo
Paula Cristina Guimarães

Paulo Dias
Pedro Silva
Sérgio Niza
Susana Caires

Conselho Editorial Estrangeiro

Alice Casimiro Lopes
Bartolomeu Varela
Bernard Charlot
Carlos Alberto Torres
Dalida Andrade
Denise Leite
Eric Plaisance
Francesc Imbernon
José Eustáquio Romão
Leni Vieira Dornelles
Luiz Carlos de Freitas
Márcia Ângela Aguiar
Maria Isabel Cunha
Maria Teresa Esteban
Michael Young
Xavier Bonal

Capa

João Catalão

Assistente de Edição

Luís Valente

Secretariado

Rosa Branca

Índice**Editorial**

Carla Figueiredo, Cristina C. Vieira, Luís Grosso Correia e Tiago Neves..... 5

A emergência da cidadania no mar revoltoso do liberalismo

Maria Neves Gonçalves e José Viegas Brás..... 11

Do ensino colonial ao ensino para a libertação um olhar às ideologias educativas na Guiné-Bissau

Sumaila Jaló..... 21

As imagens nos livros didáticos: ensino de história indígena e os cânones

Taís Temporim de Almeida..... 35

A contextualização do currículo nas aulas de língua portuguesa: o caso de duas escolas do meio rural na Guiné-Bissau

Ana Poças, Júlio Gonçalves dos Santos e José Carlos Morgado..... 49

Avaliação das instituições de Ensino Superior angolanas testemunho de oito docentes e gestores

Lando Emanuel Ludi Pedro, Pedro Rodrigues e Isabel Pimenta Freire..... 67

Educação artística no Estado Novo: uma biopolítica do cinema e do seu espectador pela Juventude Escolar Católica

Ana Luísa Paz 83

Plano Nacional de Cinema: uma ferramenta para promover a Literacia mediática e a inclusão digital?

João Pinto, Teresa Cardoso e Ana Isabel Soares..... 95

Escola e comunidade: uma experiência criativa entre Arte, Cultura e Educação

Ana Luísa de Oliveira Pires..... 111

Como sobreviver numa sociedade mediatizada e digital? O caso de (i)literacia de pessoas Ciganas em Portugal

Carlos Medinas 131

Reviver na Rede: um exemplo de literacia mediática e inclusão

João Pinto e Teresa Cardoso 145

Co-construção de um museu virtual. Literacia, sustentabilidade e emancipação na disseminação do património cultural das comunidades de pescadores

Marta Torres , João Correia de Freitas e Mônica Mesquita..... 161

Aplicação do transmedia no ensino das geociências

Elisabete Peixoto, Luís Pedro e Rui Vieira..... 179

A era digital e o desenvolvimento linguístico das crianças perspetiva do educador de infância

Rita Monteiro, Sandra Fernandes e Nuno Rocha..... 191

Entre a resolução e a transformação: a intervenção socioeducativa para o desenvolvimento

Ana Maria Vieira e Ricardo Vieira..... 207

Da celebração das diferenças culturais à busca das semelhanças: intervenção e educação mediadoras

Ana Maria Vieira..... 215

O Conselho Municipal de Educação e a descentralização educativa

Daniela Mota e Nuno Fraga..... 227

Emancipando o local? Reflexões sobre as possibilidades e limites do planeamento educativo à escala municipal a partir de um estudo de caso

Filomena Maria Ribeiro da Silva Machado e Susana Paiva Moreira Batista 243

A ação de acompanhamento da Inspeção-Geral de Educação e Ciências num contexto de escola TEIP

Samira Dias Ortet..... 261

A regulação judicial-financeira dos contratos de autonomia: a auditoria do tribunal de contas

José Hipólito..... 277

Editorial

Carla Figueiredo
Cristina C. Vieira
Luís Grosso Correia
Tiago Neves

A educação, em todas as suas formas (formal, não formal, informal, etc.), ocupa um lugar de destaque nas sociedades contemporâneas. A ela são constantemente endereçados novos desafios, novas responsabilidades, novas funções e, por essa razão, tem vindo a assumir uma posição central nas políticas nacionais e internacionais, e nos debates públicos.

Da educação é esperado um elevado nível de qualidade. Da educação se espera, não apenas a formação académica e profissional dos cidadãos, mas também uma oportunidade de desenvolvimento de competências transversais, as chamadas *softskills*, que permita aos alunos assumirem-se como elementos ativos e proativos na sociedade. Da educação é, também, esperado que constitua um espaço de experimentação e aprendizagem da cidadania e democracia, que acompanhe o desenvolvimento social e tecnológico, e que constitua uma oportunidade de diminuição de assimetrias sociais. Da educação, em todas as suas formas, se espera um acompanhamento ao longo da vida dos cidadãos, enquanto janela de oportunidade e desenvolvimento pessoal, social e profissional. A educação emerge, assim, como promotora de maior a Liberdade, de efetiva Equidade e da Emancipação de todos os que habitam o campo educativo.

A centralidade da educação nas sociedades contemporâneas reforça a importância do investimento na investigação e na produção de conhecimento nesta área. É a partir desse conhecimento científico e rigoroso que se torna possível desenhar novas alternativas, novas possibilidades e novas soluções, para situações e problemáticas já existentes ou emergentes.

O XV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, realizado em ambiente on-line entre os dias 10 e 12 de setembro de 2020, constituiu, como já vem sendo a tradição, um espaço-tempo de partilha desse conhecimento rigoroso e valioso. Sob o tema 'Liberdade, Equidade e Emancipação', assistiu-se à apresentação e debate de diversas temáticas dentro do grande chapéu da Educação, por diversas vozes e sobre variados contextos. A diversidade de temáticas e focos de estudo presentes nas investigações em educação, dá conta da crescente multiplicidade de assuntos que urge explorar e discutir.

No sentido de contribuir para a divulgação alargada do conhecimento partilhado, foi decidido organizar o presente número da Revista Investigar em Educação com textos correspondentes a algumas das comunicações

Editorial

realizadas no evento. Nele estão compilados 19 dos textos que foram remetidos para a edição do Livro de Atas do Congresso. Os vários artigos foram alvo de um processo de seleção, revisão e ajustes para corresponder ao estilo da revista.

Os trabalhos publicados neste número da revista espelham a multiplicidade do campo das Ciências da Educação, abordando as problemáticas por diferentes prismas, desde a(s) profissionalidade(s) dos agentes educativos em contextos formais de educação, aos processos de regulação da educação e formação, passando pela problematização da educação enquanto espaço de interação e encontro entre gerações, e pela importância da escola e da educação ao longo da vida dos cidadãos. Ao longo dos textos é possível ter contacto com as perspetivas e percepções de diferentes sujeitos, de diversas faixas etárias e posições no campo educativo, ouvidos nos vários estudos através de uma pluralidade de metodologias e técnicas, e discutidas à luz de referenciais teóricos.

Os 19 artigos, de um total de 36 autores de instituições do ensino superior, estão organizados numa secção única, sem as habituais secções de artigos encomendados e antologia.

O primeiro artigo, de autoria de Maria das Neves Gonçalves e José Viegas Brás, versa sobre A emergência da cidadania no mar revolto do Liberalismo e visa mapear, a partir das publicações do período vintista (de 1820), a génese e evolução das preocupações e conceções (políticas, constitucionais e pedagógicas) em matéria de educação que concorreram para a construção da cidadania em Portugal ao longo do século XIX.

Sumaila Jaló propõe-nos, no seu texto intitulado Do ensino colonial ao ensino para a libertação – um olhar às ideologias educativas na Guiné-Bissau, uma análise da dimensão ideológica das práticas educativas implementadas pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) desde o período de oposição ao domínio colonial português até 1986. Mobiliza, para tanto, uma metodologia essencialmente qualitativa, alicerçada na análise de diplomas legais e de manuais escolares usados antes e depois da libertação e independência da Guiné-Bissau.

As imagens nos livros didáticos: ensino de história indígena e os cânones dá título ao artigo de Taís Temporim de Almeida. Nele a autora visa debater o cânone do ensino de História no Brasil a partir do recorte imagético dedicado às populações originárias do Brasil e as lentes reformulações, com muitas inserções, mas sem debate, que se foram verificando a partir de 2008. Toma por evidência empírica duas das mais distribuídas coleções didáticas no país que denotam uma mudança no padrão disciplinar de abordagem dessas populações.

Ana Poças, Júlio Gonçalves dos Santos e José Carlos Morgado analisam A contextualização do currículo nas aulas de Língua Portuguesa: o caso de duas escolas em meio rural na Guiné-Bissau, de modo a problematizar a relação entre os saberes disciplinares e as experiências pedagógicas ou, *mutatis mutandis*, entre o conhecimento escolar, os contextos locais e o saber

feito de experiência de vida. Para tanto, entrevistaram alunos e professores do 4º ano de escolaridade e observaram aulas de língua portuguesa, a qual, apesar de língua oficial, é parcialmente falada na vida quotidiana e que, por isso, arrasta consigo um cortejo de dificuldades escolares.

O quinto artigo, dedicado à Avaliação das instituições de Ensino Superior angolanas – testemunho de oito docentes e gestores, de autoria de Lando Pedro, Pedro Rodrigues e Isabel Pimenta Freire, analisa as percepções relativas ao processo de avaliação institucional. Os resultados enfatizam pontos críticos no processo de implementação das medidas públicas adotadas desde 2016, designadamente, a nível comunicacional (circulação de informação, feedback, nas escalas macro e meso-sistémicas), da univocidade dos critérios de avaliação que são mobilizados e da articulação entre os quadros normativos e regulamentares aplicáveis e os contextos socioinstitucionais.

O artigo de Ana Luísa Paz, com o título Educação artística no Estado Novo: uma biopolítica do cinema e do seu espectador pela Juventude Escolar Católica, é assumido como um ensaio exploratório sobre a Campanha de Moralização do Cinema lançada nas páginas da revista Flama, entre 1937 e 1939. A educação (informal) artística através do cinema pugnada pela JEC visava desenvolver um perfil ético e estético com uma orientação mais informada ou, a contrário, menos conformista, tal como se encontrava em marcha desde 1936, para as mesmas gerações, pela mão das mocidades portuguesas masculina e feminina patrocinadas pelo Ministério da Educação Nacional.

Ainda sob o signo de uma educação artística através da sétima arte, o artigo de João Pinto, Teresa Cardoso e Ana Isabel Soares, dedicado ao tema Plano Nacional de Cinema: uma ferramenta para promover a literacia mediática e a inclusão digital, faz uma reflexão sobre as competências digitais e sociais promovidas pelo referido plano e que concorrem para o aprofundamento das dimensões cidadã e inclusiva da educação. Apontam como conclusão a necessidade de, para uma literacia visual mais fecunda, se promoverem as competências cinematográficas através de atividades de experimentação prática das suas técnicas.

Escola e comunidade: uma experiência criativa entre Arte, Cultura e Educação, de autoria de Ana Luísa Pires, dá a lume resultados do Projecto Escolas Criativas, patrocinado pela autarquia de Lisboa no sentido de aprofundar o potencial educativo dos equipamentos artísticos e culturais da cidade e a sua maior articulação com as escolas e as comunidades locais. Os resultados alcançados apontam uma série de possibilidades pedagógicas alternativas à forma escolar dominante e colocam em evidência o espaço e sentido públicos da educação.

Olga Magano e Carlos Medinas assinam o artigo seguinte, que se debruça sobre os desafios enfrentados pelas pessoas ciganas em Portugal, ao lidarem com uma sociedade cada vez mais mediatisada e digital. Os autores recorrem a dados de várias fontes, nomeadamente, bibliografia nacional e

internacional e resultados de alguns projetos de investigação recentes, para chamar a atenção das instituições educativas e das políticas públicas, para a necessidade de terem em atenção a premência de se promover o sucesso escolar e a literacia funcional destes cidadãos e cidadãs, que continuam a ser caracterizados por fatores interseccionais de desvantagem e desigualdade.

As questões da literacia mediática e inclusão surgem-nos no artigo da autoria de João Pinto e Teresa Cardoso, que apresentam alguns resultados do projeto "REviver na Rede". Trata-se de um exemplo prático de como as redes digitais, como o Facebook, podem constituir espaços de aprendizagem do uso das tecnologias e do desenvolvimento da autonomia crítica para lidar com a informação, seja qual for a idade das pessoas envolvidas. As redes sociais são ainda vistas com potencial para a aquisição de conhecimentos e para a consolidação de valores positivos associados ao exercício da cidadania.

Numa temática claramente vinculada à preservação da memória histórica e à promoção da sustentabilidade das comunidades, surge-nos o artigo de Marta Torres, João Correia de Freitas e Mónica Mesquita. A criação de um Museu Virtual que visou a disseminação dos saberes culturais de pescadores é apresentada pelos autores como uma proposta curricular inovadora e intercultural, que envolveu estudantes pertencentes a comunidades piscatórias. São deixadas sugestões para uma melhor articulação dos conhecimentos formais, que a escola transmite, com os saberes informais, tendo em vista a realização, por parte das gerações mais novas, de aprendizagens mais significativas e enquadradas na realidade vivida.

Elisabete Peixoto, Luís Pedro e Rui Vieira apresentam-nos o artigo seguinte, que envolve a aplicação do *transmedia storytelling* no ensino das geociências. Os autores descrevem o resultado de um estudo qualitativo com recurso a uma metodologia aplicada (conceção, implementação e avaliação), que foi feito com alunos do 3º ciclo do ensino básico, para promover a compreensão da utilização que o ser humano faz das rochas no quotidiano, segundo uma perspetiva Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). As conclusões apontam para a importância da diversificação dos recursos educativos no âmbito do ensino das ciências naturais, de forma a torná-los mais atrativos e a incorporar dispositivos digitais com os quais os alunos estão cada vez mais familiarizados.

Rita Monteiro, Sandra Fernandes e Nuno Rocha deram voz a cinco educadoras de infância, para compreender a sua percepção sobre o desenvolvimento linguístico das crianças dos 3 aos 6 anos na era digital. Através de um estudo qualitativo que recorreu a entrevistas semiestruturadas, os autores quiseram entender a perspetiva das profissionais entrevistadas sobre os efeitos percebidos, da exposição às novas tecnologias pelas crianças em idade pré-escolar, no desenvolvimento da linguagem expressiva, nas componentes da semântica e da morfossintaxe. As conclusões deixam algumas inquietações sobre as alterações observadas nas crianças, nos últimos anos, nos hábitos de brincar, na exibição de

comportamentos e na própria linguagem, eventualmente associadas à exposição massiva às tecnologias. O artigo termina com a discussão, que se mantém em aberto, sobre o eventual potencial educativo do uso das tecnologias em contextos de pré-escolaridade.

A intervenção socioeducativa perspetivada como intervenção social mediadora foi o tema do artigo da autoria de Ana Maria Vieira e de Ricardo Vieira. Os autores criticam o foco meramente ortopédico e resolutivo das ações habitualmente levadas a efeito para resolver os problemas sociais, defendendo que o trabalho social comporta respostas em nada coincidentes com a ideia de ter de se chegar 'ao fim da linha'. Apresentam a mediação intercultural e socioeducativa em contexto diversos, incluindo o escolar, como abordagens com potencial para a emancipação das pessoas e grupos, bem como para o desenvolvimento social e comunitário, tendo por base processos educativos com efeitos positivos, que perduram no tempo e na vida das pessoas envolvidas.

O artigo seguinte é também assinado por Ana Maria Vieira, e aborda as questões das semelhanças e das diferenças culturais do corpo discente que habita as escolas. Tais características devem ser celebradas e valorizadas com base em práticas de intervenção e de educação mediadoras. A autora debate a premência de se ultrapassar uma visão da escola e da educação, em sentido lato, como monocultural e tendencialmente homogeneizadora. Em alternativa, defende o poder de mediação da educação e das práticas educativas, tendo em vista a emancipação e a autonomização de crianças e jovens, que têm o direito de pertencer a uma escola que respeite e valorize as duas diversidades culturais.

Daniela Mota e Nuno Fraga apresentam-nos um texto que tem como título O Conselho Municipal de Educação e a descentralização educativa. No quadro geral dos processos de valorização do local e de descentralização dos sistemas educativos, este artigo, assente num estudo de caso realizado em Óbidos, procura explicitar como é que o Conselho Municipal de Educação amplia a descentralização educativa em curso sem que isso signifique, no entanto, uma aniquilação do poder central.

Filomena Machado e Susana Batista, num outro estudo de caso, também se concentram sobre a questão do local no seu artigo intitulado Emancipando o local? Reflexões sobre as possibilidades e limites do planeamento educativo à escala municipal a partir de um estudo de caso. Especificamente, analisam as potencialidades e limites do Plano Estratégico Educativo Municipal (PEEM) no concelho de Alvito enquanto processo de instrumentação da ação pública, examinando simultaneamente as relações entre atores locais e entre estes e os especialistas.

Embora também se centre sobre um processo de reconfiguração da intervenção do Estado na educação, o artigo de Samira Ortet foca A ação de acompanhamento da Inspeção-Geral de Educação e Ciência num contexto de escola TEIP. Recorrendo a métodos naturalistas e à pesquisa em arquivos, a

autora revela a natureza híbrida da ação do Estado, que procede tanto numa lógica de *soft regulation* quanto de *hard regulation*.

Por fim, José Hipólito analisa A regulação judicial-financeira dos contratos de autonomia: a auditoria do Tribunal de Contas. Tomando a sociologia da ação pública e a teoria da regulação social como bases teóricas, o autor explora – com recurso a análise documental – o modo como as rationalidades judicial e financeira se inscrevem na regulação das políticas educativas. Também aqui está em causa a reconfiguração da intervenção do Estado na educação, neste caso através da introdução de processos de *accountability* na ação pública.

A emergência da cidadania no mar revolto do liberalismo

Maria Neves Gonçalves¹

José Viegas Brás²

Resumo

O Século das Luzes trouxe um novo imaginário social que pressupõe novos valores, como a crença no poder da razão e do saber, em oposição às categorias e ritos religiosos, que dominavam o homem antes do Iluminismo. Com a eclosão da Revolução Liberal, surge um novo regime político e, consequentemente, mudanças de valores e de modos de pensar e de agir, requisitos indispensáveis para a emergência da cidadania, passando o poder absoluto do rei para a nação. Nesta nova significação imaginária, a ideia de formar cidadãos, conscientes dos seus direitos e dos seus deveres cívicos, é sentida como uma necessidade educativa. Neste contexto, começa a defender-se que o propósito da existência da Humanidade é a vida em si mesma, em vez do serviço ao Rei ou a Deus. A participação, como construtora do bem-comum e da felicidade na aceção iluminista, tornaram-se nucleares. Assim, a questão norteadora deste trabalho é saber se, nas produções vintistas, a educação e a construção da cidadania já eram preocupação dos liberais. O objectivo deste artigo é compreender e analisar, na assunção de uma nova ordem liberal, a mensagem vintista sobre o papel da instrução e da cidadania para uma sociedade de bem-estar. O *corpus* documental foi o seguinte: Imprensa periódica e Catecismos Constitucionais. Na metodologia, fizemos uma análise documental e interpretativa das fontes utilizando os seguintes descriptores: a conceção da educação e da cidadania e a participação dos cidadãos e o bem-estar. Concluímos que a ideia de Estado-Nação bem como a promulgação de uma Constituição foram nucleares para a construção da cidadania e para o bem-estar individual e coletivo.

Introdução

"As verdadeiras qualidades dum cidadão são as suas virtudes sociais - Luzes, Amor da Pátria, Liberdade, eis aqui sua magnífica comitiva. Ela só segue o homem, quando este goza de toda a sua dignidade natural" (O Cidadão Literato, 2 (2), Fevereiro 1821, p. 47).

O Iluminismo trouxe um novo imaginário social que pressupõe novos valores, como a crença no poder da razão e do saber em oposição às categorias

¹Universidade Lusófona & Instituto Politécnico da Lusofonia

²Universidade Lusófona & Instituto Politécnico da Lusofonia

e ritos religiosos, que dominava o homem antes do Iluminismo. Com a eclosão da Revolução Liberal³, surge um novo regime político e, consequentemente, uma nova mundividência e uma nova cosmovisão, requisitos indispensáveis para a emergência da cidadania, passando o poder absoluto do rei para a nação. A Revolução de 1820 constituiu um detonador fundamental para o liberalismo poder triunfar em Portugal. O País estava atrasado no seu processo de desenvolvimento. A Europa já tinha dados os primeiros passos. O contexto era favorável. Napoleão obrigou a corte a mudar-se para o Brasil e o país mergulhava numa crise de empobrecimento e de desmoralização. O mal-estar económico e social criava as condições para a emergência do liberalismo. Como nos diz Vargas e Ribeiro (1993, p.213), a herança cultural e filosófica do Iluminismo transmitiu-se aos movimentos revolucionários dos séculos XVIII e XIX, o que contribuiu para a mudança social na Europa, que estava em marcha desde o século XVI. A desagregação do mundo medieval, onde durante séculos imperou o religioso, estava em causa. O homem, que tinha sido completamente amordaçado, tornou-se o centro das preocupações. Isto implicou uma nova concepção de poder, um novo conhecimento capaz de imprimir o desenvolvimento que a sociedade carecia. Este movimento social é mobilizado por uma nova ideologia que se denominou liberalismo.

Portugal precisava pensar-se como uma nova comunidade política. Como refere Anderson (1991), as comunidades deverão ser distinguidas pelos modos como são imaginadas. Nesta nova significação imaginária, a ideia de formar cidadãos, conscientes dos seus direitos e dos seus deveres cívicos, é sentida como uma necessidade educativa. Neste contexto, começa a defender-se que o propósito da existência da Humanidade é a vida em si mesma, em vez do serviço ao Rei ou a Deus. A participação como construtora do bem-comum e da felicidade na aceção iluminista, tornaram-se nucleares. Neste sentido, a questão norteadora deste trabalho é saber se, nas produções vintistas, a educação e a construção da cidadania já eram preocupação dos liberais. Assim o objectivo é compreender e analisar, na assunção de uma nova ordem liberal, a mensagem vintista sobre o papel da instrução e da cidadania para uma sociedade de bem-estar.

O *corpus* documental foi o seguinte: Imprensa periódica e Catecismos Constitucionais, cartilhas, panfletos, textos literários e poéticos. Na metodologia, fizemos uma análise documental e interpretativa das fontes utilizando os seguintes descriptores: a concepção da educação, da cidadania, a participação e o bem-estar.

A Constituição e a Educação como construtora de uma nova cidadania

³ O movimento liberal português foi desencadeado após os atos revolucionários ocorridos no Porto, em 24 de Agosto e em Lisboa, a 15 de Setembro de 1820. Consulte-se Moreira, V. & Domingues, J. (2020).

O liberalismo português foi-se desenvolvendo à medida das suas possibilidades com vista a um projeto de um país regenerado. Como refere Serrão (1990, pp. 46-47), a palavra regeneração desempenha no decurso do processo ideológico português um papel de grande importância. O conceito de *regeneração nacional* pretende opor-se à ideologia decadentista e lançar a esperança necessária para a construção de um novo futuro.

As invasões francesas e a saída da corte para o Brasil facilitaram a queda do absolutismo. Segundo Teófilo Braga (1983, p.33), a fuga para o Brasil já tinha sido aconselhada a D. João IV, devido a Portugal estar sujeito às invasões espanholas. No Brasil, a monarquia poder-se-ia consolidar-se à vontade. Igualmente D. José I, na sequência do Terramoto que destruiu Lisboa, também foi aconselhado no mesmo sentido. Mas, só com D. João VI esta ideia se concretizou. Esta fuga de D. João VI para o Brasil, em 1808, e a entrega da administração pública a uma regência de ineptos facilitou o sucesso da Revolução de 1820. Falhada a primeira tentativa em 1817, só três anos mais tarde foi possível aos revoltosos alcançar o poder.

O fim do regime de monarquia absoluta levou a que, sob o ímpeto da liberdade, de imediato se valorizasse a educação. Segundo nos refere Canotilho (1993, p.150), em 9 de Março de 1821, as Cortes Extraordinárias e Constituintes decretaram e reconhecem a base da futura Constituição. Em jeito de primeiro ato do novo poder reconhecem um conjunto de princípios que servirão como pré-constituição. As bases serão a primeira manifestação de poder constituinte democrático e o seu limite.

Neste sentido, elas pretendem ter uma função fundacional, algo equiparável à grande Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. A influência desta Declaração da época revolucionária de França, faz-se desde logo sentir. Segundo Bárbara, (1979, p.34) verificou-se a necessidade de se generalizar a instrução para todos. Porém, como os cofres da Fazenda Pública não podiam suportar os custos teve que se encontrar uma solução para ultrapassar o problema.

Neste sentido, as Cortes, logo após a tomada do poder, uma das primeiras medidas foi o de alargar a instrução da mocidade. Mas, para isso era necessário mobilizar recursos humanos para se poder implementar a educação. Este problema foi ultrapassado facilitando o acesso ao exercício da atividade docente. Com o fim de anular os constrangimentos de acesso, o Decreto nº178, 3 de Julho de 1821, explicita:

“As Cortes Gerais (...) considerando a necessidade de facilitar por todos os modos a instrução da mocidade no indispensável estudo das primeiras letras; atendendo a que não é possível desde já estabelecer, como convém, escolas em todos os lugares deste reino por conta da Fazenda Pública (...). Seja livre a qualquer cidadão o ensino e abertura de escolas de primeiras letras, em qualquer parte do reino, quer seja gratuitamente quer por ajuste dos interessados, sem dependência de exame, ou de alguma licença.”

O educação vai ter avanços e recuos, pois a reação absolutista não se deu por vencida de uma só vez. Caberá a Mouzinho da Silveira, já na década de 30, a grande tarefa de legislar no sentido de se institucionalizar a nova ordem liberal (Manique, 1989). Só com ele é que se criam os alicerces de uma sociedade liberal moderna. Ele é o grande construtor da nova sociedade que se irá projetar em lugar da velha sociedade senhorial.

Porém, faz-se a apologia generalizada da instrução, exigindo-se professores competentes nas primeiras letras e ao mesmo tempo capazes de ministrar religião e moral cristã e ofícios do homem cidadão. Na *Memória oferecida aos deputados das Cortes portuguesas de 1821* (autor anónimo) pode ler-se o seguinte trecho:

“Em todas as cidades, vilas, e aldeias maiores, deve haver mestres hábeis de primeiras letras, encarregados ao mesmo tempo de instruir a mocidade no que respeita aos princípios da religião, moral cristã, e ofícios do homem cidadão, segundo o método que lhes for prescrito” (pp. 44-45).

Também no *Manual político do cidadão constitucional* (1820) se advoga a instrução para todos, como se pode verificar no enunciado discursivo, construído à maneira dos catecismos setecentistas, na base de pergunta (P) resposta (R):

“P*- Que entendéis por instrução popular?

R*- A instrução das classes inferiores da Nação, em particular daqueles a quem o seu estado de fortuna não permite alcançar este bem por suas próprias diligências, e devem portanto recebê-lo da Nação” (1820, p. 24);

Na mesma época, Luís Mouzinho de Albuquerque enviou de Paris para a Corte o seu projeto de Instrução Pública. É interessante sublinhar este carácter público que se quer dar à Instrução. Pretende-se que deixe de estar confinada ao espaço doméstico para alcançar a dimensão nacional. Este carácter público que se pretende inculcar à Instrução só pode ser assegurado pelos representantes da nação. É a esta responsabilidade que, Luís Mouzinho de Albuquerque, com o seu projeto, quer chamar à atenção, para deste modo se “acabar com as trevas e procurar-se a força da luz” que só o alargamento da educação poderia possibilitar.

D. António Costa foi quem inaugurou o cargo de 1º Ministro da Instrução Pública em Portugal, sendo considerado o paladino da educação no desenvolvimento do ensino público e popular em Portugal (Adão & Gonçalves, 2007; Pinto, 2017). A criação das bibliotecas populares revelou-se como uma das medidas necessárias para a implementação da Instrução Nacional. A Instrução Pública é alvo de um grande interesse também porque é visto como um potencial do capital financeiro. Quanto mais forem os conhecimentos dos

operários e trabalhadores mais rendosos poderão ser os produtos industriais e agrícolas. Neste sentido, D. António Costa, na qualidade de Ministro da Instrução Pública, em 1870, sustenta a ideia de que “universalizar a instrução é multiplicar a riqueza nacional”. Na mesma linha, Herculano (1839a, p.73) afirmava que “A cousa, realmente, mais importante que há a considerar na nossa atual reorganização social é a educação pública” (...) competindo aos “legisladores e ao governo salvar a que vem após nós, e que essa só poderá ser melhorada e salva por via da educação pública”.

Importa também aqui esclarecer o conceito de Instrução e Educação. Apesar de se utilizarem muitas das vezes de forma indistinta, na realidade não querem significar o mesmo. Essa distinção é assinalada por Herculano (1839b), referindo que a educação é mais ampla que a instrução porque abrange todos os meios de desenvolver e cultivar todas as faculdades do homem

“De ordinário confundimos as duas palavras – educação-instrução; mas cada uma tem sua acepção diversa. A educação é mais ampla que a instrução, porque abrange todos os meios de desenvolver e cultivar todas as faculdades do homem, segundo os fins para que as recebemos da natureza; a instrução, porém, é um desses meios, destina-se a exercitar só uma espécie dessas faculdades, isto é, as intelectuais. Ainda que vulgarmente chamámos educação ao desenvolvimento das faculdades morais, é mui lato o sentido desta palavra, porque o homem tem qualidades e necessidades físicas e intelectuais que todas precisam de cultura e conveniente exercício”.

Esta indeterminação verificou-se na designação do próprio Ministério. D. António da Costa será o primeiro responsável por uma pasta completamente votada à Instrução Pública, mas unicamente enquanto durou o governo ditatorial de Saldanha, isto é, por um curto período de 69 dias. A sua reforma de instrução primária foi revogada (Adão & Gonçalves, 2004, 2007).

Esta experiência repete-se com uma nova designação – Ministério de Instrução Pública e Belas Artes, no governo de António Serpa Pimentel em 1890 com João Marcelino Arroio. A sua duração também foi curta, tendo terminado em 1892, com o governo de José Dias Ferreira. Só viria a estabilizar com a I República, em 1913. Apenas em 1936, já durante o Estado Novo, é que o Ministério se irá chamar de Ministério da Educação Nacional.

Gomes (1996, p.19) refere-nos que a Revolução Liberal permitiu o regresso à Pátria de alguns intelectuais que na França e na Inglaterra se haviam familiarizado com o método Lancaster, vulgarmente conhecido como ensino mútuo. O método acabaria por ser aprovado por se reconhecerem as vantagens que se podem tirar para mais fácil benefício da instrução da mocidade. Este método acabaria por ter grande acolhimento não só na instrução da mocidade como também nas escolas destinadas a formar

mestres de primeiras letras na arte do ensino mútuo, à imagem do que se fazia nas nações mais cultas da Europa. Os liberais consideravam que este método seria o ideal para alargar o ensino a toda a população.

A apologia da educação, como alicerce da cidadania, é feita no *Catecismo Constitucional, para instrução da Mocidade*, de Luís Francisco Midosi: “a educação é base principal da civilização. E a nação que não for instruída nunca será bem constituída” (p.6).

A perspetiva dos liberais de agora é diferente da que Ribeiro Sanches (1699-1783) - um destacado intelectual do Iluminismo tinha assumido – pois receava que se o povo aprendesse a ler corria-se o risco de ele fugir para as cidades (Bárbara, 1979, p.30). Porém, a oferta dos vintistas exigia a contrapartida de ser fiel à Constituição.

O *cidadão lusitano* (1822), de Inocêncio António de Miranda - conhecido pelo Abade de Medrões - pretende colocar como imperativo a instrução do povo e o ser fiel à Constituição. Diz assim:

“Não ignoro que este opúsculo [O *cidadão lusitano*] há-de achar muitos censores, que não perdoarão, nem dissimularão os meus erros; (...) mas eu não escrevo para os sábios; esses não precisam das minhas instruções. (...) As minhas vidas não têm outro fim que ilustrar o povo menos instruído” (p. IX).

E em diálogo ficcional entre D. Júlio e Roberto, encontramos afirmações com estas imbuídas de militância política vintista:

“D. Júlio* - Quais as virtudes, que devem tornar o cidadão lusitano?
Roberto* - O seu primeiro dever é ser fiel à constituição. Mostrando que é um exato observante das leis, que nela se contém” (O *Cidadão Lusitano*, 1822, p. 12).

Este contrato é importante ficar devidamente selado. Todo o poder político, para que não seja um poder tirano, exige a adesão voluntária. Se a ideia é acabar com a monarquia absoluta, a vontade do povo é determinante para a consolidação e exercício do poder. O poder soberano é, desta forma, concedido pelo povo. Primeiramente Hobbes (1588-1679) e depois Rousseau (1712-1778) conceberam o poder desta forma. O contrato social apoia-se e é legitimado pela obediência consentida do povo.

Esta vinculação é de grande relevância. Pata (2004) fala-nos do conceito de cidadão-soldado e do impacto desta ideia na Constituição de 1822, no que diz respeito à força pública. Esta pretende ultrapassar a concepção do mercenário. Diz-nos Pata (2004, p.21) que “se o soldado era um cidadão, o contrário também não era menos verdade.” É este conceito que está por detrás da criação de forças de tipo miliciano. Uma das grandes transformações operadas com o liberalismo foi a passagem do conceito de súbdito ao de cidadão.

No Antigo Regime, a relação que existia era a de simples obediência, sem que se verificasse o reconhecimento de qualquer direito humano. Com a designação agora de cidadão, pretende-se fazer esta vinculação. Cidadão é designação atribuída do indivíduo política e socialmente integrado na nação. Por isso, no discurso liberal, a questão do desenvolvimento das virtudes do cidadão ocupa um lugar de destaque. A assunção da maturidade política tem como contrapartida a exigência de uma responsabilidade correspondente. Neste sentido, todos têm a responsabilidade de zelar pela segurança do país. Na altura dizia-se que a nação em armas seria invencível. Por isso, um exército de cidadãos ao serviço do Estado encontrou grande eco no texto constitucional de 1822. Esta Constituição “teve uma vigência efémera, mas o constitucionalismo e a monarquia constitucional que ela inaugurou acabaram por vencer, sob a égide da Carta Constitucional, com o triunfo do campo constitucionalista na guerra civil (1831-34)” (Moreira & Domingues (2020, p. 22). A apologia dos valores da nação e da cidadania acusa a influência francesa e espanhola desta época.

Foi com Hobbes que o Estado moderno nasceu para responder à fragmentação do poder do feudalismo. Hobbes (2002) analisou a natureza humana e a necessidade de um governo. O Leviatã foi a alternativa que ele encontrou para a paz social - evitar a guerra de todos contra todos. Este diálogo (relação de forças) entre as leis civis e o problema do soberano vai ser a grande discussão da modernidade. Este (des)equilíbrio vai naturalmente afetar a cidadania. Para este autor, as leis da natureza não bastam para preservar a paz. É preciso passar do mero consentimento para o patamar político. O governo civil implica uma vontade única. Nenhum cidadão, nem todos reunidos devem ser considerados uma cidade. A cidade, refere Hobbes (1998, p.97) “é uma pessoa cuja vontade, pelo pacto de muitos homens, há-de ser recebida como sendo a vontade de todos eles: de modo que ela possa utilizar todo o poder e as faculdades de cada pessoa particular, para a preservação da paz e a defesa comum”. Dirá Rousseau (1999, p.14), “a ordem social é um direito sagrado, que serve de base a todos os outros. Contudo, este direito não provém da natureza; fundamenta-se em convenções”.

No seguimento das ideias de Hobbes, Soromenho-Marques (1996, p.63) sublinha que “nascemos homens, mas tornamo-nos cidadãos. A cidadania não se trata de um dado natural, mas de um processo onde intervém a vontade e a razão, conduzindo a uma aquisição artificial”. O homem é tornado apto para a vida em sociedade, não pela natureza, mas pela educação. A este propósito, cabe aqui referir que a educação moral e a formação de cidadãos irá ser o tema de eleição da Escola Nova. O papel essencial da escola vai ser o de formar o futuro cidadão. A inclusão desta preocupação para a educação acarretou por correspondência a abertura da escola à democracia (Dewey, 1979). A escola não só tem que ensinar a democracia como ela própria tem que ser democrática. A influência de Dewey fez-se sentir no pedagogo alemão Georg Kerschensteiner (1854-1932) e no educador suíço Adolphe Ferrière (1879-1960). Quer para um quer para outro,

a questão da educação cívica torna-se a missão essencial da escola. Trata-se de uma alteração profunda na concepção de educação. Ultrapassou-se em grande escala a visão estreita e reducionista que fechava a educação no ler, escrever e contar. Agora trata-se de preparar os alunos para serem cidadãos conscientes e participarem ativamente no bem-estar colectivo.

É conhecida também a influência que estes autores exerceiram em António Sérgio (1883-1969), o grande pedagogo português, que com Álvaro Viana, de Vasconcelos, Adolfo Lima e Faria de Vasconcelos, entre outros, fizeram a grande viragem da educação em Portugal. Como já tivemos oportunidade de dizer (Brás, & Gonçalves, 2019; Carvalho, Brás, & Gonçalves, 2015), António Sérgio foi um fotão no seu tempo que irradiou a educação até aos nossos dias. Com ele, aprendemos que meramente disciplinar não chega. É preciso que a escola respire e faça respirar cívismo no seu funcionamento, pois o cívismo aprende-se com a força do funcionamento das organizações.

No seguimento de referido anteriormente, é de mencionar o projeto de Luís Mouzinho de Albuquerque sobre o *Estabelecimento da Instrução Pública*, publicado em Paris em 1823, tendo sido dirigido aos representantes da nação. Com este gesto ele chama a atenção dos deputados para a sua responsabilidade relativamente à instrução. Para Mouzinho, a instrução tem um carácter público. Os direitos do homem, a liberdade, o patriotismo, a consciência religiosa, são os valores políticos e morais mais destacados no seu conceito de educação. É curioso que Mouzinho, influenciado pelas teses francesas, não faz um ataque à clericalização do ensino (Torgal & Vargues, 1984, p.81).

No sentido de se criar uma cidadania crítica-se o governo arbitrário (trevas) e faz-se a apologia da Constituição (luzes). Esta ideia está bem expressa no *Catecismo constitucional, segundo o espírito, e a letra da Carta Constitucional, e conforme ao governo de Portugal* (1827). O enunciado discursivo é construído na base de um diálogo entre um Mestre e um Discípulo, conforme se pode ler:

“Mestre - Por que razão os Governos Constitucionais estão em oposição com os Governos arbitrários?

Discípulo - Do mesmo modo por que as luzes são opostas às trevas. (...) Os governos constitucionais são os mais conformes ao espírito e à letra dos Livros Divinos e da lei natural” (1827, pp. 6-7).

A apologia e a exaltação dos ideais do liberalismo tiveram um tratamento poético, sendo temas de sonetos e odes. Vejamos a conotação sacralizante atribuída à Constituição:

“Santa Constituição, só vis tiranos
Poderão recusar teu dom sagrado;
Pedra fundamental tu és do Estado,

Tu és pedra de toque dos sob'rano's"
(Melo, 1821, p. 7).

A onda contrarrevolucionária, em *A Navalha de Figaró*, também respondia em versos de pé-quebrado, num registo zombeteiro da Constituição e da nova ordem liberal:

"Todos falam sem saber
O que é Constituição
É, eu já vos vou dizer,
Um logro para a Nação"

(*A Navalha de Figaró*, nº 2, 1821, pp. 89-90).

A oposição antiliberal contra deputados e ministros e contra a Constituição é visível em diversos folhetos anticonstitucionais, de que destacamos alguns títulos como este: *Entrada que deu no Inferno a ilustríssima e excelentíssima Senhora D. Constituição, que foi levada pelo diabo, com todo o estrondo em 2 de junho de 1823, e que expirou*.

Apesar da onda contrarrevolucionária, foi marcante no vintismo, a apologia da educação como alicerce da liberdade e da consciencialização do bem comum. No *Catecismo Constitucional, para instrução da Mocidade*, de Luís Francisco Midosi, está bem expressa esta ideia:

"As luzes são aliadas inseparáveis da liberdade, e um povo sem instrução não tem costumes, existe sempre em estado incerto e vacilante sobre o que lhe convém, e apto a ser presa de qualquer ambicioso audaz. A ilustração é o inimigo mais incontestável da tirania" (pp. 7-8).

A apologia da Constituição, como alicerce de uma de participação e de um bem-estar comum, está presente em *O Catecismo constitucional, segundo o espírito, e a letra da Carta Constitucional, e conforme ao governo de Portugal* (1827), o autor – que assina D. B. A. C. C. - faz a seguinte advertência:

"é da maior importância estabelecer o espírito nacional fundado nas ideias constitucionais, pois que estas ideias impressas na infância, tomando a força dos princípios práticos, são quem influem no curso ordinário da vida" (1827, p.1).

O ideário vintista cria um cenário próprio à expansão da imprensa e à criação de instituições de associações científicas. Neste sentido, a discursividade do jornal *O Elenco* mostra a apologia da liberdade imprensa, preconizada em diversos artigos, e dá relevo à criação de diversas associações

científicas para legitimar e credibilizar o conhecimento científico, bem como o sentido corporativista e de classe profissional. É este jornal que destaca: (i) a Associação Científica da Farmácia - criada a 24 de julho de 1835 - com o intuito de evidenciar o "progresso da farmácia, credibilizar e legitimar os membros da referida associação" (*O Elenco*, nº 3, 15 de Junho de 1836, p.2); esta associação tinha, como sócios honorários, Professores da Escola Médica e Politécnica de Lisboa; (ii) e a Associação Científica dos Advogados - criada a 12 de abril de 1835 - com o objetivo de "concorrer para a forma, uniformidade e perfeição da Legislação portuguesa" (*O Elenco* nº 6, 1 de agosto de 1836, p.3⁴).

É também de assinalar a criação a 15 de Março de 1836, da Sociedade dos Amigos das Letras. Foi uma associação apolítica aberta a todos os portugueses. Era proprietária de um jornal denominado, *O Jornal da Sociedade dos Amigos das Letras*, criado a 1 de Abril de 1836, e editava artigos literários e científicos. No seu primeiro número, José Feliciano Castilho - irmão de António Feliciano de Castilho, o célebre poeta romântico e patriarca das letras – escreve o seguinte: "Se uma vez se lograsse remir a instrução, essa abriria porta à liberdade: liberdade sem instrução é edifício aparatoso mas sem alicerce nem cimento" (*Jornal da Sociedade dos Amigos das Letras* nº 1, Abril de 1836, p.1). Ao ser acérrimo defensor, como o próprio nome sugere, das letras, o próprio jornal convida todos os seus membros para enviarem ao 1.º Secretário "as publicações literárias com que o Jornal possa ser enriquecido; ou que possam mesmo formar parte da Coleção de Catecismos e Compêndios que a Sociedade vai compreender" (*Jornal da Sociedade dos Amigos das Letras*, n. 1, Abril 1836, p. 1). A Sociedade dos Amigos das Letras era constituída por 9 classes: Ciências Moraes e Políticas; Ciências Físicas; Ciências Matemáticas; Ciências Médicas; Ciências Jurídicas; Ciências Militares; Instrução Pública; Literatura e Boas-Artes [sic]. Cada sócio subscrevia o seu nome numa ou várias classes. Os lucros destinavam-se à reimpressão de Clássicos para serem vendidos pelo mais módo preço.

Conclusões

O movimento de transformação, desencadeado pelo liberalismo, teve um grande impacto na educação em Portugal. O seu grande legado foi a cidadania, como bem sublinhou Vargas (1997, p.26): "a cultura política vintista contribuiu inegavelmente para uma definição da nossa identidade nacional através da construção da cidadania". A ideia de Estado-nação foi nuclear para a construção da cidadania e de uma Constituição promotora dos ideais do Liberalismo e do bem-estar individual e coletivo. Este ideário foi bem expresso em 1821, em *O Cidadão Literato* (p.2): "Só no pleno exercício de nossos direitos, de nossos deveres e de nossos sentimentos, poderemos ser felizes, único termo, aonde se encaminham todos os nossos pensamentos". A

⁴ Foram apenas publicados 6 números. No dia 1 de Agosto de 1836, os redatores informam os leitores que deixam este jornal pois "vão encarregar-se de outro periódico literário" (*O Elenco* nº 6, 1 de Agosto, 1836). Não referem esse periódico.

Revolução Liberal alterou consideravelmente o espaço de circulação da palavra pública, pois verificou-se uma expansão da imprensa: periódica, panfletária, noticiosa e propagandística, imprensa essa que, não obstante o elevado analfabetismo, teve um papel fulcral na difusão do ideário liberal ou contrarrevolucionário. Os Catecismos Constitucionais, Cartilhas e Memórias aos deputados da Nação abrem espaço para a oratória profana, originando importantes mudanças nos espaços de transmissão da palavra pública, inclusive o surgimento de novas sociabilidades. Em 1815, uns anos antes da Revolução Liberal, já Chateaubriand (1768-1848), poeta e publicista francês, escrevia: "A Europa corre para a democracia. A imprensa, instrumento que já não se pode extinguir, continuará a destruir o mundo velho até se construir um outro, um mundo novo (...). A imprensa é a palavra, o primeiro de todos os poderes" (Chateaubriand, 1815, p.65). A origem da nova ordem liberal e as expressões e representações estimulantes que a acompanharam são descritas, magistralmente, por Herculano (1982, pp. 295-296) alinhando com o valor da palavra no vintismo, traduzida numa miríade discursiva "Imbuídos das ideias liberais que os livros e os jornais franceses inculcaram por toda a parte no espírito dos homens (...) os nossos pais preparam, por meio de sociedades secretas, uma Revolução Liberal que estalou em 1820. (...) Cada dia trazia a sua festa nova, era uma chuva cerrada de hinos, de sonetos, de canções, de dramas". Foi assim que surgiram - como a pena perspicaz do historiador nos indica - múltiplos textos de registos de escrita diversos, que são um significativo indicador da cultura vintista. A par da literatura de opúsculo e panfletária, com intuições formativas e de orientação de opinião, vem a lume uma pluralidade de trovas e de peças dramáticas que aliamavam o entretenimento à mensagem política numa clara militância em torno dos novos conteúdos liberais e constitucionais. O ideário vintista cria, também, um cenário propício à instituição de Associações Científicas nos anos 30 do século XIX, com o intuito de legitimar e credibilizar o conhecimento científico e agregar os profissionais da mesma classe.

Com efeito, assistimos, com o vintismo, à expansão de uma categoria de textos políticos (Cartilhas, Catecismos constitucionais, Manuais políticos,...) que visam intervir no debate público de ideias sobre a organização da sociedade e do próprio poder político. O levantamento deste tipo de obras é revelador dos motivos de interesse de produtores e recetores de mensagens de cariz político e jurídico e do desejo de formar o cidadão e de se constituir um governo justo (que proceda a alterações sociais, políticas e educacionais). Essas obras são o testemunho de uma época que queria construir um Estado liberal assente na consciência da necessidade de os cidadãos poderem participar na vida pública e política da Nação. Essas obras pretendiam igualmente esclarecer as bases do funcionamento da sociedade e da política liberais portuguesas e dar a conhecer as regras universais que deveriam nortear a ação do Estado. Essas obras participam ainda no ambiente revolucionário português e procuram fundamento para as reformas e inovações de que o país carecia: "A leitura política em dez anos transformara-

se completamente. Os seus valores, as suas referências são agora os da construção do estado liberal. Estamos, pois, perante a identificação de uma história política com uma história da leitura política. Quanto mais a leitura se aproxima da consciência da necessidade de ação, e isso sucede agora [com a Revolução Liberal], tanto menos se pode distinguir leitura e intervenção" (Lisboa, 1991, p. 185).

A ideologia do liberalismo coloca, pois, como ideal, uma nova ordem, uma nova cultura e, consequentemente, a educação ganhou um novo balanço. A partir daqui a educação incorporou a ideia de bem-estar social. Neste sentido podemos dizer que a educação ganha assim uma nova dimensão – a sua relação com a saúde. Por outro lado, a concepção de saúde extravasou a dimensão biológica. A saúde do corpo social deve ser tratada com o mesmo cuidado que o corpo biológico. Com o liberalismo, Portugal ganhou um corpo que não tinha até então. Este novo corpo tem genética política e é fecundado pela educação. É preciso formar o cidadão e isso só pode ser conseguido com a educação. Como é sabido, o evolucionismo organicista teve uma influência considerável na educação. O republicanismo iria explorar esta questão, contonando a monarquia com a decadência e o republicanismo com a regeneração. Este novo corpo a que nos referimos, extravasa esta conceção organicista. Este corpo encontra-se na utopia que nasceu com o liberalismo. É um corpo projeto que apela à humanização. Nisto reside a perfeição da sua beleza. A saúde não pode ser vista fora da humanidade e a educação deve ajudar a aperfeiçoar mais o ser. É neste projeto de movimento cívico que o corpo social se constrói e a educação constrói a sua alma. A vida em sociedade é o garante da nossa própria saúde. O gene da educação ganhou o potencial criativo de querer levar o homem à transcendência.

Fontes

- A Navalha de Figaró (1821), nº 2, 89-90.
Albuquerque, L. M. de (1823). *Ideia sobre o estabelecimento da Instrução pública dedicada à Nação Portuguesa e oferecida aos representantes*. Paris: A. Bobbée
Beja, J. M. (1821). *Catecismo constitucional oferecido às cortes da Nação portuguesa*. Lisboa: Imprensa de João Nunes Esteves.
Braga, T. ([1880] 1983). *Histórias das ideias republicanas em Portugal*. Lisboa: Edições Vega.
Chateaubriand, F-R. (1815). *Pensées, réflexions et maximes*. Gallica Classique: Bibliothèque National de France.
Constituição política da monarquia portuguesa (1822). Lisboa: Imprensa Nacional.
Costa, A. (1870). *A instrução nacional*. Lisboa: Imprensa Nacional.
Costa, J. D. R. (1823). *Entrada que deu no Inferno a ilustríssima e excellentíssima Senhora D. Constituição, que foi levada pelo diabo, com todo o estrondo em 2 de junho de 1823, e que expirou*. Lisboa: Tipografia Maigrense.

- D.B.C.C. (1827). *Catecismo constitucional segundo o espírito, e a letra da Carta Constitucional, e conforme ao governo de Portugal*. Lisboa: Impressão de João Nunes Esteves.
- Decreto nº 178, de 3 de Julho de 1821.
- F. J. B. (1822). *O cidadão liberal rindo com a sua sanfona dos corcundas portugueses*. Porto: Imprensa do Gandra.
- Herculano, A. ([1851]1982). *Opúsculos I*. Lisboa: Editorial Presença.
- Herculano, A. (1839a). A educação e o estado. *O Panorama. Jornal Literário e Instrutivo da Sociedade Propagadora dos Conhecimentos Uteis*, nº 96, 66-67.
- Herculano, A. (1839b). Da educação em todas as idades. *O Panorama. Jornal Litterario e Instrucivo da Sociedade Propagadora dos Conhecimentos Uteis*, nº 122, 278-279.
- Hobbes, T. (2002). *Leviatã*. Imprensa. Lisboa: Nacional Casa da Moeda.
- Jornal da Sociedade dos Amigos das Letras*, 1836.
- Manual político do cidadão constitucional* (1820). Lisboa: Nova Impressão da Viúva Neves e Filhos.
- Melo, A. J. M. (1821). *Coleção de sonetos improvisados... em várias ocasiões de júbilo*. Porto: Tipografia de viúva Alvarez Ribeiro & Filhos.
- Memória oferecida aos deputados das Cortes portuguesas de 1821*. (1821). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Midosi, L. F. (1860). *Catecismo constitucional para instrução da mocidade*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Miranda, I. A. (1822). *O cidadão lusitano: breve compêndio, em que se demonstram os frutos da constituição, e os deveres do cidadão constitucional*. Lisboa: Tipografia de M. P. de Lacerda.
- O Cidadão Literato: periódico de política e literatura, (1821).
- O Elenco (1836).
- Resoluções e Ordens das Cortes Gerais*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Rousseau, J.-J. ([1762]1999). *O contrato social*. Mem Martins: Publicações Europa- América.

Referências bibliográficas

- Adão, Á. & Gonçalves, M. N. (2004). A existência efémera de um primeiro Ministério de Instrução Pública no Portugal de Oitocentos (1870). *Vértice*, (120), 64-94.
- Adão, Á. & Gonçalves, M. N. (2007). *Instrução pública no Portugal de Oitocentos. Da administração centralizada à gestão periférica*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Anderson, B. (1991). *Comunidades imaginadas*. Lisboa: Edições 70.
- Bárbara, A. (1979). *Subsídios para o estudo da educação em Portugal da reforma pombeira à 1º República*. Lisboa: Assírio e Alvim.

- Brás, J. & Gonçalves, M. (2019). António Sérgio: o futuro do passado. *Revista Elo*, 26, *Trajetos de autonomia: ideário e (re)construção*, 13-21
- Canotilho, J. (1993). As constituições. In Mattoso, J. (Org.). *História de Portugal*, v.5 (pp. 149-165). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Carvalho, M. J., Brás, J. V. & Gonçalves, M.N. (2015). Pela organização da escola e do ensino: o self-government de António Sérgio. *Revista História da Educação*, 46 (XIX), 131-144 Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/index>.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional.
- Gomes, J. F. (1984). *Estudos de história e de pedagogia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gomes, J. F. (1996). *Estudos para a história da educação no século XIX*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gonçalves, M. N. (2004). O despontar da cidadania no Portugal Oitocentista. *Revista Lusófona de Educação*, 3, 89-107.
- Lisboa, J. L. (1991). *Ciência e política. Ler nos finais do Antigo Regime*. Lisboa: INIC.
- Manique, C. (1989). *Mouzinho da Silveira. Liberalismo e administração pública*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Moreira, V. & Domingues, J. (2020). *No Bicentenário da Revolução Liberal. Da Revolução à Constituição, 1820-1822*. Porto: Porto Editora.
- Pata, A. (2004). *Revolução e cidadania*. Lisboa: Edições Colibri.
- Pinto, M. (2017). D. António Costa, paladino da Instrução popular em Portugal no século XIX. *História da Educação*, 21, 53, 144 -157.
- Serrão, J. (1990). Da "Regeneração" à República. Lisboa: Livros Horizonte.
- Torgal, L. & Vargues, I. (1984). *A revolução de 1820 e a instrução pública*. Porto: Paisagem Editora.
- Vargues, I & Ribeiro, M. (1993). Ideologias e práticas políticas. In Mattoso, J. (Org.). *História de Portugal*, v.5 (pp. 213-251). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Vargues, I. (1997). *A aprendizagem da cidadania em Portugal (1820-1823)*. Coimbra: Livraria Minerva Editora.

Do ensino colonial ao ensino para a libertação – um olhar às ideologias educativas na Guiné(-Bissau)¹

Sumaila Jaló²

Resumo

A presente comunicação procura compreender o carácter ideológico da prática educativa do PAIGC para a libertação dos povos da Guiné e Cabo-Verde, em oposição ao sistema educativo praticado pelo regime colonial português na Província da Guiné, entre 1954, ano da publicação do Estatuto do Indigenato, e 1986, seis anos após o golpe de Estado que derrubou o primeiro governo da Guiné-Bissau. Com base numa metodologia essencialmente qualitativa, alicerçada na análise de alguns Decretos-leis coloniais relacionados à matéria educativa; de três manuais escolares usados em diferentes fases das duas práticas educativas a que se focam a nossa abordagem; e na consulta a alguns estudos sobre a matéria, procura-se responder à pergunta: o que distingue a ideologia educativa do PAIGC àquela praticada nas escolas coloniais da Guiné?

Palavras-chave: Guiné(-Bissau), educação, ideologia, colonização, libertação.

Abstract

This communication seeks to understand the ideological character of the PAIGC's educational practice for the liberation of the peoples of Guinea and Cape Verde, in opposition to the educational system practiced by the Portuguese colonial regime in the Province of Guinea, between 1954, the year of publication of the Statute of the Indigenato, and 1986, six years after the coup that overthrew the first government of Guinea-Bissau. Based on an essentially qualitative methodology, based on the analysis of some colonial Decree-laws related to educational matters: three textbooks used in different phases of the two educational practices to which our approach focuses; and in consultation with some studies on the subject, we seek to answer the question: what distinguishes the educational ideology of PAIGC from that practiced in colonial schools in Guinea?

Keywords: Guiné(-Bissau), education, ideology, colonization, liberation.

¹ A comunicação aqui resumida resulta de uma pesquisa realizada entre 2019 e 2020, no âmbito de Mestrado em História Contemporânea pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

² Faculdade de Letras e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal, sumailadaguine@gmail.com

Introdução

Os objetivos da ocupação de África pelas potências coloniais europeias não se limitaram à pilhagem, expropriação de terras e exploração do trabalho indígena muitas vezes não remunerado. Ao lado de interesses económicos, havia uma dimensão simbólica da violência colonial, representada na assimilação dos povos nativos, considerados de não civilizados e suas culturas subalternizadas, na impossibilidade de eliminá-las. Para esta tarefa de aculturação das populações dominadas, os sistemas educativos eram concebidos em função da visão que os regimes políticos coloniais possuíam sobre o mundo – uma visão que inculcava a ideia de superioridade europeia sobre o resto do mundo, particularmente sobre o continente africano. Aimé Césaire (1971, p. 22), uma das mais conhecidas vozes contra o colonialismo, não tem dúvida: “entre o colonizador e o colonizado apenas há lugar para os trabalhos forçados, para a intimidação, pressão, polícia, imposto, roubo, violação, culturas obrigatorias, desprezo, desconfiança, morte, presunção, carrancas, elites estupidiificadas e massas aviltadas”.

Nas três secções que se seguem, procuramos comparar a prática educativa colonial na Guiné à do PAIGC (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde), com vista a compreender os domínios ideológicos em que se baseavam, tendo três períodos históricos como escopo: 1954-1974, respetivamente, ano da última revisão do Estatuto dos Indígenas das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique – vulgarmente conhecido por Estatuto do Indigenato – e o da retirada definitiva das forças coloniais portuguesas na Guiné; 1964-1980, o primeiro, referente ao ano da criação das primeiras escolas integradas no projeto independentista do PAIGC, à margem do Congresso de Cassacá e, o segundo, ano em que um golpe de Estado perpetrado por uma ala do partido derrubou o primeiro regime político do país independente. Finalmente, deste ano (1980) a 1986, seis anos após o golpe militar e o período da consolidação da viragem ideológica nas estruturas do partido e no modelo de governação do país.

1. Educação colonial portuguesa na Guiné – uma instituição de assimilação de indígenas (1954-1974)

Desde os seus primórdios, a colonização portuguesa em África definiu como os seus principais objetivos “colonizar domínios ultramarinos e ... civilizar as populações indígenas que neles se compreendam”, conforme era estipulado no artigo 2º do Ato Colonial, estabelecido pelo Decreto-lei nº 22:465, de 11 de Abril de 1933. Para os casos específicos das colónias de Angola, Guiné e Moçambique, o Decreto-lei nº 39 666, referente ao Estatuto do Indigenato, determinava as condições para um “indígena” – denominação pejorativa que o vocabulário colonial usava para se referir a um nativo

considerado de não civilizado – possuir o estatuto de “assimilado” (civilizado) e ter acesso à cidadania portuguesa no território da sua nascença. Entre as principais condições exigidas pela lei, constavam, no artigo 6º, ter o pagamento de impostos em dia, possuir uma condição económica estável, levar uma vida à portuguesa e “falar e escrever corretamente a língua portuguesa”. Analisando a injustiça a ser promovida através destas condições impostas aos nativos para serem considerados de civilizados, Amílcar Cabral (2008, p. 54), líder do PAIGC e profundo conhecedor da realidade portuguesa, afirma: “Se os portugueses tivessem de preencher estas condições, mais de 50% da população não teria direito ao estatuto de “civilizado” ou de “assimilado”. Na verdade, as pretensões de suposta civilização das populações nativas das colónias através do ensino era das maiores contradições do colonialismo português, dado que na sua metrópole a situação não era das melhores, com taxas de analfabetismo em 1950 na ordem de 40% e de 30% em 1960 (Nóvoa, 2005, p. 113).

A 6 de Setembro de 1961, o Decreto-lei nº 43 893 revoga o Estatuto do Indigenato, resultado da pressão internacional que o Regime do Estado Novo sofria com mudanças crescentes no domínio dos Direitos Humanos, bem como pelo recurso à luta armada por parte de alguns dos movimentos independentistas das colónias portuguesas, como são os casos de MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), em 1961, e PAIGC, em 1963. Na época, estes partidos começavam igualmente a ter as suas causas discutidas na ONU, resultado de alianças com alguns países comunistas (Afonso & Gomes, 2000, p. 45). Na sequência das mudanças que o contexto impunha ao sistema colonial, em 1964, através do Decreto-lei nº 45 908, de 10 de Setembro, o governo português faz a reforma no ensino primário, estabelecendo normas que já não diferenciavam os estudantes das possessões portuguesas através de raça ou condição social. Embora este período tenha coincidido com a fase de maior alargamento da rede escolar nas colónias africanas de Portugal (Paulo, 1999, p. 324), as mudanças na legislação não alteraram o objetivo de assimilação dos alunos nativos, o qual Gomes (1996, p. 161) caracteriza como definidor de “uma relação de poder, de violência simbólica, [onde] o estado de “indígena” ou de “tribalizado”, como estádio inferior da humanidade, deve encontrar no espaço da escola uma vontade de civilização e paixões constantes e ortodoxas”. Como exemplos da continuidade dos ideias coloniais de aculturação dos povos oprimidos, oíçamos as declarações de Silva Cunha, na altura Ministro de Ultramar (citado por Ferreira, 1977, p. 99), que, em 1972, mesmo à beira da queda do regime colonial português, ainda afirmava que o principal objetivo do ensino nas colónias era de formar “cidadãos capazes de sentirem o imperativo da vida portuguesa, interpretá-los e torná-los numa realidade constante, de modo a assegurar a continuidade da Nação”; e outra, de António de Spínola, Governador Militar da colónia da Guiné que, em 1969, num discurso de Ano Novo dirigido às populações locais, anuncia como um dos desafios de promoção social: “multiplicar as instituições de previdência e de educação,

em ordem a elevar as massas populares a um nível social e de cultura que permita o livre acesso dos melhores valores aos lugares mais altos da administração” (1970, p. 58). Para além de reiterar a finalidade de assimilação da população nativa, a última alocução faz-se carregar do facto de o ensino colonial na Guiné interessar-se sobretudo em instruir um número de alunos que fosse suficiente para auxiliar nos serviços administrativos da colónia.

Em anexo ao referido decreto que em 1964 instituía reforma no ensino primário, encontra-se o programa com indicação das disciplinas que constituiriam o curso de professores de Escolas de Posto nas colónias. Entre essas disciplinas, afigura-se-nos importante destacar aqui as referentes a Língua Nacional, Moral e Religião e História da Pátria. A primeira delas, Língua Nacional, o português, para além de ser a língua de escolarização e aquela que serve ao funcionamento dos serviços da administração colonial, era um dos instrumentos de dominação do sistema. Como vimos atrás, a fluência em falar o português era uma das condições para um nativo sair da situação de “indígena”, não civilizado, para o estatuto de “assimilado”, civilizado, ainda que nunca atingindo o nível de prestígio de um colono. Sobre a importância que a língua portuguesa tinha para os ideais coloniais promovidos através do ensino, General Spínola (1970, p. 164), discursando para os professores de Escola de Posto recém-formados em Bolama, em 1969, afirma como principal missão da sua administração e dos professores a receberem diplomas, no domínio educativo, “elevar o nível cultural do povo guineense, criando as condições necessárias para uma seleção escalonada de valores”, o que se traduz sobretudo “em todos saberem falar português, escrever e contar” (*idem*).

A disciplina de Moral e Religião, como indica o nome, destinava-se a instruir os formandos na matéria da religião católica, pois, como é indicado no anexo em análise, “os fundamentos religiosos da civilização portuguesa são os valores cristãos definidos pela religião católica, que é religião professada pela quase totalidade dos Portugueses” (Decreto-lei nº 45 908, de 10 de Setembro), mas ainda a considerada de “verdadeira religião”, uma categorização em clara desconsideração a outras religiões professadas nas colónias africanas de Portugal, como são o Islão e, sobretudo, as religiões de matriz africana, no caso particular da colónia da Guiné.

História da Pátria destinava-se sobretudo a servir de promoção do nacionalismo português (Fig. 1) através de projeção de figuras heroicas do seu passado histórico; das suas aventuras marítimas para viagens de exploração – as quais o vocabulário colonialista trata de “viagens dos descobrimentos”; e da extensão geográfica de uma nação que se acréscia estender-se “do Minho a Timor”. Para além de constarem do desenho curricular para a formação de professores de Escolas de Posto, as temáticas ligadas à Língua Portuguesa, Moral e Religião e História de Portugal abundam dos manuais usados no

ensino colonial, os quais eram concebidos para inculcar nos alunos os fundamentos da ideologia colonial portuguesa.



Figura. 1. Orgulho de ser Português.

Fonte: Manual de 4ª Classe (Ministério do Ultramar, 1972, p. 5).

O texto da figura acima resume as principais lições dos manuais escolares coloniais: o nacionalismo cravado no título, os símbolos da pátria, a cruz de Cristo, as naus das viagens dos “descobrimentos” (que preferimos chamar de viagens de exploração), um guerreiro empunhando espada e assegurando um escudo de proteção.

2. Educação para a libertação – a experiência do PAIGC (1964-1980)

O Congresso de Cassacá realizado de 13 a 17 de Fevereiro de 1964, numa aldeia com o mesmo nome no Sul da Guiné-Bissau, teve na criação das primeiras escolas do PAIGC nas zonas do interior do país que se iam libertando do domínio colonial uma das suas mais importantes resoluções no quadro do projeto independentista do partido. A prática educativa fundada à margem dessa importante reunião visava opor-se ao carácter alienador do ensino colonial, funcionando como principal instituição de formação do que Amílcar Cabral chamava de “homens novos”, a quem caberia conduzir os

Do ensino colonial ao ensino para a libertação – um olhar às ideologias educativas na Guiné-Bissau

destinos do país independente, pelo que antes devia cumprir o objetivo de “promover a mobilização contra a opressão colonial” (Koudawo, 1996, p. 75).

A organização do programa educativo do partido ia para além de criação de escolas do ensino primário formal e incluía as suas organizações de massa, com destaque para JAAC (Juventude Africana Amílcar Cabral), e um grupo de militantes encarregues de difundir a ideologia do partido e os objetivos da luta – que Cabral (2018, p. 292) definia como “recuperar o nosso destino e a nossa própria história” – junto das massas populares. Como analisa Sónia Borges (2019), este modelo do ensino era parte da educação para a militância, uma estratégia de mobilização da população para a luta pela independência, concebida para além do confronto militar.

Enquanto instituição ao serviço dos designios da independência e progresso dos povos da Guiné e Cabo-Verde, as escolas do PAIGC eram integradas na vida das comunidades que serviam. Num contexto em que as famílias tendiam a resistir em deixar que os filhos frequentassem as aulas, pela colisão entre o calendário escolar, os trabalhos agrícolas que asseguravam a sobrevivência de várias famílias e trabalhos domésticos sobretudo reservados às meninas, o partido não só concebia os conteúdos curriculares que procuravam responder às necessidades das comunidades e fundados na sua mundividência, mas também treinava os seus agentes educativos a incluírem a sensibilização às famílias da sua conceção sobre a educação, de modo a que estas se inteirassem da importância da instrução escolar na vida das crianças (*idem*). Por outro lado, as escolas eram obrigadas a ajustar o calendário escolar às atividades agrícolas dos agregados. Aliás, para evitar que os alunos olhassem para a vida no campo com desprezo, o partido aliava o ensino à prática de agricultura, sendo maior atividade produtiva nacional. A este respeito, Mário Cabral, o primeiro a desempenhar as funções do Comissário da Educação – atualmente Ministro da Educação – na Guiné-Bissau independente, afirmava que “um dos objetivos principais de transformação do ensino, é fazer a ligação da escola à vida – ligá-la à comunidade onde se encontra, à tabanca, ao bairro” (Cabral, citado por Freire, 1978, p. 44).

Para alguns estudiosos, o sistema educativo do PAIGC tinha as suas contradições representadas naquilo que Koudawo (1996, p. 75) constata em relação à seleção feita dos melhores alunos do ensino primário nas escolas das zonas libertadas do interior da Guiné, que seriam preparados noutros contextos (como na chamada Escola Piloto em Conacri) para se tornarem parte da élite a dirigir o país em libertação. Para este investigador, a seletividade subjacente a estas escolhas era contraditória ao princípio de democratização do ensino defendido pelo partido, fundamento para garantir que maior número das populações das zonas libertadas tivesse acesso à instrução escolar. Ainda que a constatação de Fafali Koudawo faça sentido, importa referir que o PAIGC se empenhava numa luta para fundação de um

país que iria precisar de dirigentes com alguma qualificação para assumir os serviços da administração pública, pelo que a aparente contradição na seleção dos melhores alunos devia ser entendida à luz desta necessidade. Outro paradoxo da prática educativa nas zonas libertadas é o que Sónia Borges (2019, p. 116) refere sobre inculcação do “militarismo [e] hierarquização nos cargos diretivos das escolas, apesar de esforços na promoção de lideranças democráticas através da participação coletiva baseada no modelo socialista de crítica e autocritica”, o que, do ponto de vista da investigadora cabo-verdiana, era uma forma de impelir “os alunos à obediência”.

Uma das questões mais discutidas sobre o ensino nas escolas do PAIGC, desde a sua nascente até aos anos que se seguiram à independência, é a escolha da língua portuguesa para servir do meio pelo qual se realizava a alfabetização. Considerando-a sobretudo como instrumento de comunicação e pelo facto de ser uma língua com regras de escrita, Amílcar Cabral (1974, p. 214) justificava a decisão argumentando que “o português (língua) é uma das melhores coisas que os tugas nos deixaram, [e explica] porque a língua não é prova de mais nada se não um instrumento, para os homens se relacionarem uns com os outros”. A questão que talvez se podia colocar ao Cabral é o facto de considerar a língua portuguesa apenas como meio de comunicação, deixando encobrir a verdade de ter sido igualmente língua de dominação, como vimos na secção anterior. Outra questão frequente a este respeito é facto de o *kriol* (denominação local do crioulo) não ter sido escolhido para essa tarefa, já que era língua de entendimento entre as diferentes comunidades étnicas da Guiné e aquela que servia de principal meio de comunicação entre os guerrilheiros do partido oriundos de diferentes culturas. A esta pergunta, Cabral responde com assertividade: no “dia em que, de facto, tendo estudado profundamente o crioulo, encontramos todas as regras de fonética boas para o crioulo, possamos passar a escrever o crioulo” (*idem*: 216). Contrário do que se podia pensar, Amílcar tinha consciência de que o *kriol* não podia ainda servir como língua do ensino ao mesmo nível que o português. Entretanto, no quinto aniversário da independência do país, em Março de 1978, com influência de Paulo Freire, pedagogo e filósofo brasileiro, realizou-se o I Seminário de Iniciação à Linguística Africana, com objetivo de garantir “na Guiné, desenvolvimento das línguas nativas e do dialeto crioulo, com a criação de escrita para essas línguas. Em Cabo-Verde, desenvolvimento e escrita do dialeto crioulo” (O Militante, 1978, p. 44). Esta iniciativa, que se pretendia a base para institucionalização do *kriol* como língua de ensino, não foi concretizada, entre os motivos possíveis, porque o primeiro governo do país independente viria a sofrer um golpe militar dois anos depois.

O nacionalismo independentista, a projeção dos símbolos da pátria (hino e bandeira), a exaltação da epopeia luta de libertação nacional, enaltecedo os seus principais atores, de que Amílcar Cabral é o expoente máximo, e a promoção das palavras de ordem do partido gravadas em

“Unidade e Luta”, sobretudo a unidade Guiné-Cabo-Verde (Fig. 2), são apenas alguns dos exemplos da doutrinação ideológica representada nos manuais do ensino primário do PAIGC.

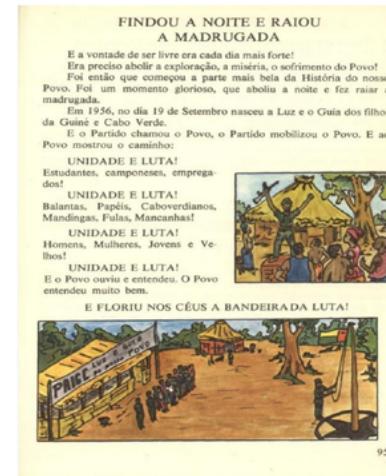


Figura. 2. Unidade e Luta.
Fonte: Manual de 3^a Classe (Serviços da Educação e Cultura do PAIGC, 1974, p. 95).

Evitando a promoção de conteúdos de conotação religiosa, que seria perigoso para os ideais de unidade nacional em que o partido tanto investia esforços, dado que o país é de populações de diferentes credos religiosos, os manuais usados nas escolas do PAIGC davam mais atenção à descrição dos episódios, atores e todo o processo da luta de libertação do que outras temáticas socioculturais que podiam ser objetos de estudo propostos pelos textos escolares, nomeadamente as questões relacionadas com a história pré-colonial do país, sua diversidade cultural e étnica, conforme observa Sónia Borges (2019). Sem pretensões de desvalorizar o ensino sobre esse passado pré-colonial, nomeadamente sobre a história das etnias do interior da Guiné, a pergunta que fazemos é: Não será pela salvaguarda da unidade nacional que os responsáveis do partido deliberadamente omitiram essa questão nos manuais do ensino primário? Não pretendendo tirar legitimidade a quem tenha um entendimento contrário, a nossa resposta a esta pergunta é no sentido afirmativo.

3. Golpe de estado de 1980 e a viragem ideológica no PAIGC

A 14 de Novembro de 1980, um golpe de Estado liderado por João Bernardo “Nino” Vieira, ex-guerrilheiro e comandante militar do PAIGC, derrubou o regime encabeçado por Luís de Almeida Cabral, primeiro Presidente da República da Guiné-Bissau. Na origem do levantamento militar, estariam as velhas disputas entre as alas guineense e cabo-verdiana do partido – facto que estaria ainda entre os motivos do assassinato de Amílcar Cabral; a crise económica que assolava o país, resultado do desmoronamento do bloco socialista internacional, liderado por URSS, a principal aliada do PAIGC desde os tempos da luta pela independência, mas também pela corrupção que já se fazia sentir na administração pública, provocando escassez de géneros alimentícios nos quartéis e para a subsistência dos agregados familiares dos militares (cf. Monteiro, 2019; Murteira, 1999; Nóbrega, 2003; Lopes, 2015). Uma justificação diferente apresentava Nino Vieira (citado por Nóbrega, 2003, p. 220), nas palavras de quem o golpe resultava da:

“degradante situação económico-social do país, desvio da linha ideológica do Partido, consubstanciando na progressiva eliminação dos princípios do centralismo democrático, no combate duro à aplicação de crítica e autocrítica, na deturpação do princípio da Unida Guiné-Cabo Verde, e na introdução do divisionismo no seio dos militantes, responsáveis e dirigentes”.

Apesar de afirmações claramente a empurrar a culpa do sucedido sobre regime derrubado, do qual os principais autores do golpe faziam parte, foram nos anos que se seguiram à ação do Movimento Reajustador – como se batizou o grupo que protagonizou a mudança no poder – que se efetivou a alteração na orientação ideológica do PAIGC e cessou a unidade entre Guiné-Bissau e Cabo-Verde. Além do mais, a situação económica do país piorou, as perseguições e a opressão aumentaram e a corrupção ganhou outros contornos (Monteiro, 2019, p. 275).

A 12 de Fevereiro de 1983, menos de três anos após o golpe de Estado e incapaz de conter a crise económica, o governo liderado por João Bernardo Vieira instituiu um Programa de Estabilização Económica (PEE), elaborado com assistência do Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, resultando, entre outras medidas, na adesão ao liberalismo económico, consolidado em 1986 com implementação do Programa de Ajustamento Estrutural (PAE) – oficialização do abandono do centralismo democrático e do monopólio da economia pelo Estado. Deste modo, o inseguro socialismo da Guiné-Bissau dava lugar a uma organização económica com determinantes capitalistas, apesar de o partido paradoxalmente teimar em preservar a visão

Do ensino colonial ao ensino para a libertação – um olhar às ideologias educativas na Guiné-Bissau

marxista-leninista na prática educativa. Conforme analisam Geraldo Martins e Hugo Monteiro (1996, pp. 185-186), as consequências da liberalização económica na conceção educativa do PAIGC faziam-se sentir, por exemplo, nas alterações que se operaram nos programas de História e Filosofia, duas disciplinas que serviam para divulgação da ideologia do partido no ensino secundário, para além de provocar a crescente renúncia do Estado das suas responsabilidades de garantir os serviços sociais e de educação à população.

No manual de 4^a Classe editado em 1986, seis anos após o golpe de Estado e ano de adoção do PAE, já era possível denotar conteúdos que procuravam legitimar o golpe e Estado desencadeado pelo Movimento Reajustador; textos que deixavam perceber os efeitos do fim da unidade Guiné-Cabo-Verde (Fig. 3); e um anticapitalismo assumido, apesar de mudanças na política económica, que conduziam o país justamente para o modelo de desenvolvimento capitalista.



Figura. 3. Unidade e Luta.
Fonte: Manual de 4^a Classe (Pereira et. al., 1986, p. 11).

Tendo adquirido um novo significado em consequência do golpe de Estado que pôs fim à união política entre a Guiné-Bissau e Cabo-Verde, “Unidade e Luta” aparecia no novo manual de 4^a classe com a supressão da parte que fazia menção a Cabo-Verde no mesmo texto anteriormente citado do manual

de 3^a classe do período anterior. De resto, era evidente ao longo de todo o manual em referência a não menção a Cabo-Verde como parte da luta pela independência, a legitimação do golpe de Estado e a responsabilização do regime golpeado pela situação em que o país se encontrava.

Considerações finais

Com base na breve comparação dos dois sistemas educativos que nos detemos a compreender nas páginas anteriores, podemos afirmar que o modelo económico assumido por um determinado poder político é geralmente aquele que funciona como bússola para a sua visão sobre o mundo, a sua ideologia, e esta constitui a base para o pensamento hegemônico da classe dominante reproduzido no currículo escolar, como diria Michael Apple (1986). Assim, o modelo económico colonial essencialmente capitalista, baseado na expropriação de terras e exploração do trabalho indígena, encontrava referência na sua prática educativa assimilação e de suposta salvação dos povos nativos de obscurantismo e preguiça. Esta ideologia educativa ancorada à tríade “Deus-Pátria-Família” era igualmente praticada em Portugal metropolitano, pois tal como os aspirantes à carreira de professor de Escolas de Posto na Guiné tinham de aprender a disciplina de Moral e Religião, os requisitos para ingresso nos chamados “postos de ensino” para formação de professores na metrópole fundamentavam-se essencialmente na “idoneidade moral e intelectual” (Correia, 1998, p. 75).

A ideologia educativa do PAIGC, por sua vez, caracterizava-se pelo seu cunho marxista-leninista, mas também pan-africanista, sendo o socialismo a base da organização económica do Estado, embora com suas limitações, até o golpe de Estado de 1980, que viria a abrir caminho para o neoliberalismo na conceção política e económica do partido, com consequências no domínio educativo. Mas será que o fim do colonialismo resultou no abandono de algumas das suas práticas de injustiça e alienação? A nossa resposta a esta questão é “não”. Como exemplo de práticas semelhantes às do colonialismo, mesmo depois da independência da Guiné-Bissau, o português continuava a merecer conotação de língua de “civilizado”, um forte cunho elitista e pseudointelectualista, já que dominar esta língua possibilitava (ainda possibilita) ao falante ser visto na sociedade como sendo de uma classe intelectual privilegiada, como constata Nassum (1994), se bem que existia quem não se expressasse bem em português na própria classe dirigente do país. Se era compreensível a escolha do português para servir de língua de ensino e aprendizagem nas primeiras escolas do PAIGC, fundadas em 1964, como vimos, atendendo às limitações económicas e até políticas que permitissem adotar o *kriol* logo no início como língua de escolarização, os anos que se seguiram à independência deviam ser de esforços no sentido de concretizar esse desejo que também era do Amílcar Cabral, mas sobretudo

porque, como dizia Fanon (1959, p. 50), “falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura”. E o *kriol* era a língua em que se entendiam todas as diferenças étnicas da nação guineense forjada na luta pela independência, a língua nacional, para além de que aprender na língua que se domina melhor oferece maiores garantias para o sucesso escolar.

Para terminar, referimos uma interessante semelhança nos mecanismos de disseminação dos princípios ideológicos dos dois sistemas políticos que asseguravam as práticas educativas que aqui analisamos: o facto de ambas utilizarem as suas organizações de massa – como o próprio nome deixa antever – para se fazerem chegar junto das populações. No caso do PAIGC, como vimos anteriormente, era a JACC que assegurava esse papel junto da juventude e das comunidades nativas. Da parte do regime do Estado Novo, era à Mocidade Portuguesa que competia essa tarefa, cuja finalidade, segundo Correia (1998, p. 79), “inspirada na Juventude Hitleriana, era a de complementar a formação de jovens portugueses de modo ideológico”.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. & Gomes, C. M. (2000). *Guerra Colonial*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: AKAL UNIVERSITARIA.
- Borges, S. V. (2019). *Militant Education, Liberation Struggle, Consciousness – The PAIGC education in Guiné-Bissau 1963-1978*. Berlim: Peter Lang.
- Cabral, A. (1974). *P.A.I.G.C: Unidade e Luta*. Lisboa: Nova Aurora.
- Cabral, A. (2018). *A Luta Criou Raízes*. Praia: Fundação Amílcar Cabral.
- Césaire, A. (1971). *Discurso sobre o colonialismo*. Porto: Cadernos para o Diálogo.
- Correia, L. G. (1998). O Sistema Educativo no Estado Novo. *Ler História*, 35, 71-107.
- Decreto-Lei 39 666/54. (1954). Diário do Governo, 1 Série, 110, 560-565.
- Decreto-Lei nº 22:465/33. (1933). Diário do Governo, 1 Série, 83, 650-652.
- Fanon, F. (1959). *Peles Negras Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA.
- Ferreira, E. S. (1977). *O Fim de uma Era. O Colonialismo Português em África*. Lisboa: Sá de Costa.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau: registos de uma experiência em processo* (2^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gomes, R. (1996). Percurso da Educação Colonial no Estado Novo (1950-1964). In A. Nóvoa et. al (Eds.). *Para uma História da Educação Colonial* (pp. 153-163). Porto & Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação/EDUCA.
- Koudawo, F. (1996). A independência começa pela escola. Educação do PAIGC versus educação colonial. In J. Augel & C. Cardoso (Coords.). *Guiné-Bissau. Vinte Anos de Independência* (pp. 67-78). Bissau: INEP.

- Martins, G. & Monteiro, H. (1996). Efeitos do PAE no Sector da Educação. In I. Monteiro (Coord.). *O Programa de Ajustamento Estrutural na Guiné-Bissau – Análise dos efeitos socioeconómicos* (pp. 117-202). Bissau: INEP.
- Ministério do Ultramar (1971/1972). Caminhos Portugueses. Livro de Leitura Para a 4ª Classe. Porto: AMBAR.
- Monteiro, A. O. C. (2019). *Discurso Nacional e Etnicidade em África. O caso da Guiné-Bissau (1959-1994)*. Curitiba: Appris.
- Murteira, M. (1999). Formação e Colapso de uma Economia Colonial. In F. Bethencourt, K. Chauduri, (Coords.). *História da Expansão Portuguesa: último império e recentramento (1930-1998)* (pp. 108-143) (Vol. V). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Nassum, M. (1994). Política Linguística Pós-colonial: rutura ou continuidade?. *Soronda*, 17, 1994, 45-78.
- Nóbrega, Á. (2003). *A Luta pelo Poder na Guiné-Bissau*. Lisboa: ISCSP-UTL.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente História da Educação*. Lisboa: Edições ASA.
- O Militante (1978, Março/Abril), (sem número), 43-47.
- Paulo, J. C. (1999). Da «Educação Colonial Portuguesa» ao Ensino no Ultramar. In F. Bethencourt, K. Chauduri, (Coords.). *História da Expansão Portuguesa: último império e recentramento (1930-1998)* (pp. 304-333) (Vol. V). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Pereira, P. et. al. (1986). O Nosso Livro de Leitura (4ª Classe). Bissau: Imprensa Nacional.
- Serviços da Educação e Cultura do PAIGC (1974). O Nosso Livro. 3ª Classe. Bissau.
- Spínola, A. (1970). *Por uma Guiné Melhor*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar.

As imagens nos livros didáticos: ensino de história indígena e os cânones

Taís Temporim de Almeida¹

Resumo

Os livros didáticos são produtos culturais com relevante papel na História da Educação, pois possuem informações sobre as sociedades que os pensaram, produziram e utilizaram. Potentes à cultura letrada, têm/tiveram importante papel na definição dos saberes escolares e na fundamentação de alguns cânones no ensino. No que concerne a memória histórica nacional, os livros didáticos de História, responsáveis pela difusão de percepções memorialísticas, de eventos e personagens, corroboraram para que, ao longo dos processos de didatização, alguns sujeitos fossem preteridos socialmente. À vista disso, este texto discute, a partir das obras escolares em uso no Brasil, a manutenção de alteridades, especialmente, pelo cânone imagético associado à memória visual dos indígenas brasileiros. Perpassando as pautas indígenas, a construção de alteridades e a busca por equidade, discuto a formação do cânone e como algumas reformulações nesses são vislumbradas no cenário brasileiro, sobretudo após a implantação da lei nº 11.645, de 2008, que interfere diretamente no livro didático e no ensino de História. Para tanto, a compilação de um *corpus* imagético é realizada nas duas coleções didáticas aprovadas nos trâmites do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2017, dedicado aos anos finais do ensino fundamental. Assim, os exemplares do Projeto Araribá História, e os volumes do Projeto Teláris História, compõe o escopo de análise deste texto. A escolha pelas coleções se mostra atenta às mudanças do mercado editorial brasileiro nas últimas décadas, marcada pelo investimento das editoras em livros no formato projeto e a substituição da figura do professor/autor.

Palavras-chave: Livro Didático, Cânone imagético, Ensino de História indígena.

Abstract

Textbooks are cultural products with an important role in the History of Education, as they have information about the societies that thought, produced, and used them. Powerful to the literate culture, they have / had an important role in the definition of school knowledge and in the foundation of some canons in teaching. With regard to national historical memory, the

¹Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

history textbooks, responsible for the dissemination of perceptions of memory, events, and characters, corroborated so that, throughout the didactic processes, some subjects were socially passed over. In view of this, this text discusses, from the schoolwork's in use in Brazil, the maintenance of otherness, especially, through the imagetic canon associated with the visual memory of Brazilian Indians. Going through the indigenous agendas, the construction of alterities and the search for equity, I discuss the formation of the canon and how some reformulations in these are seen in the Brazilian scenario, especially after the implementation of Law No. 11,645, of 2008, which directly interferes in the textbook and in history teaching. For this purpose, the compilation of an imagery corpus is carried out in the two didactic collections approved by the National Book and Didactic Material Program (PNLD) 2017, dedicated to the final years of elementary school. Thus, the copies of the Araribá História Project, and the volumes of the Teláris História Project, make up the scope of analysis of this text. The choice of collections represents the growing changes in the Brazilian publishing market in recent decades, given the investment of publishers in books in the project format and the replacement of the figure of the teacher / author.

Keywords: Textbook, Canon image, Teaching indigenous history.

Resumé

Les manuels sont des produits culturels qui jouent un rôle important dans l'histoire de l'éducation, car ils contiennent des informations sur les sociétés qui les ont pensés, produits et utilisés. Puissant pour la culture lettrée, ils ont/ont eu un rôle important dans la définition des savoirs scolaires et dans le fondement de certains canons de l'enseignement. En ce qui concerne la mémoire historique nationale, les manuels, chargés de la diffusion des perceptions de la mémoire, des événements et des personnages, ont corroboré de sorte que, tout au long des processus didactiques, certains sujets ont été socialement ignorés. Dans cette perspective, ce texte aborde, à partir des œuvres scolaires en usage au Brésil, le maintien de l'altérité, notamment, à travers le canon imagi- que associé à la mémoire visuelle des Indiens du Brésil. En parcourant les agendas indigènes, la construction des altérités et la recherche de l'équité, je discute de la formation du canon et de la façon dont certaines reformulations de ceux-ci sont vues dans le scénario brésilien, en particulier après la mise en œuvre de la loi n ° 11.645, de 2008, qui interfère directement dans le manuel et dans l'enseignement de l'histoire. A cet effet, la constitution d'un corpus d'images est réalisée dans les deux collections didactiques agréées par le Programme national du livre et du matériel didactique (PNLD) 2017, dédiées aux dernières années du primaire. Ainsi, les exemplaires du Projet d'histoire d'Araribá et les volumes du Projet d'histoire de Teláris constituent le champ d'analyse de ce texte. Le choix des collections représente les changements croissants du marché de l'édition brésilien au

cours des dernières décennies, compte tenu de l'investissement des éditeurs dans les livres au format projet et du remplacement de la figure de l'enseignant / auteur.

Mots-clés: Manuel, Image Canon, Enseignement de l'histoire indigène.

Introdução

“(...) os livros didáticos terminam por de fato assumir funções curriculares e seus textos, exemplos e imagens manifestam sem que se tenha consciência toda uma temática na qual as classes dominantes se reconhecem e sobre a qual buscam fundar em definitivo toda a identidade da nação.”
(BATISTA, 1999, p.563)

Produzido com fins educacionais e dedicado ao público escolar, o livro didático é um artefacto histórico-cultural complexo e multifacetado, envolto por definições, usos e apropriações, intrinsecamente, atreladas à sua simbólica relação construída por entre a escola, o ensino, professores e estudantes (MUNAKATA, 2012). É, contudo, na transição dos séculos XVIII ao XIX que os livros dedicados ao ensino assumiram as formas e funções que nos são familiares hoje, assim como um lugar relevante no cenário educacional e da escolarização (CAIMI, 2016). Nesse ínterim, sua construção, como produto, passou a mobilizar escolhas de múltiplos setores, que buscaram convergir, direta ou indiretamente, sobre e no espaço de ensino, postulando escolhas e prerrogativas oriundos do cenário característico desse artefacto (GASAPARELLO, 2013).

Diante de tais características, da importância associada à cultura letrada e do livro à educação, no referido período, muitos foram os segmentos que buscaram sobre ele intervir, com motivações também diversas. Governantes, militares, religiosos, letrados e demais figuras que cercavam as elites letradas, compuseram elementos importantes a serem considerados na elaboração discursiva presente nos livros didáticos (GASAPARELLO, 2004). Isso porque, segundo Choppin (2004), os livros movimentam, simultaneamente, conotações instrumentais, referenciais, ideológicas e culturais, sendo as ideológico-culturais as mais antigas e que são, invariavelmente, movidas face a interesses de Estados, grupos e ideologias. O que faz desse resultado de escolhas, prerrogativas, temporalidades, espacialidades e sujeitos específicos, possuindo vinculações estreitas com o cenário que a ele produz, significa e ressignifica, seja em uso nas salas de aula por professores e estudantes, seja fora da escola.

Destarte, como apontado por Batista (2004), quando o livro assume funções curriculares por meio de seus textos, exemplos e imagens, postuladas por classes dominantes, busca-se fundar seus interesses e edificar uma

identidade homogênea, o que nos leva a reconhecer a historicidade denotada nesse instrumento. Sobretudo, porque esse foi encarregado pelos referidos setores da sociedade que o concebeu como espaço de registo e/ou manutenção da seleção de documentos, discursos e noções que por essa comunidade foram escolhidos para serem perenizados entre suas páginas e entre sua juventude (MOLINA, 2013). Não obstante, é um instrumento fecundo ao ensino e às pesquisas correlacionadas à história da educação, história do ensino de História, história das disciplinas escolares, entre outros meandros da seara educacional, uma vez que, para além de sua historicidade, devemos considerar também sua profícua materialidade, que apresenta aspectos culturais, simbólicos e representativos das sociedades que os concebeu, produziu, editou, imprimiu e difundiu socialmente (GASAPARELLO, 2011).

Assim, pensando as definições que demarcam as balizas disciplinares no Brasil que remontam, caracteristicamente, ao século XIX e início do século XX entendemos como tal cenário conjugou setores manifestos no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), na Academia Imperial de Belas Artes (AIBA) e na escolarização, proporcionando processos de construção e edificação de uma nação baseado em dados interesses. Porquanto, as definições de liames para a História disciplinar são produtos de debates dados em outras esferas, para além dos muros escolares e das expectativas docentes, em que as referidas instituições tiveram papel crucial ao lado na escola nas definições da História a ser ensinada no período e suas formas representativas. Assim, a seleção de conteúdos, sentidos e sensibilidades, valorizados ou preteridos socialmente se deu ancorada nas discussões dos círculos letrados, manifestos no IHGB e na AIBA, debates os quais corroboraram com a construção de histórias nacionalistas, identidades, memórias, sociabilidades oficiais, legítimas e moralmente aceitas como verdadeiras que foram canonizadas dentro de uma lógica escolar, política e social (FONSECA, 2006).

Tal processo, foi o responsável pela exclusão de sujeitos, sensibilidades, olhares e versões do constructo da historicidade brasileira, haja vista que, em um momento marcado pela valorização do cânone do europeu, do branco, do letrado e do cristão, quaisquer manifestações alheias a esses padrões representavam opções a serem excluídas ou marginalizadas na formação nacional, que se encarregava unilateralmente da valorização de um tipo ideal. Assim, os indígenas, os negros e as camadas populares brasileiras, por exemplo, receberam os tratamentos que cabia a povos que não pertenciam ao novo proselho nacional: a exclusão, a estereotipação, o esmaecimento, o apagamento e, na união de todos esses fatores, o esquecimento (CARVAHO, 1989).

Segundo Choppin (2004, p. 557), todos esses sentidos e significados apresentam “motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela

fosse, do que como ela realmente é". À vista disso, é possível notar aspectos de uma tradição seletiva atuantes dentro e fora da escola, agindo sobre o currículo, por meio de uma seleção daqueles saberes escolares que devem estar no currículo e dos sujeitos visibilizados. Segundo Williams (2003), essa tradição seletiva é resultado das relações estabelecidas por elementos emergentes, residuais e dominantes, que reagem de modo a selecionar, apropriar, inventar e interpretar conteúdos que acabam, no caso da educação, didatizados nas páginas da literatura didática.

É nesse sentido que entendo que o cânone imagético possui grande potencial analítico dentro da história. Isso pois, é uma construção histórica, a certo ponto antiga, constructo de outro momento, e que denota particularidades a partir dos muitos sentidos que acumulou ao longo do tempo, os quais recebem influência direta dos grupos dominantes das instituições de educação e de uma tradição crítica (MAZZOLLA, 2015). Por esse motivo em especial, meu foco recai às imagens em virtude de sua potencialidade como documento histórico ao mesmo tempo que como monumento, de traços particulares arquitetados por uma sociedade, as quais muito têm a dizer sobre sujeitos, temporalidades e espacialidades. Tais conotações nos levam até aos ensejos imbricados no método histórico-semiótico de Ana Maria Mauad (1996) para averiguação do potencial imagético presente na iconografia que é inserida nos livros didáticos de História e às discussões de como essas representações imagéticas apresentam vinculações específicas com contextos e significados de que são oriundas.

As imagens analisadas neste artigo, portanto, são hoje associadas a cânone do ensino de História, provenientes de uma seleção dada em duas coleções didáticas que estão na lista das mais distribuídas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2017, no Brasil, *Projeto Araribá História* (2014), editorado por Maria Raquel Apolinário para a Editora Moderna, e os volumes da coleção *Projeto Teláris História* (2015), de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, impresso pela Editora Scipione. Ambos os livros foram escolhidos em virtude de estarem entre as dez mais distribuídas, bem como por serem organizadas como componente de um Projeto, o que assinala uma mudança no padrão editorial nacional nas últimas décadas.

As mudanças por que os livros didáticos tem passado nas últimas décadas já foram assinaladas por Kazumi Munakata, desde o final do século passado, com sua tese de doutoramento, *Produzindo livros didáticos e paradidáticos* (1997), a qual parte de seu olhar como profissional que esteve no âmago das editoras, para analisar e apresentar a dinâmica do mercado editorial brasileiro, em que a ótica mercadológica interfere sobre a técnica e a produção desses livros, principalmente instigada pelo maior comprador desses impressos, o Estado Brasileiro. Assim, as editoras cada vez mais próximas aos editais do PNLD produzem livros atentos às demandas do editorial, com poucas reformulações, mas com muitas inserções, sem debates, o que garante a permanência de determinados tratamentos e sentidos do ensino disciplinar.

De modo especial o recorte imagético levou em conta aquelas obras que fazem alguma referência às populações originárias do Brasil, devido aos interesses prévios de vislumbrar o tratamento que esses povos recebem nos livros didáticos após uma década da promulgação da lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que promove a inserção das temáticas indígenas na educação básica. No mais, dentre essas delimitações, de modo ainda mais específico, foi definido um olhar que se volta aos chamados cânone imagéticos, ou seja, aquelas obras marcadas por um símbolo criativo, demarcado por conceções estéticas, normalmente europeias, de delimitam padrões, estereótipos e modelos que atravessam períodos devido à sua ligação ao inconsciente coletivo. Isso porque, é notável como grande parte das representações associativas aos indígenas perpassam tais produções estéticas, bem como se mantém atreladas ao ensino de História e sendo incorporadas por livros didáticos.

1. Memória, narrativa e escolarização: livro didático de História e os cânone imagéticos

Ao longo do século XIX, mediante uma estratégia amparada no tripé AIBA, IHGB e as modulações que a escola assumiu na modernidade, foram produzidos discursos, práticas e representações ideárias, que compuseram a identidade nacional baseada em um Brasil civilizado e próximo das construções de sentidos europeias. Em tal representação, interesses do Estado, da Igreja e de setores sociais conservadores foram alinhados e compuseram visões sobre o português, o indígena e o negro, estritamente baseados no estereótipo sobre o tipo ideal para a formação moral e política nos oitocentos. À vista disso, uma história política, nacionalista a serviço do Estado, de intenções sociais específicas é edificada nesse momento (FONSECA, 2006).

Tais modulações sobre a história, baseada em uma funcionalidade, foi construída, invariavelmente, no IHGB, que, financiado pelo poder imperial, tinha entre suas objetivações produzir a gênese da nação, eternizando e salvando os fatos a partir de construções narrativas forjadas por entre as intenções e premissas de um grupo de religiosos, militares, intelectuais e políticos brasileiros, o que marca a institucionalização e profissionalização da historiografia (GUIMARÃES, 1988). Outrossim, a AIBA, no campo das artes, em sintonia com o IHGB e os ideais vigentes nos oitocentos, produziu obras famosas, com intuito de criação e promoção de um acervo próprio que retratasse a história do país nascente, justamente pela ausência de ilustrações e gravuras nacionais para retratar os grandes eventos e personagens da história brasileira (BITTENCOURT, 2015).

Assim, além de interferir sobre a produção acadêmica e nas artes, havia também, por parte desses setores algumas preocupações com a condução da memória nacional, o que os levou a se posicionarem no do ensino, haja vista o papel da escola nesse momento. Temas discutidos por bacharéis e mé-

dicos, por exemplo, que tinham participação em diversos segmentos da sociedade e defendiam uma reforma na educação do país frente a uma pedagogia moderna, baseada no modelo alemão, francês e dos EUA (GASparello, 2011), construíram e promoveram uma memória nacional, baseada em modelos europeus, pautados por um discurso de continuidade e na unilateralidade. Logo, esses sujeitos operaram com diversas medidas, desde a legitimação historiográfica, perpassando o incentivo das representações iconográficas, até a garantia da continuidade das formas de interpretação da história nacional por intermédio do discurso escolar (FONSECA, 2006).

Assim, os interesses movidos nesse momento de formar uma nação concisa e unida perpassou essas três esferas, tendo no ensino importante aporte para manutenção e propagação dos interesses. Principalmente, pelo movimento traçado a partir da educação imperial e depois republicana que unia o saber científico, produzido pelo IHGB, a potencialidade imagética para o ensino e perenização das imagens, pela AIBA, à escola em uma operação de homogeneização de sentidos e discursos. Desse modo, os discursos produzidos nas esferas do IHGB e da AIBA eram transplantadas à História escolar, corroborando com delimitação das balizas da disciplina e dos sentidos que essa disciplina deveria delinear (FONSECA, 2006).

Muitos dos autores de compêndios didáticos no XIX produziram livros sob tais premissas. Pois, eram autores ligados ao IHGB e ao Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, por exemplo, o que lhes garantiu a legitimidade diante do instituto, bem como a propagação das ideias desse na formulação de escritos didáticos (LEOPOLDINO, 2012). Não obstante, esses estavam ligados a concepção de história de Francisco Varnhagen, seguindo uma cronologia que balizou o ensino de História pelos grandes eventos, personagens, a valorização da nação, dos fundadores e de alguns grupos, o que assinalada uma produção de livros didáticos seguindo a lógica do período, estritamente ligada ao IHGB e à AIBA, construindo os textos didáticos em consonância as prerrogativas emanadas do interesse do Estado e dos setores elitistas, de modo a ser a representação de um projeto de nação legitimado pelo IHGB (GASparello, 2004).

As representações dos povos indígenas no período finissecular do XIX e nas três primeiras décadas dos novecentos, invariavelmente, receberam a carga social desse discurso e não obstante trabalharam com o imaginário. Desse modo, as gravuras, ilustrações e obras da AIBA, incorporadas e apresentadas nos livros, compõem representações alusivas, que marcam iconografia didática do XIX, mas também editoração posterior ao referido período, demarcando alguns cânones sobre tais populações, suas tradições e modos de vida (BITTENCOURT, 2015). Isso pois, remonta a esse período as representações dos povos indígenas com as conotações de selvagens, rudes, atrasados e estranhos aos hábitos sociais do período, o que resultou no seu exotismo diante da civilização, bem como no esquecimento como sujeito mediante uma longa exposição responsável por versões estereotipadas dessas populações.

O cânone imagético tem papel de destaque na construção das representações desses sujeitos dessa maneira. Isso pois, grandes nomes da AIBA, durante o império, em fins do XIX, e da posterior Academia de Belas Artes (ABA), já na república e nas décadas iniciais do XX, como Benedito Calixto, Oscar Pereira da Silva, Victor Meirelles, José Maria de Medeiros, Pedro Peres moveram suas construções estéticas ligadas ao IHGB, sem qualquer traço que vislumbrasse a pluralidade cultural e étnica dessas etnias, promovendo a homogeneização de populações diversas e as postulando ao atraso e inferioridade, já que não possuíam semelhança aos modos relacionais ocidentais europeus (ALMEIDA, 2010). À vista disso, as representações desses autores, consideradas cânones nacionais hoje, devido ao estabelecimento de um senso de autoridade temporal que os consagrou, são marcados pela continuidade e reprodução de estereótipos, pelo exotismo, a visão caricatural e homogeneizadora dos povos originários, como uma resposta delimitada por visões arbitrárias e generalizantes, centrada na visão eurocêntrica da história (FONSECA, 2006).

Não obstante, tais construções estéticas, ainda em uso nos livros editorados na atualidade, validam uma discussão potente sobre tais temáticas sob a ótica do cânone. Principalmente, por que tais cânones imagéticos, constantemente apropriados em livros didáticos, ao menos desde o final do século XIX e início do XX, são bons exemplos de como uma tradição seletiva operou sobre o ensino, partindo de obras que foram produzidas e apropriadas com dado significado: atender às demandas fundacionais do país no referido período. Pois, a formação de um cânone evidencia a produção que leva em conta os grupos sociais dominantes, as instituições de educação e a tradição crítica.

Nessa linha, amparado pela tradição seletiva e suas ramificações, a construção dos cânones deve ser entendida para além do seu momento de construção e elaboração discursiva. Devem levar em conta a construção histórica, que acumula muitos sentidos ao longo do tempo (MAZZOLA, 2015), de acordo com os significados atribuídos e como a didatização oferece sentidos particulares à obra. Assim, a leitura, a reapropriação, a reescrita e, em geral, a ressignificação de um cânone, funciona a partir de um processo que desloca algumas obras artísticas para a memória social e silencia tantas outras, relegando-as ao esquecimento (MAZZOLA, 2015). Porquanto, a arte representa um conjunto de valores de sua época, que permeia uma memória gráfica do tempo, apresenta caminhos de acesso à história, consolida-se como símbolo criativo que descreve a sociedade que o viu nascer (MAZZOLA, 2015).

É nesse sentido que, quando Caimi (2017) aponta que os livros têm cedido lugar para um estilo polifônico, que abrange textualidades diversas, para promover as temáticas africana e indígena, demonstrando como as pautas de ensino de História não permaneceram estáticas, possuíram avanços e tentativas de reformulação, também devemos pensar nos prejuízos que os conteúdos estigmatizados e o verbalismo trazem à aprendizagem histórica, que re-

monta ao século XIX, e nos cânones que acompanham essa versão historiográfica. Isso porque, o atendimento aos editais do PNLD tem cada vez mais contribuído para uniformizar a forma de apresentação das coleções, em que impera uma tradição historiográfica fortemente calcada numa perspectiva temporal cronológica e linear, que responde a busca dos professores por propostas curriculares tradicionais, que não se distanciam de seus saberes e práticas usuais pedagógicas (CAIMI, 2017). As editoras, portanto, regidas pela lógica de mercado, operam com coleções que seguem moldes e definições curriculares tradicionais. A permanência dos cânones imagéticos, desse modo, reverbera a força das narrativas na cultura escolar, do setor editorial, das práticas sociais e culturais, das mídias, dos saberes docentes, da própria tradição do livro didático.

Ademais, séculos mais tarde de suas produções, tais cânones, com propósitos nacionalistas típicos dos oitocentos, seguem perpetuando o mesmo exotismo em suas construções imagéticas. Ora pela posição do indígena enquanto sujeito subalternizado e apagado pelos tons de exotismo, alienamento e esmaecimento carregado sobre as sensibilidades indígenas, ora pela sua edificação estereotipada como índio genérico do passado romântico brasileiro. Isso pode ser facilmente lido nas duas coleções aqui analisadas.

O Projeto Araribá – História possui quatro volumes com frequente uso imagético, em que são usuais nos formatos de gravuras, fotografias e pinturas. Especialmente sobre meu recorte, entre as páginas da coleção cinco obras canônicas são encontradas nos volumes do 7º e 8º ano. *Desembarque de Dom Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500* (1922), de Oscar Pereira Silva, *Fundação de São Vicente* (1900), de Benedito Calixto, *Iracema* (1881), de José Maria de Medeiros e *Elevação da Cruz em Porto Seguro* (1879), de Pedro Peres. Por sua vez, o Projeto Teláris História, conta com a mesma organização em volumes, em que fotografias, gravuras, ilustrações e pinturas históricas são facilmente localizadas por entre suas páginas. De modo especial, a organização promovida pela editora faz com que entre os quatro livros apenas no dedicado ao 7º ano contenha pinturas canônicas com referência aos indígenas. Aqui encontramos uma versão reduzida de *Desembarque de Dom Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500* (1922), de Oscar Pereira Silva, e a consagrada *Primeira Missa no Brasil* (1860), de Victor Meirelles.

A duplicidade encontrada da obra de Oscar Pereira Silva, *Desembarque de Dom Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500* (1922), denota a importância dessa obra na historiografia didática corrente. Conotada como marco fundacional, compila um relato ilustrado sobre o encontro português e indígena em 21 de abril de 1500. No entanto, é raro que se considere como a obra de Silva foi produzida nos primeiros anos da República brasileira, sob premissas e prerrogativas posteriores ao fato por ele representado. Mesmo assim, na memória visual, facilmente, a obra é evocada como representação do real. Encontrá-la nos dois Projetos evidencia sua importância ao discurso fundacional brasileiro, mesmo que em dimensões tão dispareces.



Figura 1. Desembarque de Dom Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro – Projeto Araribá (2014)

Fonte: Apolinário, M. R. (Edit.) (2014). Projeto Araribá: História. São Paulo: Editora Moderna.

As associações à cruz, do cristianos, em *Elevação da cruz de Porto Seguro* (1879), *A Primeira Missa do Brasil*, (1860) em *Fundação de São Vicente* (1900), mesmo que em planos diferentes constrói uma clara binarização português e indígena, manifesta nas vestes, posturas e comportamentos, por exemplo, em que a domesticação do português sobre a terra e os indígenas está sendo explicitada, ora pelo português, ora pelo catolicismo, evidenciando um espaço de domínio emblemático. Em suas dimensões possuem uma mensagem a ser transmitida à memória visual brasileira: as vinculações católicas, belezas naturais e uma colonização harmônica, de paz entre raças, a promoção de uma harmonia, coesão social e racial e a definição da posição do indígena é lida no jogo de cores e locais em que esses são retratados.

Figura 2. Elevação da Cruz em Porto Seguro – Projeto Araribá (2014)
Fonte: Apolinário, M. R. (Ed.) (2014). Projeto Araribá: História. São Paulo: Editora Moderna.



7. O ilustrador italiano Angelo Agostini tornou-se muito conhecido pelas trabalhos publicados na Revista Ilustrada 'Oscar', as telas, cartas e suas ilustrações, leia e faça a leitura e responda as questões:
 "Um telegrama haja recebido pelo 'Pai' dia 6 e segue: 'Em Caxias, o capitão da frota, D. Pedro II, comandou que se encarre, e meter no tronco da faixa da vila o sétimo português falecido'.
 a) Descreva a ilustração do Angelo Agostini.
 b) Identifique a crítica feita pelo artista na imagem.
 c) O que explica a violência utilizada pelos proprietários para punir os escravos que trabalhavam nos fazendas?"



Figura 3. Fundação de São Vicente – Projeto Araribá (2014)
Fonte: Apolinário, M. R. (Ed.) (2014). Projeto Araribá: História. São Paulo: Editora Moderna.

A colonização de fato

Como invasão do pau-brasil não coupa a fundação dos portugueses no território, não é de se surpreender que a colonização de fato se limitasse a construir fortificações, uma espécie de proteção ao porto. Os portugueses, local de abastecimento dos navios e fortaleça destinada a proteger os interesses da coroa, e a proteção de suas rotas de navegação, principalmente francesas, e a invasões em busca de novas rotas, e a proteção a Cernas portuguesas. As expedições grande costas, envolvendo a exploração de novas rotas e novos resultados. Para aguçar a fisionomia, os portugueses puderam e impulsionaram o comércio de escravos, na América para hidratantes e esquadras.

Dentre as rotas de navegação, a mais importante e perigosa era

terrar medidas para não perder suas colinas ameaçadas e permanecer

sempre sunt na sua terra, desculpa esculpir a Praia de Portugal

o que produziu resultados, deslocar os portugueses para o Brasil

nos confrontos das ilhas e ilhas de Maloré e de Cabo Verde.

Segundo, permitiu a colônia era muito valorizada pelas elites europeias,

que necessitavam para a cultura da cana-de-açúcar e a presença

de senzalaço.

Porto Seguro, a capital da cana, no setor, me permitiu falar os portugueses

no território Asiático, a fim de criar rotas de navegação

1531, a Coroa realizou uma expedição à América, comandada por Martim

Alfonso de Sousa, o "Pai" de São Vicente, a primeira

vila portuguesa em terras americanas, onde imediatamente a cultura de cana.

Indicava-se, assim, a efectiva colonização da América portuguesa.

As imagens nos livros didáticos: ensino de história indígena e os cânones

Por fim, outra obra encontrada nos livros é uma reprodução do quadro *Iracema* de José Maria de Medeiros, reprodução que segue a mesma linha das demais obras aqui citadas, fomentando o exotismo e a estereotipação em relação ao indígena. A tela é baseada na obra literária homônima, *Iracema de José de Alencar* (1865), que evidencia o indianismo romantizado da literatura nas obras de arte. Pela construção dada pelo autor, temos uma *Iracema* romantizada, ligada à natureza, promovendo as simbologias de amor pela terra e a evidência das belas paisagens, tais quais na obra de Meirelles, promovendo o estereótipo indígena.



Figura 4. Iracema – Projeto Araribá (2014)
Fonte: Apolinário, M. R. (Ed.) (2014). Projeto Araribá: História. São Paulo: Editora Moderna.

Os índios na visão romântica do século XIX
 No século XIX, o Brasil, apesar das pressões de sua colonização, era visto como um território selvagem, deserto, distante e triste. Os índios lá eram simbólico da natureza. Mas como TAIM, Ipiranga, e assim, os índios eram vistos como um amparo ecológico, recorrendo ao trabalho e lutando para conservar sua cultura.

Outro aspecto que contribuiu para a visão romântica dos índios, que não expressava os reais habitantes das serras e das serra do interior. Discursos e ideias de que os índios eram os únicos que preservavam a natureza, que lutavam para preservar os animais selvagens que existiam no passado, resguardavam os detalhes da forma de vida e da cultura que tinham. Eles eram vistos como heróis da natureza que lutavam para preservar os animais selvagens que existiam há muito tempo da extinção. Surgiu, assim, outra visão, como amparo ecológico, que existia há muito tempo da extinção. E é assim, por exemplo, de Pedro de Araújo, ilustrador indígena que utilizava seu trabalho para preservar a cultura indígena no Brasil, no século XIX, para o respeito das tradições e o governo.

POIS UMA NOVA ATITUDE
 3. **Os desafios do que aconteceu no século XIX**
 a) Ainda que o Brasil fosse visto como um território de vidas das povos indígenas, seu valor e respeito.

b) **Projeto Araribá** mostra que os portugueses que invadiram o Brasil eram os que trouxeram a cultura europeia, que trouxeram as suas rotas de navegação, suas rotas de comércio, suas rotas de exploração, suas rotas de colonização. E é assim, por exemplo, de Pedro de Araújo, ilustrador indígena que utilizava seu trabalho para preservar a cultura indígena no Brasil, no século XIX, para o respeito das tradições e o governo.

4. **Que forma essa ideologia ajudou a disseminar a cultura europeia no Brasil?**

5. **O que aconteceu no Brasil?**

6. **Por que é importante estudar a cultura europeia no Brasil?**

7. **Por que é importante estudar a cultura europeia no Brasil?**

Considerações finais

Considerar o livro didático como elemento da cultura escolar é mister para que entendamos como se organizam, fundamentam e selecionam os conteúdos das disciplinas escolares, os exercícios e atividades propostos, bem como os meios com que esses atendem determinadas aceções valorativas presentes e intrincadas no cotidiano sociocultural e que se manifestam também no meio escolar. Isso porque, o livro é portador de saberes, componentes explícitos da cultura escolar, operando na transcrição do que é ensinado e/ou o que deveria ser ensinado. Esses conhecimentos operam sob uma tradição seletiva que interfere sobre a educação, a qual é responsável pela sedimentação de dadas visões de mundo, mentalidades e construções de sentido. Tal seletividade que tangencia o ensino é marcada pela valorização da cultura europeia, nos textos escritos e na iconográfica, que recebem a conotação de verdade valorizada, idealizada e legitimada.

Quando notamos a presença de algumas telas produzidas no século XIX e nas décadas iniciais do XX nos livros didáticos impressos na atualidade, alguns quartéis de séculos posteriores à sua produção, entendemos que sua manutenção perpassa sentidos de alteridade, como resposta a privilégios, poderes e hierarquias que são enraizadas socialmente. O imaginário sobre o Brasil composto nessas imagens, hoje representam figurações do cânone de modo mais complexo, ligado a um olhar romantizado, que não leva em contas as múltiplas temporalidades imbricadas da obra, tampouco maiores problematizações.

Não obstante, mesmo diante de uma renovação das disciplinas promovida pelas leis, evolução da didática e transformação do público escolar, que nas últimas décadas incentivaram a disciplina História a se adaptar, notamos como o conhecimento histórico sustentou uma identidade nacional baseada no alheamento indígena, do estereótipo e da alteridade sobre esses sujeitos, em que a operação da consciência histórica e da memória social encontram sustentáculo por entre o ensino de História e a materialização desses ideários nos livros escolares em uso no país. O ensino de disciplinar, assim, atuou nos processos de formação de identidade e pertencimento à nação, bem como foi instrumento do esquecimento e apagamento de questões, acontecimentos e sujeitos. Nesse ínterim, ocorre uma cristalização de um ensino de história, baseado em uma história que mantém a imagem desses sujeitos por meio de uma memória histórica marcada e potente por meio da iconografia. Isso fica evidente quando a preferência majoritária dos professores não recai sobre as obras mais bem avaliadas no PNLD, e sim sobre aquelas com as quais eles se identificam em seus saberes disciplinares e crenças pedagógicas assentadas tradicionalmente, associada a representações e discursos canônicos.

Referências bibliográficas

- Almeida, M. R. C. (2010). *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro, Editora da FGV.
- Apolinário, M. R. (Edit.) (2014). *Projeto Araribá: História*. São Paulo: Editora Moderna, v. 1, 2, 3 e 4.
- Azevedo, G.; Seriacopi, R. (2015). *Projeto Teláris: História*. São Paulo: Editora Ática, v. 1, 2, 3 e 4.
- Bittencourt, C. M. F. (2013). História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: A. A. Pereira; A. M. Monteriro (Orgs.). *Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas* (pp. 101-132). Rio de Janeiro: Pallas.
- Bittencourt, C. M. F. (2015). Livros didáticos entre textos e imagens. In: C. M. Bittencourt (Org.) *O saber histórico em sala de aula*. (pp. 69-90). São Paulo: Editora Contexto.
- Caimi, F. E. (2017). O livro didático de História e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: H. Rocha; L. Rezneick; M. S. Magalhães

- (Orgs.) *Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas*. (pp. 33-54). Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Choppin, A. (2002). O historiador e o livro escolar. *Revista História da Educação*, 6, 5-24.
- Fonseca, T. N. L. (2006). *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Guimarães, M. L. L. S. (1988). Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, 1, 5-27.
- Leopoldino, M. A. (2018). Pinturas históricas do século XIX e discurso identitários: notas sobre iconografia e ensino de História no Paraná. *História e Memória*, 17, 251-283.
- Mazzola, R. B. (2015). *O cânone visual: as belas-artes em discurso*. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica.
- Molina, A. H. (2013) Imagens em livros didáticos de história: elementos para uma análise das relações imagem/texto/historiografia. In: M. C. B. Galzerani; J. B. G. Bueno; a. Pinto Júnior. *Paisagens da Pesquisa Contemporânea Sobre o Livro Didático de História*. (pp. 247-266). Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp.
- Munakata, K. (1997). *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. (Tese de Doutramento em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Munakata, K. (2013). Da didática da História à história da História ensinada. *Revista História Hoje*, 2, 251-267.
- Williams, R. (2003). *La Larga Revolución*. Buenos Aires: Nueva Vision.

A contextualização do currículo nas aulas de língua portuguesa: o caso de duas escolas do meio rural na Guiné-Bissau¹

Ana Poças²

Júlio Gonçalves dos Santos³

José Carlos Morgado⁴

Resumo

O currículo incorpora um conjunto de saberes e experiências de aprendizagem, essenciais para que os alunos adquiram habilidades e conhecimentos gerais (Marsh, 2009). A sua relevância constrói-se na relação bem conseguida entre os conteúdos curriculares e as estratégias de ensino-aprendizagem, para estabelecer uma ligação cognitivamente eficaz (Roldão, 2013). Por isso, a contextualização do ensino é um elemento fundamental para a harmoniosa relação entre os saberes académicos e as experiências, permitindo a ligação entre o conhecimento escolar, os contextos locais e os conhecimentos e experiências de vida (Morgado, Leite, Fernandes, & Mouraz, 2013). No sistema de ensino guineense, os professores têm vindo a ter dificuldades de recorrer a métodos de ensino adequados, tanto do ponto de vista pedagógico como sociocultural, deparando-se com a pouca objetividade, clareza e articulação entre as disciplinas e a extensão dos programas (Sané, 2018). Apesar de ser língua oficial e de escolarização, a língua portuguesa é pouco falada e a sua utilização é limitada aos círculos oficiais e a um pequeno número de guineenses que possuem um alto nível de educação (MEN, 2015a). Com recurso à análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas e à observação naturalista e participante (Estrela, 1994) de aulas de língua portuguesa no 4.º ano de escolaridade, de três docentes que lecionam em duas escolas do meio rural na Guiné-Bissau, pretendemos compreender como contextualizam as aulas e respondem aos desafios do ensino da língua portuguesa, que nos seus discursos, é um dos entraves à aquisição de conhecimentos desta e das outras disciplinas.

Palavras-chave: contextualização, currículo, Língua Portuguesa, Guiné-Bissau.

¹ Este trabalho é apoiado por fundos nacionais do MCTES, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, e pelo Fundo Social Europeu (FSE), através do POCH – Programa Operacional do Capital Humano (SFRH/BD/128851/2017).

² IE-UMinho/CEAUP

³ FPCEUP/CEAUP

⁴ IE- UMinho

Abstract

The curriculum embeds a set of key knowledge and learning experiences that allows students to acquire additional general skills and knowledge (Marsh, 2009). Its relevance is built on the well-succeeded relationship between curriculum content and teaching-learning strategy, so that a cognitively effective link can be established (Roldão, 2013). The contextualization of teaching is the fundamental element for the harmonious relationship between academic knowledge and experiences, allowing the connection between knowledge from school, the local contexts and life experiences and knowledge (Morgado, Leite, Fernandes, & Mouraz, 2013). Teachers included in Guiné-Bissau National education system, find it difficult to use appropriate teaching methods, both from a pedagogical and sociocultural point of view, facing little objectivity, clarity and articulation between the subjects and the length of the programs (Sané, 2018). Portuguese Language, despite being an official language and schooling, is rarely spoken and its use is limited to official circles and a small number of nationals who have a high level of education (MEN, 2015). Through semi-structured interviews content analysis and naturalistic and participatory observation (Estrela, 1994) of three teachers' 4th grade Portuguese classes in two rural schools in Guinea-Bissau, we seek to understand how teachers contextualize their classes and respond to the challenges of teaching Portuguese language. Teachers consider the lack of Portuguese knowledge to be one of the obstacles to the acquisition of knowledge not only of this but also other school subjects.

Keywords: contextualization, curriculum, Portuguese Language, Guiné-Bissau

Résumé

Le programme d'études intègre un ensemble de connaissances essentielles et d'expériences d'apprentissage permettant aux élèves d'acquérir des compétences et des connaissances générales (Marsh, 2009). Sa pertinence repose sur la relation bien réalisée entre le contenu du programme et la stratégie d'enseignement-apprentissage afin d'établir une connexion cognitivement efficace (Roldão, 2013). La contextualisation de l'enseignement est l'élément clé de la relation harmonieuse entre les connaissances académiques et les expériences, permettant la connexion entre les connaissances scolaires, les contextes locaux et les connaissances et expériences de la vie (Morgado, Leite, Fernandes, & Mouraz, 2013). Dans le système éducatif guinéen, les enseignants éprouvent des difficultés à utiliser des méthodes d'enseignement appropriées, tant d'un point de vue pédagogique que socioculturel, rencontrant peu d'objectivité, de clarté et d'articulation entre les matières et la longueur des programmes (Sané, 2018).

Bien qu'êtant une langue officielle et une langue de scolarisation, la langue portugaise est peu parlée et son usage est limité aux cercles officiels et à un petit nombre de Guinéens ayant un niveau d'éducation élevé (MEN, 2015a). En utilisant l'analyse de contenu d'entretiens semi-structurés et l'observation naturaliste et participante (Estrela, 1994) de classes de langue portugaise en 4ème année, par trois professeurs qui enseignent dans deux écoles de la Guinée-Bissau rurale, nous avons l'intention de comprendre comment ils contextualisent leurs classes et répondent aux défis de l'enseignement de la langue portugaise, qui dans leurs discours, est l'une des barrières à l'acquisition de connaissances de cette matière et d'autres.

Mots-clés: contextualisation, programme d'études, langue portugaise, Guinée-Bissau.

1. Currículo e a língua Portuguesa na Guiné-Bissau

1.1. Contextualização do currículo

O currículo não tem uma definição única, sendo apelidado por vários autores de polissémico (Marsh, 2009, Pacheco, 2014). É uma “construção permanente e inacabada” (Pacheco & Morgado, 2002, p. 7) entre o coletivo e o individual (Ross, 2000). Neste trabalho refletimos sobre o currículo como construção social (Goodson, 2001), que se concretiza na relação entre o conhecimento escolar, o “lugar de destaque na própria arquitetura educativa e nas relações que se estabelecem entre a escola e determinados grupos de classes sociais distintas” (Morgado, Santos, & Silva, 2016, p. 60).

No plano meramente individual, a educação passa pelo desenvolvimento da pessoa a nível físico, ao mesmo tempo que há o aumento da capacidade de literacia, numeracia e de visão do mundo através de disciplinas complementares. O currículo pode ser, então, visto como possibilidade de dar respostas sociais e culturais, individuais e coletivas, válidas tanto para estudantes como para docentes, ao longo da vida e em variados contextos (Pacheco, 2014). Na discussão sobre as várias definições de currículo, Young, (2016, pp. 33-34) considera que:

“a distinção mais básica é entre o conhecimento escolar, ou curricular, e o conhecimento do dia a dia, ou da experiência que os alunos trazem para a escola. Não se trata de que um seja “bom” e o outro, “ruim”. É que eles têm estruturas diferentes e finalidades diferentes. O conhecimento curricular – ou disciplinar – é independente do contexto, diferentemente do conhecimento baseado na experiência que os alunos trazem para a escola, que está diretamente ligado aos contextos nos quais as pessoas vivem e dentro dos quais é adquirido. Dessa maneira, a tarefa do professor, na construção do currículo escolar, é permitir que os alunos se envolvam com o currículo e avancem para além da sua experiência. Por isso, é tão

importante que os professores entendam a diferença entre currículo e pedagogia – ou as atividades e as conceções dos professores”.

Este processo de envolvimento do aluno no currículo, a que Roldão (2020) chama relevância, traduz-se em vários itens como: a significação individual do conhecimento novo e do anterior, a identificação e ampliação dos interesses, a utilidade social do que se está a aprender, a relação dessa aprendizagem com os referentes culturais do estudante e a articulação lógica dos diferentes conteúdos curriculares. Não sendo, necessariamente, a relevância vinculada a trabalhos práticos, eles são, do mesmo modo, importantes no decorrer da escolaridade. Nesse aspecto, Paulo Freire (1978, p. 125), nas suas Cartas à Guiné-Bissau considera que:

“Numa visão dinâmica, a uma unidade da prática e da teoria, a escola jamais se define como uma instituição burocraticamente responsável pela transferência de um saber seletivo. Nem tampouco se define como um “mercado” de conhecimento. É preciso, porém, que a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre a prática e a teoria, se prolongue na superação igualmente da dicotomia entre ensinar e aprender e entre conhecer o conhecimento hoje existente e criar o novo conhecimento”.

A aprendizagem deve ser, portanto, “um percurso orientado, alicerçado em intencionalidades e critérios definidos, através do qual se devem produzir dinâmicas próprias que auxiliem o aluno a conferir significado aos acontecimentos e experiências com que quotidianamente se depara e assumir-se como principal protagonista na (re)construção dos saberes” (Pacheco & Morgado, 2002, p. 7).

Esta dinâmica permite a reunião de vários conhecimentos, a harmoniosa relação entre os saberes académicos e as experiências, permite uma ligação mais estreita entre o conhecimento escolar, os contextos locais, quotidianos, tornando o currículo mais relevante para os aprendentes (Morgado, Leite, Fernandes, & Mouraz, 2013). A contextualização é, assim, fundamental para aproximar os processos da educação escolar de realidades concretas, relacionando as tarefas educacionais com os saberes e percursos de vida, criando condições para dar lugar, na escola, às culturas de origem dos alunos e ao desenvolvimento de autoconceitos positivos. Além disso, promove relações entre a teoria e a prática e permite que os estudantes confirmem sentido e utilidade ao que aprendem sem haver limites entre as diferentes culturas que convergem na escola (Leite, Fernandes, & Mouraz, 2012; Pacheco, 2014).

Embora haja um crescente reconhecimento de que é preciso preparar os professores para entenderem melhor a diversidade dos alunos nas suas salas de aula, White e Kline (2012) afiançam que há pouco foco na sua

preparação para a diversidade dos contextos ou comunidades em que se inserem, principalmente para os professores que trabalham em meios rurais, que precisam de abranger três campos sobrepostos: o da sala de aula, o da escola e o da comunidade.

A maioria dos países em desenvolvimento tem um currículo único, determinado a nível central, pensado tendo em conta a ideia de um estudante urbano, o que muitas vezes entra em conflito com as crenças, os seus costumes locais e a sua estrutura sociocultural (Lakin & Gasperini, 2004; Le Grange, 2010). Esta idealização do estudante complica a tarefa do docente das áreas rurais e faz com que a aprendizagem seja muito mais difícil para estes estudantes, que veem pouca relação entre algumas disciplinas, a própria experiência e a vida da sua comunidade. Por outro lado, sendo a aprendizagem desadequada à vida rural, os estudantes podem ser atraídos para as cidades e os países e/ou encarregados de educação podem perder o interesse em enviar os filhos para a escola, em especial as meninas (Lakin & Gasperini, 2004).

Por isso, para Furtado, (2014, p. 28), a educação nas áreas rurais tem a função de contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar rural, o que inclui não só a aprendizagem da leitura e da escrita, da matemática e das ciências, mas também a necessidade de intervir ao nível “da segurança alimentar, da saúde, o emprego, a proteção do meio ambiente e a gestão dos recursos naturais”, o que é uma preocupação crescente nestas zonas da Guiné-Bissau.

1.2. Ensino e aprendizagem da língua portuguesa na Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau é um pequeno Estado situado na costa Ocidental do continente africano, com uma área de 36.125 km² e com uma população estimada em 1.745.798 pessoas, em 2014 (MEN, 2015a). A população vive maioritariamente nas zonas rurais e a agricultura é a atividade económica dominante, “contribuindo com mais 50% do PIB e mais de 80% das exportações e emprega 80% da população ativa. É dominada por explorações familiares” (Furtado, 2014, p. 29). O país é composto por vários grupos étnicos sendo os Fula, os Balanta, os Manjaco, os Mandinga e os Papel os mais representativos (MEN, 2015b). A língua oficial é o português, nas estimativas mais animadoras, cerca de 13% da população fala essa mesma língua (Couto & Embaló, 2010).

O sistema educativo guineense tem sofrido bastante por causa da instabilidade política, o que tem provocado várias greves ao longo dos anos letivos, devido principalmente à falta de pagamento dos professores. Como consequência, cumpre-se um número muito limitado de dias de aulas efetivas, com uma exposição insuficiente dos alunos à aprendizagem, sobretudo, da língua portuguesa, a que se associa a falta de material didático,

as fracas infraestruturas e a formação inadequada dos professores (Semedo, 2011; Santos, Silva, & Mendes, 2014).

Todos os fatores mencionados são mais agudizados no meio rural, onde apenas 66% das crianças acedem à escola, contra 91% das crianças do meio urbano. “Em termos de conclusão, os parâmetros mantêm-se, ou seja, a diferença é maior: 79% das crianças de uma geração que vive em meio urbano concluem os dois primeiros ciclos do ensino de base, enquanto esse número é de apenas 40% para as crianças rurais” (MEN, 2015b).

Segundo Fazzio et al. (2020), as crianças nas regiões mais pobres e remotas da Guiné-Bissau crescem analfabetas, apesar das altas taxas de matrícula escolar relatadas, isto é, frequentam a escola mas não obtêm uma aprendizagem efetiva, o que gera três fenômenos: uma parte substancial da população é analfabeta e numerosa; estes grupos têm menores rendimentos ao longo da vida e menos oportunidades de sucesso e de crescimento económico; além disso, são alvo de uma maior desigualdade socioeconómica.

O estudo realizado por Fazzio e Zhan (2011, p. 37), em que avaliaram a fluência em língua portuguesa, demonstra que “cerca de 40% dos professores entrevistados têm dificuldade a falar português”. Este diagnóstico não é novo. Já nos anos de 1980, Lepri (1988, p. 84) dava conta de que a falta de qualificação dos professores era a principal causa do insucesso escolar:

“Podemos, contudo, observar que a qualificação dos professores diplomados aumentou fortemente, nestes últimos cinco anos. A proporção de professores diplomados aumentou perto de 400%, passando de 7% a 29%, aproximadamente. Este esforço e esta “melhoria” não parecem, no entanto, ter tido grande impacto nos resultados. Mantiveram-se, se é que não se registou um ligeiro declínio. Com efeito, na mesma altura, a percentagem de aproveitamento passou de 46% para 44%, o rendimento mínimo de 5,4% para 3,4% e é sempre necessário “gastar” 17 anos/aluno para formar um diplomado da 4.^a classe (em vez dos 4 previstos)”.

Um dos agentes principais da formação de professores em serviço na Guiné-Bissau é o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. Na Avaliação Externa à Intervenção da Cooperação Portuguesa no Setor da Educação, os resultados das várias atividades de formação realizados pelos projetos financiados por este Instituto foram considerados muito relevantes a diversos níveis, tanto pela qualidade das formações de professores e de formadores, como pelos processos de monitorização e avaliação, pela abrangência geográfica e pelos materiais concebidos. No entanto, os autores da avaliação recomendam uma maior atenção à avaliação da “aprendizagem dos alunos e não apenas à formação docente dos agentes educativos” (Carvalho, Barreto, & Barros, 2017, p. 69).

No que diz respeito a esta, em relação à literacia - leitura e compreensão - os resultados do estudo de Fazzio e Zhan (2011), na generalidade, são muito baixos, uma vez que para as crianças que terminaram ou frequentam a 3.ª classe, 40% dos rapazes conseguem ler palavras contra apenas 30% das raparigas. Já o estudo randomizado feito por Fazzio et al. (2020) torna evidente uma diferença muito grande nas pontuações dos testes compostos entre as crianças do grupo de controlo e do grupo de intervenção, no final do estudo. A pontuação média das crianças controle foi de 11,2% e nas crianças de intervenção a média foi de 70,5%. Observaram-se grandes diferenças na leitura (6,8% correto vs. 72,5%). Já na tarefa em que o objetivo era medir a compreensão de um texto, a pontuação média das crianças do grupo de intervenção foi de 72% das questões respondidas corretamente para 1% no grupo de controlo.

Tendo em conta estes estudos e a percepção de que a educação não estará a cumprir o seu papel mais elementar, que é o da alfabetização, pretendemos com esta investigação perceber qual a relevância do currículo de língua portuguesa em duas escolas do meio rural na Guiné-Bissau.

2. Observações e entrevistas - Metodologia de investigação

Os dados que vamos apresentar e discutir foram recolhidos no âmbito do projeto de doutoramento “Educação em meio rural: Contributos para contextualizar o currículo na Guiné-Bissau”, em que um dos objetivos é:

- Identificar experiências, percursos e conhecimentos gerados pela escola nas crianças do 4.º ano de duas comunidades rurais da Guiné-Bissau.

Para responder diretamente a este objetivo foram realizadas 15 observações de aulas de língua portuguesa em duas escolas do meio rural: a E1 que se localiza na região de Biombo, perto do SAB (Setor Autónomo de Bissau) e a E2 na região de Tombali, no Sul da Guiné-Bissau. Na escola E1 havia duas turmas de 4.º ano, cada uma com um docente, que identificamos como PA e PB. Já na escola E2 havia do mesmo modo duas turmas, mas em ambas o docente era o mesmo, que identificamos como PC. Foram definidas categorias e alguns itens de antemão como: o campo de observação – situações e comportamentos, atividades e tarefas, formas de comunicar e interações verbais e não-verbais dos docentes e dos estudantes dentro da sala de aula; unidades de observação – três turmas de 4.º ano de escolaridade de duas escolas do meio rural, a disciplina de língua portuguesa; e o estabelecimento de sequências comportamentais. Apesar de haver uma grelha semiestruturada, os registos foram feitos de forma sequencial, de modo a compreender, pela descrição das aulas, as diferentes e variadas ações observadas (Estrela, 1994).

Apesar da observação poder, de algum modo, depender da subjetividade da pessoa que observa, dos seus sentimentos e juízos em relação ao grupo (Aires, 2011, p.27), esta pareceu-nos ser a técnica de recolha de dados mais eficaz para esta parte do nosso estudo, uma vez que é “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” investigados (Afonso, 2005, p. 91), em contraponto com os inquéritos por questionário e entrevista. Foram, assim, realizadas observações naturalistas e participantes, uma vez que as duas comunidades escolares sabiam do trabalho que estava a ser realizado e que haveria uma participação ativa na vida das turmas estudadas (Estrela, 1994; Carmo & Ferreira, 1998).

Para Afonso (2005, p. 92), “toda a observação é necessariamente estruturada na medida em que o seu ponto de partida é sempre o questionamento específico do contexto empírico em causa, orientado, ou seja, estruturado, a partir de questões de partida e de eixos de análise da investigação”. Assim, para a construção das grelhas de observação de aulas, definiram-se três categorias principais. Uma vez que o propósito desta investigação é analisar a relevância do currículo para as crianças do 4.º ano de duas comunidades rurais da Guiné-Bissau e compreender de que forma a disciplina de língua portuguesa é contextualizada, tomamos em conta que contextualizar o currículo não se reduz a aprendizagens únicamente práticas, mas na atribuição de significado a cada segmento de aula, para e na vida das crianças no contexto escolar. A esse respeito, Roldão (2013, pp. 25-26) refere que:

“a relevância constrói-se no que preferimos designar como uma relação bem conseguida entre um conteúdo curricular de aprendizagem, seja ele conceitual ou processual, e a capacidade de a estratégia de ensino e aprendizagem posta em ação convocar adequadamente os fatores em causa (experiência, percurso e conhecimento anteriores, referentes culturais do sujeito, percepção da utilidade e usos pessoais e sociais) no sentido de estabelecer uma ligação cognitivamente eficaz, por parte de cada sujeito aprendente concreto, entre o novo com que contacta no currículo e tudo aquilo de que já é portador”.

Foram, assim, observadas 15 aulas da disciplina de língua portuguesa, cinco aulas de cada docente, tendo dois focos de observação, com duas grelhas de observação diferentes. A grelha para a observação da prática dos docentes foi elaborada tendo em conta as características, descritas por Bond (2004, citado por Kalchik & Oertle, 2010), do desenvolvimento contextualizado que o currículo requer nos processos de ensino e aprendizagem. A grelha para a observação da aprendizagem das crianças foi elaborada tendo em conta os parâmetros sintetizados por Baker et al. (2009), para um ensino e aprendizagem contextualizados.

Para complementar as observações, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas a cada docente, uma antes das observações e outra depois, para que as “informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 1995/2005, p. 92) nos ajudassem a perceber melhor tanto o contexto como a razão de algumas opções realizadas na sala de aula. Tanto as observações como as entrevistas foram codificadas e analisadas por meio do software NVivo 12.

3. NVivo - processo de Análise dos dados recolhidos

Para a análise de conteúdo categorizaram-se como dimensões a observar três aspetos tanto para os docentes como para os estudantes: Conhecimentos; Experiências e percursos de aprendizagem; Utilidades e usos pessoais e sociais. Em cada uma destas dimensões, dependendo se a observação foi sobre a prática docente ou sobre as crianças em sala de aula, as subcategorias foram, naturalmente, diferentes.

Todas as observações e as entrevistas feitas neste âmbito foram transcritas e introduzidas no Nvivo 12, um software de apoio à análise de dados, especialmente útil para a organização de um grande volume de dados qualitativos, como foi o caso desta investigação. Cada categoria corresponde a um “nó”:

“sempre que um fragmento de texto é codificado no NVivo, uma referência a esse fragmento fica armazenada em um ou mais nós, a critério do pesquisador e conforme o referencial teórico adotado para a análise de conteúdo (...). Os nós podem representar categorias de análise previamente definidas ou criadas durante o processo de análise”. (Lage, 2011, p. 208)

O nosso estudo é, portanto, qualitativo e, aproveitando as diversas potencialidades do software NVivo 12, nomeadamente, no que diz respeito à funcionalidade *matrix coding query* (consulta de matriz de codificação – tradução livre) achamos interessante perceber, em termos de categorias, quais as mais frequentes e, por isso, mais trabalhadas em sala de aula, e assim tirar algumas ilações que nos ajudarão a fazer uma interpretação dos dados mais completa. Na verdade, as consultas de codificação amplificam a análise do processo de comparações complexas dos dados, e podem ser conduzidas compilando rapidamente o material relevante (Hoover & Koerber, 2011). A matriz de codificação resultante facilita a visualização rápida da frequência de cada categoria; a identificação por professor e por aula das categorias e subcategorias, mais e menos frequentes; e o rápido acesso aos trechos das observações e das entrevistas, facilitando a análise do seu conteúdo (Aguiar & Almeida, 2017). As entrevistas aos professores foram do mesmo modo transcritas e introduzidas no software Nvivo 12 e serão discutidas apenas como complemento da análise das observações.

4. Conhecimentos, experiências e utilidades da Língua Portuguesa - interpretação dos resultados

Nesta comunicação, analisamos apenas as categorias que são apresentadas na tabela seguinte. Esta representa o somatório das frequências com que se codificaram as subcategorias. Para cada categoria a cor mais escura é referente às atividades ou comportamentos dos docentes (D) e a cor mais clara é referente aos estudantes (E).

	Conhecimentos_D	Conhecimentos_E	Experiências e percursos de aprendizagem_D	Experiências e percursos de aprendizagem_E	Utilidades e usos pessoais e sociais_D	Utilidades e usos pessoais e sociais_E
PA_LP1	12	11	8	1	0	0
PA_LP2	12	19	5	1	0	0
PA_LP3	12	34	16	10	1	0
PA_LP4	20	32	16	13	0	0
PA_LP5	20	30	12	2	0	0
PB_LP1	13	38	7	3	0	0
PB_LP2	29	48	8	9	0	0
PB_LP3	8	10	0	1	2	0
PB_LP4	36	46	22	13	0	0
PB_LP5	18	40	15	14	0	0
PC_LP1	29	34	3	4	0	0
PC_LP2	12	42	25	6	0	0
PC_LP3	23	25	5	3	0	0
PC_LP4	4	27	17	1	0	0
PC_LP5	7	11	2	11	0	0
	255	447	161	92	3	0

Tabela 1. Frequência com que categoria é classificada por aula e docente.

De uma forma decrescente, a categoria que tem maior frequência de ações observadas é a dos “Conhecimentos”, tanto por parte dos docentes como dos estudantes, seguida da categoria “Experiências e percursos de aprendizagem” e, por último, da categoria “Utilidades e usos pessoais e sociais”.

De facto, há uma ênfase significativa nos comportamentos que beneficiam a ativação, por parte dos docentes, e a aquisição, por parte dos estudantes, de conhecimentos. Nesta categoria, são as ações das crianças as mais observadas. Na verdade, a situação observada mais frequente é a “Interação docente-criança”, quase sempre sob forma de pergunta-resposta; as perguntas feitas pelo docente são muito simples com respostas também simples, dadas pelos estudantes, sem grande reflexão. Geralmente, as respostas envolvem apenas uma ou duas palavras. São respostas diretas sobre algo muito concreto, normalmente, referente ao texto que está a ser trabalhado, como nos exemplos que apresentamos de seguida.

O professor pergunta “Quantos parágrafos tem o texto?” e “Quais são as personagens principais?”. Os alunos respondem várias personagens. (PA_LP1)

O professor pergunta quais são as personagens principais do texto. “Bene e avó Cati”, respondeu um aluno. (PB_LP2)

O professor pergunta o que é que vem depois do ponto. Alguns alunos respondem que é a letra maiúscula. (PC_LP3)

Apesar de ser uma ação impulsionada pelo docente, uma vez que implica uma resposta, reação ou não reação por parte dos estudantes, considerou-se como parte integrante da aquisição do conhecimento dos mesmos.

Apesar de ter sido observada uma grande interação entre docentes e estudantes, os três docentes referem o pouco à vontade dos estudantes para falar em língua portuguesa, como referem tanto na entrevista inicial (EI) como na entrevista final (EF):

Só que exprimir em português é que têm dificuldade, em falar, em exprimir-se oralmente, eles têm dificuldade. (PA_EF)

Eles percebem português bem mas não falam. Têm dificuldades ao falar. (PB_EF)

Falar mesmo, têm a dificuldade. E em escrever, às vezes, não têm muita dificuldade mas falar têm dificuldade. (PC_EI)

Por outro lado, da parte dos docentes, a situação que mais se destaca é o “Trabalho académico”. Nesta subcategoria consideramos todo o trabalho

que envolve a organização da aula, como, por exemplo: escrita no quadro do sumário ou dos exercícios para as crianças passarem para o caderno; pedido de voluntários; leitura de exercícios, sem intenção de explicar; instruções dadas aos estudantes para fazerem o exercício. Todas estas ações são importantes para o desenvolvimento da aula, neste caso, da língua portuguesa, mas não trabalham as competências específicas da disciplina. Ações consideradas como desenvolvimento de competências ficaram em segundo lugar na frequência com que são executadas. Há, por parte dos docentes, principalmente do PB e PC, um reconhecimento da falta de formação em língua portuguesa que se repercute nas aulas que ministram.

Em português não tenho muito domínio sobre isso. (PC_EI)

A dificuldade que o professor enfrenta transmite-a para o aluno. Se o professor tem dificuldade a explicar a matéria, antes de explicar, tem de fazer algum exercício. Mas se não acontecer desta maneira, penso que vai tornar difícil a aprendizagem dos alunos. (PB_EF)

Assim, e apesar de ser a categoria com mais ações observadas, o Plano Setorial revela que os estudantes têm sérias dificuldades na aquisição de conhecimentos, fruto da falta de preparação dos docentes (MEN, 2015b).

Questionados sobre o facto de estarem a ser observados, o PA reconheceu o desconforto de estar a ser observado e o PC admitiu que modificou as aulas, nomeadamente, falando mais português,

Na sala? Senti-me bem, mas estando eu sozinho, estar com uma pessoa a observar é totalmente diferente. É diferente, mas eu senti-me bem. (PA_EF)

Posso dizer até que os colegas professores ai ontem, o [nome do professor], estava a falar assim “olha, você agora, todos os dias passa a falar português, nunca fala português, não sei se é a Ana que faz com que você fale sempre português”. Disse “sim, porque agora eu sou português”. (...) tenho que falar sempre português. Está a ver, é uma coisa para mim muito boa. (PC_EF)

Estes testemunhos leva-nos a pensar que, possivelmente, não há muitos momentos para trabalhar a oralidade, mesmo nas aulas de língua portuguesa.

Ao nível da compreensão oral, todos os docentes são unâmes na constatação de que os estudantes têm bastantes dificuldades, por isso, recorrem frequentemente ao crioulo para se fazerem entender.

Só que há termos que eles não percebem. Eu falo depois em crioulo para explicar. Só que se a pessoa falar em português e perguntar em crioulo para explicar em crioulo. (PA_EF)

Eu sempre falo português com os alunos, mas no momento da explicação, porque há palavras em português que eles não conhecem, eu vou explicar em crioulo para melhor percepção. (PB_EF)

Às vezes quando falo com os alunos em português muitos deles não entendem, então, eu sou obrigado a falar crioulo que para uma boa compreensão. (PC_EF)

Este recurso foi várias vezes registado nas observações e categorizado nas “Experiências e percursos de aprendizagem”, na subcategoria “Clarificação do sentido da informação”, não sendo, mesmo assim, a mais frequente desta categoria.

Podemos afirmar que a língua portuguesa é, de facto, um entrave à compreensão das outras disciplinas tal como refere o PC na entrevista final, à semelhança de outros entrevistados, cujas entrevistas não é possível analisar neste texto.

Mesmo português, ciências sociais ou ciências naturais, sempre têm de ter ou dar explicação em português, não é? Então, tudo, todas as três disciplinas exigem a língua portuguesa. (PC_EF)

O mesmo constata Solla (2005, p. 53), quando nomeia as diferenças entre as turmas em que o ensino era em língua portuguesa, no *Projeto Português*, onde as crianças estavam “silenciosas ou apenas respondiam timidamente às perguntas do professor” em relação às do projeto CEEF, em que o ensino era em crioulo e as crianças estavam “à vontade com os professores, participavam na aula com interesse, estavam motivadas, descontraídas”.

Parece-nos que, por consequência dos fatores explanados anteriormente, será difícil para os professores trabalharem a utilidade da língua portuguesa na vida pessoal ou social dos estudantes ou da comunidade, o que justifica a completa ausência de ações ou comportamentos que levem à sua verificação nas aulas observadas. De destacar apenas três ações, por parte do docente, que estando inseridas nas aulas de língua portuguesa e, por isso, registadas, por se ter efetuado uma observação naturalista, não estão propriamente relacionadas com o conteúdo da disciplina. Para exemplificar:

O professor manda três alunos sair e pentear o cabelo. (...) Fora da sala de aula, à janela, os alunos penteiam o cabelo. (PB_LP3)

Estas ações, apesar de terem sido realizadas, uma pelo professor e outra pelos estudantes, como tiveram uma consequência prática concreta,

considerou-se como tendo sido ações que provocaram uma utilidade pessoal e considerou-se como uma interligação da aprendizagem com a vida quotidiana.

Conclusões

Não são muitos os estudos sobre a aprendizagem dos estudantes na Guiné-Bissau, mas os que foram realizados apontam para um défice na transmissão e/ou construção de conhecimentos (Fazzio & Zhan, 2011; MEN, 2015b; Fazzio et al., 2020).

No entanto, nas aulas observadas, constatamos que há uma grande frequência de atividades e comportamentos que enfatizam a aquisição de conhecimentos por parte dos estudantes e a ativação dos conhecimentos por parte dos docentes. Esta ativação é geralmente impulsionada pelo docente, na interação docente-estudante, através de perguntas simples que induzem respostas também elas simples, de uma ou duas palavras. Este fenómeno pode ser explicado pela falta de formação que os docentes dizem ter para lecionar a língua portuguesa, nomeadamente, a compreensão e expressão oral, que é pouco trabalhada na sala de aula, pelas poucas oportunidades de falar a língua fora da sala de aula, como relata o PC, e o recurso constante ao crioulo que, a nosso ver, prejudica também a aprendizagem da língua portuguesa.

Este último fator foi registado várias vezes ao longo das 15 aulas observadas e foi considerado como parte das experiências e percursos de aprendizagem, uma vez que permite a clarificação das informações veiculadas. A análise da frequência de cada categoria revela que, praticamente, não existem ações que demonstrem a utilidade da língua portuguesa no quotidiano, tendo sido registadas apenas duas, que não estavam diretamente relacionadas com os conteúdos de aula.

Os resultados obtidos permitem, ainda, concluir que é necessário e urgente um investimento numa formação integrada e integradora dos professores na Guiné-Bissau.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação – Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Edições, S.A..
- Aguiar, R. A. T., & Almeida, J. D. L. (2017). Estratégia de estruturação categórica no software Nvivo 10 em um estudo de caso sobre o Programa “Mais Médicos” no Brasil. *Atas - Investigação Qualitativa em Saúde*, 2, 1011-1021. Retirado de

- [https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1301.](https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1301)
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Baker, E. D., Hope, L., & Karandjeff, K. (2009). *Contextualized teaching and learning: A faculty primer*. Center for Student Success/RP Group and the Academic Senate for California Community Colleges. Retirado de <http://www.cccbsi.org/Websites/basicskills/Images/CTL.pdf>.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia de para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, C., Barreto, M. A., & Barros, M. (2017). *Avaliação Externa à Intervenção da Cooperação Portuguesa no Setor da Educação (Pré-escolar, Básico e Secundário) na Guiné-Bissau (2009-2016)*. Relatório Final. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P..
- Couto, H. H., & Embaló, F. (2010). Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau. Um país da CPLP. *PAPIA: Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, 20. Retirado de <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1702/1513>.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fazzio, I., & Zhan, Z. (2011). *Lacunas de conhecimento nas zonas rurais da Guiné-Bissau. Quais fatores aumentam a probabilidade de uma criança saber ler e fazer operações matemáticas?* Relatório do estudo NBER. Effective Intervention.
- Fazzio, I., Eble, A., Lumsdaine, R. L., Boone, P., Bouy, B., Hsieh, P.-T. J., Jayanty, C., Johnson, S., & Silva, A. F. (2020). *Large learning gains in pockets of extreme poverty: Experimental evidence from Guinea Bissau*. Retirado de <https://www.nber.org/papers/w27799>.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau – registo de uma experiência em processo* (4.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Furtado, A. (2014). Educação, participação e desenvolvimento rural: o caso da Guiné-Bissau. *Africana Studia – Revista Internacional de Estudos Africanos*, 22, 27-37.
- Goodson, I. F. (2001). *O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Hoover, R. S., & Koerber, A. L. (2011). Using NVivo to Answer the Challenges of Qualitative Research in Professional Communication: Benefits and Best Practices. Tutorial. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 54(1), 68-82. DOI: 10.1109/TPC.2009.2036896.
- Kalchik, S., & Oertle, K. M. (2010). *The Theory and Application of Contextualized Teaching and Learning in Relation to Programs of Study and Career Pathways. Transition Highlights. Issue 2*. Retirado de <https://eric.ed.gov/?id=ED513404>.
- Lage, M. C. (2011). Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em Ead. *ETD - Educação Temática Digital*, 12, 198-226. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v12i0.1210>.
- Lakin, M., & Gasperini, L. (2004). La educación básica en las áreas rurales: situación, problemática y perspectivas. In D. Atchoarena & L. Gasperini (coord.), *Educación para el desarrollo rural: hacia nueva respuestas de política* (pp. 81-192). Roma: FAO&UNESCO.
- Le Grange, L. (2010). African curriculum studies, continental overview. In *Encyclopedia of curriculum studies* Vol. 1, 18-21. California: Sage Publications, Inc.
- Leite, C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2012). Contextualização curricular: princípios e práticas. *Interações*, 22, 1-5.
- Lepri, J. P. (1988). Formação de professores locais, materiais escolares e insucesso escolar na Guiné-Bissau. *Soronda – revista de estudos guineenses*, 5, 83-92.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understand curriculum* (3.ª ed.). London: Routledge.
- Ministério da Educação Nacional (MEN) (2015a). *Relatório da Situação do Sistema Educativo. Para a Reconstrução da Escola da Guiné-Bissau sobre novas bases*. República da Guiné-Bissau.
- Ministério da Educação Nacional (MEN) (2015b). *Plano Sectorial da Educação da Guiné-Bissau (2016-2025)*. República da Guiné-Bissau. (versão draft)
- Morgado, J. C., Leite, C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2013). Promover a articulação curricular através de processos de contextualização. *IV. Atores envolvidos na formação profissional: trajetórias, motivações, formação e identidade*, (pp. 918-928).
- Morgado, J. C., Santos, J., & Silva, R. (2016). Currículo, memória e fragilidades: Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau. *Configurações*, 17, 57-77, DOI: 10.4000/configuracoes.3283.

- Pacheco, J. A. (2014). Currículo, aprendizagem e avaliação. In J. C. Morgado & A. D. Quitembo (Orgs.), *Curriculum, avaliação e inovação em Angola: perspetivas e desafios* (pp. 65-74). Benguela: Ondjiri Editores.
- Pacheco, J. A., & Morgado, J. C. (2002). *Construção e avaliação do projeto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (J. M. Marques, M. A. Mendes, M. Carvalho, Trad.) (4.ª ed.). Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1995)
- Roldão, M. C. (2013). O que é um currículo relevante?. In F. Sousa, L. Alonso, & M. C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 15-28). Coimbra: Edições Almedina, S. A..
- Roldão, M. C. (2020). Articulação curricular e a relevância como critério do essencial para uma tentativa de clarificação conceitual. *Revista de Estudos Curriculares*, 11(1), 73-85.
- Ross, A. (2000). *Curriculum – construction and critique*. London: Falmer Press.
- Sané, S. (2018). Os desafios da educação na Guiné-Bissau. *Revista Temas em Educação*, 27(1), 55-77. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2018v27n1.39717>.
- Santos, J., Silva, R., & Mendes, C. (2014). PASEG II – uma aposta contínua na qualidade e inovação educativa na Guiné-Bissau. *Africana Studia – Revista Internacional de Estudos Africanos*, 22, 59-72.
- Semedo, M. O. C. (2011). Educação como direito. *Revista Guineense de Educação e Cultura – O Estado da Educação na Guiné-Bissau*, 1, 14-27.
- Solla, L. (2005). Um projeto para viver, manuais para aprender e uma história para ensinar. In M. H. M. Mateus & L. T. Pereira (Orgs.). *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento* (pp. 49-62). Lisboa: Edições Colibri e CIDAC.
- White, S., & Kline, J. (2012). Developing a Rural Teacher Education Curriculum Package. *The Rural Educator*, 33(2), 36-43. DOI: 10.35608/ruraled.v33i2.417
- Young, M. F. D. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 18-37. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143533>.

Avaliação das instituições de Ensino Superior angolanas – testemunho de oito docentes e gestores

Lando Emanuel Ludi Pedro¹

Pedro Rodrigues²

Isabel Pimenta Freire³

Resumo

A avaliação do Ensino Superior (ES) foi recentemente consignada na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei nº 17/2016 de 7 de outubro), como uma política imprescindível à promoção da qualidade deste nível de ensino. Neste artigo apresenta-se parte de um estudo de caso de caráter fenomenológico-interpretativo, realizado numa instituição de ensino superior (IES) angolana. Damos conta dos resultados da análise de entrevistas semi-diretivas com oito professores, sendo 4 membros da direção e 4 professores da instituição. Estes resultados levam-nos a inferir que a percepção dos professores acerca do processo de avaliação do ES está marcada pela identificação de problemas de comunicação, *feedback* e circulação da informação, a nível macro e mesossistémico, bem como pela falta de clareza dos critérios de avaliação e de ligação entre a legislação e os contextos institucionais e sociais. Estas lacunas projetam-se numa atitude dominada pela preocupação, ceticismo e, ainda assim, alguma expectativa e esperança. Parece existir uma atitude mais positiva da parte dos membros dos órgãos de gestão, refletida num maior comprometimento com a avaliação que estará associado a uma melhor informação acerca das políticas públicas que regulamentam a avaliação no Ensino Superior, o que reforça a importância, a necessidade e a urgência da efetiva circulação da informação em todos os níveis do subsistema do Ensino Superior.

Palavras-chave: ensino superior angolano, políticas de avaliação e regulação do ensino superior, percepções e atitudes acerca da avaliação.

Introdução

¹ Doutorando em Educação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Especialidade em Teoria e Desenvolvimento Curricular e Instigador Colaborador na UIDEF do IE.

² Orientador, Professor no Instituto de Educação, Universidade de Lisboa e Investigador na UIDEF DA Universidade de Lisboa.

³ Orientadora, Professora aposentada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Investigadora na UIDEF da Universidade de Lisboa.

A avaliação do ES foi recentemente consignada na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Art.º 118 da Lei nº 17/2016, de 7 de outubro), em sequência com o disposto no art.º 16º do Decreto Presidencial n.º 90/09, de 15 de dezembro, como uma política imprescindível à promoção da qualidade deste nível de ensino. Desde essa data, começaram a desenvolver-se e implementar-se sistemas de gestão da qualidade que operacionalizam políticas de avaliação e regulação do ES. Esta nova realidade político-administrativa e institucional precisa do envolvimento dos atores para ser passada à prática e produzir os efeitos pretendidos. Isso exige um trabalho de construção e de mudança, sem dúvida atravessado por perplexidades e tensões, que importa compreender e acautelar. Neste texto apresentamos um recorte de um estudo mais amplo, desenvolvido no âmbito de uma tese de doutoramento em Educação, na especialidade de Teoria e Desenvolvimento Curricular. Através de um estudo de caso múltiplo de duas IES, que integram cursos de formação inicial de professores, pretende-se responder às seguintes questões de investigação: *Como são interpretadas as políticas de avaliação e regulação estatal do Ensino Superior nas Instituições de Ensino Superior, nomeadamente nas de formação de professores? Quais as implicações dessas políticas no desenvolvimento dos currículos de formação inicial de professores?*

1.1. Natureza, propósitos, princípios e processos da avaliação

A avaliação é uma prática social que pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas, tais como o pleno acesso à educação, a prestação de cuidados de saúde, a distribuição de recursos e a pobreza (Fernandes, 2010). De resto, trata-se de uma atividade que ajuda a definir, planear, acompanhar, regular e desenvolver toda e qualquer ação ou intervenção e que incorpora elementos de natureza informal e formal, bem como de auto e heteroavaliação ou de avaliação interna e externa (Rodrigues, 2018).

A avaliação envolve sempre um discernimento e apreciação da qualidade, mérito, valor e significado dos objetos sobre que incide, com base na recolha de informação representativa, válida e fidedigna a respeito desses objetos (Fernandes, 2013). Orientando-se habitualmente por um quadro de referência constituído por critérios e indicadores, que devem ser científica, experencial e socialmente fundamentados, escrutinados, discutidos e consensualizados, a avaliação pode realizar-se com uma ampla multiplicidade de propósitos, entre os quais se contam (com base em Fernandes, 2013): A compreensão das experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social; a compreensão de problemas, no âmbito de um dado projeto, programa ou política, contribuindo para a identificação de soluções possíveis; servir a prestação pública de contas; examinar os fatores que influenciam os desempenhos educativos, no

contexto da promoção da responsabilização educacional; apoiar a tomada de decisões; ajudar a selecionar ou escolher entre estratégias alternativas de ação educativa; contribuir para garantir a qualidade dos serviços e do sistema educativo; acreditar e reconhecer programas educativos e formativos; certificar serviços e produtos de natureza educativa e formativa; auxiliar na conceção, desenvolvimento, implementação, validação e disseminação de programas, currículos e inovações educativas; melhorar as práticas e procedimentos e, consequentemente, os resultados, de um dado programa ou política e/ou do sistema educativo.

Para Fernandes (2010, pp. 17-18),

“a construção teórica no domínio da avaliação tem sido conseguida ao longo do tempo com base no desenvolvimento de abordagens que, no essencial, apresentam um conjunto de elementos que, supostamente, toda a boa avaliação deveria integrar, [...] tais como: a) os principais propósitos da avaliação; b) a perspetiva metodológica adotada e os procedimentos e técnicas que devem ser privilegiados; c) o papel do avaliador ou dos avaliadores; d) o papel de participação de todos aqueles que, de algum modo, possam estar interessados nos resultados da avaliação (os chamados stakeholders); e) a definição da audiência ou das audiências a privilegiar; e f) a natureza e divulgação do relatório de avaliação.”

A objetividade da avaliação, segundo Pacheco (2002, pp.61-62), depende dos dispositivos concebidos em função de “três aspetos fundamentais: modalidades de avaliação; natureza e pertinência dos dados a recolher; instrumentos de avaliação”. Assim, o dispositivo é entendido como “o conjunto de modalidades previstas de levantamento e tratamento de informação”, considerando-se pertinente o estabelecimento de critérios bem precisos, tanto de ordem interna, como de ordem externa, no contexto da escola. Nesta linha, o autor refere, ainda, que, a propósito da objetividade da avaliação, devem ser considerados os seguintes aspetos: a) periodicidade da avaliação; b) intervenientes na recolha de informação (alunos, professores e outros intervenientes no processo educativo); c) natureza da informação (qualitativa, quantitativa); d) função da avaliação (pedagógica, social, de controlo, crítica); e) instrumentos elaborados para a recolha de informação; f) instrumentos de comunicação e publicitação da avaliação.

As políticas de regulação e avaliação estatal serão credíveis, na perspetiva de Pacheco (2002), quando assentarem em critérios e padrões de avaliação pertinentes e precisos que se assumem como um verdadeiro código de conduta e postura ética. De facto, um quadro de referência ou referencial de avaliação, devidamente fundamentado, constitui uma peça chave na tarefa de discernir a qualidade do objeto de avaliação. A informação, os dados, ou as evidências adquirem valor no âmbito do quadro de referência da avaliação. São os critérios e padrões que conferem pertinência avaliativa, isto é, validade, às evidências coligidas. Não basta recolher dados fiáveis, é preciso que eles tenham interesse para a avaliação.

Se os dados forem irrelevantes, apesar de fiáveis, não têm utilidade avaliativa.

Neste contexto, em que se passa da análise da avaliação como discernimento da qualidade, para a discussão da qualidade da avaliação, não pode deixar de se fazer referência a quatro grandes grupos de *standards* ou padrões de avaliação propostos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* [JCSEE] (Fernandes, 2018), que são: i) utilidade – deve ser útil, deve proporcionar atempadamente as informações de que necessitam as audiências legítimas; ii) exequibilidade – deve ser exequível, ou viável, realista, prudente, diplomática e moderada; iii) adequação ética – deve ser clara, transparente, justa e honesta, e deve respeitar a lei, os direitos e a dignidade dos participantes e dos *stakeholders*; iv) rigor – deve ser abrangente, equilibrado, fiável e o mais exata possível, baseando-se em informação válida e precisa. Refira-se aqui que a última edição dos *Standards de Avaliação de Programas* (JCSEE/Yarbrough, Shulha, Hopson, & Caruthers, 2011) salienta um 5º grupo de *standards*, a *accountability* da avaliação, que engloba a documentação do processo de avaliação e a meta-avaliação, o escrutínio do processo de avaliação com base nos quatro grupos de *standards* anteriores.

Nestes termos, será por intermédio de uma avaliação adequada (qualitativa e quantitativa, interna e externa) que as IES poderão construir sentido e (re)definir o seu Plano de Desenvolvimento Institucional. Será nessas condições que a avaliação, enquanto exigência estatal e social, poderá fomentar a qualidade e o progresso.

Na realidade, o conjunto de *standards* (critérios e padrões) de avaliação do JCSEE revela-se incontornável, tanto a propósito de processos singulares e pontuais de avaliação como a respeito de programas de avaliação que se estendem no tempo, com uma projeção cíclica e repetitiva e uma orientação estratégica, configurando verdadeiras políticas de avaliação, que devem originar e associar-se a outras políticas e medidas de intervenção educativa.

De facto, a avaliação não é uma panaceia nem uma solução mágica. Por si só não resolve os problemas, mas pode constituir uma importante alavanca de melhoria. Neste contexto, como sublinham os *standards de avaliação* do JCSEE, não podem descurar-se os processos de *feedback* e de acompanhamento da utilização dos resultados de avaliação. Associado a esses processos estará também a apropriação e adoção, ou, pelo menos, a compreensão e consideração, pelos destinatários e utilizadores, dos critérios e do quadro de referência de avaliação empregue no processo de avaliação (Moreira & Rodrigues, 2016). Assim, para além das questões de validade e de fundamentação dos critérios e indicadores de avaliação, e para além das questões de rigor e de exequibilidade da avaliação, para que a avaliação possa tornar-se útil e ser utilizada, nomeadamente para melhorar a qualidade da educação, importa considerar aspetos que se relacionam com a

informação, comunicação e esclarecimento acerca dos critérios, indicadores, processos e resultados da avaliação.

Os processos de informação, esclarecimento e *feedback* constituem mecanismos essenciais de qualquer sistema de avaliação, por maioria de razão se incluir entre os seus desígnios a melhoria da realidade educativa. Derivando da investigação sobre a avaliação, estes processos, e a sua conceptualização, incorporam as teorias da avaliação, em especial aquelas que explicam o modo como a avaliação atua e produz efeitos. A prática e a investigação e avaliação de uma política de avaliação não deverá, por conseguinte, deixar de ter em conta estes processos. Claro que, além dos processos de informação, esclarecimento, discussão, *feedback* e apoio à utilização da avaliação, a aceitação da avaliação por parte de diferentes intervenientes, destinatários e partes interessadas, pode depender também de outros fatores, entre os quais se contarão as consequências da avaliação e a apreciação da respetiva justiça e razoabilidade.

De qualquer modo, os processos de informação, comunicação e *feedback* associados à avaliação, constituirão analisadores importantes das práticas e políticas de avaliação. Neste contexto, o testemunho de grupos envolvidos no processo de avaliação e, inclusivamente, de grupos destinatários da avaliação, pode ser revelador acerca do modo como a avaliação está a ser efetivada e se rodeia das condições favoráveis à sua compreensão, aceitação, apropriação e adoção. Sem dúvida que as decisões tomadas e as ações e mudanças empreendidas com base na avaliação, que configuram e produzem o “impacto da avaliação”, assentarão numa adequada compreensão e interpretação da avaliação. Faz, assim, sentido indagar como as políticas de avaliação são compreendidas e interpretadas no interior dos sistemas que são alvo da avaliação, antes de inquirir sobre mudanças dela derivada.

1.2. Políticas públicas e avaliação no ES angolano

O Ensino Superior foi implementado em Angola em 1962 e até 2008 apenas existia uma universidade em todo o país, a Universidade Agostinho Neto. Atualmente a rede de IES conta com 17 universidades (10 das quais privadas), 19 institutos superiores (sendo 12 privados) e 2 escolas superiores autónomas (ambas estatais). A existência de um crescimento e expansão recente destas instituições coloca a questão de saber se foi acompanhada pela necessária atenção à qualidade do ensino, interrogação levantada por diversos autores, nomeadamente Carvalho (2012). No entendimento deste autor, a qualidade do ES angolano é “baixa”, uma vez que existem vários indicadores que apontam para a ausência de aposta em investigação científica, para além da possibilidade de obtenção de diplomas sem a indispensável competência académica e profissional.

Segundo Silva (2016), historicamente, a universidade estatal angolana tem estado ao serviço de sucessivas causas: 1) emancipação

socioeconómica da então colónia Angola, dotando-a de uma élite capaz de dar sequência à obra colonizadora; 2) formação dos quadros de que o socialismo necessitava; 3) instalação de uma economia de mercado e de uma sociedade democrática; 4) motor da sociedade, operando atualmente num contexto marcado pelas lógicas do multipartidarismo, mercado, empregabilidade e competitividade.

São marcas da evolução do ensino superior angolano que espelham as ideologias que atravessaram os últimos 50 anos de um país que passou de colónia a país independente e viveu uma guerra civil onde se digladiaram movimentos ideológicos antagónicos. Nos anos de independência a universidade tem passado por processos de mudança no seu papel social, desde “baluarte da revolução”, nas palavras de Agostinho Neto, primeiro Reitor da Universidade de Angola, até à tendência atual para ser considerada uma instituição que se define num contexto multipartidário e de mercado, como indica a proliferação de instituições privadas de ES, hoje maioritárias no subsistema de ES. Contudo, esta expansão e atual supremacia numérica das IES privadas conflita com a tendência de universalização e gratuitude da educação, aos mais diversos níveis, como preconiza a Constituição da República de Angola.

A ampliação do número de IES está prevista na legislação em vigor, que estabelece a obrigatoriedade de elaboração de planos de desenvolvimento institucional, bem como dos projetos pedagógicos de cada curso em funcionamento. Para iniciarem a atividade, as IES carecem de decreto de criação, da avaliação das grelhas curriculares e da aprovação por parte do Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos de Ensino Superior (INAARES), a entidade estatal que superintende o ES em Angola, criado em 2013, à luz do Decreto Presidencial n.º 172/13, de 29 de outubro. Não obstante o crescimento e a expansão das IES nacionais, ou mesmo por isso, questiona-se a qualidade do ensino, das aprendizagens, das infraestruturas, dos programas de extensão, dos currículos, dos planos de estudo e dos docentes. É impossível responder perentoriamente a este questionamento, porque, segundo Carvalho (2012), não há (até esta data) qualquer avaliação das IES em Angola. Refira-se que a Universidade Agostinho Neto foi fundada em 1976 e funcionou até 2008 como única IES do país, mas nunca se publicou informação sobre a avaliação do serviço prestado.

Em termos legislativos, a questão da avaliação da qualidade do ES, como atribuição do Estado, é assumida nas designadas Normas Gerais Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior (Decreto n.º 90/09, de 15 de dezembro), onde se afirma que o Estado deve assegurar condições para garantir “um elevado nível de qualidade nos domínios pedagógico, científico, tecnológico e cultural das instituições de ensino superior” (nº do art.º 2, alínea f.). A utilização de instrumentos de avaliação diversificados é recomendada no Decreto n.º 90/09, de 15 de dezembro, diploma que instituiu a obrigatoriedade de as IES se submeterem aos procedimentos de

avaliação (Artigo 99.º, número 2), que pode ser interna, obrigatória e permanente, realizada pelos órgãos da instituição (Artigo 100.º, números 2 e 3), ou externa. De acordo com o Artigo 100.º, número 4, a avaliação externa pode ser feita por especialistas do órgão de tutela, ou por uma entidade por si contratada para o efeito, e assenta na aferição quer da conformidade normativa e legal das atuações pedagógicas e de administração e gestão quer das respetivas eficiência e eficácia.

Este novo cenário implica adesão às práticas de avaliação institucionalizada, que, nos termos do regulamento, é um processo de autoanálise e autoconhecimento, que se rege por um conjunto de normas, mecanismos e procedimentos promovidos pelas IES para avaliarem a qualidade do seu desempenho. Este propósito do Estado objetiva aferir a qualidade de desempenho das IES, de cursos e de programas, tendo por referência a sua missão e os padrões de qualidade legalmente estabelecidos.

No articulado do Decreto-Lei n.º 26/11, de 23 de fevereiro, o Estado manifesta uma preocupação com a regulação dos cursos existentes e com a formação de novos cursos, pondo a tónica na avaliação e seguindo um quadro de referência e indicadores de qualidade do ES, organizando um sistema nacional de avaliação e acreditação dos estudos e um banco nacional de avaliadores, com o respetivo código de conduta e manual de procedimentos (considerando as orientações constantes na Circular 003/GSEESS/MES/2015, do dia 28 de agosto, do Gabinete do Secretário de Estado para a Supervisão). Segundo a mesma circular (ponto 3), as IES devem compilar e remeter ao INAAREES os processos de cada curso lecionado para efeitos de legalização, acompanhados dos seguintes elementos: (a) caracterização do curso, incluindo a designação, objetivos, grau científico que outorga, requisitos de curso, área científica predominante; (b) estrutura curricular e plano de estudo, incluindo a grelha das disciplinas anuais ou semestrais, bem como a carga horária teórica e prática; (c) programa completo de cada disciplina, de carácter temático ou analítico; (d) plano de precedências e outras informações julgadas pertinentes. Contudo, não são considerados indicadores da qualidade científica e pedagógica dos docentes.

Apesar de alguns avanços em termos legislativos, ainda não parece fazer-se sentir o desenvolvimento e consolidação de avaliações fiáveis e robustas do sistema, por forma a alterar radicalmente o panorama retratado por Zassala, em 2009, que indicava uma qualidade de ensino globalmente baixa nas IES angolanas. Os elementos que fundamentavam essa percepção eram os seguintes: a) pelo terceiro ano consecutivo, as universidades angolanas tinham ficado fora do ranking das cem melhores do continente africano por falta de qualidade; b) o país não tinha aderido à Convenção de Arusha, decorrida em 1981, na Tanzânia e responsável pela definição de balizas para o ensino universitário no continente africano, determinando o quadro de referências para os planos curriculares mínimos, a estrutura dos

cursos, as cargas horárias teóricas e práticas, entre outros aspetos importantes do ES (Zassala, 2009).

Na prática, a avaliação no ES é um processo recente no País, associado à criação do INAAREES, que tem a missão de promover e monitorizar a qualidade das condições técnico-pedagógicas e científicas criadas e dos serviços prestados pelas IES, bem como homologar a certificação de estudos superiores feitos no País, e reconhecer e emitir equivalências de graus e título académicos obtidos no exterior. Não obstante a construção do seu objeto social ainda se encontrar em desenvolvimento, o instituto atuará sobre a criação de cursos e no domínio da inspeção, que se confundia com a avaliação. Como referiam Buza e Canga (2012), o país, através de todos os seus órgãos Legislativos e Executivos, encontra-se numa fase de dinamização deste processo, que certamente culminará com a criação de diferentes instrumentos para proceder à respetiva avaliação.

2. Metodologia

Neste texto apresenta-se um recorte de um estudo mais amplo, no qual foi utilizada a estratégia metodológica de estudo de caso múltiplo, de caráter fenomenológico-interpretativa (Amado & Freire, 2014). Este artigo, em termos empíricos baseia-se na análise de conteúdo de entrevistas semi-diretivas com oito professores de uma IES pública angolana, quatro dos quais (E1 a E4) eram também membros dos órgãos de gestão. O discurso dos professores foi áudio-gravado e, depois de transcrita fielmente, foi sujeito a análise de conteúdo indutiva, temática e categorial (Amado, Costa & Crusoé, 2014), no sentido de descontinar as percepções e também as atitudes destes professores face à política de avaliação no ES, nomeadamente na IES em que trabalham. Os resultados que a seguir se apresentam, incorporam, como é próprio dos estudos interpretativos, algumas falas ilustrativas dos professores participantes.

3. Resultados

3.1. Contornos da política de avaliação das IES percebidos pelos professores

Os professores entrevistados refletem uma imagem do estado atual da avaliação pontuada por elementos problemáticos, uma vez que a maior parte dos indicadores da análise apontam problemas de comunicação e informação, a nível macrosistémico e mesossistémico: i) lentidão na difusão ou divulgação da informação; ii) falta de clareza nos critérios de avaliação das IES; iii) falta de feedback às instituições; iv) falta de informação aos professores pelas IES; v) centralização do processo e vi) falta de ligação aos contextos. Além disso, a avaliação é vista principalmente como um mero

instrumento de fiscalização e controlo externo, fracamente apreendida e com poucos resultados positivos.

No que diz respeito à primeira grande categoria de análise – circulação da comunicação e de informação – os entrevistados consideram que há **carência de informação e lentidão na difusão da informação**.

“Em relação aos processos de avaliação do ES em curso... deveria ser mais difundido. O processo ainda está muito lento e pouco ou nada se sabe. Essas políticas não são suficientemente difundidas (...) ainda estamos em projetos (...) ainda estamos em regulamentos (...) os regulamentos que existem são pouco difundidos nas atividades docentes... pois as políticas ainda não são evidenciadas, elas ainda não foram geridas ... ainda não foram assumidas estas mudanças que ocorrem no órgão de tutela” (E2).

“O processo é pouco divulgado na comunidade universitária e carece de um comprometimento de todos: docentes, não docentes, discentes, do topo à base. Até ao momento, parece mais um assunto fechado, reservado a um grupo de pessoas que, muitas vezes, gostamos de chamá-lo por “comissão” (E4).

“Tenho sentido muita falta de divulgação destes projetos e discussões em torno destes regulamentos ou processo, o que se assiste é a publicação ou implementação, sem antes consultarem elementos que poderiam vir a contribuir na melhoria do referido projeto e, quiçá, para a sua implementação de melhor maneira possível (E7).

Como se vê, o défice de informação/esclarecimento acerca da política de avaliação parece repercutir-se no baixo aproveitamento e utilização da avaliação para alterar e melhorar as práticas e situações educativas. Sem dúvida que a isso também não será alheia a **falta de clareza nos critérios de avaliação das IES**.

“Os rankings, que são muitas vezes apresentados no nosso país, não são explícitos (...) nem tão pouco claros em relação aos parâmetros ou critérios de avaliação, ou aos indicadores que têm tido em conta para classificação das IES” (E2).

“(...) parece-me que do ponto de vista de sua conceção... tende a indicar uma certa superficialidade, partindo do pressuposto de que os seus resultados, que geralmente são positivos ou mesmo “muito bons”, não condizem com aquilo que os estudantes são realmente quanto às competências verdadeiramente adquiridas” (E1).

“Eu não pude ver nada da realidade que sustentou esta avaliação, eu não sei exatamente os critérios que tiveram em conta na classificação e se foram em correlação ao quê?” (E8).

Para além da falta de clareza nos critérios, alega-se **falta de feedback às instituições** por parte da tutela: “Pois o trabalho que é exercido ao nível

das IES... não é suficientemente divulgado, os resultados da avaliação..., para que as pessoas estejam por dentro e possam perceber onde falharam e quais os mecanismos para melhorar as suas atividades” (E2). Por outro lado, emerge no discurso dos entrevistados a imagem de uma avaliação **centralista e/ou descontextualizada, com falta de ligação aos contextos**.

“(...) penso que ela deverá ser mais transparente e adequada à nossa realidade, pois muitos dos indicadores que apresenta para a avaliação são descontextualizados da nossa realidade, ou seja, da realidade concreta das IES. Faltou um pouco mais de abertura e transparência, maior diálogo entre as diferentes propostas e aceitação ou inclusão de consensos nas diferentes abordagens” (E6).

“E, para se ter um resultado de avaliação aproximado à realidade das IES, é importante que se invista nos dois tipos de avaliação em causa, ou seja, quanto mais diversificado for o caminho para a melhoria das IES, melhor para todos os envolventes neste desafio sublime” (E1).

O caráter centralista, descontextualizado, externo, porventura reforçado pelas lacunas de informação e comunicação, pode, por outro lado, acalentar a percepção da avaliação essencialmente como um **instrumento de fiscalização e de controlo** da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o que não parece necessariamente mal visto, como indica o seguinte comentário: “É um instrumento necessário e que permitirá maior fiscalização e controlo das ações e atuações das IES em Angola” (E6).

No entanto, essa avaliação de controlo da qualidade, eventualmente também devido aos problemas de comunicação e *feedback*, afigura-se ainda **insuficientemente implantada** e consolidada, produzindo **efeitos pouco significativos**:

“Na sua maioria imprecisos e outros ainda por concluir, com poucos resultados positivos” (E3).

“Sobre o processo de avaliação do ES em curso, acho que apresenta algumas deficiências, mas sobretudo na avaliação externa, a gente não vê nada, parece estagnada” (E4).

O fraco esclarecimento acerca da política de avaliação (incluindo critérios, indicadores, instrumentos e processos) e a sua incipiente implantação e consolidação ajudarão a explicar que alguns professores possam vê-la, como **pouco transparente**, o que pode alimentar suspeitas de parcialidade e tendenciosidade.

“Porque essas avaliações, muitas das vezes, não apenas com as IES, mesmo na promoção dos professores, são políticas de avaliação, aliás a promoção de um docente do ES deve respeitar determinados requisitos, mas nós vimos nas políticas criadas pelo MESCTI, que eu chamo políticas de favoritismo, nós

vimos algumas pessoas a serem favorecidas e outras não. Algumas instituições têm sido favorecidas e as outras não, como é o caso da (...), que é sempre favorecida, porque dirigida por homens que estão diretamente ligados ao regime e que manejam a política toda do ES (E8).

Assim, a percepção dos professores entrevistados devolve-nos uma imagem do estado atual da avaliação do ES angolano marcada por muitas fragilidades. Sobressaem os problemas de informação, comunicação e *feedback*, a falta de clareza dos critérios e indicadores e de consideração dos contextos, bem como a incipiente implantação e apropriação pelos docentes, aspetos que culminam na fraca contribuição para a mudança e melhoria da qualidade da educação e que também podem originar desconfiança e atitudes negativas face à avaliação.

3.2. Atitudes face às políticas de avaliação e regulação estatal do ES

Os entrevistados distinguem, nos seus depoimentos, as atitudes dos professores em geral e as atitudes dos membros dos órgãos de gestão. Estes últimos parecem ter uma atitude mais positiva do que os docentes que apenas desempenham a função de professores.

Com efeito, na análise do discurso dos professores foram identificadas as seguintes atitudes: i) ceticismo; ii) preocupação/receio iii) resistência; iv) expectativa/esperança e v) comprometimento. De acordo com o seu testemunho, os membros dos órgãos de gestão, embora partilhem preocupações e até receios, como os outros professores, evidenciam mais que eles duas atitudes positivas face às novas políticas de avaliação e sua implementação: esperança e comprometimento.

O **ceticismo** parece decorrer da falta de informação e conhecimento sobre a avaliação, seus critérios e sua relação com o auxílio ao trabalho educativo e aos processos de melhoria, provavelmente porque a prática ainda não o evidenciou.

“Ainda há um certo ceticismo no âmbito dos professores em relação às políticas recentes da avaliação e regulação estatal do ES (...). Os professores reagem ainda de forma cética, porque não estão ainda por dentro dos meandros daquilo que são essas políticas, e não sabem ao concreto quais serão as bases e elementos viáveis que vão direcionar as políticas de regulação estatal de ES em Angola” (E2).

“Vejo um certo ceticismo por parte de muitos dos professores. Até hoje, vejo as IES numa letargia total, pois não há dinâmicas, e essas políticas, mais do que ajudar, tendem a atrapalhar o funcionamento das IES, que tentam fazer-se passar por aquilo que não são. Não responde às expectativas de seu funcionamento” (E6).

A falta de informação sobre a avaliação pode conduzir a um ceticismo paralisante, mas pode, por outro lado, levar a confundir a avaliação das IES com a avaliação do desempenho docente, o que, pelas

repercussões mais diretas que esta tem sobre os professores, contribuirá para elevar a carga de stress e de **preocupação**.

“A maior parte dos professores estão preocupados apenas com avaliação docente, ou seja, concernente àquilo que ele produz ou faz, e essa avaliação era feita, até então, pelos estudantes” (E2).

“Tenho estado a fazer um grande esforço, porque entendo que a minha promoção está diretamente ligada ao meu trabalho” (E8).

O **receio**, por seu lado, surge ligado à incerteza relativa à contextualização dos critérios e à consideração das condições concretas das instituições, frequentemente assoladas por escassez de recursos, quando as novas políticas acarretam exigências e necessidades acrescidas, como sugere o comentário seguinte: “fazer muito com pouco recurso, então, esta situação aflige muito aqueles que são os gestores que querem dar mais e querem fazer muito, mas não podem porque não têm recurso suficiente” (E2).

Assim, no depoimento destes participantes, o receio aparece associado ao confronto com uma situação paradoxal e impossível de resolver, ou seja, de impasse. O ceticismo parece levar ao desinvestimento ou à tentativa de mascarar a realidade, contornando e iludindo a avaliação, mas a preocupação pode conduzir alguns a maior esforço e empenho profissional.

De facto, pode registar-se igualmente um reforço do **compromisso** para **com o trabalho** docente, como testemunha o seguinte comentário: “Aumenta também a nossa seriedade no trabalho docente, partindo do pressuposto de que o nosso órgão de tutela assim quer que seja. Entre a melhoria de condições do trabalho docente..., o combate à corrupção nas IES” (E1). O discurso deste professor gestor revela que é algo mais exógeno que endógeno, encarável como controlo e pressão externa, mas com efeitos benéficos. Neste sentido, denota também aceitação e **comprometimento com a avaliação**.

Em contraponto com esta atitude, também se assinala a presença de uma atitude de **resistência à avaliação**, aceitável como normal e explicável pela inércia do sistema face a qualquer inovação ou esforço de mudança. Neste sentido, a resistência à avaliação não tem nada de especial e é entendida como a “natural” e habitual “resistência à mudança”.

“Tudo o que é recente implica sempre um processo de mudança. O processo de mudança tem como uma das características a resistência. Isto faz com que se dê o benefício da dúvida ao processo de “reformas” no ES, e o momento atual tem este mérito” (E1).

“Até certo ponto existe uma tendência de mudança de paradigma e uma resistência à mudança. (...) Por exemplo, se houver um professor com novas tendências, esse professor é conotado..., são vistos como professores que têm a tendência de prejudicar os estudantes e isso faz que haja algum receio e abrandamento. Existem outros que resistem e uns desistem.

Por outro lado, há determinados docentes que julgam que o conhecimento só está na sala de aula... é grave pensar desta maneira, precisamos sair deste comodismo da sala de aula, temos que (...) sair e construir seu próprio raciocínio, atribuindo-lhe responsabilidades na pesquisa” (E7).

Apesar da resistência à mudança, a alteração introduzida no sistema pela avaliação pode também ser apresentada como uma oportunidade, um desequilíbrio que pode estimular a modificação do *status quo* em direção ao desenvolvimento e à melhoria, acompanhando-se, por isso, de **expectativa** e de **esperança**, tanto mais quanto a situação presente não se afigure famosa e se informar e esclarecer acerca das virtualidades dos processos de avaliação que se orientam, de facto, para ajudar a melhorar a qualidade da educação.

“São muitas as mudanças, sobretudo no que concerne a atitude. Uma mudança é feita partindo do pressuposto de que algo deve ser melhorado. Num ambiente em que é unânime que muitas coisas estão mal, uma reforma, num momento como este, provoca a mudança da nossa atitude: vive-se agora um momento de esperança e vontade reforçada de participar num movimento de reforma como este” (E1).

“Acho que é porque nós já tivemos alguma informação em relação a essas políticas, acreditamos que, se elas forem verdadeiramente implementadas, poderão mudar o padrão atual da realização das atividades das IES em Angola” (E2).

Em síntese, é de assinalar uma atitude de receio e de preocupação com o processo em curso, embora se registem igualmente atitudes ambivalentes, de ceticismo e esperança, e de resistência e comprometimento, tensões que a informação e o esclarecimento, a participação, a formação e a capacitação avaliativas, podem, sem dúvida, ajudar a atenuar e a resolver.

Conclusão

É bastante evidente a existência de problemas de comunicação a vários níveis (circulação da informação, falta de clareza de critérios, falta de *feedback*), que parecem alimentar atitudes de receio, preocupação, ceticismo, resistência e fraco comprometimento entre os professores. Mas, observam-se também atitudes de expectativa e de esperança, sobretudo entre aqueles que estão melhor informados acerca da avaliação, ou seja, os membros dos órgãos de gestão. De resto, os entrevistados manifestam desejos de aperfeiçoamento das práticas em apreço e, além da melhoria da comunicação, circulação de informação, *feedback*, conhecimento e transparência, apontam para um alargamento da participação democrática, da contextualização do processo de avaliação e do reconhecimento, promoção e distinção do mérito.

Reconhecemos algumas limitações do estudo aqui apresentado, pois trata-se de um estudo com oito participantes, se bem que alguns deles com uma posição relevante no ES, pois são professores com experiência neste nível de ensino e também membros da direção da respetiva IES. Optou-se pela realização de entrevistas em profundidade que nos permitissem

reconhecer o vivido e sentido por aqueles que estão no terreno. Apesar da prudência em termos de conclusões que se impõe, a riqueza de dados obtidos permite-nos inferir que as percepções e atitudes testemunhadas sugerem que há ainda um longo caminho a percorrer para implementar efetiva e adequadamente o processo de avaliação e regulação do ES angolano. Será importante alargar a pesquisa a mais docentes e tentar aprofundar, com recurso a outras fontes e dados, a análise dos processos de avaliação em curso nas instituições, trabalho que continuamos a realizar.

É imperativo fundamentalizar científica, experiencial e socialmente os critérios e indicadores. Mas, a avaliação não se reduz ao quadro de referência. A avaliação tem de ser rigorosa, exequível, eticamente adequada e útil. Se o referencial for rigoroso, mas a avaliação não for útil, não se cumpre como tal e converte-se num formalismo burocrático (ou em algo pior ainda). Ora a utilidade, e por maioria de razão a utilidade educativa, exige um conjunto de condições de envolvimento, comunicação, interação e apoio, que não devem ser descuradas.

Referências bibliográficas

- Amado, J., & Freire, I. P. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2^a ed., pp. 121-142). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2^a ed., pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Buza, A. G., & Canga, J. L. (2012). Por um ensino superior de qualidade nos países e regiões de língua portuguesa. 2^a Conferência do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Carvalho, P. (2012). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola, *Revista Angolana de Sociologia*, 9, 51-58.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspetivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban & A. J. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 15-44). São Paulo: Cortez.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(78), 11-34. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-4036201300500004>.
- Fernandes, D. (2018). Para uma compreensão das relações entre avaliação, ética e política pública. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 23(1), 19-36. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3932>. Joint Committee

- on Standards for Educational Evaluation / Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards. A guide for evaluators and evaluation users* (3d ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Moreira, J., & Rodrigues, P. (2016). A perspetiva dos Diretores de Agrupamento acerca do impacto e efeitos da avaliação externa de escolas: Um estudo por questionário. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 83-128). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens. Das conceções às práticas* (pp. 55-64). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Rodrigues, P. (2018, setembro). *Avaliação e desenvolvimento do currículo* [Comunicação]. IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares/IX Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/XIII Colóquio sobre Questões Curriculares – Decisões curriculares: ensinar e aprender na escola e na sociedade, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Silva, E. A. (2016). *Gestão do ensino superior em Angola: realidades, tendências e desafios rumo à qualidade*. Luanda: Mayamba Editora.
- Zassala, C. (2009). Convenção de Arusha ajuda Ensino Superior. *Jornal de Angola*. [online]. http://jornaldeangola.sapo.ao/sociedade/convencao_de_arusha_ajuda_ensino_superior.

Educação artística no Estado Novo: uma biopolítica do cinema e do seu espectador pela Juventude Escolar Católica

Ana Luísa Paz¹

Resumo

O artigo debruça-se sobre a construção de uma investigação historiográfica acerca das propostas da Juventude Escolar Católica durante o Estado Novo, muito concretamente entre 1937 e 1939, durante a Campanha de Moralização do Cinema lançada nas páginas do seu órgão de imprensa. Nas páginas da *Flama* (1937-1976), dirigida pela Juventude Escolar Católica, verifica-se como é acionado o mecanismo que, desde a encíclica *Vigilantis Cura*, enunciada pelo Papa Pio XI em 1936, se vinha reclamando nos setores do ativismo católico. Os nomes de Jacinto do Prado Coelho, Luís de Macedo ou Paiva Boléo misturam-se entre os inúmeros hoje ilustres desconhecidos e anónimos que colaboraram ativamente nesta campanha que procurava fazer do jovem católico alguém profundamente autoeducado, a ponto de saber ver na programação em vigor a diferença entre o bom e o mau cinema, com consciência das questões éticas e estéticas. Este espectador parece-nos entrar em colisão direta com o espectador passivo almejado pelas instâncias de poder. Deste modo, este pequeno ensaio exploratório, que parte de um plano empírico, aponta para uma investigação que carece agora de um aprofundamento conceptual e de um apoio nas grelhas teóricas que permitam compreender melhor em que medida a Educação Artística se vai integrar, e muito concretamente, a educação informal que se propugnava durante o Estado Novo através do cinema.

Palavras-chave: cinema, Juventude Escolar Católica, educação pelas artes, Estado Novo, espectador emancipado.

Abstract

The article focuses on the construction of a historiographical investigation on the proposals of the Juventude Escolar Católica [Catholic School Youth] during the Estado Novo regime, specifically between 1937 and 1939, during the Cinema Moralization Campaign launched on the pages of its journal. In the pages of *Flama* (1937-1976), directed by the Juventude Escolar Católica, we can see how it is activated the mechanism that since the encyclical *Vigilantis Cura*, enunciated by Pope Pius XI in 1936, has been demanded in the sectors

¹ UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, apaz@ie.ulisboa.pt

of Catholic activism. The names of Jacinto do Prado Coelho, Luís de Macedo or Paiva Boléo are mixed among the countless illustrious and the now anonymous who actively collaborated in this campaign that sought to make the young Catholic someone deeply self-educated, to the point of knowing how to watch the current programming and realize the difference between good and bad cinema, being aware of ethical and aesthetic issues. This spectator seems to be in direct collision with the passive spectator desired by the instances of power. Thus, this small exploratory essay, which starts from an empirical plan, points to an investigation that now needs a conceptual deepening and support in the theoretical frameworks that allow a better understanding of the extent to which Arts Education will be integrated, and very concretely, the informal education that was advocated during the Estado Novo through cinema.

Keywords: cinema, Juventude Escolar Católica, education through the arts, Estado Novo, emancipated spectator.

Introdução

O presente artigo² mostra, de modo inusitado, como uma pesquisa em curso se está a desenvolver, desde o momento das primeiras interrogações até ao passo em que se encontra agora, isto é, de uma certa procura de conceptualização. Ao invés de redigir este primeiro estudo exploratório com todos os passos que o dito 'método científico' obriga a fazejar, opto por ir evidenciando todos os passos com que *naturalmente* esta investigação se está a construir. Tratando-se de uma investigação eminentemente empírica, só no final de uma exploração do material recolhido se evidencia uma grelha conceptual e se remete a uma pergunta de investigação que dará azo a novos percursos.

O tema que aqui trato, da Campanha de Moralização do Cinema, surgiu inicialmente como uma terceira margem que emerge no cruzamento entre duas pesquisas que me encontro a desenvolver em duas equipas diferentes. Com efeito, no âmbito do projeto internacional sobre o cinema de propaganda ARAEF - *Análisis de las representaciones audiovisuales de la educación en documentales y noticiarios durante el franquismo*, coordenado por Eulàlia Colleldemont Pujadas (Universidad de Vic – Catalunya), acabara de finalizar um longo ciclo de investigação que conduzira a uma análise de cinema português de atualidades, com especial incidência na visita oficial de Francisco Franco a Portugal em 1952 (Paz & Cerejo, 2020; Paz, 2021, no prelo).

² Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP., no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação - UID/CED/04107/2020.

Ao mesmo tempo, procurava – e procuro ainda – imagens de músicos cegos na imprensa portuguesa, num projeto de parceria com Maria Romeiras Amado (Instituto de História Contemporânea, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Portugal), este projeto levou-nos a percorrer, entre outras dezenas de periódicos ilustrados, a *Flama*, uma revista publicada pela Juventude Católica Portuguesa que sabíamos de antemão ter uma cuidada edição fotográfica e de onde, de facto, retirámos algumas das poucas imagens que conseguimos coligir sobre este tema.

Neste contexto, percorrer as páginas de uma revista iniciada em 1937, que incidia sobre a cultura juvenil do grupo de católicos, levou-me a contactar que uma pré-história propaganda e ao mesmo tempo de uma contra proposição de muitas das decisões posteriormente tomadas no plano político do Secretariado de Propaganda Nacional e no cenário mais específico da Sociedade Portuguesa de Atualidades Cinematográficas (SPAC). Ao mesmo tempo, a problematização do cinema no quadro dos autoritarismos europeus casava também com o espírito mais teórico da minha formação em História, num contexto acicatado por leituras teóricas sobre biopolítica, espectador e historicidade e que decorre da minha participação, há mais de uma década, no Seminário de Leitura conduzido pelo autor de *Os anos de Ferro*, obra incontornável sobre o líder do Secretariado de Propaganda Nacional/Secretariado Nacional de Informação (Ó, 1999).

Deste modo, à medida que a *Flama* ia sendo folheada sem que se avistassem as almejadas representações gráficas dos músicos cegos, notei *a páginas tantas* que diferentes jovens ativistas procuravam uma discussão sobre o cinema. À medida que avançava na procura sem sucesso ia aprofundando as ligações e possibilidades de voltar à revista, elucubrando o projeto já tantas vezes tentado e logo reprimido, de discutir mais a fundo a Educação Artística no quadro das ditaduras... Com efeito, nas páginas da *Flama*, verifica-se logo no primeiro ano de vigência da revista da Juventude Católica Portuguesa, uma Campanha de Moralização do Cinema, como forma de pressão ao governo. Os esquemas de censura (realizados sobre os próprios produtos culturais do Estado) e a cinematografia patrocinada pelo Secretariado de Propaganda eram considerados ineficazes pelos ativistas, que apontavam o dedo a inúmeras falhas da censura organizada pelo Estado. Queriam ainda mais censura!

Se em si mesmo este tema já era interessante por si, percebe-se que, nesse debate, se começa também a recortar o tipo de espectador que a *Flama* promove: ativo, conhedor, intervintivo. Isto é, o perfil de espectador que contrapunha por inteiro o tipo de espectador que, por sua vez, o Estado preconizava e do qual não estava disposto a abdicar.

2. Contexto: Estado Novo, Igreja católica e o poder do cinema

Refletir sobre as atividades e o pensamento da Juventude Escolar Católica implica desdobrar dois contextos que se ampliam e explicam mutuamente. Neste sentido, consideramos, de uma parte, o Estado Novo que se consolida a partir de 1933, após o período de Ditadura instaurado em 1926, em reação à República e seus valores democráticos, e, de outra parte, os movimentos católicos e o protagonismo cinéfilo, tanto no plano interno de acolhimento por este regime, como no plano externo, na dependência do Vaticano.

Do ponto de vista político, importa então lembrar que o Estado Novo consagra, a partir de 1933, um organismo especialmente dedicado à criação e divulgação de propaganda, o Secretariado de Propaganda Nacional - SPN (1933-1944), mais tarde reformado para Secretariado Nacional de Informação - SNI (1944-1968), e Secretaria de Estado da Informação e Turismo - SEIT (1968-1974). António Ferro foi o Secretário entre 1933 até 1949, atravessando o SPN e o SNI e foi de sua direta responsabilidade uma parte fundamental da organização deste organismo. No seu interior, desenvolveu e aplicou o seu pensamento pessoal sobre cinema, revindicando continuamente a necessidade de um acervo português com determinadas características. Sob o consulado de Ferro, as agências de produção de cinema de atualidades, uma espécie de género híbrido entre o cinema documental e de noticiários, constituíram o seu poderio, nomeadamente a Sociedade Portuguesa de Atualidades Cinematográficas - SPAC (1938-1952), responsável pela conceção do *jornal Português*, publicado entre 1938 e 1951 e por inúmeras participações nos grandes filmes de propaganda do regime (Piçarra, 2006).

Com o Estado Novo, foram também consolidados os mecanismos de censura do Estado, que, embora estivessem vigentes ainda desde o regime da Monarquia, foram sendo continuamente aprofundados, na passagem para a República e seus sucessivos governos, a Ditadura e, finalmente, o Estado Novo. Durante o século XX, os regimes totalitários utilizaram invariavelmente o cinema como modalidade de propaganda. Como refere Fernando Rosas, “os regimes fascistas institucionalizados, precisamente, vão transformar o discurso da sua propaganda numa espécie de violência preventiva, a prazo, infinitamente mais eficaz do que a violência puramente repressiva” (2019, p. 35). Nesta perspetiva, pretendia-se prevenir “quaisquer tipos de disruptões sociais” através de “aparelhos estatais” que garantiriam a “inclusão ideológica unívoca a todos os principais níveis de sociabilidade” e se encontravam “na família, na escola, no trabalho, nos tempos livres” e tanto em adultos como em “jovens e mulheres” (Rosas, 2019, p. 35).

Em Portugal, as estruturas que asseguraram a ordem pública foram não apenas a Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (PVDE), que funcionou entre 1933 e 1945, data em que foi transformada em Polícia Internacional e

de Defesa do Estado (PIDE), e mais tarde, no ano de 1969, reformada como Direção-Geral de Segurança (DGS), mas também todas as instituições que garantiram a criação e difusão da propaganda do regime. Podemos assim incluir toda a dinâmica de produção e difusão cinematográfica controlada pelo Estado como uma dessas formas. Como defendi noutro lugar, encontrava-se no cinema o grande potencial pedagógico-vigilante (Paz & Cerejo, 2020).

Embora Salazar não fosse especial adepto do grande ecrã, “entendeu-o como uma forma fundamental de difusão de ideias e, por isso, o Estado Novo utilizou-o habilmente e de forma ‘moderna’ na propaganda, através de cineastas como Lopes Ribeiro ou mesmo Leitão de Barros” (Torgal, 2000, p. 35). Já António Ferro era um reconhecido cinéfilo e defendeu a 7.ª arte como veículo essencial de propaganda do Estado desde o alvor desse regime. Durante o discurso de entrega dos Prémios de Cinema de 1946, na sede do SNI, declara a sua inequívoca adesão a esta tecnologia e podemos ver nas suas palavras, além da paixão pelo cinema, também as suas potencialidades como instrumento educativo:

“A sua magia, o seu poder de sedução, a sua força de penetração, são incalculáveis. Mais do que a leitura, mais do que a música, mais do que a linguagem radiofónica a imagem penetra, *insinua-se sem quase se dar por isso, na alma do homem*. Em quase todos os outros meios de recreação a nossa inteligência, a nossa própria sensibilidade, têm de aplicar-se, de trabalhar mais do que perante o cinema, do que em face daquele pano que, durante duas horas, se encarrega de pensar e de sonhar para nós. Olhar, olhar simplesmente é muito mais fácil, mais cômodo do que ver para ler ou do que estar atento para ouvir. *O espectador de cinema é um ser passivo*, mais desarmado do que o leitor ou do que o simples ouvinte. A própria atmosfera das sessões de cinema, com a sua treva indispensável, ajuda essa passividade, essa espécie de sono com os olhos abertos.... Quase se poderia afirmar que não chega a ser necessário olhar para o ecrã porque *são as próprias imagens dos filmes que se encarregam de entrar docemente, quase sem nos despertar, nos nossos olhos simplesmente abertos...*”

(Ferro, 1950, p. 44; sublinhados meus)

No meu entender, sensibilidades tão diferentes quanto as de Salazar e de Ferro estavam de acordo sobre a utilização do cinema de massas perante um espectador desarmado e passivo a partir de um ponto de concórdia inultrapassável, que resultava da posição emanada do Papa Pio XI. O Papa reconhece durante a década de 1930 o poder do cinema e reclama para o mundo religioso a necessidade de alertar sobre a dimensão desse poderia e o modo como ele poderia ser tanto controlado e limitado, como usado em benefício da humanidade, nomeadamente com intuições educativas,

modificando e modelando também a postura com que os Estados sob sua influência utilizavam este misterioso poder educativo.

Com efeito, a encíclica *Vigilantis Cura* de 1936 assinala que o papado reconhece o movimento que, nos Estados Unidos da América se vinha desenhandando como Legião da Decência, e que “qual santa cruzada”, se instituía com a finalidade de “reprimir os abusos das representações cinematográficas...”. Este movimento, afirmava a Santa Sé, permitiria refrear o que os “angustiados” moralistas registavam como os “grandes passos fora do caminho”, que o cinema que se consubstanciara na demonstração “em imagens luminosas” de “vícios, crimes e delitos”. Com base nesta experiência, acreditava Pio XI, que o cinema era efetivamente uma tecnologia no seu sentido mais puro, com tão grande “influência”, “quer para promover o bem, quer para insinuar o mal”. Cabia naturalmente aos católicos prover a “moral humana e natural”, e, portanto, que “a regra suprema que deve reger e regulamentar o grande dom da arte” fosse respeitada pelo cinema (Pio XI, 1936).

No plano político, o cinema encarna uma problemática de governação das almas, equivalente ao que se passava dentro das salas de aula ou noutros âmbitos educativos, porém aqui com um sentido de educação informal. Mas pensar o governo autoritário de matriz católica, implica também revisitar o que o Vaticano propugnava nestas matérias. E é neste contexto que o cinema irrompe enquanto problema, de tal modo que passa a fazer parte das preocupações dos jovens católicos organizados em torno da Ação Católica que, a partir de 1935, definiu os seus grupos: Juventude Operária Católica - JOC, Juventude Universitária Católica - JUC, e Juventude Escolar Católica - JEC.

3. Anatomia de uma campanha

A Campanha de Moralização do Cinema é lançada nas páginas do décimo número da *Flama* numa carta de António Diniz da Fonseca, que se assina como jécista de Lisboa e que assim responde ao repto lançado pelo Papa no ano anterior. Vale a pena ouvir a dissertação que o move:

“O cinema é hoje o tema favorito das conversas em todas as idades, classes e condições sociais. ... E contudo o cinema atual é um poderoso fator de corrupção.... Pode um filme não atacar de frente a religião, pode não induzir à prática de factos criminosos, mas com raríssimas exceções deixará de afrontar, pelo menos em algumas cenas, os bons costumes e a moral cristã. Sendo pois o cinema uma tão intensa escola de imoralidade, arrasta, embora mais lentamente, também aos crimes e à descrença, pois a licenciosidade leva a todos os vícios. ... Apontados pois os males do cinema, sobretudo como fonte imoral, que é que, praticamente, nós os jécistas devemos fazer? ...

muito gostaria de receber opiniões e alvitres de outros jécistas. Quem mas envia?" (Diniz, 1937, p. 2)

O que parecia ser uma simples carta, rapidamente ganha efetivos contornos de uma campanha, que se pretendia tornar num movimento concêntrico ao que a Santa Sá movera. Com efeito, nos seguintes dez números, a discussão vai-se adensar com a inclusão de novas cartas de resposta à epístola inicial. Seria de rejeitar em bloco o cinema? Haveria maneira de o reabilitar? Um jécista que não se identifica envia uma longa carta a dar indicações "Para Melhorar o Cinema" (1937), seguido ainda da publicação, no mesmo número 13 da *Flama*, da republicação do artigo que o jornalista católico Magalhães Costa publicara no *Diário do Minho*. Além disto, a *Flama* vai também publicar duas cartas de mães de jécistas a apoiar o movimento, lançando também argumentos a partir de acontecimentos que descrevem a absoluta necessidade de intervir na programação vigente nas salas de cinema portuguesas.

Uma súmula do desenvolvimento do tema pode ser vislumbrado na tabela 1, onde se encontra a indicação sobre os principais artigos que debatem este tema na revista *Flama*.

Título	Autor	<i>Flama</i> n.º	Ano
Para moralizar o cinema	Ruy Heitor	14, set.	1937
Teatro-Cinema: A Campanha da JEC/ Pela Moralização do Cinema	-	15-16, out.	
O cinema e a higiene social	Liga Portuguesa de Profilaxia Social	15-16, 17, 19, 20 out.-dez.	
Para moralizar o cinema	Luís D'Avilez	17, nov.	
A nossa campanha	-	17, nov.	
Os católicos e o cinema	E.J.	18, nov.	
Ainda o cinema	Silva Fernandes, jécista de Lx	19, dez.	
Apelo às mães dos jécitas	A Mãe dum Jécista	19, dez.	
O cinema e a vida escolar	José Paiva de Boléo	20, dez.	
O cinema e a higiene social	Liga Portuguesa de Profilaxia Social	23, 29, 34 fev., mai., jul.	1938
O Cinema	Ação Católica Portuguesa	29, mai.	
À margem: ainda o cinema	-	30, mai.	

O cinema e os católicos: a influência do cinema na vida atual	José Paiva de Boléo	17, nov.	
Cinema [projeto lei]	Guilherme de Monte-Gordo	43, jan.	1939
Do que se pensa: <i>Olimpíadas</i>	-	43, jan.	
Cinema [discussão parlamentar]	-	44, jan.	
O cinema e a juventude escolar	- [incluir discussão de alunos]	53, jun.	
Batendo na mesma tecla: um depoimento interessante [mau cinema]	António Maria Zorro	63, dez.	

Fonte: *Flama* (1937-1939).

Tabela 1. Seleção de artigos sobre cinema.

O ato performativo de fazer lançar uma campanha a partir dos leitores – tivesse ele sido encenado ou não, não é aqui a questão – inflama definitivamente a causa, tornando-a necessária. Com efeito, a partir do número 14, a *Flama* publica, durante todo o segundo semestre de 1937 variados artigos de fundo, tanto da responsabilidade do corpo de redação, como de outros especialistas na matéria. Destaca-se, neste particular, o que a Liga Portuguesa de Profilaxia Social apontara já como os maus que o cinema poderia provocar, também com a anuência, na mesma linha, dos argumentos levantados por José Paiva de Boléo (1938).

Se no ano de 1937 a questão tinha parecido pontuar os interesses dos católicos afetos a esta revista, ao longo do ano de 1938, a questão permanece muito endurecida nos argumentos, mas com pouca visibilidade em termos de número de artigos e de participação ativa do público leitor.

Finalmente, em 1939, parece marcar-se o ritmo do estertor final de um movimento que aqui se finaliza. Sem dúvida que a edição de textos sobre cinema se continua a observar, mas são basicamente cinco os artigos de maior interesse sobre este tópico, que por esta altura se começa a dispersar.

Nos anos seguintes, o cinema continuará a ser uma questão de fundo para os ativistas católicos, mas a questão da moralização do cinema tivera já uma solução. De acordo com o que já se propusera em França, também "sob proposta da Direção Geral da JEC, o Conselho Nacional de Juventude Católica" aprovou a disposição que moveria os jécistas portugueses: a organização de ficheiros de filmes. E como não se tratava de uma simples ideia, para que não restassem dúvidas, a *Flama* publicava como se deveria proceder:

“MODO DE PÔR EM PRÁTICA ESTA DECISÃO OFICIAL:

1.º A organização e atualização dos ficheiros fica a cargo dos dirigentes locais onde os houver. Este ficheiro deve ser simples, económico e facilmente manuseável. As fichas que terão o nome da película ou da peça teatral e a sua aparência que será feita pelas Novidades ou Renascença, colocar-se-ão por ordem alfabética e a todo o tempo serão corrigidas no que tiverem de menos rigoroso.

2.º Nas reuniões gerais, e só nas gerais, de preferência o Assistente focará por cada vez um aspeto dos muitos que a questão dos espetáculos apresenta, desde o aspeto moral (o principal) ao educativo e mesmo técnico. Procurará ser breve nas suas palavras e interessar o auditório, fazendo-lhe perguntas adequadas. No fim, dará indicação das fitas exibidas durante a semana que estejam classificadas no ficheiro.”

(Moralização dos espetáculos, 1938, p. 5)

É exatamente com este *modus operandi* que se materializam os pontos de ancoragem para o que poderá ser uma investigação futura acerca desta matéria. Temos, assim, de uma parte, a constatação que a JEC promovia uma campanha moral de conteúdos do cinema, em que concebia um espectador católico que, idealmente deveria ser um líder de opinião na sua comunidade, alguém ativo, intervintivo, informado, atualizado e com sentido crítico bem apurado. Sem medo de ser dissonante e de fazer ressaltar as suas ideias, em prol da moral e do bem. Um espectador, portanto, bastante ativo.

Ora, este espectador ativo, nesta sua disposição crítica, mostra-se exatamente ao contrário do que o Estado, seus organismos e alguns dos seus principais representantes afirmavam para o espectador do cinema. Esses esperavam que o espectador fosse passivo e que, através do cinema, se pudesse *incluir* os conteúdos desejados pelo Estado. A Igreja, em particular os movimentos da Ação Católica constituíam-se, neste aspeto, como um claro contrapoder, ao procurarem moldar um cidadão diferente. Sabemos no que resultou: movimentos de esquerda católica, de uma parte, e de uma geração de críticos e cinéfilos que reconhecem a filiação de juventude católica como um marco na sua formação em cinema.

Interessa-me, portanto, menos do que apontar o final da história, que é consabidamente um final feliz para muitos, infeliz para outros tantos, de consagração dos valores socialistas e democráticos do 25 de abril de 1974 e de derrube de todas as instituições oficiais de censura, e mais de pensar melhor como a Campanha de Moralização do Cinema permite evidenciar um outro tipo de espectador em contracorrente ao que o Estado propunha. A Campanha de Moralização terminou porque, segundo começo a entrever, foi completamente absorvida pelo movimento de crítica cinéfila que se perfilou,

justamente, a partir dos movimentos da intelectualidade e ativismos que circulavam em torno da Igreja Católica.

4. Em busca de uma trilha de investigação

A partir deste plano empírico traçado na Campanha de Moralização do Cinema na publicação da revista *Flama*, num recorte temporal de 1937-1939 que, ideologicamente, remete para o momento mais duro do regime salazarista, em decorrência da Guerra (Civil) de Espanha que varreu a Península entre 1936 e 1939, importa pensar o que pode ser o espectador e quais as propostas educativas que estão a ser pensadas neste momento.

Em termos estritamente teóricos, implica ventilar ainda a possibilidade de uma biopolítica no quadro de uma Igreja que se quer afirmar como contrapoder. Biopolítica é o termo pelo qual Michel Foucault aponta para uma prática governamental que procura dar conta do conjunto de viventes, no que concerne à população, como a questão da sexualidade, raça, higiene, longevidade, etc. isto é, é a modalidade de governamentalidade que trata de um corpo múltiplo, uma massa (Foucault, 2018). Será possível pensar uma instituição como a Igreja capacitada de uma prática de biopolítica? Significa isso que sempre foi possível pensar uma biopolítica fora do âmbito do Estado, ou tal se deve a uma certa temporalidade?

Ao mesmo tempo, implica-se também aqui uma hesitação de tornar ainda mais consequente este estudo, ao pensar como uma matéria que, afinal, se reifica estritamente na disciplinação dos corpos e das formas de realizar o seu adestramento (Foucault, 1999), que remetem para planos individualizados, e no modo como se liga (ou não) às questões da biopolítica, de carácter mais abrangente.

Perceber o plano empírico numa análise de carácter Foucaultiano tem ainda de se desdobrar num tema aparentemente simples, mas na verdade altamente desafiante: a educação artística que está subjacente a estas propostas que estão a ser discutidas no final da década de 1930. Com efeito, se num primeiro impulso importou trazer esta discussão para o plano do espectador emancipado, conforme enuncia Rancière (2010), tenho vindo a cogitar o modo como o espectador é tornado ativo e passivo a partir de um mesmo dispositivo (Paz, 2021, no prelo). E essa dupla valéncia que se atribui ao espectador relaciona-se, em última instância, com a conceção de educação artística que é enunciada.

No caso dos jécistas, importa assim explorar o que designam de *educação moral pela arte*, que se liga profundamente às teorias de educação pela arte que estavam a ser forjadas na época. Porque, de facto, ética e estética se interligam na conceção que um jécista deveria ter de si mesmo, importa,

finalmente, começar por perguntar como um jécista pode ser cinéfilo e em que condições pode exercer esta sua paixão militante.

5. Notas finais

O curto artigo que aqui se apresenta pretende dar conta das notas de investigação que está a ser desenvolvida no sentido de construir um edifício teórico que sustente uma metodologia capaz de dar conta do que me parece um fenômeno biopolítico (Foucault, 2018, 1999). Isto é, um momento em que, desde um movimento de topo como a Ação Católica, que é congruente, mas, ao mesmo tempo, concorrente com o poder do Estado e concretamente do SPN/SNI, se forma uma possibilidade de construir um *sujeito crítico*. Esse sujeito da modernidade, neste caso, aqui é visto a partir da construção do seu interesse pelo cinema. Não apenas enquanto alguém que assiste passivamente, como o Estado propugna, mas também como alguém que desenvolve um critério ético e estético. Seria individualizado esse critério? Sabemos que sim, que se veio a tornar individualizado e reversível na formação dos críticos de cinema mais marcantes do país. Conquanto esse desenvolvimento não tenha sido previsto no início da Campanha de Moralização do Cinema lançado em 1937 pela Juventude Católica Escolar, importaria então perguntar: como nesta campanha se constitui o agenciamento crítico de uma individualidade ética e estética? Podemos falar da construção de um espectador emancipado? (Rancière, 2010)

Referências bibliográficas

- Boléo, J.P. (1938). *O cinema e os católicos*. Lisboa: Tipografia União Gráfica.
- Ferro, A. (1950). *Teatro e Cinema*. Lisboa: Edições SNI.
- Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2018). *O Nascimento da Biopolítica*. Coimbra: Almedina.
- Moralização dos espetáculos (1937). *Flama*, 23, 5 fev., p. 5
- Ó, J.R. (1999). *Os anos de Ferro: O dispositivo cultural durante a 'Política do espírito', 1933-1949*. Lisboa: Estampa.
- Paz, A.L. (2021, no prelo). Propaganda para uma educação da amizade ibérica: A visita oficial do Generalíssimo a Portugal em 1949 nas atualidades cinematográficas. *História Unisinos*, 26, 24 págs.

Pio XI (1936). *Carta Encíclica 'Vigilanti Cura' do Sumo Pontífice Papa Pio XI aos veneráveis irmãos arcebispos, bispos e demais ordinários dos Estados Unidos da América, em paz e comunhão com a Sé Apostólica sobre o cinema*. Disponível em: http://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_29061936_vigilanti-cura.html

Paz, A.L.F & Cerejo, P.V. (2020). *La imagen de Franco como Otro en el Jornal Português (1938-1952): relaciones ambiguas de propaganda en la pantalla grande*. In E. Colleldemont & C. Vilanou (coords.), *Totalitarismos europeos, propaganda y educación* (pp. 243-260). Gijón: Ediciones TREA.

Paz, A. (2021). Propaganda para uma educação da amizade ibérica: a visita oficial do Generalíssimo a Portugal em 1949 nas atualidades cinematográficas. *História Unisinos*, no prelo.

Piçarra, M.C. (2006). *Salazar vai ao cinema: O Jornal Português de Atualidades Cinematográficas*. Coimbra, Minerva.

Rancière, J. (2012). *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes.

Rosas, F. (2019). *Salazar e os Fascismos. Ensaio breve de história comparada*. Lisboa: Tinta-da-China.

Silva, A.D. (1937). Ação do cinema: Apelo dum jécista. *Flama*, 10, 5 jul., 2.

Torgal, L. R. (2000). Introdução. In L.R. Torgal (Coord.), *O Cinema sob o Olhar de Salazar* (pp. 13-39). Lisboa: Círculo de Leitores.

Plano Nacional de Cinema: uma ferramenta para promover a Literacia mediática e a inclusão digital?

João Pinto¹
Teresa Cardoso²
Ana Isabel Soares³

Resumo

Neste texto, propomos refletir sobre a literacia mediática e a inclusão digital no contexto do Plano Nacional de Cinema. O nosso objetivo é compreender se esta iniciativa pode ser uma ferramenta para o desenvolvimento de tais designios, entre outras competências, digitais e sociais, que atualmente integram a ideia de cidadania plena. Os referenciais utilizados no presente estudo indicam que, cada vez mais, as tecnologias e a globalização do mundo proporcionam novos estilos de vida, com os media a afastarem-se dos tradicionais meios físicos e a convergirem para meios *online*, além de serem mediados por dispositivos eletrónicos, que se tornam quase como prolongamentos do corpo humano. Torna-se imprescindível uma preparação adequada do cidadão contemporâneo para (sobre)viver numa sociedade altamente mediatizada, que capacite todos para o acesso a novos meios de comunicação, para a compreensão e a avaliação crítica da informação, e para a criação de conteúdos. A Escola é responsável pelo acompanhamento desta evolução e pela preparação do indivíduo para novos desafios sociais e profissionais, logo, torna-se fundamental interligar a literacia mediática, o currículo e as atividades escolares. Verificamos que o Plano Nacional de Cinema permite concretizar um trabalho importante em prol da literacia mediática e da inclusão digital, apoiando escolas e professores na realização de atividades transdisciplinares, em que o Cinema surge como recurso mediático. É possível, pois, concluir que esta iniciativa governamental constitui uma ferramenta promotora da literacia mediática e da inclusão digital, contribuindo para o fortalecimento da cidadania digital e de uma sociedade da informação mais inclusiva.

Palavras-chave: Plano Nacional de Cinema, Literacia mediática, Inclusão digital, Educação, Cinema.

¹ CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Universidade do Algarve (PORTUGAL), joao.pinto@uab.pt

² Universidade Aberta (PORTUGAL), LE@D, Laboratório de Educação a Distância e E-learning, Teresa.Cardoso@uab.pt

³ Universidade do Algarve (PORTUGAL), CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação, asoares@ualg.pt

Abstract

In this text, we propose to reflect about media literacy and digital inclusion in the context of the Portuguese National Film Plan. Our goal is to understand whether this initiative can be a tool for the development of such designs, among other digital and social skills, which are currently required for the idea of a full citizenship. Our benchmarks indicate that, increasingly, world technologies and globalization provide new lifestyles, with the media moving away from traditional physical means and converging to online media, besides being mediated by electronic devices, which become almost like extensions of the human body. This scenario makes adequate preparation essential for the contemporary citizen for the survival in a highly mediated society, that empowers everyone to access new media, for the understanding and critical evaluation of information, and for the creation of content. The School has the responsibility to monitor this evolution and prepare the individual for new social and professional challenges: therefore, it is essential to link media literacy with curriculum and school activities. We checked that the Portuguese National Film Plan allows for carrying out an important work in favor of media literacy and digital inclusion, supporting schools and teachers in the realization of transdisciplinary activities, in which cinema emerges as a media resource. It is therefore possible to conclude that this government initiative is a tool that advocates media literacy and digital inclusion, contributing to the strengthening of digital citizenship and a more inclusive information society.

Keywords: Portuguese National Film Plan, Media literacy, Digital inclusion, Education, Cinema.

Introdução

Os avanços tecnológicos ocorridos no século passado, tendo a *Internet* como expoente máximo da revolução digital, provocaram fortes impactos na sociedade atual, tanto na forma de comunicar, como, sobretudo, na forma como cada cidadão se apropria da informação, a processa e a divulga. Para Castells (2011), a revolução tecnológica fez emergir uma sociedade em rede na qual as pessoas se veem como cidadãos ativos, construtores da inteligência coletiva, nomeadamente na aceção de Lévy (1997) – e não já apenas consumidores passivos de uma cultura criada pelos outros. As redes sociais tornaram-se omnipresentes na sociedade e constituem-se enquanto novos meios de difusão, com inovadoras possibilidades de interações. Além disso, e conforme Reia-Baptista constatou (2006, p. 2), há que considerar o surgimento de novos dispositivos de comunicação no quotidiano, que revolucionou a forma como é vivenciado o audiovisual em particular.

Esta realidade reporta-nos à temática das novas literacias, conceito situado além do tradicional, e que se associa à alfabetização (de leitura e de

escrita) ou, mais recentemente, à capacidade de manipulação das tecnologias digitais, vulgarmente designada como literacia digital. Pode afirmar-se que, de um ponto de vista histórico, cada etapa de desenvolvimento dos meios de comunicação implica a necessidade de desenvolvimento de novas competências e, consequentemente, um diferente modelo de literacia. Assim, ao considerar-se que a literacia mediática emerge dos novos ambientes de comunicação baseados em novas tecnologias digitais, esta pode ser definida como a capacidade de aceder aos media, de compreender e de avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos media e dos seus conteúdos, e de criar comunicações em diversos contextos; num entendimento geral, a literacia para os media “diz respeito a todos os tipos de media, designadamente, televisão, cinema, vídeo, rádio, videogames, imprensa e Internet” (Vieira, 2008, p. 195).

O cinema tem-se constituído como uma das mais completas formas de expressão cultural e social, numa sociedade altamente mediatizada. Torna-se, portanto, indispensável uma reflexão sobre os contributos desta arte para promover as novas literacias exigidas aos cidadãos – afinal, competências essenciais da e na sociedade contemporânea. Neste âmbito, enquanto arte-audiovisual, o cinema sempre assumiu um papel educacional na sociedade; encontra agora novas possibilidades e caminhos para intervir, contando com públicos participativos, que podem ser produtores de conteúdos audiovisuais no seu quotidiano (Oliveira & Caetano, 2017, p. 55). É no pressuposto destas considerações que em 2013 é criado o Plano Nacional de Cinema (PNC), iniciativa governamental direcionada para o contexto escolar, que visa precisamente educar crianças e jovens para a linguagem do cinema e, consequentemente, para a leitura e interpretação das imagens em movimento, assim preparando-os para serem melhores cidadãos nesta sociedade, como antes referido, cada vez mais audiovisual e mediatizada.

A reflexão a que se aludiu no parágrafo anterior pode ser circunscrita a partir daquela iniciativa conjunta do então Ministério da Educação e Ciência e do Secretário de Estado da Cultura (aliás, conforme assumido no contexto de uma investigação em curso⁴, que tem por objeto de estudo o PNC e por fundamentos enquadradores, entre outras, as noções de educação aberta e audiovisuais, perspetivados sob a tríade Educação, Cinema e Redes Sociais). Deste modo, o presente texto retoma a finalidade de contribuir para essa reflexão, convocando os referenciais mencionados, em estreita articulação com a Literacia mediática, mas também com a inclusão digital, o que se reveste da maior acuidade, tanto mais porque a educação para os

⁴ Projeto de investigação com o título provisório “Educação, Cinema, Redes Sociais: um estudo sobre o Plano Nacional de Cinema”, realizado no contexto da tese do primeiro autor no Doutoramento em Média-Arte Digital (Universidade Aberta e Universidade do Algarve) e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/137359/2018).

media e o desenvolvimento das novas literacias são constructos da inclusão e da cidadania.

Desta forma, o presente texto começa por refletir sobre o cinema e a educação no contexto dos novos paradigmas da sociedade, prosseguindo em torno das novas literacias e depois particularmente na contribuição do PNC para a Literacia mediática, que precede a conclusão.

1. O cinema e a educação no contexto dos novos paradigmas da sociedade

O entendimento do cinema enquanto manifestação artística remonta ao início do século XX. Pacheco (2018, p. 97) recorda que uma das iniciativas decisivas para aquela compreensão foi a palestra realizada em 1911 por Ricciotto Canudo, mais tarde publicada com o nome de “Manifeste des Sept Arts” (Canudo, 1924, p. 3), na qual o teórico elevava o cinema à categoria de sétima arte, “conferindo-lhe um caráter estético” e reconhecendo “o cinema enquanto linguagem, capaz de renovar, transformar e difundir as outras Artes, num projeto de Arte Total” (Brandão, 2008, p. 7).

Depois de uma fase inicial, em que a exibição dos filmes era a demonstração de uma novidade, o cinema começa a evoluir para a arte. As histórias contadas pelos filmes passam a evidenciar as construções narrativas com enredos, personagens e outros elementos não tão evidentes nas primeiras experiências cinematográficas, e o cinema ganha um cada vez mais apurado sentido estético – acima de tudo, passava a ser entendido e a entender-se a si mesmo enquanto forma ou expressão artística. Apesar disto, a ambivaléncia do cinema de arte ou de indústria lazer/entretenimento é uma questão tão antiga quanto o próprio cinema, algo que se reflete na forma como é entendido, por exemplo, pelos agentes educativos.

Considerando a diversidade de saberes integrados num filme, entendemos que a sua exibição transporta muito mais do que um estímulo audiovisual ou a mera ilustração da realidade. A utilização do cinema na área da educação pode ser, assim, um meio de ensino-aprendizagem, que possibilita focar aspectos sociais, culturais, históricos, literários e políticos. Em contexto de sala de aula, a sua utilização é vista por Silva (2007) como elemento fundamental para romper barreiras entre o quotidiano da escola e a vida fora dela, diminuir divisões metodológicas entre o pensar, o sentir e o aprender, ampliando a possibilidade de escuta e reflexão do aluno. Trevizan & Crepaldi (2009, p. 186), citados por Alves da Silva (2014), mencionam que “a linguagem audiovisual é bastante atraente e pode produzir experiências diferenciadas e enriquecedoras na sala de aula” (p. 363). Portanto, conclui o autor, “os filmes podem ser utilizados como uma ‘porta de acesso’ a informações geradoras de conhecimento, que não se esgotam em si mesmas” (p. 369). Também Linhares e Ávila (2017, p. 89) concluíram que “as

aproximações do cinema e da educação são múltiplas e complexas, extrapolando a simples associação do filme ao conteúdo". Pelo contrário, devem contemplar, através da análise filmica, um amplo processo de percepção e de reflexão sobre os saberes e as práticas inerentes à linguagem cinematográfica, de forma a tornar possível a realização de aprendizagens que possam conduzir à construção do conhecimento. Ora, ao olharmos para a sociedade atual, nomeadamente para a forma como são criados, distribuídos e consumidos os conteúdos, apercebemo-nos de que as sinergias entre o cinema e a educação se tornaram fundamentais para a educação das crianças e dos jovens, e são uma via de se construírem cidadãos com consciência crítica (Clark, Jimenez, & Suskin, 2019, p. 82), atores de uma cidadania inclusiva e responsável.

De facto, vivemos numa sociedade tecnológica, altamente mediatisada em que a imagem, nas suas várias formas, assume o predomínio dos conteúdos. O vídeo tem conquistado particular destaque nas redes sociais, evidenciando um crescente interesse em "contar histórias com imagens, sons e movimentos" (Fantin, 2007, p. 1), dinâmica que remete para a essência do cinema. Esta realidade também tem implicações na forma como as aprendizagens são realizadas, tanto em contextos formais e/ou escolarizados, como informais. A educação deverá, assim, "considerar novos rumos, estratégias e metodologias, para que possa responder às necessidades dos indivíduos e instituições" (Pinto, 2017, p. 8), porque a (r)evolução tecnológica fez emergir um novo paradigma social, descrito por Castells (2011) como sociedade em rede, com "impactos no estilo de vida e no comportamento dos indivíduos na sociedade, bem como na forma de aprenderem" (Pinto & Cardoso, 2017, p. 79). Estas transformações deram poder aos utilizadores, que deixam de ser meros consumidores de conteúdos, e passam a constituir-se como seus produtores. Bruns (2006) definiu esta nova atitude no termo *Producers* (p. 3), conceito que emerge de fenómenos como a cibercultura⁵ e a cultura participatória⁶, com implicações transversais às várias dimensões da vida dos indivíduos. Este cenário suscita novos sentidos e desafios à educação, uma vez que agora existe "um enorme potencial de compartilhamento de conhecimento" (Santos, 2012, p. 83), fator fundamental para incentivar a cultura da participação, procurando a conectividade, a interatividade e a cooperação permitidas pelos sistemas da *Web 2.0*, com reflexos tanto nos modos de ensinar como de aprender, quer na escola como fora dela, ao longo da vida.

⁵ Lévy (1999) definiu cibercultura como um "conjunto de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço" (p. 17).

⁶ Rheingold (2012) defende a "emergência de uma cultura participativa. As pessoas que acham que são capazes de criar e também de consumir são cidadãos diferentes. E as suas participações tornam a sociedade diferente e melhor" (p. 249).

Em suma, vive-se hoje numa era digital que trouxe novas formas de comunicação, uma maior diversidade de conteúdos, diferentes modos de acesso e práticas de consumo e envolvimento com os conteúdos. Uma realidade que traz novas exigências, mas também novas oportunidades, não apenas, embora igualmente, à educação, convocando para a equação social as novas literacias e a inclusão digital.

2. As novas literacias no contexto de uma sociedade em rede

A já referida revolução digital, com impacto global no início deste século, tornou as novas literacias em conceitos-chave para uma sociedade em rede (Castells, 2011) mediada por tecnologias digitais. Numa época em que os indivíduos interagem quotidianamente com os mais variados conteúdos digitais, numa espécie de "tsunami mediático" (Trültzsch-Wijnen, 2019, p. 61), é fundamental a mobilização de competências que possibilitem uma análise e reflexão crítica da informação recebida, mas também de competências para interagir com os outros de forma eficaz. Ou seja, implica ainda que o indivíduo saiba construir novos conhecimentos e lógicas de comunicação num novo contexto social. Porque "só o conhecimento nos permite sermos utilizadores conscientes e responsáveis das tecnologias digitais, apropriando-nos delas e moldando-as de modo a serem auxiliares na construção de um estilo de vida melhor, de uma sociedade melhor" (Dias, 2014, p. 94), promotora de uma cultura de tolerância e inclusão no espaço digital.

Mas nesse mundo cada vez mais digital são exigidas mais competências e outras *skills*, consonantes com os novos estilos de vida, de que se salienta, também, a literacia digital. Além da simples utilização dos computadores e da *Internet*, a literacia digital envolve capacidades para lidar com as informações recolhidas para a sua utilização de forma efetiva e construtiva. Para Correia (2009), este modelo de literacia implica mais do que o manuseamento de tecnologia e tem consequências em operações cognitivas como, por exemplo, pesquisar informação num motor de pesquisa, enviar uma mensagem de correio eletrónico, trabalhar com uma base de dados, elaborar uma folha de cálculo e tecer conclusões, utilizar uma ferramenta de conversação síncrona, partilhar a análise num blogue ou numa rede social. Tais tarefas implicam processos de aprendizagem e capacidades que "representam um fator crítico de sucesso e bem-estar da sociedade do conhecimento" (Correia, 2009, p. 30). Segundo Loureiro & Rocha (2012), a mobilização destas competências passa "pela transdisciplinaridade, pela inteligência social, pela capacidade de pensamento adaptativo (...), pela colaboração virtual, por competências transculturais, entre outras" (p. 2728). Assim, podemos dizer que esta literacia traduz a capacidade que uma pessoa tem de "desempenhar tarefas em ambientes digitais (...) para reproduzir [informações] através de manipulação digital, e avaliar e aplicar novos

conhecimentos adquiridos em ambientes digitais" (*idem*, p. 2730). Ora, tal implica que o indivíduo esteja apto "para proceder a ações digitais no campo do trabalho, educação, lazer e outros aspetos do quotidiano" (Martin, 2005, p. 130), o que configura um processo de aprendizagem ao longo da vida.

Recentemente, e no âmbito da iniciativa nacional INCoDe.2030⁷, a literacia digital é incluída de modo abrangente no conceito de competências digitais, e é entendida como a "capacidade de aceder aos meios digitais e às TIC, para compreender e avaliar criticamente conteúdos, bem como comunicar eficazmente", assim como de produção de novos conhecimentos através de atividades de investigação, desenvolvendo-se à luz de matérias que incluem o processamento de informação, a comunicação e interação e o desenvolvimento e produção de conteúdos digitais" (p. 4).

Atualmente, pois, parece-nos incontornável considerar a utilização da expressão literacia mediática como chapéu teórico referenciador destas novas literacias sobre as quais temos vindo a refletir, uma vez que ela é vista como a "fusão dos media eletrónicos [comunicação de massas] e dos media digitais [comunicação multimédia]" (Vieira, 2008, p. 200). Vieira esclarece ainda que a literacia para os media "diz respeito a todos os tipos de media, designadamente, televisão, cinema, vídeo, rádio, videojogos, imprensa e Internet e outras novas tecnologias digitais da comunicação", emergindo com os ambientes de comunicação baseados nas novas tecnologias. Pode ser definida como "a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos" (*idem*, p. 195), e constitui-se como o "núcleo central das competências necessárias para se enfrentar o século XXI" (Cunha, 2016, p. 57). Para o Observatório sobre Média, Informação e Literacia (MILOBS)⁸, trata-se ainda de tomar consciência sobre as motivações das transações emocionais e afetivas, de se posicionar e de adotar comportamentos conscientes e críticos, valores nucleares para a construção de novas formas de cidadania, digitalmente, inclusivas.

É neste contexto multimédia, de sinergias entre os diversos tipos conteúdos de informação, que a literacia filmica parece tornar-se um requisito fundamental para a vida quotidiana de qualquer cidadão. Cunha (2016, p. 97) constata que existe um ambiente de convergência, uma vez que o conhecimento sobre a linguagem estética e os ambientes do cinema pode favorecer a literacia mediática e a inclusão digital. De facto, conforme constata Macedo (2016), "o filme, nas suas muitas formas, tornou-se um dos instrumentos mais importantes para uma literacia mediática multidimensional e multicultural" (p. 152). Assim, é pertinente revisitar a definição de literacia filmica proposta pela Comissão Europeia (2013), que a

associa à capacidade de se ser consciente e curioso na escolha de filmes; a competência de ver criticamente um filme e analisar o seu conteúdo, tanto nos aspetos cinematográficos como técnicos; e a capacidade de manipular a sua linguagem e recursos técnicos num movimento criativo de produção de imagem.

A literacia filmica está, pois, intimamente relacionada com o cinema e, de certa forma, esteve presente desde o seu início. Para ilustrar a necessidade precoce de uma tal literacia, recuemos até à exibição das primeiras imagens em movimento pelos irmãos Lumière, no *Grand Café* em Paris. O evento ocorreu a 28 de dezembro de 1895:

"O frio era intenso, mas não amedrontava as pessoas que aguardavam a sua vez para entrar. No interior do Salão Indiano, os irmãos Lumière, Auguste e Louis, exibiam uma produção repleta de luz, cores e movimentos denominada a Chegada de um trem à estação de la Ciotat para outra centena de pessoas que se encontravam sentadas diante de um pano branco a assistir encantadas a projeção. A certa altura, um trem avança em direção à plateia. Apavorados, alguns abandonaram a sala correndo, mas outros permaneceram durante os 20 minutos ao qual durou o espetáculo." (Silva, 2015, p. 140)

Esta descrição remete para a necessidade de um entendimento (correto) das imagens que o espectador visiona. Na perspetiva de quem nunca antes havia experienciado tais imagens, seria expectável a percepção do perigo iminente, pois o movimento de um comboio a deslocar-se na direção do espectador é uma situação que induz a sensação de algum risco. Ao refletir sobre a atitude dos espectadores que "abandonaram a sala correndo", é possível inferir que emerge uma necessidade de interpretação (correta) das imagens, ou seja, que se evoca um apelo à literacia filmica, mesmo se ainda sem uma designação conscientemente estabilizada, de modo explícito. Num outro exemplo da mesma época, note-se a função dos "explicadores" (também conhecidos pelo termo francês *bonimenteurs*), os quais comentavam as imagens, a partir da penumbra da sala de projeção, de forma a torná-las mais compreensíveis para público. Para Alovisio (2019), esta necessidade justificava-se porque, na altura, "os filmes eram compostos por poucos enquadramentos, e a história era incerta e lacunar" (p. 38); com a evolução das técnicas cinematográficas, nomeadamente de montagem, e com o recurso às legendas e aos intertítulos, esta função foi desaparecendo.

Talvez o início do século XIX seja um momento prematuro para consolidar uma terminologia em torno do conceito de literacias, até porque a vulgarização dos media (em que se inclui o cinema) surge mais tarde. Contudo, os casos descritos parecem apontar para a emergência de uma literacia filmica a par da emergência do próprio cinema. Entretanto, com a crescente importância do vídeo na sociedade e a "quase onipresença das imagens em movimento" (Furtado & Edgar, 2016, p. 10) nos media, a literacia

⁷ www.incode2030.gov.pt

⁸ <http://milobs.pt/literacia-para-os-media/conceitos-e-metodologias/>

fílmica ganhou maior importância: deixa de ser entendida como exclusiva do cinema e passa a abranger quaisquer conteúdos com imagens em movimento. Tavares (2017) sublinha que é fundamental que, antes de tudo, saibamos contextualizar as imagens e descodificar o seu funcionamento, sobretudo, porque o cinema é também o modelo que diversos outros meios utilizam para as criar.

De facto, embora no passado a literacia filmica já tivesse sido objeto de preocupações, de âmbito cultural, social e pedagógico, só mais recentemente se podem encontrar diversas iniciativas que, de uma forma ou de outra, promoveram, e ainda promovem, as literacias filmicas. Macedo (2016, p. 157) aponta os exemplos dos Cineclubes, dos festivais de cinema, dos circuitos alternativos de exibição, das associações culturais, da programação de salas municipais, e aqui acrescentamos os casos das instituições de promoção da atividade cinematográfica, de projetos escolares, entre outras iniciativas, muitas das quais sem terem necessariamente divulgação alargada ou uma organização formalmente instituída, mas que cumprem uma missão em prol da literacia filmica. Além destas, refira-se o PNC, enquanto iniciativa do governo português, com foco nas escolas, que não substitui tais ações, mas que procura integrá-las nas suas atividades, potenciando sinergias em torno das boas práticas no campo da utilização do cinema em contexto escolar. É sobre esta iniciativa que focamos o nosso olhar, no próximo ponto.

3. O PNC no contexto da literacia mediática

O PNC começou a ser implementado no ano letivo de 2012/2013, em 23 escolas (Moreira, 2017, p. 24), chegando, atualmente, a “todos os distritos, assim como às regiões autónomas dos Açores e Madeira” e a “algumas escolas estrangeiras” (Moreira, 2017, p. 27). Na sua criação, procurou replicar uma iniciativa aplicada com sucesso nos anos anteriores na região do Algarve, denominada “projeto Juventude-Cinema-Escola (JCE) da Direção Regional do Algarve em parceria com o Cineclube de Faro” (Neves, 2011, p. 58). Ao pretender “educar para a linguagem da sétima arte, formar novos públicos e novos espetadores” (Moreira, 2017, p. 7), o PNC visa promover a literacia na leitura e na interpretação de imagens em movimento, aprofundar a capacidade de interpretação dos filmes e refletir sobre a sua contribuição para o desenvolvimento cultural, social e pessoal. Portanto, a visão do PNC enquadra-se numa visão de que o cinema no contexto da educação pode ser compreendido nas dimensões estética, cognitiva, social e psicológicas, e de que, consequentemente, é possível abordá-lo “como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos” (Fantin, 2007, p. 1). Neste sentido, é essencial uma tomada de consciência sobre os estados emocionais desencadeados perante as imagens filmicas que cada indivíduo recebe, dado que se trata de um processo

potencialmente mobilizador das novas literacias para os media, “mas também de uma reflexão cognitiva acerca de si mesmo e do lugar que ocupa em relação com os outros indivíduos, infinitos pontos nesta rede social em que coabitamos” (Pinto, Cardoso & Soares, 2019, p. 57).

Se, por um lado, o PNC assume a finalidade de preparar os alunos para melhor interpretarem o cinema e, consequentemente, serem melhores consumidores de filmes, por outro, estará também a formá-los para compreenderem o cinema pela experimentação prática das suas técnicas, um saber que irão transportar para as suas vivências quotidianas. Numa primeira abordagem, verificamos que as orientações governamentais enunciavam objetivos mais associados a uma perspetiva tradicional do cinema: “a) Formar os públicos escolares de modo a garantir-lhes os instrumentos básicos de ‘leitura’ e compreensão de obras cinematográficas e audiovisuais, despertando-lhes o prazer para o hábito de ver cinema ao longo da vida; b) Valorizar o cinema enquanto arte junto das escolas e da restante comunidade educativa” (Macedo, 2016, p. 157). Mas também, e como anteriormente aludido, “visa formar novos públicos, novos espectadores para o Cinema” (Moreira, 2017, p. vii), em moldes inovadores na promoção da literacia e captação de novos públicos, conforme referenciado por Pacheco (2018, p. 203), o que abre espaço à evolução para melhor se adaptar às características e necessidades desses públicos.

Quando Moreira (2017) recorda que o PNC pretende criar um “novo tipo de espectador que não frequente únicamente as salas comerciais” (p. 4), remete para e antecipa até a realidade de, atualmente, os espectadores se encontrarem afastados do modo mais tradicional de ver filmes. Os estilos de vida digital fazem dos indivíduos seres consumidores de cinema noutros espaços e com outros recursos (através da Internet, nos smartphones, etc.), pelos quais e com os quais se interage de forma que até há pouco tempo era impensável. Se no passado ir ao cinema era um acontecimento de alguma relevância e formalidade, com lugar marcado numa sala de espetáculos com lotação para centenas de espetadores, hoje ver um filme é também, e porventura acima de tudo, uma atividade quotidiana e informal que pode ter lugar em qualquer lugar, a qualquer hora, e em isolamento do resto da comunidade. Gumbrecht (2014, p. 87) observa mesmo, a este propósito, que muitos consumidores o experienciam sozinhos, numa espécie de “redução” do seu corpo à posição de sentado em frente a um ecrã mínimo. De facto, parece existir um enorme público, que inclui as novas gerações, entre as quais as dos nativos digitais⁹, que se habituaram a ver os conteúdos audiovisuais a

⁹ Segundo Prensky (2001), nativos digitais são os indivíduos que nasceram já depois da democratização das tecnologias digitais e, por esta razão, conseguiram incorporá-las no seu quotidiano. Utilizando as tecnologias como ferramenta útil na sua vida e nas relações sociais, passam grande parte das suas vidas imersos na tecnologia digital. Isto é, “os jogos de computadores, e-mail, a Internet, os telemóveis e as mensagens instantâneas são partes integrantes de suas vidas” (Prensky, 2001, p. 2). Para os

partir de outros meios, media e formatos. Neste sentido, torna-se necessário trazer as novas gerações para o cinema, na sua polissemia plural de espaço e tempo, e, ainda, citando novamente Fantin (2007, p. 1), de “instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos”. Ao promover o encontro das novas gerações com o cinema, como preconiza também o PNC, será possível fazer (re)surgir o cinema como forma de melhor interpretarem a essência da imagem em movimento e, simultaneamente, enquanto estratégia de capacitação para o domínio da literacia mediática. Em suma, antes de concluir, de acordo com Reia-Baptista (2008), “é urgente abordar o filme, as suas linguagens e apropriações como principal veículo de literacia mediática, tendo ainda presente a importância deste meio na construção de representações sociais” (p. 8) e de integração social dos cidadãos.

Conclusão

Ao longo deste texto, foi possível constatar que a evolução tecnológica tem vindo a provocar transformações, nomeadamente sociais e educacionais, as quais, por sua vez, também têm vindo a suscitar transformações, nomeadamente ao nível da mobilização de múltiplas competências por parte dos cidadãos, emergindo, entre outras, a necessidade de promover a aquisição e o desenvolvimento de novas literacias. Assim, ao pretender educar para a linguagem da sétima arte e formar novos públicos e novos espetadores, o PNC surge como um contributo para a literacia mediática. Ao promover a literacia na leitura e na interpretação de imagens em movimento, e ao aprofundar a capacidade de interpretação dos filmes, constitui-se como uma mais-valia para o desenvolvimento cultural, social e pessoal das crianças e jovens. Dito de outro modo, como o PNC pretende preparar os alunos para melhor interpretarem o cinema e, portanto, serem melhores consumidores de filmes, e ainda formá-los para compreenderem o cinema pela experimentação prática das suas técnicas, estará a contribuir para melhor compreenderem os conteúdos visuais com que interagem. Estas competências não serão de negligenciar, tanto mais que se espera possam ativá-las no seu percurso, pessoal e escolar, agora e no futuro, também profissional, como cidadãos ativos e implicados numa sociedade digital e mediatizada.

Recuperando a pergunta que incorpora o título deste texto, defendemos que o PNC se constitui como uma ferramenta de promoção da literacia para os media nos novos contextos dos audiovisuais, em que a

nativos digitais as informações são maleáveis, porque as controlam e reconfiguram de novas formas. São considerados indivíduos criativos, com grandes capacidades de interação social através das novas plataformas sociais e de realização de atividades simultâneas, não conhecendo, no limite, nenhuma vida *offline*.

educação para o cinema assume um importante papel, além de almejar a preparação do indivíduo para saber interpretar e compreender o cinema e contribuir igualmente para prepará-lo para ser melhor consumidor/produtor/distribuidor de conteúdos audiovisuais, na perspetiva de uma cidadania digital mais inclusiva e responsável – em suma, de uma cidadania mais plena.

Referências bibliográficas

- Alovisio, S. (2019) O cinema das origens e o nascimento da narrativa cinematográfica. In P. Bertetto (Dir.) *Uma história do Cinema*. Lisboa: Texto & Grafia.
- Alves da Silva, J. (2014). Cinema e educação: o uso de filmes na escola. *Revista Intersaberes*, (pp. 361-373). ISSN 1809-7286. Consultado em outubro, 2020, em www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/642/421
- Brandão, H. S. M. (2008). A fábrica de imagens: o cinema como arte plástica e rítmica (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa. Consultado em outubro, 2020, em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/341/1/19611_ulfi068913_t_m.pdf
- Bruns, A. (2006). Towards Produsage: Futures for User-Led Content Production. In *Proceedings Cultural Attitudes towards Communication and Technology*, 2 (pp. 275-284). Consultado em outubro, 2020, em <https://eprints.gut.edu.au/4863>
- Canudo, R. (1911). *La naissance d'un sixième art. Essai sur le cinématographe. Les entretiens idéalistes*, X(6), (pp. 169-179). Consultado em dezembro, 2020, em www.film.uzh.ch/dam/jcr:cde830ca-7203-4040-84cb-c93b92ac8f5f/canudo_1922b_Manifeste%20des%20sept%20arts-Prim%C3%A4rquelle.pdf
- Canudo, R. (1924). *La Gazette des Sept Arts*. 10, Paris. Consultado em outubro, 2020, em www.cineressources.net/consultationPdf/web/o002/2687.pdf
- Castells, M. (2011). *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* (4th ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Clark, L. S., Jimenez, C., & Suskin, B. (2019). Literacias cívico-mediáticas. In MariaJosé Brites, I. A. Silva, & Marisa Torres da (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 81-85). Braga: CECS-Cen. Consultado em outubro, 2020, em www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/318/8/3082
- Correia, A. (2002). *Information Literacy for an Active and Effective Citizenship*. In *White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National*

- Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts. Prague. Consultado em outubro, 2020, em <https://pdfs.semanticscholar.org/a0e6/7eab49d5e6e01fe49270a15018088949ab6a.pdf>.
- Correia, A. A. P. (2009). Literacia digital e aprendizagem informal em modelo de web participativa (Dissertação de mestrado). Lisboa: ISCTE. Consultado em novembro, 2020, em <http://hdl.handle.net/10071/4239>
- Cunha, R. P. M. (2016). Cinema e Educação. Estudos de caso no Brasil e em Portugal. Lisboa: Universidade Nova. Consultado em outubro, 2020, em <https://run.unl.pt/handle/10362/18469>
- Dias, P. (2014). Viver na Sociedade Digital - Tecnologias digitais, novas práticas e mudanças sociais Lisboa: Editora Princípia
- Fantin, M. (2007). Média-Educação e Cinema na Escola. Revista Teias, v. 8, n. 14-15. Consultado em outubro, 2020, em www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24008/16978
- Furtado, I., & Edgar, M. (2016). Educação e Conhecimento na Sociedade Imagética. In Gestão, Ensino e Tecnologias: Práticas Docentes, Experiências e Tecnologias Digitais. Pontes Editores.
- Gumbrecht, H. U. (2014). Nosso Amplo Presente: O tempo e a cultura contemporânea (Trad. de A. I. Soares). São Paulo: UNESP.
- Levy, P. (1999). Cibercultura. São Paulo - Brasil: Editora 34.
- Linhares, N., & Ávila, É. (2017). Cinema e educação para além do conteúdo. Revista Tempos e Espaços em Educação, 10(21), 89. Consultado em outubro, 2020, em <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i21.6335>
- Loureiro, A., & Rocha, D. (2012). Literacia Digital e Literacia da Informação - Competências de uma Era Digital. Atas do ticEDUCA2012 – II Congresso Internacional TIC e Educação (pp. 2726-2738). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Macedo, I. M. (2016). Migrações, memória cultural e representações identitárias: a literacia filmica na promoção do Diálogo Intercultural (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho. Consultado em dezembro, 2020, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/48712>
- Martin, A. (2005). DigEuLit - a European Framework for Digital Literacy: a Progress Report. International Journal of eLiteracy. Journal of eLiteracy, Vol 2 (2005), (pp.130-136). University of Glasgow. Consultado em novembro, 2020, em <http://citeserex.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.1923&rep=rep1&type=pdf>
- Moreira, C. (2017). O Cinema chega às Escolas: a importância do Plano Nacional de Cinema (Dissertação de Mestrado). Universidade da Beira Interior. Consultado em outubro, 2020, em <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/6706>
- Plano Nacional de Cinema: uma ferramenta para promover a Literacia mediática e A inclusão digital?
- Neves, P. J. F. B. (2011). O Cinema na Escola – Estudo de caso – a disciplina de opção de cinema no 3.º ciclo, no Algarve Percurso e efeitos no tempo (Dissertação de Mestrado). Universidade do Algarve Consultado em outubro, 2020, em <https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/2761/1/TeseFelixFinal.pdf>
- Oliveira, A. (2019). Literacia Mediática – Um projeto em curso. O desenho de um caminho para refletir sobre a Literacia Mediática e a sua dimensão criativa. Revista Comunicando, 8, 9-35. Consultado em outubro, 2020, em www.revistacomunicando.sopcom.pt/ficheiros/20191101-8_ana_oliveira_literacia_medi_tica_um_projeto_em_curso.pdf
- Oliveira, L. (2019). Literacia digital e metodologias Literacia. In M. J. Brites, I. Amaral, & M. T. da Silva (Eds.), Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar (pp. 97-99). Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho. Consultado em outubro, 2020, em <http://milobs.pt/wp-content/uploads/2019/12/Literacias-C%C3%ADcicas-Refletir-e-Praticar.pdf>
- Oliveira, S., & Caetano, R. (2017). Literacia para os média e cidadania global: caixa de ferramentas. Lisboa: CIDAC/ Par. Consultado em novembro, 2020, em www.cidac.pt/files/2114/8597/6548/20170117_LMedia_cor_150dpi.pdf
- Pacheco, R. (2018). Arte, Entretenimento e Política: O Cinema no Contexto Educativo. Diálogos com Arte – Revista de Arte, cultura e Educação. Consultado em outubro, 2020, em <https://ciac.pt/wp-content/uploads/2018/06/Arte-Entretenimento-e-Pol%C3%A7%C3%A3o-O-Cinema-no-Contexto-Educativo.pdf>
- Pinto & Cardoso (2017). Redes Sociais e Educação Aberta: Que relação? In P. Torres (Ed.) Redes e Mídias Sociais, 2.ª edição (pp. 75-92) Curitiba: Appris Editora. Consultado em outubro, 2020, em <http://hdl.handle.net/10400.2/7212>
- Pinto (2017). Formação aberta e online, redes sociais e inclusão digital: o projeto Reviver na Rede. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.2/6930>
- Pinto J., Cardoso, T. & Soares A. I. (2019) Emotions to Scenes: a génesis de um artefacto de média-arte digital. In P. Arantes; V. J. Sá; P. A. da Veiga & A. F. Marcos (Eds.), Proceedings of the 9th International Conference on Digital and Interactive Arts - ARTECH 2019 "Digital Media Art Ecosystems" (pp. 55-62). Braga. ISBN: 978-1-4503-7250-3/19/10. Consultado em outubro, 2020, em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9732>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. In On the Horizon (Vol. 9). Consultado em novembro, 2020, em

- www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Native%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf
- Reia-Baptista, V. (2006). Regulation, awareness, empowerment: young people and harmful media content in the digital age. In Ulla Carlsson (Ed.), Regulation, Awareness, Empowerment Young People and Harmful Media Content in the Digital Age. Göteborg University Consultado em outubro, 2020, em <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/9125>
- Reia-Baptista, V. (2008). Multidimensional and Multicultural Media Literacy. Social Challenges and Communicational Risks on the Edge between Cultural Heritage and Technological Development. In Nordicom (Ed.), Empowerment Through Media Education: An Intercultural Dialogue (pp. 155–165). Consultado em outubro, 2020, em www.bocc.ubi.pt/pag/reia-baptista-multidimensional-and-multicultural-media-literacy.pdf
- Rheingold, H. (2012). Net Smart – How to Thrive Online. Cambridge: MIT Press. ISBN: 9780262526135.
- Santos, A. I. (2012). Educação Aberta: histórico, práticas e o contexto dos Recursos Educacionais Abertos. Recursos Educacionais Abertos práticas colaborativas e políticas públicas (pp. 71-89). São Paulo: Casa da Cultura Digital. ISBN 978-85-232-0959-9. Consultado em dezembro, 2020, em <http://aberta.org.br/livrorea/artigos/wp-content/uploads/2012/05/REA-santos.pdf>
- Silva, H. (2015). Seminários de cinema, história e educação: relato de experiência de quinze anos em ação. In S. Pereira & M. Toscano (Eds.) Literacia, Media e Cidadania - Livro de Atas do 3.º Congresso Braga: CECS. Consultado em dezembro, 2020, em http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/2238
- Silva, R. P. (2007). Cinema e Educação. São Paulo: Editora Cortez.
- Tavares, M. (2017). Cinema é Fundamental: saiba mais com a Literacia Fílmica. In Aurora de Cinema Blog. Consultado em outubro, 2020, em <https://auroradecinema.wordpress.com/2017/05/14/cinema-e-fundamental-saiba-mais-com-a-literacia-filmica>
- Trützsch-Wijnen, C. W. (2019). Educação para os média como uma disciplina transversal. In M. J. Brites, I. Amaral, & M. T. da Silva (Eds.), Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar (pp. 61-68). Consultado em outubro, 2020, em www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/3184/3078
- Vieira, N. (2008). As Literacias e o Uso Responsável da Internet. Observatório (OBS*), nº 2(2). (pp.193-209). Consultado em setembro, 2020, em <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/112>

Escola e comunidade: uma experiência criativa entre Arte, Cultura e Educação

Ana Luísa de Oliveira Pires¹

Resumo

O Projecto Escolas Criativas, realizado no âmbito do Programa DESCOLA — iniciativa da CML e da EGEAC para promover o potencial educativo dos equipamentos municipais de Arte e Cultura da cidade de Lisboa, através da sua aproximação ao público escolar —, contribui para reforçar a articulação entre as escolas e as comunidades. Com a finalidade de compreender os processos e as dinâmicas educativas desenvolvidas no âmbito destas inter-relações, realizou-se um estudo de caso centrado no projeto singular “As Viagens Exploratórias e o valor da Experiência”, alicerçado em práticas criativas e colaborativas, foi desenvolvido entre o Colégio Nuno Álvares Pereira da Casa Pia de Lisboa e o Padrão dos Descobrimentos. O estudo decorreu durante o ano letivo de 2018/19, com uma turma de alunos do 8º ano, quatro professores de diferentes áreas disciplinares (Educação Visual, Físico-Química, História e Geografia), uma artista e uma mediadora cultural. A recolha de informação foi feita através de observação direta de sessões realizadas com alunos, professores, mediadora e artista; observação-participante em reuniões da equipa; acompanhamento de visitas ao monumento e apresentação pública à comunidade, bem como um inquérito por questionário aos professores. Recorreu-se à análise de conteúdo dos registos escritos resultantes das observações, vídeos, fotografias e diversos tipos de materiais e produtos realizados. O estudo permite desocultar as potencialidades formativas de um projeto inovador que, cruzando arte, cultura e educação, permite delinear outras possibilidades pedagógicas na escola, introduzindo elementos de ruptura com a forma escolar, abrindo a escola à comunidade e reforçando a emergência do espaço público da educação.

Palavras-chave: arte, cultura & educação; trabalho colaborativo; escola e comunidade; estudo de caso.

Abstract

The *Creative Schools Project*, carried out within the scope of the *DESCOLA* Program — an initiative of CML and EGEAC to promote the educational potential of the municipal facilities of Art and Culture in the city of Lisbon, through its approach to the school public —, contributing to reinforce the

Escola e Comunidade. Uma experiência criativa entre Arte, Cultura e Educação

articulation between schools and communities. In order to understand the educational processes and dynamics developed within the scope of these interrelations, a case study was carried out centered on the singular project “Exploratory Travel and the value of Experience”, based on creative and collaborative practices, developed between the Colégio Nuno Álvares Pereira from Casa Pia in Lisbon and the Padrão dos Descobrimentos. The study took place during the academic year of 2018/19, with a class of 8th grade students, four teachers from different subject areas (Visual Education, Physicochemical, History and Geography), an artist and a cultural mediator. The collection of information was done through direct observation of sessions held with students, teachers, mediator and artist; observation-participant in team meetings; monitoring visits to the monument and public presentation to the community, as well as a questionnaire survey of teachers. Content analysis of written records resulting from observations, videos, photographs and various types of materials and products was used. The study allows to unveil the formative potential of an innovative project that, crossing art, culture and education, allows to outline other pedagogical possibilities in the school, introducing elements of rupture with the school form, opening the school to the community and reinforcing the emergence of the public space of education.

Keywords: art, culture & education; collaborative work; school and community; case study.

Introdução

O estudo de caso que seguidamente se apresenta decorreu na sequência de um projecto de investigação desenvolvido por uma equipa de investigadoras /docentes, no âmbito da UIED². O trabalho realizado anteriormente por esta equipa permitiu destacar a relevância social e educativa do programa *DESCOLA* (Pires, Alves e Gomes, 2020), dando visibilidade a novas dinâmicas educativas que emergem na articulação entre diferentes espaços, dentro e fora da escola, em contexto formal e não-formal — como os museus e outros espaços da região envolvente —, mobilizando diferentes actores educativos, como professores, artistas e mediadores, integrados em equipas da CML e da EGEAC. Procurou-se conhecer as características e potencialidades do *DESCOLA*, mobilizando o conceito de espaço público de educação (Nóvoa, 2002, 2017), entendido como um processo de criação de redes de instituições e iniciativas nos domínios da formação, da cultura, da ciência e da arte, permitindo equacionar novas formas de pensar e fazer educação na sociedade contemporânea.

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, CICS.NOVA e CIEF-IPS (Portugal), ana.luisa.pires@ese.ips.pt

² Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, presentemente integrada no CICS.NOVA.

No âmbito das *Escolas Criativas*, um dos projetos de continuidade do *DESCOLA* durante o ano letivo de 2018-19, realizou-se o projeto “As Viagens Exploratórias e o valor da Experiência”, resultante de uma parceria entre o Padrão dos Descobrimentos e o Colégio D. Nuno Álvares Pereira da Casa Pia de Lisboa, numa lógica de colaboração entre a comunidade escolar e o equipamento cultural da área envolvente.

A pesquisa que dá corpo a este artigo tem como finalidade desocultar as potencialidades formativas deste projeto inovador que cruza arte, cultura e educação, abrindo espaço para a construção de outras possibilidades pedagógicas na escola. Consiste num estudo de caso centrado num projeto singular, tendo-se assumido como opção metodológica, epistemológica e ética dar voz e visibilidade aos seus participantes: os professores, os alunos, a artista e a mediadora, que foram dando forma e conteúdo ao projeto ao longo da sua realização, de um modo aberto, flexível, criativo e colaborativo.

1. Contextualização e problemática do estudo

O estudo pretende compreender em que medida o projeto “As Viagens Exploratórias e o valor da Experiência”, contribui para repensar os modos tradicionais do trabalho escolar, abrindo espaço para interrupções nas suas formas e processos, encontrando novos caminhos facilitadores da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, conduzindo a uma maior democratização dos processos educativos, promovendo a abertura e colaboração entre diferentes espaços e atores da educação.

Consideramos que o estudo é relevante no atual contexto educativo e social, tendo em conta uma procura continuada da melhoria da educação, particularmente entendida à luz do Projecto de Autonomia e Flexibilização Curricular e do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) — procurando atribuir mais autonomia às escolas, tanto no que diz respeito às necessidades do seu contexto local como à definição das aprendizagens essenciais a desenvolver nos alunos.

A política de autonomia e flexibilidade curricular foi criada como um instrumento de resposta ao insucesso escolar, inicialmente em regime experimental (2017/18) e posteriormente apresentada em legislação específica³, constituindo-se como uma “constelação de medidas que conferem maior flexibilidade e territorialização nos processos de ensino-aprendizagem”, abrindo espaço “a pressupostos e práticas diferentes e a uma ruptura com o mito da ‘homogeneidade’ dos estilos e ritmos de aprendizagem

³ Decreto-lei 55/2018 de 6 de julho e portaria nº 181/2019.

dos estudantes, tendo por base a colaboração” (Mateus, 2020, p.20). Em termos concretos, as escolas têm a possibilidade de gerir de forma flexível o currículo — até ao limite de 25% da carga curricular —, através da diversificação de conteúdos e métodos, o que implica uma reorganização do trabalho escolar.

Por outro lado, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória sustenta uma visão mais articulada e integrativa dos saberes a adquirir pelos alunos, a partir de uma perspetiva interdisciplinar, participada e colaborativa nos processos de aprendizagem e de construção de saber. As medidas de política educativa acima referidas convergem na procura de respostas ao insucesso escolar, reconhecendo a necessidade de ultrapassar uma visão homogeneizante e massificada dos processos educativos, transformando a escola num espaço mais inclusivo, capaz de mobilizar estratégias diferenciadas em função dos seus contextos e bem como das características e necessidades específicas dos seus alunos. Por outro lado, ao se reconhecer a importância da construção contextualizada e integrada de saberes, através de processos colaborativos e participados, situam-se numa linha de ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais, abrindo espaço à mobilização de estratégias inovadoras, potenciadoras do sucesso escolar.

É à luz das atuais preocupações educativas, reforçadas com a implementação de medidas favoráveis à mudança, que procuramos analisar como é que o programa *DESCOLA*, através do seu projeto “As Viagens Exploratórias e o valor da Experiência”, pode contribuir para a superação da forma escolar (Canário, 2002, 2006), distanciando-se da pedagogia tradicional (Helguera, 2011), promovendo a abertura da escola à comunidade e reforçando a emergência do espaço público da educação (Nóvoa, 2002, 2017).

Pretende-se compreender em que medida é que um projeto com esta natureza pode oferecer novas abordagens pedagógicas à escola e, também, até que ponto poderá contribuir para a sua reinvenção, superando os limites dos modelos tradicionais com que se têm pensado e trabalhado a educação.

Neste quadro, concordamos com a perspectiva defendida por Canário (2002), que aponta a necessidade de “repensar o escolar a partir do não escolar”, abrindo espaço para a contaminação de ideias e práticas de inspiração não-escolar, as quais, ao provocarem rupturas na lógica tradicional da escola, conduzirão a novas possibilidades de mudança. Segundo o autor, para superar a forma escolar será necessário (Canário, 2006):

- “focalizar as preocupações no aprender, transferindo o foco do ensinar para o aprender;
- considerar a experiência de quem aprende como o principal recurso para a sua formação;

- privilegar as perguntas por oposição às soluções, no que diz respeito à produção do saber - centrando o conhecimento num processo de pesquisa, reconhecendo o valor do erro nos processos de aprendizagem;
- reconhecer a importância das instituições educativas não-escolares e as potencialidades das instituições que não têm a educação como finalidade explícita; no icebergue das situações educativas, as situações de educação não-formal (não-escolar) correspondem à dimensão não visível, imersa;
- reconhecer a natureza singular e irreversível das situações educativas, o que implica a sua contextualização nos espaços sociais e a sua inserção na linha do tempo”.

Do ponto de vista pedagógico, destacamos o contributo de Helguera (2011, p. 80), para quem a pedagogia tradicional falha ao não conseguir reconhecer três coisas: a *performatividade* do acto educativo; o processo colectivo de construção de conhecimento inerente à criação de artefactos e ideias num contexto artístico; e, por fim, o entendimento da arte como um instrumento para conhecer o mundo. Nesta linha de pensamento, consideramos que a mobilização de formatos e processos artísticos é uma forma educativa de promover um distanciamento da pedagogia tradicional. Desta forma, concordamos com Helguera (2011), reforçando a necessidade de mobilizar práticas pedagógicas que repensam a educação na sua relação com a arte — tendo como finalidade a democratização dos processos educativos, considerando os sujeitos da educação como parceiros e participantes ou colaboradores na construção de saberes, bem como no processo social de partilha desses conhecimentos.

2. Metodologia

O estudo realizado, de natureza descritiva e exploratória, assenta numa metodologia qualitativa e interpretativa, adotando os pressupostos e os princípios metodológicos de um estudo de caso único e singular (Yin, 1987, Stake, 1995). A abordagem ao caso procurou ser holística e integrada, visando a compreensão da suas especificidades e unicidade, pretendendo revelar o que existe de essencial e característico na situação em estudo. A seleção do caso foi determinada pelas suas características: pertinência - considerando as atuais mudanças do contexto educativo, tal como já referido: o Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória —, a sua relevância e potencial heurístico — foi um dos primeiros projetos de continuidade a ser desenvolvido no âmbito do programa *DESCOLA* — e a sua singularidade — foca-se num projeto único e irrepetível, concebido e realizado em função de uma turma, de um grupo de professores de diferentes áreas disciplinares, de uma escola e de um equipamento cultural da cidade de Lisboa, situados num território

determinado. Por outro lado, há ainda que destacar a oportunidade (temporal) da realização do estudo pela investigadora, que durante a realização do trabalho de campo se encontrava em situação de licença sabática para investigação.

O estudo foi realizado no seu contexto natural, recorrendo a uma multiplicidade de fontes e instrumentos de investigação, sendo a investigadora o instrumento principal. Os procedimentos metodológicos, de natureza qualitativa, suportaram-se nas seguintes técnicas de recolha de informação:

- observação direta das sessões semanais realizadas na escola ao longo do ano letivo com os alunos, professores, artista e mediadora; observação não-participante das visitas ao monumento (Padrão dos Descobrimentos) e à apresentação pública do projeto à comunidade, realizada no final do projeto; observação participante das reuniões semanais realizadas ao longo do ano letivo com os professores, artista convidada e mediadora; elaboração de um caderno de campo e de registos das observações realizadas - reuniões da equipa, sessões com os alunos, visitas ao monumento;
- entrevista exploratória à responsável da instituição onde se realizou o estudo, no início do projeto;
- inquérito por questionário aos professores, no final do projeto;
- análise documental de diversos tipos de materiais e artefactos produzidos no âmbito do projeto pelos professores, artista, mediadora e alunos, ao longo do ano letivo — planificação das sessões, relatórios de monitorização do projeto, balanço final da artista, relatório de DAC, documento de balanço final da equipa, reflexões escritas dos alunos, fichas de autoavaliação, inquérito realizado aos alunos pela equipa, fotografias e vídeos das sessões realizadas. O tratamento da informação recolhida foi feito com recurso à análise de conteúdo, de natureza qualitativa.

A investigadora participou ainda nas reuniões da equipa responsável pela implementação do projeto *DESCOLA* e na sessão de apresentação final dos resultados do projeto, organizada pela CML-EGEAC, que teve lugar no dia 16 de Dezembro 2019 no auditório do Padrão dos Descobrimentos.

Para a realização do estudo foi necessária a aprovação por parte da Casa Pia de Lisboa. Foram respeitados os princípio éticos de salvaguarda da identidade e confidencialidade dos participantes, tendo-se também obtido o consentimento informado dos encarregados de educação dos alunos.

3. Breve descrição do contexto, intervenientes e processos

3.1. Caracterização da Escola, da turma e da equipa

A Casa Pia de Lisboa possui o estatuto de instituto público, sendo tutelada pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Fundada em 1780, tem assumido um papel particularmente relevante na sociedade, tendo como missão a promoção dos direitos e a proteção das crianças e jovens, sobretudo dos que se encontram em perigo e em risco de exclusão. Com a finalidade de assegurar o desenvolvimento integral de crianças e jovens, desenvolve percursos de aprendizagem inclusivos, que integram diferentes modalidades como o acolhimento, a escolaridade prolongada, a formação inicial qualificante, com dupla certificação, e a intervenção com jovens com necessidades especiais. Um dos seus centros de educação e desenvolvimento é o Colégio D. Nuno Álvares Pereira, que possui uma oferta educativa para crianças e jovens desde o pré-escolar até ao 3º ciclo de escolaridade, com a modalidade de Ensino Integrado de Música (2º e 3º ciclo) e Cursos de Educação e Formação (nível 3 e 4). Este colégio situa-se na região de Belém, nos edifícios do antigo Convento das Salésias. O colégio tem um histórico de abertura e de relação com a comunidade, que se tem concretizado na realização de projectos inovadores com os equipamentos artísticos e culturais da envolvente — como por exemplo o Museu Berardo. A escola recebeu um convite do DESCOLA para participar no projecto, ao qual decidiu aderir, visto que esta tem sido a sua prática nos anos recentes:

“Faz parte da cultura da Escola. Realizamos atividades de formação contínua, workshops para envolver todos professores e funcionários, com temas transversais: comportamentos, problemas da fala, problemas de comunicação, motivação, e para criar espírito de grupo — decidimos fazer uma coisa relacionada com os museus. Desafiei o MAAT, o Museu Berardo, o Padrão dos Descobrimentos, etc.” (Diretora da instituição).

A adesão dos professores foi voluntária, tendo estes aderido ao projecto por sua livre vontade, após a sua divulgação. Para a realização do projecto, foi atribuído um tempo semanal, enquadrado no Projecto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) — o horário oficial atribui mais 1 hora por semana. Como já mencionámos, o projecto de AFC estabelece que se pode alterar até 25% dos currículos — tanto em termos de tempo como de conteúdos, sendo assim possível trabalhar com várias disciplinas de uma forma transversal. Os professores têm dois tempos lectivos (50'+50') para trabalhar no projecto, para além do tempo já referido de reunião semanal. Assim, para a realização do projecto, a Direção atribuiu um total de 4 horas semanais para os professores envolvidos.

O projeto “As Viagens Exploratórias e o valor da Experiência” foi realizado com uma turma do 8º ano regular, composta por 23 alunos, dos quais 13 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com um leque de idades

Escola e Comunidade. Uma experiência criativa entre Arte, Cultura e Educação

entre os 13 e os 17 anos. Estes alunos não se encontram institucionalizados, vivem com as suas famílias (maioritariamente pertencentes ao nível sócio-económico baixo — escalões 1 e 2); no entanto, durante o desenvolvimento do projecto, houve um aluno que ficou institucionalizado, por se terem agravado as suas condições familiares. Vários alunos possuem trajectórias de insucesso escolar e de retenção, dificuldades de aprendizagem e de comportamento — a turma é heterogénea, tem problemas de assiduidade, dificuldades em saber-estar, dificuldade em cumprir regras, dificuldades de aprendizagem, pouco motivada e sem objetivos para o futuro (*Relatório DAC, Professores*).

O projeto envolveu quatro professores de diferentes áreas disciplinares — Físico-Química, Educação Visual e Tecnológica, História e Geografia —, sendo que uma das docentes é a diretora de turma. Destaca-se que os docentes envolvidos possuem um sólido percurso de experiência profissional e de estabilidade na escola.

A equipa da CML/EGEAC é constituída por uma artista da área do teatro — atriz, encenadora e docente de teatro no ensino superior — e uma mediadora — com funções de coordenação do serviço educativo do Padrão dos Descobrimentos, com formação de base em História de Arte e formação pedagógica de professores de História, com experiência docente no 3º ciclo e no ensino secundário.

3.2 O desenvolvimento do projecto

O projeto teve a duração de 5 meses, tendo decorrido entre o início do ano escolar, em Setembro de 2018-19 e a Páscoa (Março de 2019), num total de 31 sessões com regularidade semanal, 22 das quais realizadas com a participação da artista e da mediadora. No final do projeto realizou-se uma apresentação pública à comunidade escolar, no auditório do Padrão dos Descobrimentos, com a finalidade de partilhar com a comunidade escolar o trabalho desenvolvido pelos alunos. A apresentação pública contou com a assistência de professores, mediadores e outros profissionais da CML/EGEAC, bem como familiares dos alunos.

O tema do projecto, “As Viagens Exploratórias e o Valor da Experiência”, teve como ponto de partida o Padrão dos Descobrimentos, entendido como testemunho de identidade cultural e “espaço icónico da expansão portuguesa que nos incita a refletir sobre a enorme vontade de ir mais longe, conhecer, experienciar, comparar, interrogar. Qual é afinal o valor da experiência?” (Brochura DESCOLA, CML/EGEAC, 2018).

Este foi o mote para estimular o “processo criativo, o pensamento crítico, o trabalho em equipa e a vontade de correr riscos” que acompanharam a realização do projecto, que teve como objetivos:

"despertar a curiosidade e a vontade de explorar novos territórios – do saber, da vida, dos sentimentos; refletir sobre o perfil do explorador e sobre o explorador que há em cada um de nós; estimular o trabalho em equipa e a vontade de correr riscos; despertar sonhos e a vontade de ir mais longe." (Balanço final do projeto, PD, 16 Dezembro 2019).

O projeto, assente em princípios de abertura e flexibilidade, realizou-se nos espaços físicos da escola, do monumento e na área envolvente, tendo por base o pressuposto da colaboração, tal como enunciado:

"(...)porque o caminho a percorrer é definido passo a passo em conjunto com os professores e com os interesses e desejos dos alunos" (Doc. CML-EGEAC, 2019).

A artista teve um papel estruturante no projeto, sendo responsável pela concepção, planificação e dinamização conjunta das sessões realizadas na escola e no exterior (visitas e aula aberta), sendo esse trabalho realizado em colaboração e parceria com a mediadora e os professores. As reuniões semanais da equipa incluíam a preparação das sessões seguintes e a análise e balanço das anteriores. Durante o projeto, os alunos tiveram sempre um papel central nos processos desenvolvidos:

"As sessões do projeto realizavam-se na escola, monumento e área envolvente e basearam-se sempre num pressuposto de abertura, flexibilidade e criatividade estimulando sempre o trabalho em equipa com os professores envolvidos, sempre com a preocupação de ir ao encontro e interesses e desejos dos alunos. Tendo sido planeadas e organizada pela equipa." (Relatório DAC, Professores).

A estratégia geral, baseada no desenvolvimento de processos e atividades de natureza artística articulados com processos de natureza pedagógica, teve em conta os conteúdos propostos nas disciplinas envolvidas — Físico-Química, Educação Visual e Tecnológica, História e Geografia:

"Na preparação das sessões tentámos fazer articulação disciplinar com conteúdos das disciplinas envolvidas." (idem)

As sessões eram realizadas com recurso a práticas artísticas, predominantemente activas e performativas, com a finalidade de implementar estratégias de dinamização de grupos, colaboração, comunicação e construção de conhecimento, de forma a promover a atenção, a motivação, o envolvimento e a participação dos alunos:

"As metodologias usadas neste projeto foram de uma natureza ativa e participativa, com momentos para debates e reflexões em conjunto." (Relatório de Balanço da Artista).

Por outro lado, procurou-se sempre estimular o pensamento e a reflexão crítica dos alunos, bem como a sua abertura para novas situações, de uma forma consistente e articulada com a temática e os objetivos do projeto:

"Foi sempre uma preocupação a reflexão crítica de forma construtiva na preparação de cada sessão onde a imaginação/exploração são o mote para a continuidade do projeto (...) Na preparação do perfil do explorador/território/objetos pretendeu-se a ideia da descoberta, do desconhecido, de ir mais além. Procurando sempre incentivar nos alunos a não existirem limites para a criatividade." (Relatório DAC, Professores).

E também:

"As visitas ao Padrão, com uma orientação e acolhimento incríveis, foram sempre momentos de grandes aprendizagens, em que "cosíamos" os conteúdos das sessões uns aos outros, ao mesmo tempo que nos confrontávamos com algo maior, que já existia antes de nós e que encerra muitas histórias que deixavam todos os viajantes entusiasmados." (Relatório de Balanço da Artista).

Como aspectos positivos do projecto, a equipa identificou o trabalho de preparação/planificação realizado, a sua flexibilidade, a centralidade dos alunos e a abertura à comunidade: "Preparação antecipada do projeto, planificação semanal desenvolvida pela equipa, trabalho de equipa positivo e válido ("nunca desistimos"). Destacou-se o facto de ser um "Projeto flexível – os objetivos iniciais foram sendo ajustados no decorrer das sessões, as estratégias durante as sessões eram diversificadas, procurando um ajustamento contínuo aos alunos. Também se deu relevo à abertura às famílias: "Aula aberta para os Encarregados de Educação – "foi um momento de sucesso para a turma e de reforço da auto estima dos alunos (72%)". Também se evidenciou uma maior coesão e a melhoria do relacionamento interpessoal entre os alunos, embora não generalizável a todo o grupo: "Proporcionou uma maior coesão e uma melhor relação entre ("alguns") alunos e uma maior proximidade entre professores e ("alguns") alunos."

As principais dificuldades sentidas pela equipa focaram-se nos aspetos relacionais da turma, particularmente no comportamento dos alunos:

"Todas as sessões eram uma montanha-russa" (...) "Não era uma turma. Viriam a ser? Não, nunca chegámos a conseguir atingir plenamente esse objetivo." (Relatório de Balanço da Artista).

A percepção dos docentes sobre as dificuldades sentidas reitera a percepção da artista: "construção da turma – alunos provenientes de diferentes turmas, leque alargado de idades (13-17); os aspetos comportamentais: "Comportamentos pouco adequados - falta de regras, indisciplina, dificuldade de concentração, de escuta, resistências, ..."; a falta de participação dos alunos: "Falta de motivação e adesão às tarefas propostas (cerca de metade da turma), baixo nível de responsabilidade pelos processos/produtos,"; e o ritmo de aprendizagem: "ritmo de trabalho lento".

As questões relacionadas com o comportamento da turma foram sentidas com muita preocupação por parte da equipa, sendo por vezes entendidas como um obstáculo ao bom desenvolvimento do projeto: "Durante o desenvolvimento do projeto houve necessidade de intervenção do Grupo de Gestão de Conflitos e da Direção (a meio do projeto 9 alunos foram separados do grupo); procuraram-se estratégias de "envolvimento dos alunos na resolução, tal como a realização de balanços reflexivos sobre o seu comportamento e indicação de estratégias de solução."

Houve momentos em que as tensões e os dilemas sentidos levaram à interrogação da continuidade do próprio projeto: *"Insistir ou desistir?"* (*Relatório de Balanço da Artista*).

"Devíamos separar os que não querem estar e dar espaço e foco aos restantes? Quem são os alunos que vão continuar? Como comunicar-lhes isto sem gerar entropia? A natureza do projeto seria adequada à turma? Como e para onde rumar?"

No entanto, a decisão tomada pela equipa foi a adoção de uma "estratégia agregadora e não segregadora", reintegrando os elementos afastados (*Balanço final do projeto, PD, 16 Dezembro 2019*).

No que diz respeito à percepção dos alunos sobre o impacto que o projeto teve em si próprios, 16 alunos referem que teve impacto, enquanto 2 mencionam que não teve; 3 não respondem e 1 fá-lo de forma vaga. Quando solicitados a identificar o tipo de impacto, 5 manifestam gratidão por terem participado, 4 consideram que foi divertido, 4 gostariam de voltar a realizar no ano seguinte, 3 referem a aprendizagem, 3 valorizam como muito bom, 2 mencionam a aula aberta, 2 as visitas ao PD, 1 valoriza a experiência, 1 a aproximação da turma, 1 a abertura e a desinibição, e 1 valoriza o pensar melhor nas coisas (resultados do Inquérito por questionário aos alunos, realizado pela equipa, ao qual responderam 22 alunos).

Já no que diz respeito às dificuldades que sentiram, 14 alunos referem "Mau comportamento e falta de empenho da turma", 1 aluno: "Mau comportamento pessoal", 2 alunos: "Não houve dificuldade nenhuma", 4 alunos: "Dificuldade em falar em público", 2 alunos: "Dificuldades na relação

com os outros", 1 aluno: "dificuldade em decorar as frases" e 3 alunos não responderam (fonte: Resultados do *inquérito aos alunos*).

Em termos de balanço final, os professores consideram que:

"Em relação às influências que este tipo de projeto tem nos alunos ainda é cedo para avaliar. Contudo, o mesmo permitiu que os alunos fizessem uma pequena reflexão sobre o trabalho desenvolvido, verbalizando que gostariam de participar em projetos futuros." (*Relatório DAC, Professores*).

4. Linhas de força do projeto - análise e interpretação

O estudo de caso desenvolvido, focalizado no projeto "Viagens Exploratórias e o valor da Experiência", permitiu desocultar um conjunto de linhas de força / dimensões centrais, emergentes da experiência pedagógica desenvolvida com professores, alunos, artista e mediadora, que seguidamente se apresentam:

• Afirmar a pedagogia como arte e a arte como pedagogia

O projeto desenvolveu-se promovendo a interrupção das práticas pedagógicas que marcam a forma escolar, normalizadora, burocrática, tecnicista, evidenciando características inovadoras. O trabalho pedagógico desenvolvido mobilizou processos e práticas artísticas, tendo como intencionalidade promover a descoberta de saberes e a autodescoberta dos alunos, através de processos experenciais, colaborativos, criativos e integradores de saberes de diferente natureza.

De acordo com a equipa, foi "Útil para os alunos que revelaram maior dificuldade de expressão/ intervenção individual", permitiu "despertar sonhos, colocando o foco no que os alunos desejavam para o seu futuro". Por outro lado, também se reconheceu que "As práticas artísticas e abordagens pedagógicas utilizadas permitiram repensar a prática letiva, contribuindo para diferentes olhares sobre os diferentes temas" (*Balanço final do projeto, PD, 16 Dezembro 2019*).

Reconhecendo que há artistas que fazem arte como educação (Helguera, 2011), também se pode afirmar que há educadores que fazem educação como uma arte. Entender a educação como um projeto de arte é contribuir para o alargamento da forma escolar para além das suas estreitas margens. É abrir espaços para a exploração do futuro, permitindo a liberdade de pensamento, o desenvolvimento da criatividade e uma mais plena realização das potencialidades dos alunos.

As possibilidades que emergem do cruzamento da arte e da educação – evidenciadas na articulação de práticas artísticas e práticas pedagógicas –, abrem caminho para viagens a novos territórios, plenos de descobertas e de

novos sentidos. “O revisionamento poderoso e positivo da educação que só pode acontecer na arte, pois depende dos padrões únicos de *performatividade, experiência e exploração da ambiguidade da arte*.” (Helguera, 2011, p.81), implica a adopção de uma abordagem de aprendizagem experencial que oferece ao aluno desafios mais estimulantes; uma abordagem interdisciplinar do conhecimento, que mobiliza o conhecimento disciplinar de forma integrada e contextualizada; e uma abordagem à aprendizagem coletiva e colaborativa – entendendo a construção do conhecimento como um processo de construção coletiva nas e pelas comunidades.

- ***Reconfiguração do papel do aluno e afirmação da sua centralidade nos processos de aprendizagem***

O projeto foi desenvolvido a partir de estratégias centradas nos alunos, abertas e participativas, de forma a reforçar a sua motivação e implicação — partindo dos seus interesses, gostos e necessidades — mobilizando formas ativas de participação, colaboração, comunicação, trabalho de grupo, respeitando ritmos e tempos de aprendizagem. As estratégias pedagógicas desenvolvidas, como os trabalhos de projeto, de descoberta e atividades performativas, construíram-se em ruptura com as propostas pedagógicas que partem da iniciativa dos professores e que seguem linearmente os conteúdos dos programas estabelecidos. A centralidade do alunos nos processos pedagógicos foi um dos aspetos mais valorizados pela equipa:

“um aspeto muito positivo, que é o facto de o projeto ter sido feito à medida deles, com muita flexibilidade. Não foi o que nós quisemos, não foi o que nós pensámos, foi o que eles nos deixaram fazer.” (Mediadora).

“Foi adaptado semanalmente à perspetiva deles” (Professora A).

“Foi adaptado semanalmente, ao ritmo deles, nesse aspeto é um saldo positivo. Não foi nada forçado, de ter que os levar onde nós queríamos. Eles acabaram por fazer o que queriam, foi o que eles nos deixaram fazer....nesse aspeto não há mais flexibilidade do que isto.” (Mediadora).

As estratégias que tiveram uma maior adesão por parte dos alunos foram as relacionadas com o Padrão dos Descobrimentos — como a pré-visita à exposição *Contar Áfricas* (preparação) e as visitas à exposição; os exercícios de improvisação (plateia-palco): “momentos em que havia alguma atenção e corria melhor”, sessões de trabalho com recurso à *performatividade* (“em torno dos vãos e dos sons”), apresentações individuais dos alunos à turma (sobre os vãos individuais) e as sessões de composição plástica (“territórios”), tal como referido no relatório de balanço do projeto. Estas constatações reforçam a relevância das abordagens de aprendizagem experencial — designadas por Helguera (2011) de *arte no mundo*, que oferecem ao aluno

desafios mais estimulantes —, e igualmente defendidas por Canário (2006), que valoriza a experiência de quem aprende como o principal recurso da sua formação.

- ***Resistências e Reticências***

No entanto, face a um papel de maior centralidade, foram visíveis atitudes de *resistência* por parte dos alunos, tal como comportamentos inadecuados, recusas explícitas em participar nas atividades, confrontação e “boicotes”. De igual forma, foi possível observar atitudes que designamos por *reticências*: como alguma falta de implicação e desinvestimento /desvalorização das atividades.

Ao longo do projeto a equipa sentiu a ambivaléncia dos alunos, que evidenciavam sentir-se menos seguros na adoção de um papel mais ativo, particularmente em contextos menos estruturados e mais abertos; uma maior centralidade/ exposição, face à turma e aos professores, proporcionou o “boicote” de atividades que lhes atribuíam uma maior centralidade. Também se observaram atitudes de ambivaléncia — entre ser criança e ser adulto — como por exemplo a desresponsabilização face às tarefas solicitadas, a perda de materiais e produções (ex.: os cadernos de registo, oferecidos pelo *DESCOLA*) e a não realização dos trabalhos pedidos.

Ainda relativamente ao comportamento, foi visível que os alunos, na sua grande maioria, apresentaram dificuldades em cumprir regras; os comportamentos disruptivos na sala de aula podem ser interpretados como uma forma de afirmação perante os professores e o grupo. No entanto, e apesar das tensões sentidas durante a sua realização, a maioria dos alunos fez um balanço positivo no final do projeto, referindo que gostaria de participar em mais projetos desta natureza.

A percepção dos alunos sobre o projeto foi aferida através das respostas a um questionário final, no qual também se identificou que 41% alterava o seu comportamento, 27% não alterava nada, 18% alterava outro aspecto e 14% afirma que alterava, mas sem nomear o quê (*Inquérito realizado aos alunos*).

- ***Desenclausuramento da escola***

O projeto promoveu a exploração do espaço físico para além da sala de aula — as sessões semanais com os alunos foram desenvolvidas no salão de teatro do colégio, o que permitia o desenvolvimento de atividades performativas num espaço amplo, agradável e com luz natural. Para além dos muros da escola, o projeto estimulou a exploração de outros espaços como contextos de aprendizagem — tal como a atividade de observação e recolha de

informação durante os trajetos casa-escola-casa, com a finalidade de realizar um trabalho que cruzou várias disciplinas (observação e registo de “vãos”):

“Apesar de nunca termos saído dos lugares de todos os dias, conseguimos redescobrir que as paisagens comuns ao nosso dia a dia encerram uma série de descobertas. O objetivo geral do Projeto era uma viagem de fora para dentro: o que pode ativar um olhar mais atento? Quão longe podemos ir, apenas imaginando um futuro? Como são os lugares que nunca vimos?” (Relatório de Balanço da Artista).

O projeto promoveu saídas organizadas, como as visitas à Quinta do Arrife, ao Museu de Marinha e ao Padrão dos Descobrimentos, atividades que foram muito valorizadas pelos alunos, reforçando a perspetiva da responsável da instituição:

“A escola tem alunos com “níveis sócio-económico e de aprendizagem muito baixo. Estes meninos não têm mundo. Precisam de sair, conhecer, visitar” (Directora da instituição).

Como sabemos, a abertura ao exterior permite alargar e aprofundar os referenciais dos alunos, particularmente considerando que os museus são lugares complexos de “interpretação e construção de significados”, “espaços de reflexão, vocacionados a despertar a capacidade crítica, de percepção do outro, o valor do conhecimento e as múltiplas formas possíveis de convivência humana” (Franco, 2019, p.20).

São espaços abertos à “co-criação, à fruição compartilhada” (*idem*), que promovem o desenvolvimento global dos alunos, contribuem para ultrapassar barreiras e abrir novas perspetivas sobre o território, respondendo a necessidades sentidas no grupo de alunos:

“Falta de horizontes”. Os alunos da turma não conhecem os museus da envolvente” (Professor B).

A exploração de outros espaços para além dos muros da escola, integrando práticas de educação não formal, como as que são desenvolvidas nos museus, poderão inspirar e potencializar os processos formais de educação — ao permitirem complementar as aprendizagens escolares com outras dimensões não consideradas na estrutura curricular formal, e também por serem mais flexíveis, abertas e participativas (Gonh, 2016).

No projeto, o trabalho de inter-relação entre a escola e o museu foi potencializado pela visitas exploratórias e pela visita à exposição *Contar Áfricas*, no Padrão dos Descobrimentos. A aula pública, também realizada neste equipamento, permitiu a partilha de processos e resultados com a comunidade educativa, proporcionando o usufruto de um equipamento

cultural situado na envolvente da escola e enriquecendo as experiências dos familiares dos alunos.

• **Construção de novos diálogos entre disciplinas**

A procura de uma abordagem interdisciplinar do conhecimento — mobilizando o conhecimento disciplinar de forma integrada e contextualizada (Helguera, 2011) — foi uma das preocupações subjacente ao projecto. As práticas desenvolvidas permitiram introduzir interrupções na forma habitual de organização dos saberes que caracteriza a forma escolar, rejeitando a forte estruturação e organização subjacente aos programas, que espartilham e hierarquizam os saberes em disciplinas. Este projeto, ao promover a relação entre disciplinas, traz pistas para a construção de novos diálogos disciplinares, situados entre a multi e a interdisciplinaridade, diálogos esses abertos e não finalizados, como se pode entender nas palavras da artista:

“Como se “explora”, em cada uma destas disciplinas? O que têm em comum e como se podem relacionar? O que existe no monumento que agregue as disciplinas? Perguntar aos professores todas estas coisas. Perguntar também aos alunos(?)”

“O maior objetivo deste grupo (professores, artista e mediadora), era o de conseguirmos fazer algo em conjunto, dirigindo esta viagem através de um cruzamento disciplinar, em que as práticas artísticas e o monumento, fariam a mediação.” (Relatório de Balanço da Artista).

No entanto, tal como foi possível observar com alguma frequência, “o comportamento da turma inviabilizou e comprometeu as saídas da escola” e a equipa ficou com a percepção de que “a articulação das diferentes disciplinas poderia ter ido mais longe” (Balanço final do projeto, PD 16 Dezembro 2019), o que contribuiu para o sentimento de que a “articulação das diferentes disciplinas ainda necessita de um longo caminho a percorrer” (Relatório DAC, Professores).

Para a construção de um diálogo interdisciplinar será fundamental garantir a abertura da escola a outros contextos e parceiros, nomeadamente os espaços museológicos, entendidos como contextos de produção de conhecimento.

Como afirma Pasqualucci (2016), “o museu é um espaço de transformação, diálogo e valorização dos saberes individuais e coletivos”, que promove o exercício de uma atitude interdisciplinar face ao conhecimento. “A interdisciplinaridade, ao enfatizar a importância da intersubjetividade e das parcerias, (...) torna-se uma atitude que pode viabilizar as

intencionalidades educativas e institucionais do museu, na tentativa de compartilhar seu patrimônio cultural e artístico junto ao público" (*idem*, p. 77-78), valorizando os contextos não-formais de educação como parceiros.

- **Organização do trabalho de forma colaborativa**

Como eixo estruturante do projeto, destaca-se a forma de organização do trabalho da equipa – uma abordagem colaborativa, dialógica, participativa — que norteou todo o seu desenvolvimento. O trabalho de equipa, realizado em continuidade e com consistência, foi reconhecido como muito positivo por todos os envolvidos — docentes, artista e mediadora — tendo permitido a planificação das atividades, a reflexão conjunta e a realização dos balanços semanais. As dinâmicas de balanço semanal permitiram adaptar as estratégias em função dos alunos, do comportamento e atitudes do grupo, entre outros.

Quando questionados se gostariam de participar noutro projecto desta natureza, os professores respondem afirmativamente: "Eu gostaria. Aprendi imenso. Eu gostei imenso, gostei de trabalhar, gostei da organização deste grupo, acho que funcionou. Claro que cada um pode ter tirado mais ou menos... Para mim é sempre bom ter alguém do exterior a trabalhar connosco" (*Professora A*).

No entanto, é necessário garantir as condições necessárias para a realização de um trabalho colaborativo desta natureza: a existência de recursos externos à escola — como a artista e a mediadora da CML-EGEAC —, que trazem consigo novas linguagens e saberes; tempo para a realização do projecto, e que no caso concreto foi formalmente atribuído pela direção da escola, ao abrigo do PAC; o apoio e a liderança organizacional, os quais, enquadrados pela cultura da organização, valorizam os processos inovadores e a mudança educativa; e, por fim, a vontade de inovar, que se articula com aspectos pessoais, identitários e profissionais dos actores envolvidos.

- **Novos modelos de formação de professores**

Os processos desenvolvidos ao longo do projecto — que foram ocorrendo numa espiral de reflexão-acção-reflexão — enquadram-se em modelos de formação de professores que valorizam a construção de saberes contextualizados, a partir da sua própria experiência e realidade, e que conduzem a processos de mudança mais consistentes. Ao atribuírem maior autonomia aos professores e ao promoverem a reflexão sobre as suas práticas, permitem um exercício de reconfiguração das práticas educativas, tal como referido pela equipa: "As novas práticas de abordagens pedagógicas

utilizadas, permitiram repensar a prática letiva, contribuindo para diferentes olhares sobre diferentes temas." (*Relatório DAC, Professores*).

É nosso entendimento que o estudo realizado permite perspectivar outras formas de formação de professores, baseadas na produção de conhecimento a partir da problematização da experiência, no diálogo e na colaboração entre diferentes actores e instituições, na articulação de saberes teóricos e práticos, e que reforça a vontade de continuar um caminho aqui iniciado: "O balanço final foi positivo, como atrás foi referido, e a pertinência das diversas práticas veio enriquecer ao longo das sessões o percurso que cada um de nós tem de realizar" (*Relatório DAC, Professores*).

As dinâmicas desenvolvidas durante este projecto permitem reforçar o entendimento da formação de professores como um lugar híbrido, de entrelaçamento, de encontro e de ação pública, envolvendo a sociedade e as comunidades locais, em outros espaços e tempos que permitem compreender a diversidade das realidades culturais que definem hoje a educação (Nóvoa, 2017).

Conclusão

Nestas breves linhas conclusivas destaca-se a relevância educativa do projecto "As Viagens Exploratórias e o valor da Experiência", um projeto de continuidade do programa *DESCOLA*, que põe em prática novas dinâmicas educativas construídas na articulação de diferentes espaços de educação — formal (a escola), não-formal (o museu) e informal (como a rua, o transporte público, o contexto familiar dos alunos,...) —, envolvendo colaborativamente diversos actores educativos — os professores, a artista e a mediadora da equipa da CML / EGEAC, bem como ainda outros agentes externos.

Em trabalhos anteriores sobre a oferta do programa *DESCOLA* (Pires, Alves e Gonçalves, 2020), evidenciou-se o seu contributo na interrogação das fronteiras entre educação formal, não formal e informal, aproximando-se do ideário de espaço público de educação e de cidade educadora. O estudo de caso agora apresentado dá visibilidade a um conjunto de linhas de força articuladas entre si, sustentadas em princípios consistentes, que podem contribuir para a interrupção da forma escolar e promover a desejável inovação na escola.

Como nos diz Canário (2006, p.19-20), a reinvenção da escola implica uma ação estrategicamente orientada, a partir de eixos estratégicos e intervenção, que passam por um conjunto de ruturas: em primeiro lugar, é necessário romper a ideia de que só se inova com acréscimo de recursos – ao invés, é possível considerar os alunos e famílias como recursos, estabelecer parcerias com a envolvente, construir projetos educativos flexíveis; em segundo lugar, é importante romper com as invariantes organizacionais da escola — os modos de gestão do tempo, do espaço, do grupo de alunos, das

formas tradicionais de organização do saber, as modalidades do trabalho docente. E, em terceiro lugar, é necessário praticar uma ação educativa globalizada cuja referência seja um território educativo, particularmente com o estabelecimento de conexões com as instituições educativas da mesma área, promovendo a colaboração e a partilha de recursos.

Estas dimensões encontram-se presentes no estudo realizado, encontrando-se, com mais visibilidade, nos modos alternativos de gestão do tempo e do espaço, nas novas formas de articulação dos saberes disciplinares, na implementação da modalidade do trabalho colaborativo dos professores, no estabelecimento de parcerias com a envolvente, tendo por referência o território educativo (Canário, 2006). No âmbito territorial, destaca-se a relevância da articulação da escola com os museus, que potencia a construção de uma diversidade de diálogos, valorizando-os como espaços de convergência interdisciplinar e de construção da transdisciplinaridade.

Para finalizar, gostaríamos de afirmar o Projeto “As Viagens Exploratórias e o valor da Experiência” como uma viagem de descoberta que conduziu a novos territórios, desvelando potencialidades, permitindo vislumbrar a diversidade de caminhos que ainda existe por explorar.

E, tal como nos diz a artista:

“Contudo, as verdadeiras viagens exploratórias serão assim, com momentos pequenas grandes descobertas – algumas accidentais, outras cujo valor só entenderás muito mais tarde – e outros momentos em que te perdes e voltas ao lugar de partida... A solução será voltar a partir, com a mesma convicção do início.” (Relatório de Balanço da Artista)

Referências bibliográficas

- Alves, M. & Azevedo, N. (2010) Introdução: (re)pensando a investigação em educação. In Alves, M. & Azevedo, N., *Investigar em Educação – desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multireferenciado* (pp. 1-30). Monte de Caparica: Edições UIED.
- Assis, M. d., Gomes, E. X., Pereira, J. S., & Pires, A. L. (Ed) (2017). *10x10: Ensaios entre Arte e Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, R. (2002) Escola — crise ou mutação? In AAVV, *Espaços de Educação. Tempos de Formação*. (pp. 141-151). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “Olhar” Sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Franco, M. (2019) Museus: agentes de inovação e transformação. *Cadernos de Sociomuseologia* 13 -2019 vol 57(pp.13-27).
- Gohn, M. G. (2016) Educação não formal nas instituições Sociais. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 18, n. 39 set. /dez. 2016 (pp. 59-75).

- Gomes, E. X., & Alves, M. G. (2018). *Educação, Cidade e Desenvolvimento: notas sobre as suas interdependências*. In M. G. Alves, E. X. Gomes, A. Domingos, & J. Matos, *Investigação, Educação e Desenvolvimento. Revisitar o pensamento de Teresa Ambrósio* (pp. 83-96). Lisboa: Colibri.
- Helguera, P. (2011), *Education for Socially Engaged Art*. New York: Jorge Pinto Books.
- Martins et al. (2017) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatoria*. Lisboa: Ed. Min. Educação.
- Mateus, S. (2020) A autonomia e flexibilidade curricular. In Mamede, R. e Silva, P. (coord.) *O Estado da nação e as Políticas Públicas 2020. Valorizar as políticas públicas* (pp.20-23). Lisboa: IPPS-ISCTE.
- Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: imagens, narrativas, dilemas. In AAVV, *Espaços de educação tempos de formação. Textos da Conferência Internacional* (pp. 237-263). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (2017) Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, V.7 nº166 (pp.1106-1133).
- Pasqualucci, L. (2016) O espaço museológico pautado pelas perspetivas fenomenológicas e interdisciplinares. *Cadernos de Sociomuseologia* 8-2016 (pp. 77-99).
- Pires, A. L. O., Alves, M. G., & Gomes, E. X. (2020). Entre escolas e equipamentos de arte e cultura: em busca de outros tempos e espaços de educação. In J. Pinhal, C. Cavaco, M. J. Cardona, F. A. Costa, J. Marques, & A. R. Faria (Orgs.). *Tempos, espaços e artefactos em educação: atas do XVI Colóquio da AFIRSE* (pp. 813-823). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade.
- Yin, R. (1987) *Case Study Research, Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Sage
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Como sobreviver numa sociedade mediatizada e digital? O caso de (i)literacia de pessoas Ciganas em Portugal

Olga Magano¹
Carlos Medinas²

Resumo

O objetivo deste artigo é refletir sobre o acesso, conhecimento e uso de ferramentas digitais por parte de pessoas ciganas em Portugal partindo do facto de que continuam a ser sinalizadas como as mais pobres, excluídas e marginalizadas socialmente (FRA, 2012); apresentam as mais altas taxas de analfabetismo, de abandono escolar precoce e insucesso escolar (Mendes, Magano & Candeias, 2014); têm baixas qualificações escolares e profissionais e são também as mais infoexcluídas (Castells, 2007).

São usados dados provenientes de várias fontes (bibliografia nacional e internacional e resultados de alguns projetos de investigação recentes) e centramos o nosso foco nos desafios colocados às pessoas de origem cigana, às instituições educativas e à sociedade do conhecimento no sentido de questionar se as políticas públicas e práticas educativas têm sido capazes de reduzir o analfabetismo e promover o sucesso escolar e a literacia funcional. Sabemos que o analfabetismo e o abandono escolar precoce não permitem que esta população esteja preparada para fazer face aos desafios colocados por uma sociedade digital e digitalizada, devido ao somatório de *handicaps* em termos de aquisição de competências escolares e de literacia (em sentido clássico e também digital). No entanto, a nova geração de crianças e jovens ciganos mas também pessoas mais velhas revelam predisposição para uso de novas tecnologias e estar “em rede”, o que vai sendo incorporado na vida quotidiana, dos indivíduos e das famílias mas que é condicionado pela pouca escolaridade que impede o uso pleno e efetivo (Medinas, 2018).

Palavras-chave: Ciganos; Educação; Analfabetismo; (I)Literacia Digital

Abstract

The purpose of this article is to reflect on the access, knowledge and use of digital tools by Roma people in Portugal, considering the fact that they

¹ Universidade Aberta e Centro de Investigação e Estudos em Sociologia (CIES-IUL), Instituto Universitário de Lisboa, Portugal, olgamagano@gmail.com

² Câmara Municipal de Reguengos de Monsaraz, Doutorando em Relações Interculturais, Universidade Aberta, Portugal, cb.medinas@gmail.com

Como sobreviver numa sociedade mediatizada e digital? O caso de (i)literacia de pessoas Ciganas em Portugal

continue to be mentioned as the poorest, excluded and socially marginalized (FRA, 2012); they show the highest rates of illiteracy, early school leaving and school failure (Mendes, Magano & Candeias, 2014); they have the lowest school and professional qualifications and are also the most info excluded (Castells, 2007).

Data from various sources (national and international bibliography and results of some recent research projects) are used and we focus on the challenges presented to the Roma people, the educational institutions, and the society of knowledge in order to question whether the public policies and educational practices have been able to reduce illiteracy and promote school success and functional literacy.

We know that illiteracy and early school leaving do not allow this population to be prepared to face the challenges imposed by a digital and digitalized society, due to the sum of handicaps in terms of acquiring school skills and literacy (in the classical and the digital senses). However, the new generation of children and youth Roma people as well as older people show a predisposition to use new technologies and to be “network connected”, which is being incorporated into the daily lives of individuals and families but limited by the low schooling range that prevents full and effective use (Medinas, 2018).

Keywords: Ciganos/Roma; Education; Illiteracy; Digital (I)Literacy

Introdução

As sociedades contemporâneas caracterizam-se pela difusão de informação, desenvolvimento tecnológico e transformação digital. No entanto, persistem desigualdades entre os cidadãos no acesso e manuseamento da informação e de ferramentas digitais o que provoca novos tipos de desigualdades, para além das tradicionais.

Neste artigo analisamos o caso das pessoas de origem cigana em Portugal e as formas de acesso, conhecimento e uso de ferramentas digitais tendo como eixos de enquadramento o facto de continuarem a ser referenciadas como as mais pobres, excluídas e marginalizadas socialmente (FRA, 2012); as que apresentam as mais altas taxas de analfabetismo, de abandono escolar precoce e insucesso escolar (Mendes, Magano & Candeias, 2014); têm mais baixas qualificações escolares e profissionais e também as mais infoexcluídas (Castells, 2007). A análise é complementada com a apresentação de resultados relativos à população cigana residente em Reguengos de Monsaraz.

1. Transformações sociais, informacionais, digitais e o impacto na escolaridade de Pessoas Ciganas

No século XX assistiram-se a grandes acontecimentos históricos, nomeadamente a II Guerra Mundial o que despoleta imagens de representação sobre o holocausto e as tentativas de extermínio de judeus e de ciganos (Margalit, 2002). O extermínio de ciganos, durante muito tempo ignorado, foi reconhecido pela Comissão Europeia e proposto que seja reconhecido pelos estados-membro e estabelecido o dia 2 de agosto para a Comemoração do Holocausto Cigano (Diário de Notícias, 2 Agosto 2017).

Os estudos sobre as raças humanas criaram a ideia da superioridade de umas sobre as outras como foi o caso "da obra de Gobineau sobre a desigualdade das raças humanas, publicada em meados do século XIX, que constitui um dos marcos fundamentais do 'racismo científico', tendo exercido uma enorme influência no desenvolvimento posterior da ideologia nazi." (Miles, 1995[1989] citado por Cabecinhas e Amâncio, 2003, p.4).

O pós-guerra traz a necessidade de paz e também uma redefinição de alguns conceitos aclarando-os, como foi o caso de Lévi-Strauss (1952), que em "Raça e Historia" explica a não diferenciação de raças: só existe uma raça, a raça humana.

O século XX traz também outras mudanças de paradigmas que alteram as fontes de produção, ou seja, as sociedades industriais transitam para a sociedade da informação. A nova sociedade que despontou foi consequência de um avanço tecnológico intenso. Em 1945 nasceu o primeiro computador digital, seguiram-se outras versões baseadas na redução de tamanho, e aumento de capacidade de processamento. Em 1981 surge a IBM PC, o primeiro computador pessoal, possibilitando pelo seu preço e capacidade de processamento, a utilização massiva de computadores.

Nos anos 60 do século XX nasce a Arpanet (rede de computadores), dando origem à internet que é "um grande número de redes independentes que se foram progressivamente conectando entre si através de protocolos comuns" (Rosa, 2012: 107). Em 2018, a internet é utilizada por cerca de 3.9 mil milhões de utilizadores significando sensivelmente 51,2% da população mundial (Agência Lusa, 2018).

Ancorado nas tecnologias digitais, Castells (1999: 67), considera que "no final do século XX vivemos um desses raros intervalos na história. Um intervalo cuja característica é a transformação da nossa "cultura material" pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação."

Esta "sociedade Informacional" traz consigo novos desafios à população mundial, reproduzindo novas desigualdades sociais e económicas num contínuo onde a sociedade capitalista se afirma e reafirma. Este contínuo levou ao que Mbembe (2014) denomina por neoliberalismo como sendo "uma fase da história da Humanidade dominada pelas indústrias do silício e pelas tecnologias digitais (p.13).

Esta nova sociedade colocou dois grandes desafios: a necessidade de acesso aos meios físicos para poder utilizar as novas ferramentas tecnológicas e a necessidade de saber utilizar as novas tecnologias. Neste

Como sobreviver numa sociedade mediatisada e digital? O caso de (i)literacia de pessoas Ciganas em Portugal

sentido, o novo mundo digital provoca uma divisão entre as pessoas que têm capacidade de aceder a computadores e internet e as que não têm. Essa diferença de capacidade de acesso verifica-se também a nível dos hemisférios, continentes, países e regiões dentro dos próprios países: pouco mais da metade da população mundial tem acesso às tecnologias digitais (Sanou, 2016).

Se o acesso a computadores e internet é condição primeira para participar na sociedade digital, o saber utilizar esses meios é o que possibilita essa participação. Assim, o não saber ou não ter acesso a utilizar as tecnologias da informação criou uma imensidão de infoexcluídos, termo que Castells utilizou para definir as desigualdades a vários níveis, perante a utilização das tecnologias de informação, originando uma espécie de fratura digital (Castells, 2007, p. 312). As consequências desta fratura tornam-se visíveis na extinção e no aparecimento de novas profissões ou inadaptação ao novo lugar de trabalho, originando diversos processos de inclusão e exclusão quer no mercado de trabalho, quer social. Portugal os grupos sociais que menos têm acesso à internet são: os mais idosos, os menos escolarizados, desempregados e reformados e os mais pobres e desprotegidos (ANACOM, 2016). Conclui-se, assim que devido aos desenvolvimentos tecnológicos e dos modelos sociais assentes na informação, para além de saber ler e escrever, é, pois, necessário possuir competências para a utilização das tecnologias digitais.

1.1. Os ciganos em Portugal

A presença dos ciganos em Portugal é registada na literatura portuguesa, numa poesia de Luís da Silveira, incluída na obra *O Cancioneiro Geral de Garcia de Resende*, no ano de 1510. No ano de 1521 é editada a obra "Farsa das Ciganas," de Gil Vicente (Coelho, 1892; Nunes, 1996). Estas referências aos ciganos situam a sua presença no território português no século XVI, são, portanto, 500 anos de relacionamento, que se pautou pela fricção e atrito: "a cidadania foi-lhes recusada até à Constituição de 1822 e ser-se cigano/a foi considerado crime até ao Código Penal de 1852". Têm sido poços séculos de exclusão social, nomadismo forçado, segregação social e territorial e ainda de impedimento de acesso ao sistema de ensino. Só recentemente se vislumbra alguma preocupação com a integração das pessoas ciganas na sociedade maioritária. Apesar de algumas medidas avulsas do estado português para amenizar as condições de vida da população cigana, elas não têm surtido o efeito necessário ao nível do acesso a emprego e a habitações condignas. Nas escolas, a maioria das crianças não ultrapassa o 9º ano de escolaridade. Em termos de apoios de proteção social, o Rendimento Social de Inserção (RSI) é uma medida que teve por objetivo "assegurar aos indivíduos e seus agregados familiares recursos que contribuam para a satisfação das suas necessidades mínimas e para o favorecimento de uma progressiva inserção social e profissional." (Segurança Social, 2020). Mas, apesar deste apoio social permitir que muitas

pessoas ciganas sobrevivam à pobreza, pouco tem resultado em matéria de inserção social e profissional. No entanto esta medida criou um sentimento de indignação por parte da sociedade maioritária, aumentando ainda mais os sentimentos de discriminação e racismo pelos ciganos e não criou a referida "progressiva inserção social e profissional" (Magano, 2010).

Não obstante a discriminação em relação às pessoas ciganas, há também que reconhecer que nos últimos anos os problemas destas pessoas têm sido dados a conhecer por diversas organizações e pelo próprio governo, assumindo-se que se trata de um problema social estrutural.

1.2. A situação escolar dos ciganos em Portugal

Os dados disponíveis em Portugal apontam para uma população cigana pouco escolarizada, apesar de a escolaridade ser obrigatória há largos anos e desde 2009, é de 12 anos, até aos 18 anos (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

De acordo com o Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas (Mendes, Magano e Candeias, 2014), através de inquérito aplicado a 1599 pessoas ciganas residentes nos distritos de Portugal continental, conclui-se que a situação dos Ciganos em termos escolares, é preocupante e continua a apresentar níveis de analfabetismo e de iliteracia muito baixos: 27,1% não sabem ler nem escrever; 4,8% sabem ler e escrever mas não completaram grau de ensino; 19,2% frequentaram o 1º ciclo mas não o completaram; 22,5% possuem o 1º ciclo; apenas 13,7% concluíram o 2º ciclo; 7,2% possuem 3º ciclo; 2,3%, o ensino secundário, 0,4%, o ensino médio/ profissional e 0,1%, a licenciatura.

Dados disponibilizados pela Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC), relativos a alunos matriculados em escolas públicas do Ministério de Educação, no ano letivo 2016/2017 e, de acordo com inquérito respondido pelas direções escolares revelam que estavam matriculados 12963 estudantes, distribuídos pelos vários níveis de ensino: pré-escolar 1945 (15%); no ensino básico – 5879 (45,4%); 2º ciclo – 3078 (23,7%) 3º ciclo 1805 (13,9%). O ensino básico perfaz 10762 estudantes matriculados (83%). Nesse ano estavam matriculados 256 estudantes no ensino secundário (2,0%). Estes dados permitem constatar que o número de estudantes matriculados diminui à medida que aumenta o nível de ensino, sendo a maior concentração nos dois primeiros ciclos do ensino básico.

Em 2020, a DGEEC divulgou dados relativos ao inquérito aplicado às escolas relativo ao ano 2018/2019 em que responderam 808 escolas, com uma taxa de resposta de 99%. No que se refere a estes dados, apenas 2,6% de ciganos estão matriculados no ensino secundário e em que 58% do total que estão no ensino secundário residem no Norte.

No que se refere à retenção existem elevadas taxas, de 15,3% (22,1% no 1º ciclo e 17,7% no 2º ciclo), bem como é possível apreciarem-se disparidades regionais. As taxas de retenção mais elevadas são na Área Metropolitana de Lisboa 23,5%, Alentejo 22,3%, Algarve 21,9% e 9,5% no Norte.

Como sobreviver numa sociedade mediatizada e digital? O caso de (i)literacia de pessoas Ciganas em Portugal

Estes dados vão de encontro aos apresentados por Nicolau (2010), num estudo sobre os ciganos em Trás-os-Montes em que constata que entre alunos que frequentam o 1º ciclo em 2005/2006 se verificavam elevadas taxas de insucesso (45%) e abandono escolar (15%).

De igual modo assiste-se a abandono escolar precoce por parte de crianças e jovens ciganos, e nos dois estudos da DGEEC é possível verificar que se passou de 5,9% para 8,1%, ou seja, houve um aumento de abandono (DGEEC 2018; 2020).

O fenómeno de abandono escolar e de níveis de escolaridade baixos é mais acentuado nas mulheres ciganas, sendo raros ainda casos em que realizam o ensino básico (ou seja, até ao 9º ano de escolaridade) e muito mais escassos os casos de frequência e conclusão do ensino secundário. Isto acontece mesmo no caso de mulheres e homens integrados do ponto de vista laboral, no mercado de trabalho, em que as mulheres são menos escolarizadas do que os homens (Magano, 2010). Os 12 anos de escolaridade obrigatória são ainda uma etapa pouco concretizada de um modo geral pelos jovens ciganos mas é mais evidente no caso das mulheres, em que é mais perceptível o peso da herança cultural, no que se refere ao resguardo do convívio com jovens não ciganos e preservação da pureza para o casamento. Continua-se a verificar formas de reprodução de desigualdade de género, sendo que há casos de abandono escolar entre os 11 e 14 anos por parte das meninas e os meninos deixam a escola um pouco mais tarde, em torno dos 16 e 18 anos (Mendes, 2012). No entanto, a realidade de abandono precoce não é igual para todo o país. Segundo a DGEEC (2020), na AML, a taxa de abandono no 2º ciclo por parte das raparigas é 20,4% (14,3% dos rapazes); no 3º ciclo é de 25,1% contra 8,2% no secundário, 37,5% contra 16,2%. No ensino doméstico encontramos 52 meninas no 2º ciclo (12 meninos) e 11 no 1º ciclo (6 rapazes).

Por seu lado, através de um estudo realizado nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto (AML e AMP), em 2013/2015, no âmbito do projeto "Fatores-chave para o sucesso e continuidade dos percursos escolares dos ciganos: indivíduos, famílias e políticas", financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/IVC-PEC/4909/2012), através de uso de metodologia qualitativa (análise documental; mapeamento de projetos locais nas duas AM's; entrevistas a responsáveis, coordenadores e técnicos de projetos, bem como a mediadores ciganos da AML e AMP; entrevistas em profundidade a pessoas ciganas dos territórios etnográficos (72); etnografias de Bairro (em 6 territórios); etnografias em escolas e grupos focais) foi possível apurar, no que se refere à situação escolar dos ciganos, a existência de desigualdades de género quanto à frequência escolar; que os estudantes são beneficiários da ação social escolar; as escolas frequentadas nesses territórios são escolas TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária; que se verifica a tendência para a integração de crianças e jovens em PCA – Percursos Curriculares Alternativos e o PIEF – Programas Integrados de Educação e Formação, a partir do 2º ciclo; encontram-se também casos de ações de alfabetização, cursos de competências básicas, cursos de Educação e

Formação de Adultos (EFA) e formação parental; a presença de poucos colaboradores de origem cigana nas instituições; foram sendo apresentados alguns motivos considerados de natureza cultural, tal como o casamento e as obrigações associadas a este facto (Magano & Mendes, 2016; Magano, 2017; Mendes, Magano, & Costa, 2020).

1.3. Principais políticas públicas com impactos sobre a escolaridade dos ciganos

No estudo nacional sobre os ciganos em Portugal (Mendes, Magano e Candeias, 2014) é possível encontrar uma lista exaustiva sobre as políticas públicas em Portugal que, nas várias áreas, não sendo dirigidas especificamente a pessoas ciganas mas que as abrangem. No contexto deste artigo salientamos as que se relacionam diretamente com a escolarização. Assim destacamos a importância assumida pela escolaridade obrigatória, que sofreu várias etapas, sendo as mais recentes do 9º ano de escolaridade (1986) para o 12º ano (2009), sendo obrigatório permanecer na escola até aos 18 anos, fazendo com que as famílias se vão ajustando a esta imposição; o Programa Especial de Realojamento (PER), em 1993, que permitiu que famílias ciganas fossem realojadas em habitação social; o RSI - 2003 - que substitui o antigo Rendimento Mínimo Garantido (RMG) - 1996 e que constitui um instrumento de redução de pobreza extrema e elabora contratos de inserção para todos os elementos familiares, sendo um dos pilares, a realização de escolarização para quem não a detém e também formação profissional, assim como a inscrição nos Centros de Emprego; os TEIP, desde 1996, encontram-se em escolas em territórios vulneráveis permitindo às escolas acesso a recursos vocacionados para essa finalidade; o Programa Escolhas, desde 2001 e que vai na sétima geração; o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) - 1999; o Programa Novas Oportunidades e RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (até 2010) e o Programa Qualifica (desde 2017).

Do ponto de vista das políticas públicas podemos dizer que há uma diversidade, mas os efeitos sentidos são pouco relevantes, no que se refere ao aumento da escolaridade das pessoas ciganas em Portugal.

2. O caso dos Ciganos de Reguengos de Monsaraz

2.1. Metodologia e caracterização da população cigana reguenguense

Foi realizada uma investigação sobre pessoas ciganas residentes em Reguengos de Monsaraz e literacia digital com recurso a metodologia mista: aplicação de um inquérito por questionário a 98 inquiridos ciganos e entrevista semiestruturada a 4 profissionais que interagem com pessoas ciganas, no campo da educação e do acesso a ferramentas digitais. Com a

Como sobreviver numa sociedade mediatizada e digital? O caso de (i)literacia de pessoas Ciganas em Portugal

aplicação do inquérito procurámos conhecer as condições de vida mas também o que sabem e como lidam com as tecnologias de informação. Os resultados obtidos foram analisados através do programa SPSS.

No decurso da investigação foi realizada observação dos espaços em que residem os inquiridos e análise das interações estabelecidas nos locais de residência, de acordo com os ensinamentos de Quivy e Campenhout (1992: 199) no que se refere à análise de material não suscitado pelo investigado. Realizamos ainda uma pesquisa documental aos livros de atas das reuniões da Câmara do Município onde realizamos a nossa investigação, “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 174). Esta pesquisa documental teve como objetivo conhecer as situações que chegavam à Câmara Municipal relativas à população cigana e assim perceber as dinâmicas da difícil relação entre o poder dominante e a cultura cigana.

As pessoas ciganas alvo desta investigação são cerca de 200, distribuídas em 4 espaços geográficos distintos. O grupo maior está concentrado em um bairro situado fora do perímetro urbano da cidade, com condições precárias: pisos em terra, buracos, falta de drenagem das águas da chuva, barracas e pré fabricados e separados da estrada municipal por um muro. O acesso pedonal ao bairro, não tem sinalização vertical nem horizontal para a passagem de peões. A habitação é um dos principais problemas das 98 pessoas ciganas inquiridas, 43 vivem em habitação do tipo clássica, mas com diversos problemas, 55 vivem no bairro, 32 em habitações pré-fabricadas em mau estado de habitabilidade e 23 em barracas mantidas de pé por um amontoado de chapas e outros tipos de materiais.

O inquérito por questionário foi aplicado a 54 mulheres e 44 homens, a média das idades dos inquiridos é de 28 anos, variando entre os 8 e os 71 anos. É, pois, uma população jovem que apresenta uma forte concentração nos grupos etários até aos 30 anos de idade. O casamento, em média, ocorre aos 18 anos para os homens e aos 16 para as mulheres, registando-se, no entanto, casamentos (de acordo com a “lei cigana”) de raparigas aos 14 anos. Os casamentos ocorrem dentro da própria comunidade revelando forte prática endogâmica.

Os casais inquiridos tiveram em média 4 filhos, atualmente a maioria das crianças frequentam os estabelecimentos de ensino, quer os jardins-de-infância quer o ensino primário e 3º ciclo.

A quase totalidade desta população recebe apoio social através do RSI, no entanto nenhuma destas pessoas se encontra na situação de empregado. Fazem alguns trabalhos sazonais na agricultura, que não lhes permite ter um mínimo de estabilidade financeira para que possam prescindir do recurso ao RSI.

2.2. A situação escolar dos ciganos em Reguengos de Monsaraz

Na população inquirida, 38% são analfabetos e 62% sabem ler e escrever. O nível de escolaridade mais elevado atingido é o 9º ano. No período da investigação apenas 1 aluno frequentava a ensino secundário (10º ano). O abandono escolar é de 75%, revelando as baixas competências escolares desta população. Dos 98 inquiridos, 25% nunca frequentaram a escola, 53% dizem ter frequentado e 22% estão a frequentar. Dos 52 inquiridos que frequentaram a escola, 9% concluíram somente o 1º ciclo, 8% concluíram somente o 2º ciclo e 8% terminaram o 3º ciclo.

As capacidades de leitura e escrita são muito recentes para a maioria das pessoas ciganas, sendo que é frequente que tendo ido à escola, muitas vezes não foram adquiridas competências de literacia nas gerações mais velhas (Magano & Mendes, 2016). Atualmente todas as crianças de Reguengos de Monsaraz vão à escola, à semelhança do que acontece a nível nacional (Mendes, Magano e Candeias, 2014) quebrando um ciclo de analfabetismo que durou séculos. Os problemas colocam-se sobretudo na mudança de ciclo, do 1º para o 2º ciclo e do 2º para o 3º onde são ainda muito frequentes as retenções e o abandono escolar (Mendes, Magano e Candeias, 2020).

No caso dos ciganos de Reguengos de Monsaraz podemos observar que saber ler e escrever é uma capacidade que apenas se verifica nos grupos etários até aos 30-34 anos, o que está consonância com o Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas (M. Mendes et al., 2014). Nas pessoas a partir dessa idade prevalece o analfabetismo (Medinas, 2018) o que impede o exercício de uma cidadania ativa efetiva, nomeadamente na percepção quanto a situações de discriminação (as pessoas que sabem ler e escrever sentem-se mais discriminadas do que as que não sabem ler).

Os dados fornecidos pelo Agrupamento de Escolas, permitiu-nos verificar que o número de estudantes ciganos matriculados nas escolas do concelho, a partir do ano letivo de 2012/2013, apresenta uma tendência crescente. As estatísticas recolhidas mostram que os alunos ciganos são 4% da população estudantil do agrupamento de escolas.

2.3. Literacias digitais dos ciganos de Reguengos de Monsaraz

No mundo contemporâneo em que vivemos, saber ler, escrever e contar já não é suficiente. São necessárias mais competências para lidar com o mundo digital. As tecnologias da informação e comunicação são o meio de desenvolvimento da economia mundial, estão “presentes na maior parte das atividades humanas, desde o trabalho até às atividades de lazer, é uma realidade a que ninguém pode ficar indiferente, sob pena de se ver arredado do mundo real.” (Medinas, 2019, p. 129). Literacia digital é um termo criado por Gilster (1997), como sendo “a habilidade de entender e utilizar a informação de múltiplos formatos e proveniente de diversas fontes quando apresentada por meio de computadores.” (p.1). Posteriormente têm surgido múltiplas e variadas definições do conceito, consequência da evolução das

Como sobreviver numa sociedade mediatizada e digital? O caso de (i)literacia de pessoas Ciganas em Portugal

tecnologias de informação e a necessidade de aquisição de competências para as utilizar.

Nos participantes do estudo (98 pessoas), entre os 8 e os 72 anos, constatou-se que 48 indivíduos são possuidores de telemóvel e 50 não possuem. Os telemóveis são usados principalmente para fazer e receber chamadas, receber e enviar SMS; tirar fotos e ouvir música, como relógio despertador, alarme, jogar e também para aceder à internet.

Relativamente à posse de computadores, constatámos que apenas 15 indivíduos referiram que os tinham e quanto à utilização, 51,5% declara que já usou computador e 47,5% não. Entre os que declaram usar o computador, foi sobretudo com a finalidade de aceder à internet, seguindo-se a escrita de textos, jogar, ver filmes e impressão de documentos.

Apurámos também que os principais locais onde acedem a computadores são o Espaço Internet local (43%), seguindo-se o espaço CID (Centro de Inclusão Digital do Programa Escolhas), (22%); escola (18%) e em casa (17%).

O acesso à internet é crucial na atualidade, não possuir competências para operar no mundo digital é estar fora do mundo atual, é estar fora do mundo do emprego e consequentemente em situação de exclusão social.

A maioria das pessoas inquiridas revela ouvir falar “muitas vezes” da internet, particularmente os mais jovens (60,2%), e 37% “algumas vezes”. Relativamente à percepção que os inquiridos revelaram sobre a importância de saber utilizar computadores e internet, demonstram maioritariamente que consideram ser “importante” (56%) e “muito importante” (30%) a utilização das TIC.

Os inquiridos usam a internet principalmente para aceder ao *Youtube* (42), às redes sociais (41) e jogar (40). Seguindo-se a navegação em sites de compras e vendas (29) e acesso às contas de email (25). Com menos indicações estão os sites de notícias (10) e outras pesquisas, por exemplo para a realização de trabalhos escolares (10). A utilização da internet incide principalmente em atividades que exigem pouca reflexão ao utilizador, sendo utilizada principalmente como meio de entretenimento. Apesar dessa tendência, salientamos as pesquisas realizadas em sites de compras e vendas. Os locais mais utilizados pelos inquiridos para acederem à internet são os espaços internet, seguindo-se o espaço CID e a escola.

O acesso a computadores, a impressão de documentos e o acesso à Internet, são feitos principalmente nos locais de acesso público, tendo particular relevo os Espaços Internet. A nossa pesquisa evidencia as dificuldades de acesso às tecnologias digitais por parte da população inquirida, quer na posse e acesso a equipamentos mas também à internet, o que configura a situação de infoexclusão (Castells, 2007).

Os espaços internet surgem em Portugal no final do século XX, como meio de colmatar a fratura digital quer do ponto de vista do acesso a equipamentos físicos, quer de meios de acesso à internet, para além de proporcionarem formação em competências básicas para a utilização das

tecnologias de informação. Estes espaços, a partir de 2012, decresceram tendo-se verificado o encerramento de muitos deles. Apesar desta realidade alguns sobreviveram permitindo, a quem necessita, o acesso à internet ou a impressão de algum documento ou ainda para quem se encontra na situação de infoexclusão que nestes espaços pode aceder às tecnologias. É por isso que defendemos que os "Espaços Internet" que sobreviveram devem resistir e continuar a proporcionar o acesso às tecnologias de informação àqueles que de outra forma a não têm.

Os resultados obtidos pelo inquérito, relativamente aos locais de acesso a computadores e internet convergem com as estatísticas da frequência de utilizadores dos espaços internet. A frequência desses espaços, tem um peso de 21% do total de utilizadores dos espaços internet embora sendo os ciganos cerca de 3% da população da freguesia. Nestes espaços de acesso à Internet os utilizadores para além de acederem às tecnologias encontram apoio técnico que necessitam para ultrapassar as suas dificuldades digitais.

As entrevistas realizadas a monitores dos Espaços Internet revelam as baixas competências de leitura e escrita e, consequentemente também digitais, das pessoas ciganas que frequentam esses espaços. Para estes profissionais as pesquisas realizadas na internet variam de acordo com a idade e também por género. Os utentes em idade adulta procuram com mais frequência os *sites* de compras e vendas, os mais novos, *sites* e plataformas relacionados à imagem, música e redes sociais e as raparigas acrescentam às suas preferências os produtos de beleza.

Os jovens ciganos estudantes são também utilizadores habituais dos espaços internet como referido por exemplo por um monitor: "Tenho ali miúdos que andam no 5º e no 6º ano que já vêm tirar trabalhos para a escola. (...) Têm outro interesse do que os mais velhos. Já têm outro interesse porque já têm outra formação. (...) Há procura de certos trabalhos para a escola às vezes também pedem ajuda. Mas os mais novos pedem menos ajuda do que pedem os mais velhos. (Homem, 52 anos).

Conclusões: novos desafios e a inevitabilidade do fascínio pelo digital

Persistem as desigualdades entre ciganos e não ciganos em Portugal, nas várias dimensões da vida (sobretudo questões de habitação e acesso a rendimentos condignos) e também nos baixos níveis de escolaridade e de formação profissional e de capacidade de uso de recursos informacionais e digitais.

Tal como acontece a nível nacional, a nível local, no caso dos Ciganos de Reguengos de Monsaraz persiste o grande número de pessoas que abandonaram a escola e os que não sabem ler e escrever. Outro aspeto relevante tem que ver com a iliteracia demonstrada, em que mesmo sabendo ler e escrever, não há a capacidade de ler e interpretar a leitura (de "perceber o que está escrito"). As políticas sociais, embora numerosas, não surtiram o

Como sobreviver numa sociedade mediatisada e digital? O caso de (i)literacia de pessoas Ciganas em Portugal

efeito necessário nos principais pilares estruturantes de uma vida com dignidade – a habitação, a escolaridade e o emprego. Esta pouca literacia das pessoas ciganas repercute-se na dificuldade de utilização das ferramentas tecnológicas e digitais (pouco indo para além do uso das redes sociais com a finalidade de ouvir música e acesso a sites de compra e venda). No entanto, e apesar dos constrangimentos, os mais jovens têm muito interesse pelas tecnologias digitais e alguns adultos procuram encontrar na internet (web) uma mudança do tipo de espaço de negócio, das transações tradicionais em feiras e mercados para formas mediadas por meios digitais. Em face dos resultados obtidos no estudo consideramos que a falta efetiva de competências de leitura e escrita, são os principais constrangimentos e condicionantes à literacia digital, assim como ao acesso ao emprego.

Apesar de não estarem preparados, estes indivíduos são confrontados diariamente com as tecnologias digitais e são cada vez mais frequentes os recursos do estado que implicam o acesso a plataformas na internet (por exemplo, Segurança Social, IRS, etc.). Ou seja, são enormes os desafios enfrentados do ponto de vista digital mas pouco os conhecimentos básicos para uma participação ativa e efetiva de cidadania na sociedade portuguesa, sendo que é constata que às situações de exclusão social tradicionais veio juntar-se a situação de infoexclusão.

Nesta sociedade de informação digital novos desafios são colocados às pessoas de origem cigana, às instituições educativas e à sociedade do conhecimento, no sentido de questionar políticas e práticas educativas que não têm sido capazes de reduzir o analfabetismo e promover o sucesso escolar e a literacia funcional desta população. Mas os dados disponíveis indicam que a maioria da população cigana em Portugal encontra-se pouco preparada, do ponto de vista das habilitações escolares, para fazer face aos desafios colocados por uma sociedade digital e digitalizada, pelo somatório de *handicaps* em termos de aquisição de competências escolares e de literacia (em sentido clássico e também digital). Pelos resultados de pesquisas nossas (Magano e Mendes, 2016; Medinas, 2018) e também de pesquisas internacionais (Zezulkova, 2016), podemos verificar o emergir de um interesse crescente, sobretudo por parte da nova geração de crianças e jovens ciganos mas também por parte de pessoas mais velhas, para o uso de novas tecnologias, e para estar "em rede", aspetos que vão sendo incorporados na vida quotidiana. Este interesse pelas novas tecnologias pode ser um interessante instrumento de alavancagem para a escolarização e literacia, do ponto de vista digital e não digital.

Referências bibliográficas

- ANACOM. (2016). *O consumidor de comunicações eletrónicas 2015*. (1-158).
Cabecinhas, R., & Amâncio, L. (2003). A naturalização da diferença: Representações sobre raça e grupo étnico. *III Jornada Internacional sobre Representações Sociais Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Maison des Sciences de l'Homme, Rio de Janeiro*, 2-5 de setembro

- de 2003, 69-77. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/1598>
- Castells, M. (1999). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. V 1 A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Castells, M. (2007). *A galaxia da Internet* (2^ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coelho, A. (1892). Os ciganos de Portugal: com um estudo sobre o calão. Em «X sessão do Congresso Internacional dos Orientalistas» (CONGRESSO). Obtido de <http://archive.org/details/osciganosdeportu00coeluoft>
- Decreto-lei nº, 238/98. (1998). *Decreto-lei nº 238/98 de 1 de Agosto. Diário da República nº 176/98 – I Série A*. Lisboa: Ministério do Ambiente.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Lévi-Strauss, C. (1952). *Raça e História*. Paris: UNESCO.
- Lusa, A. (2018). Mais de metade da população mundial está ligada à internet. Obtido 18 de Dezembro de 2018, de Observador website: <https://observador.pt/2018/12/07/mais-de-metade-da-populacao-mundial-esta-ligada-a-internet/>
- Magano, O. (2010). *Tracejar vidas normais- Estudo qualitativo sobre a integração social de indivíduos de origem cigana na sociedade portuguesa*. (Tese de Doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal).
- Magano, O. (2017). Ciganos e (i) literacia digital. *Literacia e Inclusão Digital: Boas Práticas em Portugal e em Espanha*, (i), 167-173.
- Magano, O., & Mendes, M. M. (2016). Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso das pessoas Ciganas Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso das pessoas Ciganas. *Revista Configurações. Ciganos e Educação.*, pp.8-26.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5.^ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Mbembe, A. (2014). *Crítica da Razão Negra*. Lisboa: Antígona.
- Medinas, C. (2018). *Ciganos e Literacia Digital: Estudo de caso em Reguengos de Monsaraz* (Dissertação de Mestrado Universidade Aberta, Lisboa, Portugal). Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.2/7659>
- Medinas, C. (2019). *Ciganos e Literacia Digital: Um estudo de caso no Distrito de Évora*. Lisboa: ACM.
- Mendes, M. M, Magano, O., & Rita, C. (2020). Ciganos portugueses: escola e mudança social. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (93), 109-126.
- Mendes, M., Magano, O., & Candeias, P. (2014). *Estudo nacional sobre as comunidades ciganas*. Lisboa: ACM.
- Mendes, Maria Manuela. (2012). *Identidades, racismo e discriminação: ciganos da área metropolitana de Lisboa*. Lisboa: Caleidoscópio.
- Nicolau, L. (2010). *Ciganos e Não Ciganos em Trás-os-Montes: Investigação de um Impasse Interétnico*, (Doctoral dissertation.), Universidade de Trás-os-montes e Alto Douro.
- Notícias, D. de. (2017, Agosto 2). Comissão Europeia convida países a reconhecer genocídio cigano na Segunda Guerra. *Diário de Notícias*.
- Como sobreviver numa sociedade mediatizada e digital? O caso de (i)literacia de pessoas Ciganas em Portugal
- Nunes, O. (1996). *O Povo Cigano* (2.^ª ed.). Edição do Autor de parceria com a Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (2^ª Ed). Lisboa: Gradiva.
- Rosa, A. M. (2012). As origens históricas da Internet: uma comparação com a origem dos meios clássicos de comunicação ponto a ponto. *Estudos em Comunicação*, (11), 89-116.
- Sanou, B. (2016). *ICT Facts and figures 2016. ITU Telecommunication Development Bureau*, 1-8. Obtido de <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2016.pdf>
- Zežulková, M. (2016). Exploring the Czech Roma Child's Experience of Multimodal Literacy Learning & Networking at Charles University in Prague. *Centre for Excellence in Media Practice (CEMP) Bournemouth University*. Obtido de <http://digilitey.eu/wp-content/uploads/2015/09/Zežulková-STSM-Report-Final.pdf>

Reviver na Rede: um exemplo de literacia mediática e inclusão

João Pinto¹,

Teresa Cardoso²

Resumo

Neste texto exploramos a possibilidade de o Facebook constituir um espaço de desenvolvimento da literacia mediática e inclusão digital, no contexto da Educação Aberta e da Educação ao longo da vida, apresentando, para o efeito, o projeto “REviver na Rede”, um caso prático de referência. A revolução digital impulsionou o paradigma da sociedade em rede, mediada pela tecnologia, com impacto nos estilos de vida, cada vez mais virtuais e *online*, estimulando novas formas de aprendizagem. As ferramentas digitais trouxeram, nomeadamente à educação, novos recursos, tanto no seu processo de construção como na forma como são disponibilizados, manuseados e apreendidos. Além disso, constata-se a necessidade de explorar a literacia mediática e a inclusão digital, como forma de democratizar o acesso à informação, e sua correta interpretação, por todos os cidadãos, tornando-os mais ativos e socialmente participativos. Por outro lado, os espaços privilegiados para a aprendizagem têm também evoluído. A tradicional Escola tem vindo a perder o domínio na educação ao longo da vida para outras abordagens informais, baseadas na *Web 2.0*, como é o caso das redes sociais, configurando novos espaços de e para a aprendizagem colaborativa e cooperativa. Desta forma, e tomando como exemplo o projeto “REviver na Rede”, tem sido possível concluir que o Facebook tem vindo a emergir na Educação com várias valências. Para além de recurso educacional, digital e multimédia, também pode assumir um papel muito relevante na partilha e construção do conhecimento, tornando-se numa plataforma de aprendizagem inclusiva e de desenvolvimento da literacia mediática e cívica.

Palavras-chave: Literacia mediática, inclusão digital, Facebook, educação, “REviver na Rede”.

Abstract

In this text we explore the possibility of Facebook as a space for the development of media literacy and digital inclusion, in the context of Open Education and Lifelong Education, presenting, for this purpose, the Project “REviver na Rede”. The digital revolution has boosted the paradigm of the

¹ LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning, Universidade Aberta (PORTUGAL), joao.pinto@uab.pt

² Universidade Aberta (PORTUGAL), LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning, Teresa.Cardoso@uab.pt

networked society, mediated by technology, with an impact on lifestyles, increasingly virtual and online, stimulating new forms of learning. Digital tools have brought new resources, in particular to education, both in their process of construction and in the way they are made available, handled, and perceived. In addition, there is a need to explore media literacy and digital inclusion as a way to democratize the access to information and its correct interpretation by all citizens, making them more active and socially participatory. On the other hand, privileged spaces for learning have also been evolving. The traditional School has been losing dominance in lifelong learning to other informal approaches, based on the *Web 2.0*, such as social networks, shaping new spaces to and from collaborative and cooperative learning. Thus, and taking as an example the Project “REviver na Rede”, it has been possible to conclude that Facebook has been emerging in Education with several dimensions. Besides providing educational, digital, and multimedia resources, it can also play a very important role in the sharing and construction of knowledge, becoming a platform for inclusive learning and the development of media and civic literacy.

Keywords: Media literacy, Digital inclusion, Facebook, Education, “REviver na Rede”.

Introdução

A revolução digital impulsionou o paradigma da sociedade em rede, mediada pela tecnologia, com impacto nos estilos de vida, cada vez mais virtuais e *online*, estimulando novas formas de aprendizagem. Por exemplo, já não somos apenas meros consumidores de informação, mas tornamo-nos também produtores de conhecimento. Estas dinâmicas estão, progressivamente, a transformar as instituições e os processos educacionais, fazendo emergir novas metodologias de ensino/aprendizagem, como o movimento dos Recursos Educacionais Abertos (REA), e fortalecendo outras já existentes, no âmbito da Educação Aberta. Por isso, ao considerarmos que a relação entre as redes sociais *online* e a educação em geral é inevitável, também convocamos para esta equação a literacia mediática e a inclusão digital.

Atualmente o Facebook tornou-se num gigantesco e global palco virtual, no qual se promovem comportamentos e novas possibilidades de interação, configurando-se como um recurso significativo para o processo de ensino e aprendizagem; simultaneamente, também se tornou num disseminador de práticas e experiências educativas. As novas ferramentas digitais trouxeram à educação novos recursos de aprendizagem, tanto no seu processo de construção como na forma como são disponibilizados, manuseados e apreendidos. São objetos de aprendizagem, muitos assumindo as características intrínsecas dos Recursos Educacionais Abertos (REA), utilizados como meio para adquirir um determinado saber nele contido,

permitindo construir conhecimentos novos, de forma imersiva e interativa. Embora o tradicional conceito de recurso didático nos remeta para um objeto físico, no atual contexto tecnológico pode deixar de ser apenas uma peça de *hardware* e assim entrar no campo do *software*. Assume, pois, uma dimensão digital, conquistando uma nova valência e possibilidades próprias, advindas deste ambiente virtual. São exemplos destas potencialidades, a sua co-construção, partilha, discussão e reflexão, mediadas pela tecnologia digital, sem que os participantes se conheçam fisicamente, nem tenham em consideração a sua identidade.

Por outro lado, os espaços privilegiados para aprendizagem têm sofrido alterações. A tradicional Escola tem vindo a perder o domínio na educação ao longo da vida para outras abordagens (in)formais, muitas delas baseadas nas novas ferramentas disponibilizadas pela *Web 2.0*, como é o caso das redes sociais, configurando novos espaços de e para a aprendizagem colaborativa e cooperativa. Esta virtualização da aprendizagem, além de estar sujeita a uma nova configuração espaço-temporal, também promove novas relações intergeracionais, na qual são reconstruídos processos interativos, se recriam novas formas de comunicação e se derrubam barreiras físicas e psicológicas, possibilitando, assim, a implementação de novas oportunidades de aprendizagem.

Constata-se que os conceitos tradicionais de literacias já não respondem convenientemente aos requisitos dos novos estilos de vida cada vez mais digitais. De facto, a capacidade de ler e escrever ou efetuar cálculos matemáticos simples já não é suficiente para o indivíduo se integrar na sociedade contemporânea. Assim, convocamos os novos modelos de literacia para refletir sobre como as redes sociais digitais têm vindo a promover as novas formas “de estar e de ser” (Silva, 2001, p. 856). Para fazer um enquadramento prático desta temática apresentamos o caso do projeto “REviver na Rede”, focado no apoio à utilização do Facebook a populações em situação de desemprego e de isolamento social, explorando a relação entre o Facebook, a educação e a integração social do indivíduo, no contexto das aprendizagens (in)formais online.

Assim, ao longo deste texto abordaremos a literacia mediática e a inclusão digital como formas de democratizar o acesso à informação, e sua correta interpretação, por todos os cidadãos, tornando-os mais ativos e socialmente participativos. Iniciamos este percurso, no ponto seguinte, pelas novas literacias na sociedade contemporânea.

1. As novas literacias na sociedade contemporânea

As revoluções tecnológicas do século XX, nomeadamente a digital que marcou a mudança de século, fizeram emergir a “Sociedade em Rede” como paradigma social (Castells, 2011), na qual a informação assume uma centralidade nas relações sociais e de poder. Uma sociedade globalizada, estruturada segundo redes mediadas pela tecnologia, na qual emergem

fenómenos como a cibercultura (Lévy, 1999) e a cultura participatória (Rheingold, 2012), numa exponencial virtualização dos estilos de vida.

Estar ligado a outras pessoas e com elas comunicar, partilhando informação e construindo conhecimento coletivamente, mesmo que inconscientemente, tem sido uma das grandes características inerentes ao ser humano ao longo da história da humanidade. A internet veio permitir que a realização desta necessidade seja mais rápida, simples e eficiente. As redes sociais, baseadas na internet, caracterizadas por Mattar (2013, p. 28) como “conexões entre pessoas em ambientes virtuais”, são porventura o expoente máximo dos novos estilos de vida.

Agora, temos acesso a “tecnologias para criar, moldar e desenvolver conhecimento de forma conjunta, que em paralelo institui um conjunto de novos saberes e competências para promoção de tempos/espacos diversificados de aprendizagem formal e não-formal” (Santarosa, Conforto & Schneider, 2013, p. 7). Constatata-se que educação/formação formal deixou de ser a única possibilidade de aprender, isto é, de construir conhecimento, sobretudo ao longo da vida. Segundo Seixas (2008), “na sociedade em rede, as pessoas aprendem cada vez mais de modo informal nas suas atividades pessoais e profissionais. [...] A aprendizagem informal é, cada vez mais, o verdadeiro motor do desenvolvimento do capital humano” (p. 21). Pesquisas realizadas por Viana (2009) permitem constatar que é possível aprender com os recursos disponibilizados pela *Web 2.0*, tendo identificado “diversos processos ou modos de aprendizagem informal, por parte dos sujeitos estudados na utilização que fazem dos ambientes *online*, nomeadamente, a reflexão, a capacidade de aprendermos com os outros, [...], o trabalho em equipa e a pesquisa na Internet” (p. 154).

Muitos autores, entre os quais García et al (2010), defendem que a tecnologia “afeta profundamente a nossa forma de trabalhar, colaborar, comunicar e continuar a progredir” (p. 4) e que os paradigmas da educação estão a mudar, pois a educação nem sempre tem estado aliada à tecnologia. De facto, atualmente deparamo-nos com novos modelos educativos a emergir, assumindo uma nova importância e interesse, nomeadamente os que incluem ferramentas sociais *online*, como são as chamadas plataformas de redes sociais, inspirados nas teorias sócio-construtivista de Vygotsky, e seus seguidores (Vygotsky, Luria, & Leontiev, 1988), e no conectivismo, enunciado por Siemens (2004).

Ainda segundo Santarosa, Conforto & Schneider (2013, p. 2), estas transformações influenciaram a Educação a Distância, para a qual as potencialidades interativas das redes sociais vieram “contribuir para superar a Distância Transacional” (Raquel, 2016, p. 1496). Mas também estão na origem da crescente importância da Educação Aberta, num contexto de aprendizagem ao longo da vida, uma vez que o conhecimento pode ser construído socialmente (Liyoshi & Kumar, 2014, p. 358). Ou seja, “se estamos cada vez mais *online*, em espaços e atividades socializantes, é lógico e

desejável que a aprendizagem também possa ocorrer nestes sítios" (Pinto & Cardoso, 2017, p. 86).

É neste cenário que o Facebook tem emergido, por entre um conjunto de redes sociais digitais, adquirindo omnipresença e influência mundial, posicionando-se como "uma rede de colaboração gigantesca" (Kirkpatrick, 2011, p. 340), incentivando as pessoas, com características diferentes, a utilizarem a internet com uma maior interatividade social, nunca antes possível (Raquel, 2016, p. 1487). Para Kirkpatrick (2011), o Facebook está assim a mudar a forma como centenas de milhões de pessoas se inter-relacionam e partilham informação, dando-lhes a possibilidade de comunicar e aprender de forma mais eficiente. É neste contexto que o Facebook vem ocupando um espaço significativo na educação informal, tanto como um importante recurso para o processo de ensino e aprendizagem, quanto como um disseminador de conteúdos pedagógicos, tornando-os "em ambientes de aprendizagem mais ricos e maior envolvimento" (Mattar, 2013, p. 115) dos aprendentes.

De facto o Facebook, assim como todas as ferramentas associadas à Web social, dão-nos a possibilidade de interagir, quotidianamente, com os mais variados conteúdos digitais, numa espécie de "tsunami mediático" (Trültzsch-Wijnen, 2019, p. 61). Por isso, é fundamental a mobilização de competências que possibilitem uma análise e reflexão crítica da informação recebida/recolhida, mas também de competências para interagir com os outros de forma eficaz. Isto é, e conforme preconizado no Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017), tal implica a ativação de áreas de competências complementares, transversais, a exemplo da informação e comunicação, neste caso, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, mas também, continuando, pelas aprendizagens ao longo da vida. Isto é, implica ainda que o indivíduo saiba construir novos conhecimentos e lógicas de comunicação num novo contexto social. Porque "só o conhecimento nos permite sermos utilizadores conscientes e responsáveis das tecnologias digitais, apropriando-nos delas e moldando-as de modo a serem auxiliares na construção de um estilo de vida melhor, de uma sociedade melhor" (Dias, 2014, p. 94). Neste quadro, as novas literacias, assumem cada vez mais importância no desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo, mas também se perfila como um facto para a sua inclusão na sociedade.

Verifica-se, assim, a necessidade de ir além da "definição tradicional de literacia, agora demasiado estreita para conseguir capturar a complexidade das práticas reais nas sociedades contemporâneas" (Furtado, 2007, p. 106). Qualquer ideia de literacia surge pelo menos contemporaneamente ao objeto de que pretende ser literacia. Ou seja, numa perspetiva da evolução da tecnologia, cada avanço impõe ao indivíduo a necessidade de mobilização de novas competências para que melhor experience as possibilidades advindas do progresso. Portanto, na sociedade se reflete desde cedo, mesmo que informal e inconscientemente, sobre a

necessidade de construção de novos modelos de literacia. Dito de outro modo, e como temos vindo a considerar, vivemos numa sociedade em rede, numa era de partilha e de colaboração, alicerçada no crescimento imparável da Internet, em que os seus recursos já não são apenas responsáveis pela "transferência passiva de conteúdos do produtor para o recetor – são interativos por natureza" (Vieira, 2008, p. 196), originando novas dinâmicas e obrigando à adoção de outras competências. Esta realidade instiga-nos então a refletir sobre outros tipos de literacia, que envolvam não apenas a capacidade de ler e escrever ou efetuar cálculos matemáticos simples, antes aludidos, mas que tenham em conta o acesso e a capacidade de utilização de tecnologias digitais. Assim, "são necessárias novas literacias para além das (...) tradicionais" (Rebelo, 2015, p. 132).

Os novos modelos de literacia, enquanto conceitos, não são consensuais nem estáticos, encerrando em si significados nem sempre homogéneos, por vezes espelhando heterogeneidades conforme os autores e, principalmente, conforme as dinâmicas tecnológicas de cada época. Mas, independentemente das possíveis designações que a literacia digital possa assumir, parece ser consensual o reconhecimento de que se relaciona com o modo como o indivíduo se apropria dos conteúdos e das ferramentas digitais para a sua vida pessoal, profissional e social, nomeadamente para usar informação e gerar conhecimento. O que também parece consensual é o facto de a literacia digital e a literacia da informação serem agora conceitos-chave da sociedade contemporânea, e ser, por isso, indispensável que cada cidadão possua competências a esses níveis. Assim, podemos afirmar que a literacia da informação converge para a literacia digital, gerando sinergias "indissociáveis e fulcrais numa sociedade digital globalizada" (Loureiro & Rocha, 2012, p. 2735). Na realidade, constatamos que os conceitos abrangidos pelas novas literacias, como é o caso da literacia da informação e digital, adotam dinâmicas que acompanham as evoluções tecnológicas e sociais, como anteriormente reconhecido. Então, não é aconselhável delimitá-los com fronteiras ou restringi-los a um tempo ou espaço.

Contudo, Martin (2005) considera o conceito de literacia digital mais amplo, uma vez que inclui elementos de outras literacias, como a dos media. Aliás, Oliveira (2019) começa por constatar que a literacia para os media "tem sido marcada pela sombra da volatilidade" (p. 10), uma afirmação que pode ser entendida como "um sinal da capacidade de o conceito se desenvolver a par do progresso da sociedade tecnológica e informacional digital" (Oliveira, 2019, p. 29). No portal do Observatório sobre Média, Informação e Literacia (MILOBS.)³ pode ler-se "uma pluralidade de designações: educação para os media, literacia mediática, educomunicação, literacia digital, pedagogia da

³ www.miobs.pt

comunicação e/ou dos media, literacia da informação e dos media, etc.”⁴, sendo aí defendido que devem ser todas devidamente contextualizadas.

Assim, atualmente, também nos parece incontornável considerar a utilização do termo literacia mediática como chapéu teórico referenciador destas novas literacias sobre as quais temos vindo a refletir, uma vez que é vista como a “ fusão dos media eletrónicos [comunicação de massas] e dos media digitais [comunicação multimédia]” (Vieira, 2008, p. 200). Este autor esclarece ainda que a literacia para os media “diz respeito a todos os tipos de media, designadamente, televisão, cinema, vídeo, rádio, videojogos, imprensa e Internet e outras novas tecnologias digitais da comunicação”, emergindo com os ambientes de comunicação baseados nas novas tecnologias. Pode ser definida como “a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (Vieira, 2008, p. 195), constituindo-se como o “núcleo central das competências necessárias para se enfrentar o século XXI” (Cunha, 2016, p. 57). Para o referido Observatório, trata-se ainda de tomar consciência acerca das motivações das transações emocionais e afetivas, de se posicionar e de adotar comportamentos conscientes e críticos.

É certo que as ferramentas digitais trouxeram à sociedade, nomeadamente à educação, novos recursos e possibilidades, mas também nos incutem novas responsabilidades e desafios. Por tal, e como já reconhecido, constata-se a necessidade de explorar a literacia mediática e a inclusão digital, como forma de democratizar o acesso à informação, e sua correta interpretação, por todos os cidadãos, tornando-os mais ativos e socialmente participativos. No âmbito da iniciativa MEDICI - Mapping Digital Inclusion⁵, reduzir a exclusão digital é garantir que as pessoas tenham a capacidade de usar as ferramentas e conteúdos disponíveis na Internet para fazer coisas que as beneficiem no quotidiano, proposta que converge para os conceitos basilares das novas literacias. Foi também neste pressuposto que emergiu o projeto “REviver na Rede”, de que a seguir se dá conta.

2. O caso do projeto REviver na Rede

A relação entre o Facebook, a educação e a integração social do indivíduo, no contexto das aprendizagens (in)formais tem despertado o interesse dos agentes da educação na sua incansável procura de novos meios para melhor intervir na sociedade, propondo soluções mais adequadas às problemáticas socioeducativas atuais.

Os próprios autores deste texto têm refletido sobre esta temática, inspirando o projeto “REviver na Rede”⁶ com o qual sustentaram que as redes

⁴ <http://milobs.pt/literacia-para-os-media/conceitos-e-metodologias>

⁵ <https://medici-project.eu/digital-inclusion>

⁶ www.revivernarede.blogspot.pt

sociais, designadamente o Facebook, são ferramentas válidas para promover aprendizagens informais ao longo da vida, quer em contextos de requalificação como de desenvolvimento pessoal (Pinto, 2017). As investigações desenvolvidas em torno do referido projeto revelaram a existência de uma considerável atenção para com as redes sociais, tanto por parte da sociedade como das instituições académicas, um pouco na senda de anteriores avanços que a integração das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) trouxe para a Educação nos primeiros anos deste século. Fica também demonstrado que o Facebook é uma plataforma capaz de juntar várias gerações, “promovendo a comunicação e partilha entre pessoas de características diferentes, mas com os mesmos objetivos e necessidades” (Pinto & Cardoso, 2020, p. 322).

O projeto nasceu no âmbito do mestrado em Pedagogia do E-Learning da Universidade Aberta (Portugal), dando origem à dissertação com o título “Formação aberta e *online*, redes sociais e inclusão digital: o projeto REviver na Rede” (Pinto, 2017), e tem vindo a ser implementado na Região Autónoma da Madeira (RAM) desde 2015. Com a crise económica e financeira mundial de 2007-2008, a região registou altas taxas de desemprego de longa duração, situação que se prolongou por muitos anos, com consequências gravosas na integração social dos indivíduos. Então, o projeto “REviver na Rede” surgiu com o principal objetivo de prestar apoio às pessoas em situação de desemprego na utilização do Facebook para se socializarem, evitando o isolamento e a autoexclusão social, além de promover novas formas de procura ativa de emprego. Para tal, procurou-se desenvolver as novas literacias e competências digitais, integrando as novas ferramentas disponíveis, como as promovidas pela e na utilização do Facebook, no quotidiano social daquele tipo de população. O projeto tem um forte âmbito pedagógico, social e solidário, prevendo um trabalho voluntário de coletivos e comunidades, numa lógica de empreendedorismo social, pretendendo ser um modelo de integração social e desenvolvimento pessoal, possível de ser replicado a outras realidades.

Inicialmente, o público-alvo do projeto foi definido como sendo pessoas desempregadas residentes na Madeira, mas percebemos uma forte adesão de outros pessoas, nomeadamente, empregados procurando novas oportunidades de trabalho e familiares ou amigos de desempregados. Menos esperado foi o envolvimento dos emigrantes, principalmente em países como Venezuela, África do Sul e Inglaterra. De referir que a emigração sempre teve uma grande expressão na Madeira, acentuando-se com a referida crise económica. Notámos que alguns dos emigrantes usavam os espaços do projeto como meio de descobrir a recetividade do mercado de trabalho na região, considerando a possibilidade de regressar, o que indicia que o projeto pode contribuir para a reintegração dos emigrantes, incentivando à melhoria das suas competências, principalmente na utilização do Facebook, para conseguirem um emprego (a distância) nas suas comunidades de origem.

Os estudos de diagnóstico, realizados na fase preparatória do projeto, indicaram que as redes sociais digitais tinham potencialidades para integrar uma solução e que o Facebook seria a melhor para o pretendido. Esta ferramenta social, associada à globalização, pode responder a tais necessidades e contribuir para o desenvolvimento das comunidades locais. De facto, e recordando, constatamos a existência de uma considerável atenção para com as redes sociais digitais, tanto por parte da sociedade como das instituições académicas. Ficou também evidenciado que o Facebook era capaz de juntar várias gerações, compostas tanto por cidadãos ditos analógicos como digitais, aliás também como já mencionado. Assim, o Facebook revelou-se ser um espaço “para promover a comunicação e a partilha entre sujeitos com características diferentes, nomeadamente idades e maturidades diversas, embora partilhando, enquanto coletivos, objetivos e necessidades comuns” (Cardoso & Pinto, 2020, p. 14).

Neste sentido, importa visitar alguns estudos, e respetivos números, caracterizadores da utilização desta rede social pelos portugueses. Num olhar panorâmico constatamos que em Portugal também existe um predomínio do Facebook perante as demais redes sociais. Segundo um estudo de mercado, realizado pela Marktest, “94% dos portugueses que usam as redes sociais têm uma conta no Facebook” (Os Portugueses e as Redes Sociais, 2019), referindo-a como a rede social mais relevante. O mesmo estudo revela ainda outros dados favoráveis: é a mais conhecida, a mais utilizada, a mais credível, a que informa melhor, a que tem ou divulga informação mais útil, a mais atual, a mais interessante ou a mais viciante e a que os portugueses mais gostam. O Facebook é ainda referenciado como tendo uma taxa de penetração de 66% entre os portugueses com idades entre os 15 e os 64 anos. À data do estudo, em 2017, estavam registados 4.367.000 indivíduos (face aos 2.925.000 no ano de 2011). Se tivermos em conta as edições anteriores do referido estudo, desde 2011 observamos que o Facebook foi sempre a rede social mais utilizada em Portugal, com valores próximos dos apresentados em 2017.

O responsável pelo Facebook em Portugal sublinhou, a este propósito, que esta rede social tem 4,5 milhões de utilizadores diários em Portugal, o que representa 78% de todos os utilizadores ativos portugueses, uma taxa apresentada a nível global (Ferreira, 2017). Um grau de utilização também confirmado pelos estudos referenciados por Coutinho (2014), segundo os quais os portugueses já utilizam mais o Facebook do que vêm televisão, sendo as suas audiências, em horário nobre, “superiores às dos principais canais de televisão e não é por acaso que a maioria das empresas aposte nesta rede social” (p. 47). Os números anteriores refletem o domínio do Facebook na área das redes sociais em Portugal e consequente utilização por parte da população, sendo um envolvimento motivador para um olhar mais atento às dinâmicas criadas nas áreas socioeducativas, nomeadamente do desenvolvimento das aprendizagens (informais).

Considerando de novo o caso do “REviver na Rede”, e analisando o envolvimento das pessoas com os seus espaços *online*, no ano de avaliação do

projeto (2018), a página no Facebook contava com 21.431 seguidores, o grupo do Facebook com 27.697 membros e o website registou 44.495 acessos, sendo que 16.467 foram visitantes que regressaram. Para melhor compreender a grandeza do número de membros do Grupo “REviver na Rede”, referimos que existiam, aproximadamente, 12.200 pessoas⁷ desempregadas na Madeira (logo, podemos afirmar que o universo da população-alvo era menor do que os membros do grupo), e que a população da região contabilizava 254.876⁸ pessoas. Portanto, tomando para comparação o total de membros do grupo (27.697), notamos que representavam cerca de 11% daquela população.

A avaliação realizada dois anos após o início da implementação do nosso projeto revelou que este atingiu as metas e os objetivos a que se propôs, confirmando-se como uma solução para o problema identificado junto do público-alvo, tendo sido recolhidas evidências de uma alteração nos comportamentos na utilização do Facebook por parte dos seguidores do projeto. Os espaços geridos no Facebook tornaram-se muito dinâmicos, registando-se testemunhos de pessoas que conseguiram emprego (num total de 529 pessoas até 2018), através das partilhas de ofertas de emprego por nós disponibilizadas. Mas também obtivemos testemunhos de pessoas a declarar que estão mais conscientes das potencialidades do Facebook e que estão a utilizá-lo melhor, inclusive a nível pessoal.

Por outro lado, o projeto tem sido distinguido em várias iniciativas de relevo, nacional e internacionalmente, por exemplo: *Born from Knowledge – Ideas 2016*⁹, Arrisca C 2016¹⁰ (menção Honrosa do Prémio Social ao Centro), *WSIS Prizes*¹¹ (nomeado em várias edições). Além disso, integra o relatório *WSIS Stocktaking*¹², como uma boa prática e proposta válida para ser aplicada noutras países ou regiões. Importa referir que os *WSIS Prizes* e o *WSIS*

⁷ Estimativa da população desempregada no 3.º Trimestre de 2018 (fonte: Direção Regional de Estatística da Madeira, <https://estatistica.madeira.gov.pt>).

⁸ Estimativa da população residente em 31-12-2018 (fonte: Direção Regional de Estatística da Madeira, <https://estatistica.madeira.gov.pt>).

⁹ *Born from Knowledge – Ideas*: concurso promovido pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, do Governo de Portugal (www.bornfromknowledge.pt/ideas).

¹⁰ O “Arrisca C” é um concurso promovido pela Universidade de Coimbra - Portugal, que visa estimular o desenvolvimento de conceitos de negócio em torno dos quais se perspective a criação de novas empresas, incluindo iniciativas de empreendedorismo social (www.uc.pt/gats/eventos_e_iniciativas/a_decorrer/arrisca_c).

¹¹ O *WSIS Prizes* é um concurso internacional que visa reconhecer projetos com estratégias orientadas para o desenvolvimento local que utilizem o poder das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como um facilitador do desenvolvimento. É promovido pelo *World Summit on the Information Society*, evento que decorre na Suíça, e é promovido pelas Nações Unidas (www.itu.int/net/wsis).

¹² O *WSIS Stocktaking* é um arquivo para compartilhar as melhores práticas a nível global e reconhecer a excelência na implementação de projetos e iniciativas locais. É uma ação liderada pela Agência das Nações Unidas para as Tecnologias da Informação e Comunicação (www.itu.int/net4/wsis/stocktaking).

Stocktaking são iniciativas da *International Telecommunication Union* (ITU), agência das Nações Unidas especializada nas TIC, visando distinguir e compartilhar as melhores práticas a nível global, e reconhecer a excelência na implementação de projetos e iniciativas locais, passíveis de serem replicadas noutras realidades e noutras contextos (nacionais/internacionais). Recentemente o projeto foi também incluído na plataforma MEDICI¹³ como boa prática na integração de populações vulneráveis e inclusão digital. Esta iniciativa da Comissão Europeia, com outros parceiros internacionais, visa o apoio ao desenvolvimento e disseminação das melhores práticas existentes para a integração de grupos vulneráveis e desfavorecidos na sociedade digital nos 28 estados-membros da União Europeia.

Estas distinções e referências por parte entidades de reconhecido mérito, quer a nível nacional como internacional, constitui uma avaliação externa aos trabalhos desenvolvidos. De facto, o nosso projeto tem demonstrado ser uma iniciativa muito importante, criando vínculos entre os participantes em termos colaborativos e de esperança comum no contexto de oportunidades laborais, permitindo tecer nós de sociabilidades digitais, enfim, e antes de prosseguir e concluir, numa palavra, permitindo continuar a "REviver na Rede".

Conclusão

Neste texto, consideramos que a (r)evolução tecnológica fez emergir uma "sociedade em rede" (Castells, 2011) mediada pela tecnologia e a crescente utilização das redes sociais digitais potencia a capacidade de o indivíduo se realizar enquanto ser social, estimulando novas formas de aprendizagem, em rede, e novos estilos de vida *online*. A atual sociedade está, assim, e progressivamente, a "transformar as instituições e as estruturas sociais, incluindo as instituições e os processos educacionais" (Pinto & Cardoso, 2017, p. 88). De facto, concordamos com Maia e Carmo (2016) quando afirmam que existe "um ecossistema muito novo, onde os contextos de aprendizagem formal e informal interagem continuamente, o que traz evidentes desafios" (p. 21), desde logo à própria Educação.

Atualmente, as redes sociais digitais podem servir para muito mais do que meros contactos pessoais ou mesmo profissionais; também pela sua omnipresença na sociedade podem, nomeadamente, servir de instrumento de inclusão e fortalecimento da empregabilidade. Nesse contexto específico, estamos convictos de que o Facebook pode ser uma ferramenta social capaz de responder a esse tipo de necessidades, e, utilizado em articulação com as realidades locais, pode contribuir para a socialização, a integração social e a procura ativa de emprego.

¹³ <https://medici-project.eu/about-medici-project>

Para Silva (2001), em cada época histórica existe um conjunto de tecnologias que influenciam "o aparecimento de novas formas de estar e de ser" (p. 856). Na nossa época, as TIC trazem-nos os ambientes virtuais, nos quais podemos aceder à informação e estabelecer relações interpessoais e colaborativas. É neste contexto que o projeto "REviver na Rede" emerge e se tem constituído como contributo para uma sociedade mais inclusiva, também, no espaço digital. Por isso, concluímos que as redes sociais, a exemplo do Facebook, podem configurar e configurar-se como espaços de integração social, com capacidades para promoverem a comunicação inclusiva, atenuando barreiras psicológicas existentes em ambientes físicos.

Referências bibliográficas

- Cardoso, T. & Pinto J. (2020) Individuals, Collectives and Sociabilities in Social Networks: promoting new forms of inclusion and active job search. In Observatório - Revista de Comunicação, Jornalismo e Educação/Universidade Federal do Tocantins. v. 6 n. 4. ISSN 2447-4266. Consultado em outubro, 2020, em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/issue/view/424>
- Castells, M. (2011). A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura (4.a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho, V. (2014). The social book. Lisboa: Actual.
- Cunha, R. P. M. (2016). Cinema e Educação. Estudos de caso no Brasil e em Portugal" (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Consultado em outubro, 2020, em <https://run.unl.pt/handle/10362/18469>
- Dias, P. (2014). Viver na Sociedade Digital - Tecnologias digitais, novas práticas e mudanças sociais (Principia, Ed.). Lisboa.
- Ferreira, R. da R. (2017). Facebook tem 5,8 milhões de utilizadores ativos em Portugal. Future Behind. Consultado em novembro, 2020, em www.futurebehind.com/numero-utilizadores-facebook-portugal-2017
- Furtado, J. A. (2007). Fractura digital e literacia: reequacionar as questões do acesso. Comunicação & Cultura, 3, (pp. 97-111). Consultado em outubro, 2020, em <https://doi.org/10.34632/comunicacaocultura.2007.44>
- García, I., Peña-López, I., Johnson, L., Smith, R., Levine, A., & Haywood, K. (2010). Relatório Horizon: Edição Ibero-americana 2010. Austin: New Media Consortium e Universitat Oberta de Catalunya. Consultado em dezembro, 2020, em

<http://www.nmc.org/sites/default/files/pubs/1316813578/42010-Horizon-Report-ib-pt.pdf>

Kirkpatrick, D. (2011). O Efeito Facebook - A história da empresa que está a mudar o mundo. (C. Pacheco, Trad.). Lisboa: Arcádia.

Lévy, P. (1999). Cibercultura. São Paulo: Editora 34.

Liyyoshi, T., & Kumar, M. V. (2008). Em Educação Aberta: O Avanço Coletivo da Educação pela Tecnologia, Conteúdo e Conhecimento Abertos (M. Vannini, & T. d. Gomes, Trad.). ISBN 978-0-262-03371-8. Consultado em outubro, 2020, em http://www.abed.org.br/arquivos/Livro_Educacao_Aberta_ABED_Positivo_Vijay.pdf

Loureiro, A., & Rocha, D. (2012). Literacia Digital e Literacia da Informação - Competências de uma Era Digital. Atas do ticEDUCA2012 - II Congresso Internacional TIC e Educação, (pp. 2726-2738). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Maia e Carmo, T. (2016). Comunicação digital, educação e cidadania global: um novo paradigma e um caso. Em SIED: Simpósio Internacional de Educação a Distância/ EnPED: Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. Brasil: Universidade Federal de São Carlos. Consultado em dezembro, 2020, em http://repositorio.ipbsantarem.pt/bitstream/10400.15/2188/1/PALES_TRA_SIED_EnPED.pdf

Martin, A. (2005). DigEuLit - a European Framework for Digital Literacy: a Progress Report. International Journal of eLiteracy. Journal of eLiteracy, Vol 2 (2005), (pp.130-136). University of Glasgow. Consultado em novembro, 2020, em <http://citeserx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.1923&rep=rep1&type=pdf>

Martins, G.O. (Coord.) (2017). Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Consultado em novembro, 2020, em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Mattar, J. (2013). Web 2.0 e redes sociais na educação. São Paulo: Artesanato educacional.

Oliveira, L. (2019). Literacia digital e metodologias Literacia. In M. J. Brites, I. Amaral, & M. T. da Silva (Eds.), Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar (pp. 97-99). Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho. Consultado em outubro, 2020, em <http://milobs.pt/wp-content/uploads/2019/12/Literacias-C%C3%9Crvicas-Refletir-e-Praticar.pdf>

Os Portugueses e as Redes Sociais. (2020). Lisboa: Marktest. Consultado em outubro, 2020, em www.marktest.com/wap/private/images/Logos/Folheto_Portugueses_Redes_Sociais_2019.pdf

Pinto (2017). Formação aberta e online, redes sociais e inclusão digital: o projeto REviver na Rede. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.2/6930>

Pinto, J. & Cardoso, T. (2020). O Facebook como artefacto educacional? O caso do projeto REviver na Rede. In Moreira, J.A., Gonçalves, V., Garcia-Valcárcel, A. & Gutierrez-Cuevas, Pilar. (eds.). VI Conferência Ibérica de Inovação na Educação com TIC: ieTIC2020: livro de atas, Ponta Delgada, Açores, 27-28 Fevereiro 2020, Instituto Politécnico de Bragança. ISBN: 978-972-745-270-5.

Pinto, J., & Cardoso, T. (2017). Redes Sociais e Educação Aberta: Que relação? Em Redes e Mídias Sociais, 2.ª edição (pp. 75-92). Curitiba: Appris Editora. Consultado em outubro, 2020, em <http://hdl.handle.net/10400.2/7212>

Raquel, L. (2016). Mediação docente e distância transacional: uso do facebook num mestrado em regime misto (B-Learning). Revista e-Curriculum, 14(4) (pp. 1484-1498). Consultado em dezembro, 2020, em http://repositorium.sdu.munho.pt/bitstream/1822/47499/1/revisa_ecurriculum_2016.pdf

Rebelo, C. (2015). Utilização da Internet e do Facebook pelos mais velhos em Portugal: estudo exploratório. Observatorio, 9(3), (pp. 129-153). Consultado em outubro, 2020, em <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/773>

Rheingold, H. (2012). Net Smart - How to Thrive Online. The MIT Press.

Santarosa, L. M. C., Conforto, D., & Schneider, F. C. (2013). Tecnologias na Web 2.0: o empoderamento na educação aberta. In Atas do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning (pp. 1-18). Lisboa: Universidade Aberta. ISBN 978-972-674-738-3. Consultado em outubro, 2020, em <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3071>

Seixas, V. (2008). "Eles não sabem que a aprendizagem é uma constante da vida". Blog da Formação. Consultado em outubro, 2020, em <https://blogdaformacao.wordpress.com/2008/01/22/eles-nao-sabem-que-a-aprendizagem-e-uma-constante-da-vida/>

Siemens, G. (2004). A Learning Theory for the Digital Age. elearn space. Consultado em outubro, 2020, em <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

- Silva, B. D. da. (2001). A tecnologia é uma estratégia. Em Paulo Dias & Varela de Freitas (org.) (Eds.), II Conferência Internacional Desafios (pp. 839-859). Braga: Universidade do Minho. Centro de Competência do Projecto Nónio Século XXI. Consultado em outubro, 2020, em <http://repository.sdum.uminho.pt/handle/1822/17940>
- Trültzsch-Wijnen, C. W. (2019). Educação para os média como uma disciplina transversal. In Brites, I. Amaral & M. T. da Silva (Orgs.) Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar (pp. 61-68). Austria: Salzburg University of Education Stefan Zweig. Consultado em novembro, 2020, em www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/3184/3078
- Viana, J. (2009). O papel dos ambientes on-line no desenvolvimento da aprendizagem informal. Consultado em outubro, 2020, em <http://hdl.handle.net/10451/2086>
- Vieira, N. (2008). As Literacias e o Uso Responsável da Internet. Observatorio (OBS*), 2(2), 193-209. Consultado em dezembro, 2020, em <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/112>
- Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (2001). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 7.ª edição (pp.103-119). São Paulo: Ícone.

Co-construção de um museu virtual. Literacia, sustentabilidade e emancipação na disseminação do património cultural das comunidades de pescadores

Marta Torres¹

João Correia de Freitas²

Mônica Mesquita³

Resumo

No contexto do Observatório de Literacia Oceânica, o estudo da co-construção de um museu virtual online investiga a aprendizagem dos alunos pertencentes às comunidades piscatórias, contribuindo para a literacia histórica. O envolvimento em tarefas concretas associadas à aprendizagem é considerado um fator de motivação. No presente estudo trabalhou-se as artes da pesca artesanal, enquadradas por conteúdos da disciplina de História. Utilizando ambientes tecnologicamente enriquecidos, pretendeu-se compreender as interações entre o conhecimento formal e informal destes alunos, desenvolvendo-se o estudo de forma que os conhecimentos sejam significativos e usáveis, promovendo a intervenção na sociedade, enquanto agentes de mudança. A metodologia assentou num estudo empírico qualitativo, com base na etnografia crítica, combinado com *design-based research*, para a construção do protótipo do museu virtual online. As estratégias de ação, técnicas de recolha e análise de dados desenvolveram-se num contexto de observação participativa, notas de campo e aplicação de vários instrumentos, bem como na co-construção do protótipo por aproximações sucessivas estruturantes da plataforma digital selecionada. Constatou-se a ausência de interação entre os saberes formais e informais dos alunos, um desconhecimento da história das suas comunidades, mas também a valorização das histórias de família. Os alunos foram observadores críticos das suas práticas reconhecendo a desvalorização dos seus saberes informais e a sua falta de relação com os conteúdos da disciplina de História. Neste processo identificou-se a necessidade de trabalhar temáticas relacionadas com a Literacia Histórica, História das Comunidades Capariquenses e Sustentabilidade, para a disseminação do seu património cultural.

Palavras-chave: Literacia Histórica; Literacia Oceânica; Ambientes Tecnologicamente Enriquecidos; Saberes Formais e Informais; Comunidades Piscatórias.

¹ FCT/ UNL (Portugal), mmtorres@netcabo.pt

² FCT-UNL (Portugal) jcf@fct.unl.pt

³ FCT-UNL (Portugal) mmbm@fct.unl.pt

Abstract

In the context of the Observatorio de Literacia Oceânica the study of the coconstruction of an online virtual museum investigates the learning of students belonging to fishing communities, contributing to historical literacy. The involvement in concrete tasks associated with learning is considered a motivating factor. In this study, the arts of artisanal fishing worked, framed by contents of the discipline of History. Using technologically enriched environments, it is intended to understand the interactions between the formal and informal knowledge of these students, developing the study in such a way that the knowledge is meaningful and usable, promoting intervention in society, as agents of change. The methodology was based on a qualitative empirical study, based on critical ethnography, and design-based research, for the construction of the prototype of the online virtual museum. The action strategies, data collection and analysis techniques were developed in a context of participatory observation, field notes and application of various instruments, as well as in the co-construction of the prototype through successive structural approaches to the selected digital platform. There was a lack of interaction between students' formal and informal knowledge, an unfamiliarity with the history of their communities, but also the appreciation of family histories. They were critical observers of their practices, recognizing the devaluation of their informal knowledge and their lack of relationship with the contents of the History discipline. It was identified the need to work themes related to Historical Literacy, History of Capariquense Communities and Sustainability, for the dissemination of their cultural heritage.

Keywords: Historical Literacy; Ocean Literacy; Technologically Enriched Environments; Formal and Informal Knowledge; Fishing Communities.

Introdução

Nos dois últimos séculos tem-se sentido uma crescente desvalorização de saberes, de ofícios e de atividades relacionadas com a produção artesanal, circunscritos a minorias/comunidades profissionais que a estes se dedicavam. As populações estudantis oriundas destas comunidades, no presente estudo, piscatórias, sofrem de uma desvalorização cultural e social inerente à comunidade de pertença. Neste contexto, e no encontro com o Observatório de Literacia Oceânica, doravante denominado OLO, já a trabalhar com estas comunidades, delineou-se o estudo, considerando a educação digital o veículo de promoção e de valorização das mesmas.

No contexto atual é expectável que a transformação da sociedade ocorra através da inovação tecnológica e, como Souza (2018) evidencia, "digital education needs to maintain its primary and fundamental goal of transformation of human being" (p.64). Neste sentido e considerando o

contexto educacional, a transformação desejada tem de considerar a diversidade cultural das comunidades educacionais, adaptando estratégias de ensino aprendizagem que reflitam o contexto em que se inserem. Sharma e Hannafin (2007) evidenciam a necessidade de “a strategic framework for selecting and implementing strategies to support specific learning” (p.28). Compete aos docentes compreender o contexto cultural dos alunos de forma a promover a construção de conhecimento que seja significativo e usável, para que estes desenvolvam uma autonomia que os habilite a participar ativamente nas comunidades em que se inserem.

O estudo desenvolvido teve como participantes alunos da comunidade de pescadores localizadas entre a Costa a Caparica e a Fonte da Telha. O objetivo era o de compreender quais as relações que estes alunos estabelecem entre o saber prático e informal, adquirido na comunidade piscatória, e o saber formal, adquirido em contexto escolar, nomeadamente na disciplina de História. Deste modo pretendeu-se que desenvolvessem uma literacia histórica capacitando-os para uma compreensão acerca do passado significativa e usável e não de histórias fixas (Peter Lee, 2016). Possibilitará uma abordagem à História relacionada com as atividades piscatórias e de exploração de recursos marinhos, intrinsecamente ligada a um conhecimento informal que estes alunos possuem. Compreenderem a importância do passado das suas comunidades e outras, no tempo presente, permitir-lhes-á intervir enquanto agentes de mudança. Neste sentido, é expectável que o desenvolvimento de uma literacia digital potencie a autonomia e responsabilidade necessárias para a construção de conhecimento.

Nesta construção de conhecimento evidenciam-se as linhas orientadoras do Conselho da Europa (2018) que refere que, na atualidade, “curriculum is conceived of as a plan for shaping the learning through all kinds of experience within an educational institution, whether in the classroom or outside it.” (p.13).

A construção de currículo deve significar uma mais-valia para a construção de saber. O estudo pretendeu a participação da minoria piscatória na construção de um currículo que se revista de significado e relevância, promovendo a literacia histórica, digital e literacias científicas. A construção do currículo deve pressupor conhecimento da comunidade em que a escola está inserida. Tal como Ignas (2004) esclarece, “the culture and the traditions held and developed by the community were recognized to be a powerful repository of knowledge and, through linking the community research project to curriculum design” (p.54). Possibilitará a resolução de problemas que surgem em situação de sala de aula, e de promoção escolar. Reportando, de novo, ao saber informal, este é transmitido de há gerações a esta parte através de um conhecimento holístico do território, no qualas comunidades se inserem, dos recursos naturais existentes e do meio ambiente (Ignas, 2004). A transmissão é realizada através de uma linguagem única, oral e corporal, que é o indicador das tradições dessa comunidade. A percepção que

o professor deve desenvolver face a estas tradições habilita-o a reconhecer “a distinctive intellectual tradition” (Ignas, 2004, p. 54). A criação de um currículo inovador e significativo localmente, adequado às comunidades piscatórias, implica a abordagem a temas, desde o 1º ciclo de escolaridade até ao secundário, na disciplina de História. Esta escolha implicou a construção do Museu Virtual, a partir dos conteúdos trabalhados, acentuando a importância das interações que se pretendem ver desenvolvidas.

Na construção deste currículo deve-se ter em consideração os novos desafios que a sociedade atual apresenta a partir de uma pedagogia emergente decorrente de uma sociedade de informação (Voogt & Pelgrum, 2005). Os autores referem a dificuldade de implementação de um currículo que inclua uma literacia face às novas tecnologias e à ciência da informática. Apesar do uso exponencial das novas tecnologias, por parte de estudantes e professores, no dia a dia, este não se reflete nos currículos e na utilização integrada em contexto escolar. Referem ainda que a utilização das TIC nem sempre se adequa ao contexto escolar porque “Moreover, many ICT (information and communication technology) applications are poorly attuned to the curriculum” (p. 159). A inovação curricular a partir das TIC deve convergir para alterações no nível da inovação e criatividade das práticas pedagógicas e mudanças no currículo. Pretende-se que as alterações curriculares traduzam uma abordagem inovadora e integradora sobre os conteúdos curriculares e metodologias a desenvolver, tal como Voogt e Pelgrum (2005) referem “the aim of the innovations was not so much focused on change in curricula content, but rather in new goals that were considered importante for the information society. (...) therefore, (...) thematic approaches to the curriculum were adopted.” (p.167).

Deste modo, a relevância de abordagem a temas que os alunos possam desenvolver e integrar de modo inclusivo e que possibilite um saber significativo e usável, é clamada. Como Ignas (2004) refere “local knowledge (...) might help achieve practical ends such as economic development, environmental responsibility, and cultural resilience. (...) Student's motivation and engagement in the learning process increases when students recognize that what they are being taught matters” (p. 50- 51). Conforme D'Ambrosio (2005) ressalta, a construção de conhecimento é realizada paralelamente à formação académica formal, explicitando que:

“Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos teóricos e, associados a esses, técnicas, habilidades (...) para explicar, entender, conhecer, aprender, para saber e fazer como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência (...), em ambientes naturais, sociais e culturais (...) os mais diversos”. (p.113)

Estes conhecimentos adquiridos em contexto não formal, e informal, não são de forma alguma menos válidos que os adquiridos em contexto

formal. Suportam matrizes culturais que o mundo ocidental reconhece como legado patrimonial à escala mundial.

Para compreender a importância deste conhecimento, no seio das comunidades piscatórias, é necessário compreender o contexto das mesmas. Estas comunidades, inseridas na zona costeira entre Trafaria e Fonte da Telha, encontram-se documentadas desde há séculos na região. Estão intimamente ligadas ao trabalho sazonal (Souto, 2003) e às migrações de comunidades piscatórias vindas da região sul e norte do país. Com a fixação das mesmas na região desenvolveu-se uma atividade económica que evidenciava uma economia de subsistência, precária, relacionada com as Artes da Pesca locais. De forma a perpetuar o conhecimento que vão adquirindo, dando continuidade às suas tradições, atos, ações, que se espelham no modo como continuamente se processa a Arte da Pesca, a transmissão oral do conhecimento, tradicionalmente realizado, possibilita a continuidade e permanência do mesmo. A valorização da escrita desprestigiou esta tradição de transmissão oral, elo de identificação e consolidação identitária dos grupos. (Trevor, 2008)

A procura de respostas para que as comunidades piscatórias possam revelar o conhecimento que possuem da sua cultura material e imaterial, a sua mais-valia na economia local, regional e nacional, passa pela disciplina de História, no reforço da sua identidade cultural, de acordo com o que Young (2008) enfatiza: "The disciplines, subjects, and fields through which we acquire and produce knowledge have been created historically by men and women acting collectively" (p.5).

Na abordagem à educação histórica, centrada em situações de ensino e aprendizagem atuais Barca (2013) refere sobre a mesma que:

"Procura-se entender como é que os sujeitos - sobretudo os alunos - constroem o conhecimento em História e que caminhos poderão ser mais frutuosos para aprofundar a qualidade dessa construção. Por tudo isto, a educação histórica reivindica um estatuto científico específico que tem como principal objetivo as conceções históricas dos vários tipos de sujeitos que, no diálogo mental entre as suas ideias de senso comum e uma conceptualização mais sistematizada pelo contacto com a ciência histórica, vão evoluindo (ou não) no seu pensamento histórico". (p. 316)

Assim, é no seio familiar, escolar e cultural que estes sentimentos se processam e desenvolvem. Na escola e particularmente na aula de História, a identidade social é trabalhada e na maioria das vezes (re) orientada a partir da aprendizagem dos conteúdos lecionados (Barca, 2007). Esta autora, explicita que o saber formal concorre para a orientação e construção temporal. Deve considerar-se o acesso ao conhecimento histórico a partir do contacto com a família, festividades locais, regionais e nacionais. Schmidt e Garcia (2006) referem que se deve incorporar os conhecimentos prévios (saber informal) dos alunos como um dos elementos fundamentais da metodologia do ensino da História. Possibilita, segundo Freire (1987), que a

"cultura do silêncio" adquira voz por parte de todos os que estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Para Schmidt e Garcia (2006), procurar as fontes para a construção do conhecimento histórico, no "arquivo familiar" (p.24) conscientiza todos os intervenientes (alunos, professores, pais e comunidade) que o conhecimento não se limita ao conhecimento formal, académico, que se encontra em manuais. O conhecimento histórico revela-se através da experiência humana e "a experiência humana historicamente organizada se explicita na consciência e na narrativa histórica" (Schmidt & Garcia, 2006, p.24). Esta experiência traduz-se na realidade quotidiana, através da cultura material e imaterial que se reproduz de geração em geração e faz parte do dia-a-dia das populações que a reproduzem de um modo irrefletido. Estas experiências interligam-se com as de outros, articulando-se com pessoas, lugares e tempos históricos distintos.

Promover a consciência histórica deve possibilitar o desenvolvimento humano, numa conceção humanista. Através desta abordagem pretende-se que os alunos das comunidades piscatórias percepçam a importância da História no seu quotidiano tal como Epstein e Salinas, (2018) indicam "studies of historical consciousness may enlighten researchers as well as policymakers and practitioners about the utility of history and history education in people's everyday lives" (p.77).

O projeto desenvolvido no Centro de Investigação de Consciência Histórica, sediado em Vancouver, Canadá, por Seixas (2002), no Canadá, e que entretanto se mantém enquanto website *Historical Thinking Project* (<https://historicalthinking.ca/>), apontou para a construção de conceções históricas dos alunos, no seio familiar e meio social envolvente, assim como nos média, desenvolvendo estratégias que se aproximem do que os docentes comprehendem (Barca, 2004).

A utilidade do saber histórico deve refletir-se na construção de um futuro crítico e participativo. Este estudo pretendeu, também, questionar sobre a utilidade do saber histórico para os jovens oriundos de comunidades minoritárias e socialmente desfavorecidas. Sem reconhecer a utilidade deste saber, dificilmente os jovens o incorporam no seu projeto de vida académico, profissional, social e cultural. Promover uma consciência histórica implica a problematização de situações históricas bem como de situações da realidade presente, reforçando a compreensão de uma História global e humanista. Lee (2006) refere que:

"Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e as atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como quetipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para as aulas de história". (p.136)

Neste sentido, e considerando a materialização das ações humanas, produzidas no passado e no presente, que se evidenciam nos vestígios materiais e imateriais produzidos pelo Homem, tem competido aos Museus a função de repositórios dessa memória.

De acordo com Carvalho (2016), atualmente a função do museu implica, também, responsabilidade social e um enfoque nos públicos. Os museus pretendem desenvolver atividades compromisso com a sociedade, tornando-se mais acessíveis, inclusivos e participativos. Assumem outras responsabilidades que não lhes era conferida, de ordem social e educacional. Esta mudança de paradigma espelha as necessidades da sociedade atual, conduzindo as instituições, de entre as quais os museus, a renovarem-se e transformarem-se. Os museus tendem a acompanhar este dinamismo social. Devem ser locais de diálogo, confronto e experimentação. Podem servir como elos de coesão social, na resolução de questões de caráter político, destacando a problemática da identidade e do património, associados às minorias culturais, étnicas, profissionais ou outras. Considerar que os conceitos de identidade e património estão em constante mutação e renovação (Carvalho, 2016), é assumir que as identidades são múltiplas e não estáticas. Desta forma, iniciam-se processos de renegociação, reinterpretação e construção de narrativas, atuais, sobre identidades, património e memória. Abre-se, assim, espaço para a visibilidade intelectual (Mesquita, 2014) das comunidades piscatórias e do seu património que se reveste de significado identitário e museológico, enquanto pertença de comunidades alargadas e em diálogo. Estas comunidades podem transformar-se em embaixadores da sua identidade e do seu património, sem necessidade de mediadores. As fronteiras dos museus esbatem-se e, apropriando-se de ambientes tecnológicos, expandem-se. No contexto educacional estas transformações podem gerar alterações sociais de colaboração e participação.

Barca, Solé, Pinto, Facal, Gil e Sabaté, (2015) referem que:

"O alargamento conceitual do património tem sido acompanhado, nos últimos anos, por uma diversificação das formas de difusão patrimonial e de procedimentos metodológicos no âmbito educativo, ao nível formal – ligada aos currículos escolares e educação regulada –, não formal e até informal, aproveitando os contributos e horizontes abertos pelas novas tecnologias de informação e comunicação". (p. 55)

Neste sentido, é fundamental recorrer-se a estes "novos horizontes" possibilitados pelas novas tecnologias para a divulgação do património associados às comunidades piscatórias. Solanilla (2008) enfatiza a introdução de "new information communication technologies (ICT's) into the cultural heritage world" (p. 104). Na actualidade, a emergência do respeito pelas identidades culturais é mais do que nunca valorizada. Nestas comunidades a transmissão das histórias de vida, oral e intergeracionalmente, ocorre, maioritariamente, no seio familiar. Neste contexto, é fundamental abrir espaços para as vozes das comunidades que se inserem em determinados

territórios, desde há séculos, e que são cultural e intelectualmente invisíveis, apesar de a sua cultura expressar, nos seus respetivos territórios, uma realidade material e imaterial visível no quotidiano das pessoas decorrente dos seus hábitos e tradições. De acordo com o artigo 2º do documento da UNESCO Intangible Heritage Convention (2003):

"The "intangible cultural heritage" means the practices, representations, expressions, knowledge, skills – as well as the instruments, objects, artefacts, and cultural spaces associated therewith – that communities, groups and, in some cases, individuals recognize as part of their cultural heritage. This intangible cultural heritage, transmitted from generation to generation, is constantly recreated by communities and groups in response to their environment, their interaction with nature and their history, and provides them with a sense of identity and continuity, thus promoting respect for cultural diversity and human creativity. For the purposes of this Convention, consideration will be given solely to such intangible cultural heritage as is compatible with existing international human rights instruments, as well as with the requirements of mutual respect among communities, groups, and individuals, and of sustainable development".

O que acima está expresso revela a importância que as histórias de vida das pessoas têm para a construção do tecido social. Estas histórias fazem parte da memória coletiva dos grupos, expressando-se através de manifestações de caráter religioso, artístico, e outras manifestações culturais, quanto das atividades económicas a que estes grupos estão associados.

A partir de um ambiente educativo tecnologicamente enriquecido é, então, fundamental desenvolver com os alunos, um museu virtual sobre as Artes da Pesca locais, trabalhando os saberes dos mesmos como conteúdos da disciplina de História, enquadradados temporal e espacialmente, para a co-construção de um novo saber significativo e usável. Este novo saber deve refletir as suas histórias de vida, consideradas património.

A construção de um museu virtual é, aqui, objetivada, considerando o papel que os museus podem desempenhar enquanto repositórios de temporalidade, acumulação de tradições históricas ou projeções para o futuro, ou ainda arquivos do tempo humano vividos ou para viver – isto é, um arquivo do futuro, na sociedade tecnológica atual. Castells (2001) considera que "the big challenge is how to articulate the archives of the present and the projections of the future within the living experience of the present" (p. 6). Um dos aspectos mais significativos na opção do museu virtual é proporcionar o contacto, aos estudantes, com ambientes tecnologicamente enriquecidos bem como a espaços e centros de investigação que promovam a criatividade e inovação (Dede, 2010).

Mais do que a simples utilização de tecnologia em contexto escolar, verifica-se a necessidade de compreender a tecnologia como parte deste contexto, como Byker (2014) refere "They need TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) without knowing it" (p. 111). Os ambientes tecnologicamente enriquecidos, em contexto escolar, têm viabilizado o

acesso a diferentes linguagens como possibilidade de aprendizagem, proporcionando novos caminhos de criação coletiva e diferentes olhares, sobre a realidade presente e passada (Sartori, Maximiniano, Porto & Santos, 2006), contribuindo, assim, para a construção de currículos significativos localmente, e inovadores. Segundo Mishra e Koehler (2006), “(...) new technologies changed the nature of the classroom or have the potential to do so.” (p. 1023), esclarecendo ainda que “we believe that the TPACK framework can guide further research and curriculum development work (...)” (p. 1046).

A conceptualização do Museu Virtual implica a construção de conteúdos, relacionados com o património material e imaterial destas comunidades piscatórias, com uma linguagem específica e direcionada para outros públicos que, à partida, não dominam esses conhecimentos. É fundamental conscientizar os alunos para o uso da linguagem que utilizam nos contextos em que se movimentam, e iniciem a desconstrução da mesma, a partir do momento em que necessitam de desenvolver competências que abarquem uma dimensão mais global. É neste contexto que Ware (2013) adverte que:

“Simply teaching our students how to notice the language choices they make, and how those choices open up and close down opportunities for their partners. (...) Offering opportunities for students to examine their language choices in authentic interactions can be a way to develop their awareness of how the more abstract notions of intercultural communication are encoded in the language they themselves use”. (p. 324)

Apesar de considerarmos os nossos alunos como aqueles que dominam os meios tecnológicos, sendo os usuários privilegiados desse mundo virtual devemos, nesta rede de comunicação e interação global, possibilitar aos alunos, segundo Ware (2013), fóruns de discussão que os ajude a estabelecer interações reais e a compreender como as mensagens que enviam e recebem, através de palavras e símbolos, representam não só a sua identidade individual cultural, como a das suas comunidades imediatas e de grupos culturais mais alargados. Pode possibilitar o desenvolvimento de uma literacia digital, refletindo o contexto e a realidade dos alunos adquirindo, deste modo, significado (Voogt, Erstad, Dede & Mishra, 2013). Este aspeto é fundamental se se considerar o modo como os jovens utilizam a tecnologia. Melão (2012) refere que a interpenetração da tecnologia, possibilitou alterações e mudanças na área da educação contribuindo para a consolidação de uma cidadania digital ancorada às TIC, em ambientes educativos.

A importância de todos na construção do conhecimento e na valorização dos saberes, utilizando ambientes educativos tecnologicamente enriquecidos, pode trazer a responsabilização das comunidades na preservação do seu património histórico-cultural, ou de qualquer outra área científica. A atual legislação permite abordagens curriculares, iniciando uma nova e produtiva etapa, na construção de comunidades mais sustentáveis.

Numa perspetiva de inovação curricular, e considerando que o

desenvolvimento sustentável preconiza uma mudança de paradigma na educação, com a adoção de pedagogias diferenciadas, transformadoras e direcionadas para uma aprendizagem ativa e emancipatória, pretende-se criar um espaço de reflexão crítica, gerador de novo conhecimento partilhado e enriquecido. O foco na participação dos alunos na construção de conhecimento implica-os, no futuro, como agentes de mudança, em contexto escolar, cultural e social, promovendo a coesão, igualdade e equidade social, numa perspetiva de responsabilidade partilhada e cidadania ativa.

1. Metodologia

A metodologia desenvolvida assentou num estudo empírico qualitativo, tendo como base a Etnografia Crítica, relacionado com a população estudantil oriunda de comunidades costeiras piscatórias. O processo de criação e construção coletiva de uma plataforma digital, bem como a construção e aplicação de instrumentos, ambos objetivando a co-construção de um museu virtual, serviram-se da metodologia *Design-based Research*, doravante designado por Dbr. Neste sentido, foram delineadas estratégias de observação e estratégias de ação, para o desenvolvimento do trabalho em campo. Foram desenhadas estratégias de observação que contemplaram ações estruturadas tanto para fasear o estudo quanto para a recolha de dados. Num contexto de observação participativa-crítica, foram delineadas fases de observação, nas quais foram eleitos os instrumentos tais como, notas de campo com diferentes formas de representações (escrita, desenho, fotografia, filmes), texto narrativo, questionário, inquérito narrativo, entrevistas abertas e semiestruturadas. Pretendeu-se, assim, que os alunos fossem, também, observadores das suas próprias práticas, acentuando a lógica de estudo etnográfico crítico.

A base de uma investigação de caráter qualitativo e etnográfico considera sempre o processo ou contexto social em que se vai desenvolver a investigação, tal como Korstjens e Moser (2017) referem, “the “reality” we perceive is constructed by our social, cultural, historical and individual contexts. Therefore, you look for variety in people to describe, explore and explain phenomena in real-world contexts” (p. 275). Eccles (2009) esclarece que os estudos etnográficos, realizados num determinado ambiente em contexto de formação estruturada e disciplinada, indicam que as competências adquiridas refletem a reprodução das comunidades estáveis e com práticas duradouras. Como D’Ambrósio (2005) refere, “naturalmente, em todas as culturas e em todos os tempos, conhecimento, que é gerado pela necessidade de uma resposta a problemas e situações distintas, está subordinado a um contexto natural, social e cultural” (p. 112). O trabalho colaborativo é fundamental para que a investigação etnográfica transformadora se realize. É importante que se delineie um estudo que permita aceder a comportamentos, crenças, linguagens e padrões de interação entre o grupo ou grupos em estudo (Creswell, 2011). Neste contexto, pretendeu-se uma aproximação e compreensão das práticas, linguagens e

comportamentos que os alunos da comunidade piscatória evidenciavam. Ainda segundo o autor, "ethnographic research is a qualitative design for describing, analyzing, and interpreting the patterns of a culture-sharing group" (p.481). Neste sentido, a utilização de instrumentos de trabalhos diversificados possibilitou a validação dos dados recolhidos através da triangulação dos mesmos. Como Cohen et al. (2007) referem, "triangulation may be defined as the use of two or more methods of data collection in the study of some aspect of human behaviour" (p. 141). A validação dos dados incluiu a validação cultural (Cohen et al., 2007) adequada ao contexto cultural em que se insere, afetando o seu delineamento, implementação e a sua disseminação. Implicou também o contexto cultural dos participantes, isto é, atitudes, comportamentos, e linguagem dos mesmos e do próprio investigador. Tornou-se fundamental que as ações e técnicas aplicadas na investigação fossem compreensíveis e aceitáveis pelos participantes (Cohen et al., 2007), explicitando, de forma clara e sem verbalismo, o objetivo da aplicação dos instrumentos, e criando um ambiente no qual os alunos sentissem pertença.

2. Resultados

A construção do museu virtual revelou-se num produto final diferenciado e de complemento ao currículo formal. Os fatores que influenciaram o delineamento dos instrumentos e a conceção do museu implicaram a perspetiva dos participantes, a sua experiência e a cultura de escola.

A análise aqui proposta assentou em VI fases desenvolvidas ao longo do estudo e entradas em campo, enquanto estratégias de observação etnográfica e de DbR. Para tanto desenvolveu-se uma análise triangular, com base no Estado da Arte, nos Encontros realizados com os alunos e na análise dos instrumentos aplicados. A análise foi efetuada a partir das VI fases propostas que se identificam como: Fase I - *Caracterização* da população estudantil da costa da Caparica, onde se tornou evidente que a comunidade piscatória tem fortes raízes com a região em estudo e com outras comunidades piscatórias do litoral português. Estas raízes revelaram-se na intergeracionalidade, na identificação e pertença a uma comunidade, assegurada pelas gerações que antecedem a dos alunos do estudo. A família ancora a comunidade ao local e ao espaço. É a sua identidade social, cultural e histórica; Fase II - *Identificação*, com o intuito de identificar as ideias prévias que os alunos participantes tinham sobre as Artes da Pesca, História e Ambientes Tecnologicamente Enriquecidos. Apesar de não identificarem explicitamente o saber informal que possuem nem o interligarem com o saber formal, identificaram o conhecimento que a sua comunidade lhes transmite, mas de uma forma dispersa e não estruturada, nem sempre considerando que este é relevante e significativo. Como Wineburg et al. (2007) propõem, é a "história vivida", sem a reflexão necessária dos conhecimentos que aportam e, tal Lagarto (2017) refere, a

importância da exploração de ideias prévias aos alunos, é fundamental pois estes não chegam à escola sem qualquer tipo de conhecimento nem saber; Fase III – *Saberes*, que pretendeu identificar o conhecimento e o saber informal (experiencial e prático) que os alunos aportam, através das histórias de vida da população estudantil da comunidade piscatória da Costa da Caparica ou seja, relação entre as histórias e a família, verificando-se que os alunos estão habituados a ouvir histórias acerca das Artes da Pesca, e são os seus familiares que as contam. Quanto à utilização das TIC, para trabalhar as histórias sobre as Artes, consideraram que não lhes é fácil fazer essa ligação. Outro fator que se revelou interessante foi o facto de a maioria não conhecer a História das Artes da Pesca à qual a sua família, e eles mesmos, pertencem. No entanto, maioritariamente, consideraram que a disciplina de História pode auxiliar a compreender a importância da pesca e das populações piscatórias. A esmagadora maioria dos alunos considera que as comunidades piscatórias são muito importantes para o país. Identificou-se o conhecimento e o saber informal (experiencial e prático) que os alunos aportam, através das histórias, evidenciando a relevância que a família tem na transmissão de conhecimento que pode ser exponenciada através do conhecimento formal, na disciplina de História. Denotou-se o desenvolvimento de consciência que os alunos vão consolidando, em relação ao saber que aportam, quer seja formal ou informal; Fase IV – *Reconhecimento*, de forma a compreender o reconhecimento que os alunos da população estudantil da comunidade piscatória da Costa da Caparica faziam, acerca do saber informal (experiencial e prático) que possuem. Os alunos valorizaram o saber transmitido intergeracionalmente, acerca das Artes da Pesca. A importância dos conhecimentos que adquirem nas Artes da Pesca é relevante e identificaram a sua comunidade de pertença. Apesar de não relacionarem, de modo estruturado e consciente, as histórias transmitidas intergeracionalmente e os conhecimentos informais que possuem, enquanto parte do constructo do processo histórico, surgiu um elo de ligação e associações, a contextos mais vastos, percecionando-se o desenvolvimento de uma consciência histórica, de acordo com os estudos desenvolvidos por Barca (2012), Cainelli e Schmidt (2011), Epstein e Salinas (2018) e Seixas (2015); Fase V – *Desenvolvimento*, de forma a compreender de que modo os alunos foram desenvolvendo uma consciência histórica sobre as comunidades piscatórias da qual são originários, revelando, ou não, o desenvolvimento de uma consciência histórica que se evidencia no conhecimento adquirido, significativo e usável. Realçaram a atividade piscatória com os problemas que sentem no seu quotidiano familiar e comunitário sendo esta, também, uma forma de valorizar a sua comunidade. Não consideram que a sua "voz" seja visível, na sociedade, apesar da relevância da sua atividade no seio da mesma; Fase VI – *Co-construção*, pretendeu-se compreender como os alunos podiam colaborar na construção de conteúdos, em ambientes tecnologicamente enriquecidos, para a construção de um museu virtual sobre as Artes da Pesca, possibilitando-lhes o acesso à participação e divulgação do património

material e imaterial dessas mesmas comunidades. Relativamente aos ATE, os alunos gradualmente apropriaram-se do conceito, ao longo do estudo, e incorporaram-no no discurso, de forma estruturada, de acordo com os estudos de Lagarto (2017) e Ware (2013). Tiveram a percepção de que a maioria das pessoas utiliza a tecnologia como fazendo parte integrante do quotidiano, o que espelha a realidade. Apesar dessa percepção, que trespassa a maioria da sociedade, a literacia digital deseável não é efetivada no dia-a-dia refletindo uma descontinuidade no modo como se utiliza a tecnologia em contextos diversos, facto evidenciado por Byker (2014), Cober et al. (2015), Lai et al. (2013), Melão (2012) e Voogt e Pelgrum (2005). Consideraram este ambiente o meio privilegiado para divulgar o património da comunidade piscatória.

Conclusão

Partindo de uma abordagem intercultural, em contexto educativo, o foco é o desenvolvimento humano, possibilitando a inclusão, integração e sustentabilidade. Os currículos escolares podem refletir essa inovação de práticas e estratégias, na partilha de conhecimento académico e experencial. A adoção de metodologias e estratégias que valorizem a construção e co-construção de conhecimento, numa perspetiva intercultural, permite conceber e compreender o currículo, enquanto encontro de saberes e diferentes formas que as pessoas têm para criar conhecimento, refletindo uma abordagem holística acerca do mesmo, refutando a descontinuidade que o currículo e a cultura dos alunos, frequentemente, apresentam. Um olhar sobre a cultura dos "outros" representa inclusão, integração e desenvolvimento. A escola atual possibilita esta atuação em contexto escolar.

No contexto educativo urge um outro olhar para estas minorias culturais, socio económicas e profissionais que representam setores de atividade artesanal, relevantes para o país. A chamada "ao palco" destes atores, preteridos no contexto da industrialização revela o desenvolvimento económico, cultural e científico das sociedades atuais. É necessário integrar a diversidade de saberes que representam as soluções adotadas pelos distintos grupos para dar resposta aos problemas do quotidiano. Todas as soluções são válidas. Esta abertura é a exigência de produção de um conhecimento não segmentado e espartilhado, sem conexão entre si, que instiga à hierarquização e secundarização intelectual. Dar resposta à complexidade dos problemas é também reconhecer os mesmos.

O património histórico-cultural pode tirar partido da interpenetração da tecnologia, e nas diferentes formas de como esta tem provocado profundas mudanças no campo da educação. Esta interpenetração, no contexto escolar, pode desenvolver uma literacia digital. Tendo em conta o elevado absentismo e o fracasso escolar, entre os jovens das comunidades piscatórias e, apesar da descontinuidade existente entre a forma como os jovens usam a tecnologia em contextos formais e informais, e o modo como exploram as tecnologias, a co-construção do Museu Virtual habilita-os a desenvolverem competências de literacia que os capacite social, cultural e profissionalmente.

Ao mesmo tempo, implica a sua valorização, transformando-os em agentes de mudança. O acesso às tecnologias digitais possibilitará a divulgação, valorização e preservação do património histórico, cultural e natural, por meio da co-construção do Museu Virtual.

O Museu Virtual enquanto espaço de divulgação e pesquisa, que contempla a memória e a produção de conhecimento, implica processos de produção, circulação e difusão de aspectos culturais, históricos e educacionais. O Museu Virtual propõe-se enquanto nova forma de comunicação e interação. A co-construção do Museu Virtual, como proposta curricular inovadora e intercultural, contextualizada a partir dos saberes formais e informais dos alunos, pode promover a sustentabilidade dessas comunidades através da participação nas distintas esferas da sociedade.

Referências bibliográficas

- Barca, I. (2004). Os jovens portugueses: Ideias em História. *Perspetiva*, 22(2), 381-403.
- Barca, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Curriculo sem Fronteiras*, 7, (1) 115-126. Braga: Centro de Investigação em Educação Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2012) Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. *História Revista - Revista da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás*, 17, (1). doi: 10.5216/hr.v17i1.21683
- Barca, I. (2013). Educação histórica e história da educação. In Nunes, J. & Freire, A.(org.).*Historiografias portuguesa e brasileira no século XX: olhares cruzados*. 315-333. IUC. doi: 10.14195/978-989-26-0646-0_11
- Barca, I., Solé, M., Pinto, H., Lopez, R., Gil, T. M., & Sabaté, M. (2015). Educação histórica e educação patrimonial - Novos desafios. Consultado em novembro de 2019: <https://repository.sdum.uminho.pt/handle/1822/53131>
- Byker, E. J. (2014). Needing TPACK without knowing it: Integrating educational technology in social studies. *Social Studies Research & Practice (Board of Trustees of the University of Alabama)*, 9(3).
- Cainelli, M. Schmidt, M. (2011). *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí, Editora: Unijuí. Brasil.
- Carvalho, A. (2016) *Museus e diversidade cultural: Da representação aos públicos*. (Vol. 4). Direção-Geral do Património Cultural, Caleidoscópio, Edições.
- Castells, M. (2001). *Museums in the information era. Cultural connectors of time and space*. Consultado em março de 2019 http://archives.icom.museum/pdf/E_news2001/p4_2001-3.pdf
- Cober, R., Tan, E., Slotta, J., So, H., e Könings, K. (2015). Teachers as participatory designers: Two case studies with technology-enhanced learning environments. *Instructional Science*, 43(2), 203-228. doi:

- 10.1007/s11251-014-9339-0
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. (3). Council of Europe.
- Creswell, J.W. (2011). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- D'Ambrosio, U. (2005). Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Revista Educação e Pesquisa* 31 (1) 99-120.
- Dede, C. (2010). Technological supports for acquiring 21st century skills. *International encyclopedia of education*, 3.
- Eccles, J. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44, (2), 78-89. doi:10.1080/00461520902832368.
- Epstein, T., & Salinas, C. S. (2018). Research methodologies in history education. *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, 61. doi: 10.1002/9781119100812.ch3
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17th ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ignas, V. (2004). Opening doors to the future: Applying local knowledge in curriculum development. *Canadian Journal of Native Education*, 28 (1/2), 49-60.
- Korstjens, I., & Moser, A. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 2: Context, research questions and designs. *The European Journal Of General Practice*, 23(1), 274-279. doi:10.1080/13814788.2017.1375090
- Lagarto, M. (2017). *Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento, UM – IE, Universidade do Minho, Braga). Consultado em abril de 2019 <http://repository.sdm.uminho.pt/handle/1822/48700>
- Lai, K.-W., Khaddage, F., e Knezek, G. (2013) Blending student technology experiences in formal and informal learning. In, *Journal of Computer Assisted Learning*, 29, (5), 414-425, doi: 10.1111/jcal.12030.
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em revista*, 131 - 150. doi: 10.1590/0104-4060.403
- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146.
- Melão, D. H. (2012). Da página ao (s) ecrã (s): tecnologia, educação e cidadania digital no século XXI. In, *Educação, Formação & Tecnologias - ISSN 1646-933X*, 4, (2), 89-107
- Mesquita, M. (2014). Fronteiras urbanas-sobre a humanização do espaço. In Mônica Mesquita (Org.), *Fronteiras urbanas: Ensaios sobre a humanização do espaço*, 19-33. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Mesquita, M. (2017). UrbanBoundariesSpace. Disturbing choices and the place of the critical research/researcher in the capitalist wile. In Straehler-
- Co-construção de um museu virtual.
- Pohl, H.; Bohlmann, N. & Pais, A. (Eds), *The disorder of mathematics education. Challenging the Sociopolitical Dimension of Research*, 307-320. Switzerland: Springer.
- Mishra, P., & Koehler M., (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record* 108:1017-doi: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.
- Sartori, A., Maximiniano, F., Porto, S. & Santos, S. (2006). Museus virtuais: memória e educação em tempos de ciberespaço. *Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 29, Brasília. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – Intercom.
- Schmidt, M. A., Garcia, T. (2006). Pesquisas em educação histórica: algumas experiências. *Educar em revista*, 11-31.
- Seixas, P. (2002). *The Historical Thinking Project | Historical Thinking Project*. Consultado em agosto de 2020 <https://historicalthinking.ca>
- Seixas, P. (2015). Looking for history. In A. Hapman, & A. Wilschut (Ed.), *Joined-Up History -new directions in Education History Research* (pp. 255-276). Charlotte, NC: IAP - Information Age Publishing Inc.
- Sharma, P., Hannafin, M. (2007). Scaffolding in technology-enhanced learning environments. *Interactive learning environments*, 15(1), 27-46. doi: 10.1080/10494820600996972.
- Solanilla, L. (2008). The internet as a tool for communicating life stories: a new challenge for memory institutions. *International Journal for Intangible Heritage*, 3, 103-116.
- Souto, H. (2003). Movimentos migratórios de populações marítimas portuguesas. *Geoinova* (ISSN:0874-6540) 8, 165-177. Consultado em fevereiro de 2020 http://www.salomao.pt/forumcostadacaparica/files/Migra_es_Popula_es_Mar_timas.pdf
- Souza, M. (2018). Digital education: the basis for the construction of digital citizenship. *Debater aEuropa*, (19), 57-67. Consultado em novembro 2019 https://doi.org/10.14195/1647-6336.19_5
- Trevor, M. (2008). Muscles, morals and mind: Craft apprenticeship and the formation of person. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3) 245-27. doi: 10.1111/j.1467-8527.2008.00407.x
- UNESCO *Intangible Heritage Convention* (2003). Consultado em outubro 2019 <https://ich.unesco.org/en/convention>
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C. e Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. In *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 29, (5), 403-413, doi: 10.1111/jcal.12029.
- Voogt, J., & Pelgrum, H. (2005). ICT and curriculum change. *Human technology: An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments*, 1(2), 157-175. doi: 10.17011/ht.urn.2005356
- Ware, P. (2013). Teaching comments: intercultural communication skills in the digital age. *Intercultural Education*, 24(4), 315.

doi:10.1080/14675986.2013.809249

- Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D., & Duncan, A. (2007). Common belief and the cultural curriculum: An intergenerational study of historical consciousness. *American Educational Research Journal*, 44(1), 40–76.
- Young, M. (2008). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. In G. J. Kelly, A. Luke, & J. Green (Eds.), *What counts as knowledge in educational settings: Disciplinary knowledge, assessment, and curriculum*, 32, (1), 1–28). doi: 10.3102/0091732X0730896.

Aplicação do transmedia no ensino das geociências

Elisabete Peixoto¹

Luís Pedro²

Rui Vieira³

Resumo

Esta investigação pretende ilustrar como se poderá utilizar o *transmedia storytelling* para o estudo, no 3.º ciclo do ensino básico, da utilização que o ser humano faz das rochas no quotidiano segundo uma perspetiva Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). O estudo apresentado neste artigo é de natureza predominantemente qualitativa e assenta no *educational design research*, visto que envolve a conceção, implementação e avaliação de atividades articuladas com os objetivos de aprendizagem. As atividades foram divididas em três fases: antes da saída de campo, saída de campo e depois da saída de campo. Foi criada uma narrativa que acompanhou os alunos na realização de um conjunto de tarefas para, à semelhança do personagem principal, completarem um *puzzle* online na plataforma *Campus*. A fase antes da saída de campo teve um carácter preparatório das fases seguintes. Na saída de campo, os alunos demonstraram ter dificuldades na interpretação da informação distribuída em cada estação, mas conseguiram na globalidade identificar as rochas ali existentes. Relativamente à participação na última fase desta investigação esta não se verificou, apesar da maior parte dos alunos referir que possuem bons conhecimentos de tecnologias digitais e que as usa numa base diária. Esta investigação poderá contribuir para diversificar os recursos educativos para o ensino das ciências naturais e torná-los mais atrativos, uma vez que os estudos realizados com alunos do ensino básico evidenciam que estes utilizam regularmente as tecnologias digitais no quotidiano.

Palavras-chave: *transmedia storytelling*, educação em geociências, Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS).

Abstract

¹ Universidade de Aveiro

² Digimedia - Digital Media and Interaction Research Centre, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro

³ Universidade de Aveiro, CIDTFF - Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores / Research Centre for Didactics and Technology in Teacher Education (www.ua.pt/cidtff)

Aplicação do transmedia no ensino das Geociências

This investigation aims to illustrate how transmedia can be used to study, in the 3rd cycle of basic instruction, the use that humans make of rocks in their daily lives according to a Science-Technology-Society (STS) perspective. The study presented in this article is predominantly qualitative and based on educational design research, since it involves the design, implementation and evaluation of activities linked to the learning objectives. The activities were divided into three phases: before the field trip, field trip and after the field trip. A narrative was also created that accompanied the students in carrying out a set of tasks to, like the main character, complete an online puzzle on the Campus platform. The phase before the field trip was preparatory for the following phases. On the field trip phase, the students demonstrated difficulties in interpreting the information distributed in each station, but were able to identify the rocks that exist there. Regarding participation in the last phase of this investigation, this did not occur, despite the fact that most students report that they have good knowledge of digital technologies and that they use them on a daily basis. This research may contribute to diversify the educational resources for the teaching of natural sciences and make them more attractive, since the studies carried out with elementary school students show that they regularly use the digital technologies in their daily lives.

Keywords: transmedia storytelling, geosciences education, Science-Technology-Society (STS).

Résumé

Cette enquête vise à illustrer comment le *transmedia* peut être utilisé pour étudier, en 3e cycle d'enseignement de base, l'usage que les humains font des roches dans leur vie quotidienne selon une perspective Science-Technologie-Société (STS). L'étude présentée dans cet article est principalement qualitative et basée sur la recherche en conception pédagogique, car elle implique la conception, la mise en œuvre et l'évaluation d'activités liées aux objectifs d'apprentissage. Les activités ont été divisées en trois phases: avant la visite sur le terrain, la visite sur le terrain et après la visite sur le terrain. Un récit a également été créé qui a accompagné les étudiants dans la réalisation d'un ensemble de tâches pour, comme le personnage principal, compléter un puzzle en ligne sur la plateforme Campus. La phase précédant la visite sur le terrain était préparatoire aux phases suivantes. Lors de la phase de sortie sur le terrain, les élèves ont démontré des difficultés à interpréter les informations diffusées dans chaque station, mais ont pu identifier les roches qui s'y trouvent. Concernant la participation à la dernière phase de cette enquête, celle-ci n'a pas eu lieu, malgré le fait que la plupart des élèves déclarent avoir une bonne connaissance des technologies numériques et les utiliser au quotidien. Ces recherches peuvent contribuer à diversifier les ressources pédagogiques pour l'enseignement des sciences

naturelles et à les rendre plus attractives, puisque les études menées auprès d'élèves du primaire montrent qu'ils utilisent régulièrement les technologies numériques dans leur vie quotidienne.

Mots-clés: *transmedia storytelling*, enseignement des géosciences, Science-Tecnologia-Sociedade (STS).

Introdução

Este estudo foi levado a cabo no âmbito de uma tese de doutoramento em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro, intitulada “Utilização do *transmedia* no ensino das Geociências”. Nesta investigação pretendeu-se desenvolver (conceber, produzir, implementar e avaliar) um conjunto de atividades *transmedia* destinadas ao estudo de um dos temas da disciplina de Ciências Naturais dos 5º e 7º anos de escolaridade, preconizados pelas *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018a, 2018b). Tendo em conta estes documentos, o tema a tratar referiu-se ao uso que o Ser Humano faz das rochas no quotidiano. Além disso, pretendeu-se utilizar as tecnologias digitais para a implementação das atividades, pelo que o seu desenvolvimento teve por base a aplicação do *transmedia storytelling* e a educação em ciências segundo a perspetiva Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS).

O termo *transmedia storytelling* foi introduzido por Henry Jenkins, numa publicação na *Technology Review* (Jenkins, 2003). De acordo com este investigador, o *transmedia storytelling* é um processo em que os elementos de uma narrativa estão dispersos em vários *media* de modo coordenado, sendo que cada parte da narrativa existe num determinado *media* e contribui para o seu desenvolvimento com aquilo que de melhor tem para oferecer. Assim, cada *media* desempenha um papel único e específico para o desenrolar da narrativa, de forma que a sua correta compreensão implica a experimentação de cada uma das suas partes constituintes (Lindsey, 2013). Desta forma, e de acordo com Herr-Stephenson e seus colaboradores (2013), *transmedia* significa “através dos *media*” e os diferentes elementos, apesar de poderem estar dispersos por diferentes *media*, vão completando a narrativa. No *transmedia storytelling* pode ser utilizado qualquer tipo de *media*, incluindo, por exemplo, filmes, jogos, simulações, vídeos, programas de televisão, ferramentas da web 2.0, computadores, tablets e telemóveis mas, para além destes, é possível utilizar meios mais tradicionais como livros, revistas, rádio, banda desenhada, brinquedos e jornais (Alper & Herr-Stephenson, 2013; Costa & Branco, 2013; Lindsey, 2013; Warren et al., 2013). Por outro lado, pode incluir saídas de campo, como é o caso desta investigação, em que a participação dos alunos nas atividades implica o contacto com a temática da utilização das rochas pelo Homem no quotidiano no ambiente envolvente da

escola. Desta forma, foram elaboradas atividades que também têm em consideração a educação em ciências segundo a perspetiva CTS.

A educação em ciências segundo a perspetiva CTS pauta-se, entre outros, pela exploração de situações de interesse pessoal, local ou global, que envolvem a ciência e a tecnologia. Este tipo de abordagem permitirá, de acordo com vários investigadores (Acevedo-Díaz et al., 2003; Aikenhead, 2002, 2005; I. Martins, 2002; Vieira et al., 2011, 2016), o desenvolvimento do conhecimento científico, assim como de atitudes, capacidades e valores e a promoção da literacia científica e tecnológica. De acordo com Vieira e seus colaboradores (2011) a educação em ciências com orientação CTS envolve a: (i) utilização de temas sociais importantes na atualidade e que envolvem a ciência e a tecnologia; (ii) identificação, exploração e resolução de questões ou situações-problema com interesse pessoal, local e global, que podem suscitar o interesse e envolvimento dos alunos e, consequentemente, propiciar o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes acerca da ciência, da tecnologia e das suas interações com a sociedade; (iii) procura ativa de informação por parte do aluno, de forma a utilizá-la para resolver a questão com que se depara; e (iv) abordagem de problemas, questões ou situações-problema num contexto interdisciplinar, devido à importância de recolher informação de várias disciplinas, o que pode permitir ultrapassar a fragmentação que está muitas vezes associada aos saberes disciplinares.

1. Metodologia

O estudo retratado neste artigo é de natureza predominantemente qualitativa (Coutinho, 2013; Ferreira & Carmo, 2008). As metodologias qualitativas são indutivas, descritivas, exploratórias, orientadas para os processos e fundamentadas na realidade (Ferreira & Carmo, 2008). De acordo com estes e outros investigadores, a recolha de dados constitui a base através da qual se compreendem os fenómenos em análise.

Por seu lado, o desenvolvimento das atividades *transmedia* enquadra-se no *educational design research* (EDR). O EDR desenvolve-se em contexto real e envolve um processo cílico e reflexivo de conceção, desenvolvimento e avaliação de intervenções educativas (Mckenney & Reeves, 2013; Plomp, 2013; Van den Akker et al., 2006). As características do EDR que foram seguidas durante esta investigação incluem: (i) um contexto educativo real, concretamente a abordagem de um dos temas da disciplina de Ciências Naturais, o que confere validade à investigação; (ii) uma variedade de técnicas e instrumentos de recolha de dados, como o inquérito (por questionário) e a observação (com o diário da investigadora); e (iii) iterações múltiplas, envolvendo ciclos de conceção, produção, avaliação e revisão da intervenção, neste caso, das atividades *transmedia* desenvolvidas. Note-se, a este propósito, que a presente investigação foi implementada em dois anos letivos sucessivos, 2017/2018 e 2018/2019, que constituíram dois ciclos de

investigação, sendo que o segundo ciclo resultou da análise e revisão do primeiro. Este primeiro ciclo de investigação envolveu alunos do 7.º ano de escolaridade e o segundo ciclo de investigação envolveu alunos do 5.º ano de escolaridade. Por outro lado, teve-se em atenção a aplicação das atividades num momento do ano letivo posterior à abordagem, em sala de aula, dos diferentes tipos de rochas, pelo que os alunos estariam mais bem preparados para conseguir identificar macroscopicamente determinados tipos de rochas.

Uma vez que a aplicação das atividades desenvolvidas com alunos implicava o enquadramento curricular nas atividades letivas foi necessário, tendo por base o trabalho desenvolvido por Orion (1993), dividi-las em três fases: antes da saída de campo, saída de campo e depois da saída de campo. A primeira destas fases era de carácter introdutório e permitia dar a conhecer aos alunos o tipo de atividades que iriam realizar. A fase da saída de campo envolveu a realização de um percurso nas proximidades da escola tendo por base o tema relativo à utilização que o Ser Humano faz das rochas no dia a dia. Por fim, a fase depois da saída de campo envolvia a construção de um *puzzle* online na plataforma *Campus*. Esta é uma plataforma gratuita e de livre acesso, de serviços e ferramentas web 2.0 que possibilita a publicação e partilha de diferentes tipos de conteúdos, incluindo fotos, vídeos, estados, hiperligações e comentários (Santos et al., 2012). Ainda de acordo com estes investigadores, nesta plataforma, alunos e professores partilham os mesmos privilégios e responsabilidades e acedem ao mesmo tipo de serviços e conteúdo. Uma vez que em cada instituição escolar existe um administrador responsável pelas definições de privacidade e segurança, esta plataforma tem sido utilizada por jovens em idade escolar, muitas vezes em contexto de investigações.

A participação nas fases antes da saída de campo e saída de campo foi integrada em períodos letivos da disciplina de Ciências Naturais, o que não foi possível realizar para a fase depois da saída de campo. Apesar disso, o desenrolar das três fases envolveu a aplicação dos seguintes instrumentos de recolha de dados: questionários inicial e final aos alunos, diário de bordo da investigadora, registos dos alunos durante a saída de campo e listas de verificação de aprendizagens. Deste modo, procurou-se utilizar um conjunto de instrumentos que permitisse obter informação que possibilitasse a triangulação de dados de forma a potenciar a fidelidade da informação recolhida e a obter uma compreensão mais completa dos fenómenos que estão a ser analisados (Amado, 2014; Coutinho, 2013).

As atividades desenvolvidas nesta investigação foram, também, enquadradas numa narrativa que se baseia na história de uma menina que se mudou recentemente para a cidade de Aveiro. Para conhecer melhor a cidade, a sua mãe comprou um *puzzle* sobre as aplicações que o Ser Humano faz das rochas no quotidiano. No entanto, o preenchimento desse *puzzle* ocorre online, na plataforma *Campus*, e envolve a partilha de algumas informações, como fotografias de locais pré-determinados, recolhidas

previamente numa saída de campo. Assim, ainda antes do desenvolvimento das atividades foi elaborado e aplicado um questionário aos alunos acerca da sua utilização de tecnologias digitais. Este questionário pretendia determinar se os alunos possuíam tecnologias digitais, se as usavam e também se existiam alunos com ligação à Internet via dados móveis, de forma a avaliar a possibilidade de utilizar a Internet durante a própria saída de campo. Os resultados deste questionário foram usados para o desenvolvimento das atividades de forma a poderem utilizar-se, no desenrolar das atividades *transmedia*, dispositivos e aplicações familiares aos alunos.

A fase antes da saída de campo envolveu a apresentação aos alunos das atividades a desenvolver, bem como o esclarecimento das dúvidas que estes poderiam ter naquele momento. Para isso, foi elaborado um guia do aluno onde constavam a narrativa, indicações para a localização geográfica da primeira estação da saída de campo e informações sobre a implementação de cada uma das fases das atividades. Por seu lado, a saída de campo envolveu a realização de um percurso com seis estações previamente definidas. Em cada uma delas, os alunos tinham de recolher um conjunto de informações, como identificar macroscopicamente a rocha e fotografar a sua aplicação naquele local. Os alunos deveriam, também, anotar a sua localização geográfica existindo para isso uma folha de registos que foi previamente fornecido pela investigadora. A elaboração deste documento teve por base os trabalhos de Orion e Hofstein (1994) que defendem que o trabalho de campo deve ser acompanhado por um documento onde os alunos possam fazer anotações, escrever conclusões, desenhar determinados aspetos que estão a observar e onde possam apontar dúvidas que possam surgir durante a realização das atividades propostas. Em cada uma das estações os alunos recebiam, ainda, informação sobre a localização geográfica da estação seguinte para poderem avançar na saída de campo. A saída de campo envolvia, por parte da investigadora, o preenchimento de listas de verificação de aprendizagens, de forma a retratar alguns conhecimento, atitudes e valores detetados durante a mesma.

Esta lista de verificação de aprendizagens foi elaborada tendo em conta os documentos das *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018a, 2018b) e do *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (G. Martins et al., 2017), concretamente no que diz respeito às áreas de competências “informação e comunicação”, “relacionamento interpessoal” e “saber científico, técnico e tecnológico”. Por fim, na fase depois da saída de campo os alunos tinham de partilhar o material recolhido na saída de campo, como fotografias, num grupo fechado existente para o efeito na plataforma *Campus*. Associado a essa partilha e à correta identificação do tipo de rocha existente em cada local, os alunos podiam recolher cada uma das peças do *puzzle* que se encontravam a construir, num total de seis peças. Note-se que a cada estação da saída de campo estava associada uma das peças do *puzzle*. Além disso, em algumas situações específicas era possível recolher crachás digitais. No final das atividades foi aplicado um questionário aos alunos com

o objetivo de recolher as opiniões destes sobre o desenrolar das atividades. Este instrumento também pretendeu averiguar se os alunos continuaram a sua participação nas atividades, concretamente na plataforma *Campus*, e quais as dificuldades que sentiram em todas as fases das atividades. O desenrolar das atividades, incluindo a participação dos alunos em cada uma das fases e de outros contactos realizados em sala de aula, foi sendo registado pela investigadora no diário de bordo.

2. Resultados

Os resultados obtidos com o questionário inicial sobre utilização das tecnologias digitais, aplicado aos alunos, permitiram retratar o uso que estes faziam das tecnologias digitais. Assim, relativamente às práticas digitais dos alunos, estes referiram possuir bons conhecimentos acerca de ferramentas de partilha de vídeo, comunicação por *chat* ou videoconferência e participação em comunidades ou redes sociais. No entanto, revelaram desconhecer, na sua maioria, a plataforma *Campus*. Além disso, os alunos do 5.º ano de escolaridade referiram possuir poucos conhecimentos sobre partilha de fotos, assim como navegar de forma pouco frequente na Internet. Além disso, predominam em todos os alunos intervenientes as capacidades relacionadas com a navegação e práticas relacionadas com o entretenimento.

A fase antes da saída de campo era introdutória e consistiu na apresentação aos alunos das atividades que iriam decorrer. No entanto, alguns dos alunos mostraram recetividade para a participação em atividades deste tipo.

No que diz respeito à participação dos alunos na saída de campo constatou-se que os alunos evidenciaram dificuldades na interpretação da informação distribuída em cada estação, tanto na ajuda providenciada pelo personagem principal da narrativa para identificar um determinado tipo de rocha, como na pista que direciona para a localização geográfica da estação seguinte. Na saída de campo verificou-se que os alunos liam as pistas sem a devida atenção, solicitando por várias vezes a ajuda da investigadora e da professora. Contudo, os dados obtidos no questionário final não estão de acordo com os recolhidos pela investigadora, uma vez que neste questionário os alunos consideraram que as pistas eram de fácil interpretação. Por outro lado, sempre que a tarefa a realizar envolvia pesquisa na Internet, os alunos não conseguiram realizar até terem a possibilidade de encontrar a informação pretendida, o que também está em desacordo com a informação recolhida na fase inicial da investigação, concretamente no questionário acerca da utilização de tecnologias digitais. Segundo os dados recolhidos por este instrumento, os alunos consideraram que tinham bons conhecimentos em pesquisa na Internet. Além disso, verificou-se que os alunos se limitaram a utilizar a câmara do telemóvel para tirar fotos e fazer vídeos, sem a utilização de qualquer outra ferramenta adicional. Contudo, este facto poderá estar relacionado com a indicação, na fase anterior, de que os alunos

poderiam realizar a saída de campo apenas com o telemóvel e que não necessitariam de levar outro tipo de equipamento tecnológico. Esta situação foi reforçada no caso dos alunos do 5.º ano de escolaridade para que não trouxessem de casa equipamento tecnológico sem a devida autorização do encarregado de educação.

Por seu lado, em cada estação da saída de campo, verificou-se que a identificação macroscópica da rocha aí presente envolveu sempre o aspeto visual da mesma e que os alunos não contemplaram as ajudas do personagem da narrativa. A análise dos registos que os alunos efetuaram durante a saída de campo, concretamente a sua folha de registos, permitiu verificar que existem alguns grupos com dificuldades na identificação macroscópica das rochas em algumas estações. No entanto, em algumas estações, este facto pode estar relacionado com o grau de complexidade associado à identificação da rocha. Por outro lado, constatou-se que os registos dos alunos durante a saída de campo são de baixa qualidade, visto que eles se limitaram a anotar a designação da rocha e o nome da rua de cada estação, apesar de ter sido referido pela investigadora, no início e ao longo da saída de campo, de que o documento podia ser usado para, por exemplo, fazer desenhos e anotar tudo aquilo que pudesse ser relevante, incluindo para a fase seguinte das atividades. A análise da lista de verificação revelou a existência de vários grupos de alunos com dificuldade na identificação das rochas. Contudo, a mesma situação não se constatou na análise dos seus blocos de notas. Este facto pode ser explicado pela ajuda e colaboração que poderá ter existido entre os grupos durante a saída de campo, uma vez que se verificou, durante a mesma, que os mesmos se auxiliavam mutuamente aquando do preenchimento dos blocos de notas. Note-se, também, que a saída de campo decorreu durante um período letivo de 90 minutos e que, na parte final se verificou um cansaço por parte dos alunos, o que pode explicar a existência de um maior número de respostas incorretas nas estações situadas na parte final da saída de campo, nomeadamente a partir da quarta estação. Apesar disso, predominaram, em todas as estações, as identificações corretas da rocha e da localização geográfica da estação.

No questionário final aplicado aos alunos, estes consideraram que as atividades despertaram o seu interesse e que envolviam conhecimentos úteis para o dia a dia, o que poderá evidenciar o potencial de atividades deste tipo para o ensino e aprendizagem das Geociências. Contudo, apesar do interesse que estas atividades podem ter despertado tal não se traduziu numa participação efetiva na fase depois da saída de campo.

Apesar dos esforços da investigadora para incentivar a participação dos alunos ao longo da fase depois da saída de campo, esta fase não contou com a participação daqueles. Segundo os alunos, quando questionados sobre esta situação, a ausência de participação ter-se-á devido à falta de interesse e/ou tempo, à utilização de uma plataforma informática difícil de usar e a dificuldades na interpretação das atividades.

Contudo, poderão ter existido outros fatores para explicar a ausência de participação dos alunos na última fase das atividades. Por um lado, o próprio processo de registo na plataforma *Campus* envolve várias etapas, o que pode ter levado os alunos do 7.º ano de escolaridade a desistir logo na fase de registo na plataforma. Porém, para tentar contornar esta situação, a investigadora registou os alunos do 5.º ano de escolaridade, após respetiva autorização dos encarregados de educação, mas isto não foi suficiente para garantir a participação destes alunos. Por outro lado, também os diversos contactos estabelecidos pela investigadora no sentido de estimular os alunos a participar, dada a sua importância para esta investigação, podem evidenciar uma falta de interesse por parte dos alunos, tal como retratado pelos mesmos no questionário final. Além disso, decorreu um período de tempo considerável entre a saída de campo e a fase depois da saída de campo, o que poderá ter levado à desmotivação dos alunos. Também pode ter acontecido que as orientações dadas pela investigadora aos alunos durante as fases anteriores não tenham sido compreendidas e que os jovens tenham chegado a esta fase sem saber o modo como esta decorreria, embora tal situação nunca tenha sido exposta pelos alunos. O trabalho a realizar pelos alunos durante esta fase pode, também, ter sido visto como trabalho extra sala de aula sem nenhuma repercussão em termos de avaliação da disciplina. A este propósito note-se que eram muitos poucos os alunos que conheciam a plataforma *Campus* e que esta constituiria uma nova ferramenta para conhecer e explorar. Por seu lado, as próprias limitações de tecnologia a que as crianças geralmente estão sujeitas também podem condicionar a sua participação, uma vez que de acordo com Pietschmann e seus colaboradores (2014) não é razoável deixar as crianças livremente num computador em atividades que impliquem pesquisa livre na Internet. A falta de participação pode, também, estar relacionada com a existência de atividades de difícil interpretação por parte dos alunos. Neste caso, os alunos podem sentir-se frustrados, deixando de participar (Wang & Reeves, 2007).

De acordo com estes investigadores, e tal como se constatou durante a saída de campo, estes alunos demonstram muito pouca autonomia e, por isso, podem não ser suficientemente autónomos para realizar atividades online fora do ambiente escolar e sem apoio do professor. Recorde-se, a este propósito, que esta fase das atividades não foi enquadrada em períodos letivos e que a participação não era obrigatória. Além disso, as atividades propostas podem não se enquadrar naquilo que habitualmente os alunos fazem quando estão em dispositivos digitais ligados à Internet, uma vez que estes referiram no inquérito dedicar-se mais a atividades ligadas ao entretenimento. Por outro lado, a participação em atividades *transmedia* implica literacia mediática avançada e competências digitais, para interpretar e processar informação proveniente de diferentes fontes, que as crianças geralmente ainda não possuem (Pietschmann et al., 2014) e que poderão ter levado à sua desistência.

Conclusões

Após a análise dos dados recolhidos através de diferentes instrumentos pode concluir-se que as atividades desenvolvidas podem contribuir para o desenvolvimento de algumas competências em foco, as quais se consideram importantes na sociedade atual. Assim, o trabalho desenvolvido pelos alunos durante a saída de campo pode contribuir para a promoção de capacidades de interação, como o apontar razões, e a mobilização de conhecimentos científicos ligados às rochas e suas utilizações no dia a dia. Além disso, a utilização das tecnologias digitais em algumas tarefas pode propiciar o desenvolvimento de competências relacionadas com a pesquisa na Internet.

A investigação aqui apresentada permite constatar que é possível desenvolver novos tipos de recursos educativos, mais próximos do quotidiano dos alunos, que utilizem tecnologias digitais presentes no seu dia a dia e que, simultaneamente, promovam a educação CTS.

Apesar dos constrangimentos verificados ao longo da investigação, as atividades *transmedia* desenvolvidas no âmbito deste estudo constituem um contributo para o conhecimento sobre o modo como estas podem ser elaboradas e implementadas, nomeadamente no ensino básico.

Referências bibliográficas

- Acevedo-Díaz, J., Alonso, Á., & Mas, M. (2003). *El movimiento Ciencia-Tecnología-Sociedad y la enseñanza de las Ciencias*. <https://www.oei.es/historico/salactsi/acevedo13.htm>
- Aikenhead, G. (2002). Renegotiating the culture of school science: Scientific literacy for an informed public. *Lisbon's School of Science Conference*. <http://www.usask.ca/education/profiles/aikenhead/webpage/portugal.html>
- Aikenhead, G. (2005). Research into STS science education. *Educación Química*, 16(3), 384–397. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2005.3.66101>
- Alper, M., & Herr-Stephenson, R. (2013). Transmedia play: Literacy across media. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 366–369. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043437.pdf>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2nd ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: a decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design Research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14. <https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301>
- Costa, F., & Branco, E. (2013). Narrativas transmédia: Criação de novos cenários educativos. *Conferência Internacional de TIC Na Educação - Challenges*, 2013, 1275–1284.

- https://www.researchgate.net/publication/275019964_NARRATIVA_S_TRANSMEDIA_CRIACAO_DE_NOVOS_CENARIOS_EDUCATIVOS
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (Edições Almedina (ed.); 2.º Ed.).
- Ferreira, M., & Carmo, H. (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem* (2.º Ed.). Universidade Aberta.
- Herr-Stephenson, R., Alper, M., Reilly, E., & Jenkins, H. (2013). *T is for Transmedia: Learning through transmedia play*. http://joanganzcooneycenter.org/wp-content/uploads/2013/03/t_is_for_transmedia.pdf
- Jenkins, H. (2003). *Transmedia storytelling*. Technology Review. http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html
- Lindsey, L. (2013). Transmedia storytelling and mobile devices: The future of mLearning? *Online Forums - MLearning: Tips and Techniques for Planning, Analysis and Design*. <http://www.elearningguild.com/showFile.cfm?id=5105>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (p. 30). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, I. (2002). Problemas e perspectivas sobre a integração CTS no sistema educativo português. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, 7(1), 28-39. http://docenciauniversitaria.org/volumenes/volumen1/REEC_1_1_2.pdf
- McKenney, S., & Reeves, T. (2013). Educational design research. In J. Spector, M. Merrill, J. Elen, & M. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology*. Springer.
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais - Ciências Naturais - 5.º ano - 2.º ciclo do ensino básico*. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais - Ciências Naturais - 7.º ano - 3.º ciclo do ensino básico*. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Orion, N. (1993). A model for the development and implementation of field trips as an integral part of the science curriculum. *School Science and Mathematics*, 93(6), 325-331. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1993.tb12254.x>
- Orion, N., & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1097-1119. <https://doi.org/10.1002/tea.3660311005>
- Pietschmann, D., Völkel, S., & Ohler, P. (2014). Limitations of transmedia

- storytelling for children: A cognitive developmental analysis. *International Journal of Communication*, 8, 2259-2282. <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/viewFile/2612/1205>
- Plomp, T. (2013). Educational design research: an introduction. In T. Plomp & N. Nienhuis (Eds.), *Educational design research*. SLO - Netherlands institute for curriculum development.
- Santos, C., Pedro, L., & Almeida, S. (2012). Promover a comunicação e partilha em ambientes pessoais de aprendizagem: O caso do SAPO Campus. *Indagatio Didactica*, 4(3), 65-91. <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/1405>
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nienhuis, N. (2006). *Educational design research*. Routledge.
- Vieira, R., Moreira, L., & Tenreiro-Vieira, C. (2016). Promoting Science-Technology-Society/Critical Thinking orientation in basic education. In C. Vasconcelos (Ed.), *Geoscience Education* (pp. 195-206). Springer International Publishing.
- Vieira, R., Tenreiro-Vieira, C., & Martins, I. (2011). *A educação em ciências com orientação CTS: Atividades para o ensino básico*. Areal Editores.
- Wang, S.-K., & Reeves, T. (2007). The effects of a web-based learning environment on student motivation in a high school earth science course. *Education Tech Research Dev*, 55, 169-192. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9016-3>
- Warren, S., Wakefield, J., & Mills, L. (2013). Learning and teaching as communicative actions: Transmedia storytelling. In L. A. Wankel & P. Blessinger (Eds.), *Cutting edge technologies in higher education* (Vol. 6F, pp. 67-94). Emerald Group Publishing Limited.

A era digital e o desenvolvimento linguístico das crianças – perspetiva do educador de infância

Rita Monteiro¹

Sandra Fernandes²

Nuno Rocha³

Resumo

Com a evolução tecnológica e a facilidade de acesso às tecnologias como televisões, computadores, consolas de jogos e dispositivos móveis como tablets ou smartphones, as crianças ficam expostas aos ecrãs, cada vez mais cedo no seu desenvolvimento e por mais tempo. Os investigadores têm-se debruçado sobre o impacto que a exposição às novas tecnologias poderá ter nas diversas áreas de desenvolvimento das crianças, contudo, os resultados mostram-se pouco conclusivos. Nesse sentido, foi desenvolvido um projeto de investigação que visa analisar o impacto da exposição de crianças dos 3 aos 6 anos às novas tecnologias e os seus efeitos no desenvolvimento da linguagem expressiva nas componentes da semântica e da morfossintaxe. Este projeto inclui um estudo de natureza qualitativa, que procura conhecer e compreender a perspetiva de educadores de infância relativamente às alterações nos hábitos de brincar e na linguagem das crianças e a sua possível ligação com a exposição às novas tecnologias. Para a recolha de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, tendo sido realizadas cinco entrevistas a educadoras de infância, numa fase inicial do estudo. Os resultados preliminares da análise de conteúdo das entrevistas revelam que as educadoras, para além dos hábitos de brincar, observam alterações no comportamento e no desenvolvimento linguístico das crianças, que atribuem, em grande parte, à influência que as crianças sofrem pela exposição às novas tecnologias.

Abstract

With the technological development and easy access to new technologies such as televisions, computers, videogames and mobile devices such as tablets or smartphones, children are earlier exposed to and for longer periods to screens. Researchers have been studying the impact that exposure to screens may have on children's development; however, the results are not

¹ Universidade de Vigo (Espanha), dritamonteiro@gmail.com

² Departamento de Psicologia e Educação, Universidade Portucalense (Portugal), sandraf@upt.pt

³ Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico do Porto (Portugal), nrocha@ess.ipp.pt

A era digital e o desenvolvimento linguístico das crianças – perspetiva do educador de infância

conclusive. In this sense a research project was developed to analyze the impact of the exposure of children aged 3 to 6 years, to new technologies and their effects on the development of expressive language components of semantics and morphosyntax. This project includes which seeks to understand the perception of preschool teachers regarding changes in children's playing habits and language and their possible connection with exposure to new technologies. For data collection, the semi-structured interview was used, analyzing the content of five interviews in an initial phase of the study. The preliminary results of the content analysis of the interviews reveals that the educators, in addition to playing habits, observe changes in children's behavior and linguistic development, which largely attribute to the influence that children suffer exposure to new technologies.

Introdução

Nos últimos anos, com o rápido desenvolvimento tecnológico, tem-se assistido a um aumento significativo da exposição das crianças às novas tecnologias e ecrãs. Num estudo desenvolvido nos Estados Unidos da América, em 2013 (Rideout, 2013) verificou-se que em dois anos o acesso a dispositivos móveis pelas crianças tinha aumentado para o dobro e que o tempo de exposição aos ecrãs tinha triplicado. Esta tendência manteve-se em 2015 (Kabali et al., 2015) verificando-se um contacto cada vez mais precoce das crianças com os ecrãs e com maiores tempos de exposição aos dispositivos móveis como smartphones, tablets e televisões. Aos 2 anos de idade, grande parte das crianças faz uma utilização diária destes dispositivos. Estudos recentes (Pereira, Calvete, Brito, Cunha, & Fernandes, 2018; Póvoas et al., 2013; Rodrigues, 2020) revelam que em Portugal a exposição aos ecrãs acontece precocemente e que vai aumentando com a idade, excedendo o tempo máximo de exposição recomendado, de 1 a 2 horas. A televisão mantém-se como o dispositivo mais utilizado, seguido dos tablets e smartphones. Como consequência, é possível que o aumento do uso de novas tecnologias, leve a uma diminuição nas oportunidades de brincar, interagir e explorar o mundo real, que são a base para um desenvolvimento infantil adequado.

Muito se tem estudado sobre o impacto que as novas tecnologias e a exposição aos ecrãs têm no desenvolvimento das crianças. No entanto, os resultados apresentados mantêm-se controversos e pouco conclusivos. Alguns estudos revelam vantagens na exposição das crianças às novas tecnologias nomeadamente por promover melhores resultados em tarefas cognitivas visuais e de aquisição de conceitos (Li & Atkins, 2004), assim como em tarefas de memória a curto prazo (Bavelier, Green, & Dye, 2010). O acesso e uso de tecnologias em casa pode ter também influência na compreensão da leitura e no desenvolvimento de competências matemáticas (Espinosa, Laffey, Whittaker, & Sheng, 2006). Contudo, há o reverso da medalha, sendo que há evidência de que a exposição precoce e prolongada das crianças aos

ecrãs podem provocar efeitos negativos ao nível do desenvolvimento cognitivo (Zimmerman & Christakis, 2005), da aquisição e desenvolvimento da linguagem (Richert, Robb Mb Fau - Fender, Fender Jg Fau - Wartella, & Wartella; Zimmerman, Christakis, & Meltzoff, 2007), da atenção (Bavelier et al., 2010) e ao nível da saúde e nutrição, levando a um aumento do sedentarismo e obesidade infantil (Jordan, 2004). Outros estudos revelam existir uma associação negativa entre o tempo de exposição aos ecrãs e o bem estar psicológico de crianças e adolescentes (Twenge & Campbell, 2018; Zhao et al., 2018). Ressalva-se, no entanto, que o efeito das tecnologias vai depender do tipo de tecnologia e da forma como é utilizada, nomeadamente quanto ao conteúdo, tempo de exposição e interação com os pais (Bavelier et al., 2010; Radesky, Schumacher, & Zuckerman, 2015).

O impacto das novas tecnologias no desenvolvimento das crianças é uma preocupação atual entre pediatras, educadores e pais. No entanto, apesar de todos os estudos que têm sido efetuados ao longo dos últimos anos, ainda não existem resultados conclusivos, sobretudo no que diz respeito a áreas específicas do desenvolvimento, como a expressão da linguagem. Em termos de experiência pessoal e profissional, sobretudo ao nível da atividade profissional como Terapeuta da Fala, a intervir com crianças em contexto escolar há cerca de 10 anos, é possível constatar várias mudanças nos hábitos de brincar das crianças quer em casa, quer na escola. Paralelamente, parece existir um aumento no número de crianças com atraso de desenvolvimento da linguagem assim como, no número de crianças em idade pré-escolar com alterações de linguagem e fala. Para além disso, mais recentemente, verifica-se que cada vez mais crianças utilizam palavras, expressões ou sotaques de línguas estrangeiras. Desta forma, levanta-se a questão sobre a possibilidade de estas mudanças poderem estar relacionadas com o uso das novas tecnologias e o aumento da exposição aos ecrãs por parte das crianças. Foi esta problemática que motivou realização deste estudo, inserido no âmbito de um projeto de Doutoramento em Ciências da Educação e Comportamento, em curso na Universidade de Vigo. O estudo tem como objetivo analisar o impacto das novas tecnologias no desenvolvimento expressivo das crianças entre os 6m e os 6 anos de idade, de forma a compreender se existe alguma relação entre ambas as variáveis. Complementarmente, procurámos analisar, através de um estudo qualitativo, as percepções dos educadores de infância sobre a exposição das crianças às novas tecnologias e a possível relação com as mudanças no brincar e o impacto no desenvolvimento da linguagem, discutindo as implicações ao nível da necessidade de adaptações nas estratégias de ensino utilizadas junto das crianças.

1. Metodologia do estudo

A metodologia do estudo, predominantemente quantitativa, incluiu uma componente de natureza qualitativa, reconhecendo as vantagens da complementaridade entre estes dois paradigmas de investigação (Coutinho, 2018).

A parte do estudo destinada a compreender a percepção dos educadores de infância sobre o fenômeno da crescente exposição das crianças aos ecrãs e às tecnologias foi feita com base num estudo de natureza qualitativa. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas a várias educadoras de infância, com questões sobre a sua perspetiva relativamente aos hábitos atuais de brincar das crianças, a sua motivação para a aprendizagem, o uso de tecnologias no Jardim de Infância e possíveis alterações no desenvolvimento linguístico das crianças ao longo dos anos.

A amostra foi obtida por conveniência, tendo-se selecionado apenas educadores com pelo menos 7 anos de serviço, de jardins de infância da zona de Valongo. A entrevista foi realizada presencialmente, em contexto escolar, e foi feita gravação áudio utilizando o telemóvel do entrevistador. Todas as educadoras foram informadas da metodologia do estudo e deram o seu consentimento por escrito. Responderam ainda a um conjunto de questões para recolha de dados sociodemográficos, nomeadamente: idade, género, habilitações académicas, instituição de ensino, anos de experiência como educadora, percurso profissional, frequência em ações de formação relacionadas com as TIC, e interesses e motivações pessoais pela profissão. A todas as educadoras foi atribuído um código de participação para que não pudesse ser identificada no momento do tratamento de dados.

Inicialmente, a entrevista foi construída com dez questões baseadas em seis temas / categorias principais: Informação sobre o entrevistado, Evolução / mudanças nos hábitos de brincar das crianças, estratégias / metodologias de trabalho, Novas tecnologias nas escolas, Desenvolvimento da Linguagem das crianças e Informação complementar. Posteriormente introduziu-se uma nova questão relacionada com a necessidade de formação. Desta forma, os dois primeiros entrevistados não responderam à questão que foi adicionada. A distribuição das questões pelas diferentes categorias pode ser observada na Tabela 1:

Categorias	Perguntas
Informação sobre o entrevistado	Há quantos anos trabalha como educador(a)?
Evolução / Mudanças nos hábitos de brincar das crianças	Comparando as crianças de hoje em dia com as de há 10 anos atrás, sente que ao longo da última década houve alteração nos hábitos de brincar das crianças? Quais? Tem algum episódio que possa contar que seja revelador dessa tendência?

Estratégias / Metodologias de trabalho das educadoras	Ao longo da última década sentiu necessidade de modificar as estratégias de trabalho de forma a aumentar a motivação das crianças? O que teve de modificar?
Novas tecnologias na escola	<ul style="list-style-type: none"> - Sente que as crianças ficam mais motivadas quando recorre ao uso de tecnologias? Tem alguns exemplos que possa contar? - A instituição/escola onde trabalha tem computador? E acesso à internet? E outros dispositivos tecnológicos? Quais? - Com que frequência usam estes dispositivos em sala de aula? Como é a adesão das crianças a estes equipamentos?
Necessidade de formação	Sente que teve de fazer algum ajustamento na sua atitude profissional ou adquirir mais formação (formal ou informal) para fazer face aos novos desafios colocados pela tecnologia?
Desenvolvimento da Linguagem nas crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Sente que ao longo da última década as crianças apresentam mais alterações da linguagem? Como descreveria essas alterações? - Ao nível da utilização do vocabulário? Construção de frases? Articulação? Socialização e interação com os pares e adultos? - Sente que algumas destas dificuldades possam estar associadas ao uso de novas tecnologias? De que forma? - As crianças procuram utilizar palavras noutras línguas? Quais? Onde tomam contacto com essas línguas? Tem alguma história que gostasse de partilhar que revele esta tendência?
Informação complementar	Tem algum momento marcante que gostasse de partilhar em relação à sua experiência que vá ao encontro deste tema?

Tabela 1. Guião da entrevista e respetivas categorias.

No que diz respeito aos participantes do estudo, foram entrevistados 5 educadores de infância. Com base na análise da Tabela 2, é possível observar que todos os educadores entrevistados são do género feminino, com idades compreendidas entre os 30 e os 56 anos ($M=44,4$), maioritariamente (80%) com o grau de Licenciatura, e com um tempo de experiência entre 8 e 33 anos

A era digital e o desenvolvimento linguístico das crianças – perspetiva do educador de infância

($M=22,8$). No que se refere ao percurso profissional, 2 das educadoras apenas trabalharam no Ensino Particular, 2 estiveram alguns anos no Ensino Particular e depois transitaram para o Ensino Público, e uma das Educadoras sempre trabalhou no Ensino Público desde há 33 anos.

	Idade	Género	Grau Académico	Anos de experiência	Percurso Profissional	Formação nas TIC
Ed01	35	Feminino	Licenciatura	14	Ensino Particular (JI)	Não
Ed02	52	Feminino	Licenciatura	33	2A Ensino Particular + 31 Ensino Público	Sim
Ed03	30	Feminino	Mestrado	8	Ensino Particular (7A creche + 1 ^a JI)	Não
Ed04	56	Feminino	Licenciatura	33	Ensino Público	Sim
Ed05	49	Feminino	Licenciatura	26	8A Ensino Particular (creche + JI) + 18A Ensino Público	Sim

Tabela 2. Caracterização dos participantes no estudo.

Após a realização das entrevistas, gravadas em áudio, com a devida autorização por parte dos entrevistados, estas foram transcritas pela investigadora/entrevistadora. Para a análise e tratamento dos dados, foi utilizado o software *WebQDA* (Qualitative Data Analysis) para apoiar a análise de conteúdo das entrevistas, identificando as categorias e subcategorias, através da codificação das unidades de registo (Bardin, 2011).

2. Apresentação dos resultados

Para iniciar a análise de conteúdo definiram-se como categorias principais os temas que serviram de base à estrutura da entrevista: hábitos de brincar das crianças, estratégias e/ou metodologias de trabalho das educadoras, novas tecnologias na escola, necessidade de formação, desenvolvimento da linguagem nas crianças e informação complementar ou outras considerações. Ao longo da análise emergiu uma nova categoria,

associada com as mudanças nos hábitos de brincar, denominada de "Mudanças nas atitudes das crianças". Associadas a estas categorias surgiram várias subcategorias que auxiliaram na análise das respostas das educadoras entrevistadas.

2.1. Mudanças nos hábitos de brincar

Todas as educadoras consideram existir alterações nos hábitos atuais de brincar das crianças quando comparados com os hábitos de brincar de há alguns anos atrás referindo que antigamente as brincadeiras eram mais criativas e variadas e mais baseadas no faz de conta e jogo simbólico.

"Quando comecei a trabalhar as crianças brincavam mais no faz de conta, na casinha, nas construções, eram mais criativos e adoravam brincar, fazer o papel da mãe e do pai..." (Ed05)

"tinhamos vivências e podíamos projetar essas vivências na nossa brincadeira sobretudo do jogo simbólico" (Ed02)

Salientam dificuldades na interação e socialização e acrescentam, que atualmente as brincadeiras são mais agressivas, as crianças manifestam maiores dificuldades na exploração dos materiais e dos brinquedos e que o conteúdo das brincadeiras é influenciado pelo uso das novas tecnologias.

"São muito reativos e chegam mesmo a ser agressivos" (Ed 01)

"Envolvem uma certa violência entre aspas que eles veem nos filmes que que visualizam na televisão e no computador" (Ed 04)

"Influenciadas pelos desenhos animados que que veem em casa, hum filmes que têm cada vez mais hábito de estarem agarrados ao tablet a ver esses filmes..." (Ed 05)

"não perceberem que podem fazer de conta, que podem explorar de formas diferentes..." (Ed 03)

2.2. Mudanças nas atitudes das crianças

No decorrer da questão relacionada com os hábitos de brincar das crianças, mais do que alterações no brincar, as educadoras referiram mudanças nas suas atitudes e comportamentos, sendo que 80% das educadoras entrevistadas, revelam que as crianças hoje em dia mostram-se menos motivadas e interessadas pelas atividades e objetos.

"o interesse deles pelas coisas é um interesse muito fortuito, muito passageiro" (Ed 02)

"Desmotivam- se, perdem o interesse... perdem o interesse mesmo!" (Ed 05)

A falta de atenção e agitação, também são características que a maioria das educadoras referem como sendo comuns nas crianças de hoje em dia, assim como, dificuldades em lidar com a frustração e autorregulação.

"o tempo de atenção é muito pouco" (Ed 01) "a dispersão deles é tão grande ..." (Ed 02) "tenho de fazer um esforço maior para cativar a atenção deles" (Ed 03)

"é mais a nível de comportamento, o comportamento deles" (Ed 05) "dificuldade em autorregular o corpo, o corpinho..." (Ed 02)

"o limiar ali da tolerância, frustração, é muito pouco então facilmente ficam frustrados, chateiam se" (Ed 01)

"muita falta de autorregulação também é outra das coisas que nós vemos muito" (Ed 02)

Acrescentam ainda dificuldades na interação e atraso nas competências motoras, mas apesar da maioria das mudanças serem apontadas como negativas, algumas educadoras referem que hoje em dia as crianças revelam um maior nível de conhecimento em relação a conteúdos específicos.

"são as próprias crianças que já trazem conhecimento e esse conhecimento começa desde muito cedo" (Ed 01)

"sabem mais, mas sabem mais aquilo que hoje em dias lhe é proporcionado" (Ed 02)

2.3. Estratégias / metodologias de trabalho

Todas as educadoras referiram ter sentido necessidade de modificar as suas estratégias e metodologias de trabalho ao longo dos anos, no entanto, as estratégias utilizadas não foram unâmnimes, variando de educadora para a educadora. O recurso a materiais audiovisuais mostram-se a mais comum a todas.

"o uso das tecnologias também... comecei a introduzir aqui histórias em PowerPoint, tenho o computador na sala ..." (Ed 01)

"Utilizamos muito mais o computador tanto para visualizar histórias como pesquisa ..." (Ed 04)

"utilizo portanto ainda muito o leitor de CDs ou a pen para pra porque é uma das coisas que ainda os cativa bastante, tudo o que for de audição" (Ed 03)

O recurso a jogos e materiais diferentes, ou usar a analogia ao jogo e à competição para tornar as atividades mais aliciantes também são estratégias utilizadas, assim como a meditação, para deixar as crianças mais calmas e melhorar a concentração.

2.4. Novas tecnologias na escola

Relativamente à motivação das crianças com a utilização das novas tecnologias em sala de aula as opiniões divergem entre as educadoras, havendo duas que não sentem que as crianças fiquem mais motivadas com o recurso às tecnologias. As restantes três educadoras acham que as tecnologias fazem com a que as crianças fiquem mais motivadas, atentas e calmas.

"o facto de eles gostarem do computador já é um meio caminho andado para que se sintam mais motivados" (Ed 04)

"...algo que, que é um fator de captação de atenção..." (Ed 02)

"é muito mais difícil mantê-los calmos se a televisão não estiver ligada" (Ed 03)

Quanto às tecnologias disponíveis nas escolas, todas as educadoras referiram ter ligação à internet, embora nem sempre consigam ter acesso. Duas das educadoras, não têm computador da instituição, recorrendo ao seu computador portátil pessoal para usar na sala de aula. Três das educadoras mencionam ter gravador de música. As educadoras que trabalham em jardins de infância pública mencionam ter acesso ao quadro interativo que está na biblioteca da escola.

Em relação à frequência de uso das novas tecnologias na sala de aula, esta varia consoante a educadora, as circunstâncias e necessidades, havendo quem refira que só utiliza quando precisam de fazer trabalhos de investigação ou para ver histórias. O rádio é utilizado quase diariamente pela maioria das educadoras. Duas das educadoras referem ter acesso ao quadro interativo mensalmente nas visitas à biblioteca.

"quando estamos a fazer trabalho de investigação, chegamos a usar diariamente o computador" (Ed 01)

"o computador não. Só pontualmente, para uma pesquisa, para uma história" (Ed 03)

"o que utilizo mais mesmo é o, é o gravador da parte de música, utilizo mesmo bastante, acho que até posso dizer diariamente" (Ed 02)

2.5. Necessidade de formação

Apenas três das educadoras foram questionadas sobre a necessidade de fazerem formação na área das novas tecnologias e destas, duas responderam ter sentido necessário de investir nesta área, embora uma delas mencione que por questões mais burocráticas e não por questões pedagógicas.

"Olhe, o computador, hum o quadro interativo, sobretudo esses, pronto, a nível de informática e depois certos programas que também nos ajudam a, pronto a realizar trabalhos com eles, não é?" (Ed 04)

"Em relação à nossa prática de docente, em departamento, não é? Fomos obrigados a nos atualizar no software... por exemplo o Excel foi necessário para fazer a interpretação e registos das avaliações, avaliações e estatística, pronto (mais na parte burocrática..." (Ed 05)

"já eu tenho feito formações na área da comunicação positiva para tentar chegar a eles de outra forma." (Ed 03)

2.6. Desenvolvimento da Linguagem nas Crianças

No que se refere ao desenvolvimento da linguagem, todas as educadoras consideram que ao longo dos últimos anos as crianças apresentam mais alterações de desenvolvimento, salientando existir um atraso na aquisição e desenvolvimento da linguagem e maiores dificuldades ao nível da construção frásica. Algumas educadoras consideram existir falta de vocabulário, no entanto, outras são da opinião que algumas crianças apresentam um vocabulário mais diversificado. As cinco educadoras entrevistadas concordam existirem mais alterações ao nível da articulação. Duas das educadoras julgam haver ainda alterações ao nível da interação e socialização.

"começavam a dizer as palavras mais tarde" ... "construção frásica ia demorando cada vez mais tempo." (Ed 03)

"As crianças cada vez nos chegam a falar pior à escola!" (Ed 04)

"Quando chegam à escola têm um vocabulário muito pobre ..." (Ed 05)

"Eu acho que o vocabulário para algumas crianças aumentou" (Ed 01)

"vocabulário eles até têm hum, bastante, hum, diversificação de vocabulário" (Ed 02)

"a maior dificuldade neste momento eu acho que é mesmo a nível da articulação e da fluência" (Ed 02)

"Omissão de sílabas, troca de vocábulos, hum, o falarem cada vez mais abebecido ..." (Ed 04)

"o brincar é muito pobre e aqui a socialização é comprometida" (Ed 01)

"interagem melhor com os adultos do que propriamente entre eles, entre eles têm maiores dificuldades" (Ed 02)

Todas as educadoras concordam em que as alterações de linguagem verificadas são em muito influenciadas pelo uso de novas tecnologias, sendo notório que as crianças usam vocabulário e formas de falar influídas pelos conteúdos a que têm acesso na televisão, jogos e aplicações nos tablets e telemóveis, referindo que as próprias crianças assumem aprender com os jogos de telemóvel ou desenhos animados. Acrescentam que há uma tendência cada vez mais notória nas crianças de utilizarem palavras noutras línguas, sendo unânime que o Brasileiro, Inglês e Espanhol são as línguas mais utilizadas.

"Sim, sim! E há crianças que é evidente!" ... "Através dos youtubers, dos jogos, é assim, acima de tudo no Youtube, os vídeos do Youtube, nos jogos de telemóvel e aqui eles falam muito nos telemóveis" (Ed01)

"...é na televisão mesmo eu pergunto onde é que como é que aprendeu as cores e eles dizem que é na televisão..." (Ed04)

"Ele fala mesmo à moda dos bonecos que vê... (então temos... vocabulário específico tipo cores, números em inglês...) em inglês e linguagem associada ao brasileiro por causa dos filmes." (Ed05)

"Eu acho que espontaneamente utilizam porque eu acho que tem a ver com o uso das tecnologias porque eles ouvem e há jogos que são feitos que lhes aparecem e não são só jogos, filmes, e não é? Coisas no Youtube, que agora também há os youtubers não é?" (Ed02)

2.7. Outras considerações

Das entrevistas realizadas há a destacar sobre o tema algumas outras ideias partilhadas pelas educadoras, nomeadamente, o reconhecimento de que as novas tecnologias trazem algumas vantagens em algumas situações e patologias específicas e que promovem o aumento do conhecimento por parte das crianças, no entanto, é fundamental os pais estarem atentos pois uso desadequado das tecnologias pode gerar situações de medo e ansiedade nas crianças. Uma das educadoras considera que os pais estão mais alerta hoje em dia e que de certa forma, o uso de brinquedos tecnológicos poderá estar a passar por uma fase recessiva. Salientam que as crianças têm grande facilidade em aprender a utilizar as tecnologias, mais do que os adultos e criticam a falta de acessibilidades e as incoerências que por vezes se observam nas escolas no que se referem às novas tecnologias (*"Temos uma sala do futuro numa escola que está a cair" – Ed02*).

3. Discussão

Ao longo dos últimos anos, o brincar e a aprendizagem das crianças têm vindo a ser moldados pela existência de novas tecnologias nos seus contextos de vida. É cada vez mais necessário estudar o impacto desta exposição às tecnologias no desenvolvimento das crianças, de forma a responder às preocupações que se levantam entre pais, médicos e educadores. Para complementar o estudo quantitativo desenvolvido com este objetivo, considerou-se importante auscultar e analisar as percepções dos educadores de infância sobre a exposição das crianças às novas tecnologias e a possível relação com as mudanças no brincar, o impacto no desenvolvimento da linguagem e a necessidade de adaptações nas metodologias de ensino.

De uma forma geral, as educadoras consideram existir mudanças nas formas de brincar, mas acima de tudo, nas atitudes das crianças ao longo dos últimos anos. Consideram as brincadeiras menos criativas e mais agressivas e as crianças mais agitadas, com maiores dificuldades de atenção e concentração e com menor interesse nas atividades, acrescentando que estas mudanças parecem ser influenciadas pelo uso de novas tecnologias. Estes resultados referentes às alterações referidas pelas educadoras e os efeitos negativos encontram-se já descritos na literatura, nomeadamente, no que se refere à falta de criatividade e imaginação, dificuldades de atenção e de permanência em tarefa (Bavelier et al., 2010; Twenge & Campbell, 2018), comportamentos mais agressivos (Conners-Burrow, McKelvey, & Fussell, 2011; Jordan, 2004; Özment, Toyran, & Yurdakök, 2002) e dificuldades na autorregulação. Outras efeitos que são identificados sugerem que em crianças com níveis mais elevados de exposição à televisão, se previam menores comportamentos de persistência, autonomia e aprendizagem orientada para as tarefas (Pagani, C, Barnet, & Dubow).

No mesmo sentido, todas as educadoras entrevistadas consideram que as crianças, atualmente, apresentam maiores dificuldades ao nível da linguagem, quer na sua aquisição, que se inicia mais tarde, quer no seu desenvolvimento, verificando-se maiores problemas articulatórios e na construção física. Alguns estudos mostram que a exposição precoce à TV e vídeos está relacionada com níveis de aquisição de vocabulário mais baixos (Richert et al.; Zimmerman et al., 2007). Mais uma vez, as educadoras apontam o uso das tecnologias como influenciadores destas alterações, salientando o uso de vocábulos e expressões em línguas estrangeiras como reflexo da exposição a vídeos e jogos online. Contudo, reconhecem alguns benefícios das novas tecnologias, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento de novos conhecimentos. Num estudo realizado com professores, estes reconhecem que o acesso às novas tecnologias influenciam as experiências de aprendizagem das crianças e contribuem para a aquisição de conhecimentos pelo fácil acesso à informação (Dong, 2018).

Ao longo do tempo todas as educadoras sentiram necessidade de alterar as suas estratégias e/ ou metodologias de trabalho de forma a motivar

as crianças para a aprendizagem. No entanto, as estratégias adotadas variam de acordo com a educadora e nem todas concordam que essa mudança deva passar pelo uso de tecnologias. Vários estudos apontam para a oportunidade que o uso de computadores em salas de aula constitui, sendo estes promotores do desenvolvimento da linguagem e de competências sociais, por serem mais motivadoras, mas dependem do nível de competências das crianças na sua utilização (Kumtepe, 2006; McCarrick & Li, 2007). O estudo desenvolvido por Dong (2008), sobre a percepção dos educadores no uso das novas tecnologias, refere que as crianças têm mais conhecimentos do que os educadores, no uso das novas tecnologias, o que os desafia a procurar novos conhecimentos e formação na área, de forma a desenvolver as suas competências pedagógicas (Dong, 2018). No decorrer das entrevistas, uma das educadoras mencionou essa facilidade que as crianças têm em utilizar os dispositivos tecnológicos, referindo que muitas das vezes são elas a ensinar os educadores. Contudo, de uma forma geral, não parece haver ainda uma necessidade significativa de procura de formação nesse sentido.

Apesar da relevância dos resultados apresentados, o estudo revela algumas limitações, nomeadamente, o facto de só terem sido realizadas 5 entrevistas. O número previsto inicialmente era superior, no entanto, o processo de entrevistas foi interrompido devido ao período de confinamento provocado pela pandemia de COVID-19. Serão realizadas novas entrevistas assim que for possível de forma a dar continuidade e enriquecer os resultados deste trabalho. Para além disso, aponta-se como limitação, o facto de as educadoras entrevistadas terem algum conhecimento sobre a temática do estudo, o que por vezes, pode ter influenciado as suas respostas, procurando ir ao encontro do foco da investigação.

Para finalizar e tendo por base algumas das considerações tecidas pelas educadoras ao longo das entrevistas, levantam-se algumas reflexões para estudos futuros, nomeadamente sobre se as novas tecnologias deverão ser utilizadas no ensino pré-escolar, de forma pedagógica e educativa, para que a educação se aproxime mais do perfil dos novos alunos. Se se considerar que sim, será que as escolas estão suficientemente equipadas e os educadores devidamente formados nesse sentido?

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* Lisboa: Edições 70.
- Bavelier, D., Green, C. S., & Dye, M. W. G. (2010). Children, wired: for better and for worse. *Neuron*, 67(5), 692-701. doi: 10.1016/j.neuron.2010.08.035
- Conners-Burrow, N. A., McKelvey, L. M., & Fussell, J. J. (2011). Social Outcomes Associated With Media Viewing Habits of Low-Income Preschool Children. *Early Education and Development*, 22(2), 256-273. doi: 10.1080/10409289.2011.550844
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

A era digital e o desenvolvimento linguístico das crianças – perspetiva do educador de infância

- Dong, C. (2018). 'Young children nowadays are very smart in ICT' – preschool teachers' perceptions of ICT use. *International Journal of Early Years Education*, 1-14. doi: 10.1080/09669760.2018.1506318
- Espinosa, L. M., Laffey, J. M., Whittaker, T., & Sheng, Y. (2006). Technology in the Home and the Achievement of Young Children: Findings From the Early Childhood Longitudinal Study AU - Early Education and Development, 17(3), 421-441. doi: 10.1207/s15566935seed1703_5
- Jordan, A. (2004). The Role of Media in Children's Development: An Ecological Perspective. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 25(3), 196-206.
- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P., & Bonner, R. L. (2015). Exposure and Use of Mobile Media Devices by Young Children. *Pediatrics*, 136(6), 1044-1050. doi: 10.1542/peds.2015-2151
- Kumtepe, A. (2006). The effects of computers on kindergarten children's social skills. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 5(4), 52-57.
- Li, X., & Atkins, M. S. (2004). Early Childhood Computer Experience and Cognitive and Motor Development. *Pediatrics*, 113(6), 1715-1722. doi: 10.1542/peds.113.6.1715
- McCarrick, K., & Li, X. (2007). Buried Treasure: The Impact of Computer Use on Young Children's Social, Cognitive, Language Development and Motivation. *AACE Journal*, 15.
- Özment, E., Toyran, M., & Yurdakök, K. (2002). Behavioral Correlates of Television Viewing in Primary School Children Evaluated by the Child Behavior Checklist. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 156(9), 910-914. doi: 10.1001/archpedi.156.9.910
- Pagani, L. S., C. F., Barnett, T. A., & Dubow, E. Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psychosocial, and physical well-being by middle childhood. (1538-3628 (Electronic)).
- Pereira, C. O., Calvete, G., Brito, N., Cunha, F. I., & Fernandes, A. (2018). As tecnologias de informação e comunicação nos primeiros anos de vida. *Revista Saúde Infantil - Hospital Pediátrico de Coimbra*, 40(3).
- Póvoas, M., T. C., A. M. M., M. C., A. E., & C. M. (2013). O brincar da criança em idade pré-escolar. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 44(3), 108-112.
- Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015). Mobile and Interactive Media Use by Young Children: The Good, the Bad, and the Unknown. *Pediatrics*, 135(1), 1-3. doi: 10.1542/peds.2014-2251
- Richert, R. A., Robb Mb Fau - Fender, J. G., Fender Jg Fau - Wartella, E., & Wartella, E. Word learning from baby videos. (1538-3628 (Electronic)).
- Rideout, V. (2013). Zero to Eight - Children's Media Use in America 2013. In C. Sense (Ed.).
- Rodrigues, D., Gama, A., Machado-Rodrigues, A.M. et al. (2020). Social inequalities in traditional and emerging screen devices among

- Portuguese children: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 20(902). doi: <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09026-4>
- Twenge, J., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12. doi: 10.1016/j.pmedr.2018.10.003
- Zhao, J., Zhang, Y., Jiang, F., Ip, P., Ho, F., Zhang, Y., & Huang, H. (2018). Excessive Screen Time and Psychosocial Well-Being: The Mediating Role of Body Mass Index, Sleep Duration, and Parent-Child Interaction. *The Journal of Pediatrics*, 202. doi: 10.1016/j.jpeds.2018.06.029
- Zimmerman, F. J., & Christakis, D. A. (2005). Children's Television Viewing and Cognitive Outcomes: A Longitudinal Analysis of National Data. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(7), 619-625. doi: 10.1001/archpedi.159.7.619
- Zimmerman, F. J., Christakis, D. A., & Meltzoff, A. N. (2007). Associations between Media Viewing and Language Development in Children Under Age 2 Years. *The Journal of Pediatrics*, 151(4), 364-368. doi: 10.1016/j.jpeds.2007.04.071

Entre a resolução e a transformação: a intervenção socioeducativa para o desenvolvimento

Ana Maria Vieira¹

Ricardo Vieira²

Resumo

Perante os problemas sociais que afetam uma comunidade, é vulgar a escuta de respostas, quer do senso comum quer mesmo de profissionais sociais, que assentam em paradigmas essencialmente ortopédicos e resolutivos. Numa sociedade complexa, como é a contemporânea, onde a diversidade sociocultural abunda, os problemas sociais abundam, o senso comum insiste na espera de alguém capaz de resolver, como que magicamente, os problemas sociais. Trata-se de pensar nos problemas sociais como doença e nos cuidados paliativos a ter com eles.

Palavras-chave: Resolução, prevenção, mediação, mediação intercultural, resolução de conflitos.

Abstract

In view of the social problems that affect a community, it is common to listen to responses, whether from common sense or even from social professionals, who are based on essentially orthopedic and resolving paradigms. In a complex society, such as the contemporary one, where sociocultural diversity abounds, social problems abound, common sense insists on waiting for someone capable of solving, as if magically, social problems. It is about thinking about social problems as a disease and palliative care to be taken with them.

Keywords: Resolution, prevention, mediation, intercultural mediation, conflict resolution.

1. Trabalho social e intervenção socioeducativa: para além da resolução e da intervenção no final da linha

O trabalho social corresponde, do nosso ponto de vista, a uma área ampla que integra a educação social, mais ligada à prevenção e à formação e a do serviço social mais ligada à resolução, entre muitas outras, que podem englobar a dimensão mais educativa, mais construtora, preventiva, transformadora, mais próxima da educação social alimentada pela pedagogia

¹ ESECS.IPLeiria e CICS.NOVA.IPLeiria (Portugal), ana.vieira@ipleiria.pt

² ESECS.IPLeiria e CICS.NOVA.IPLeiria (Portugal), ricardo.vieira@ipleiria.pt

Entre a resolução e a transformação: a intervenção socioeducativa para o desenvolvimento

social (Capul e Lemay, 2003; Caride, 2005); ou o trabalho social pode apostar mais na resolução dos conflitos, naquilo que Michel Foucault chamou de "ortopedia social" (Foucault, 1997), naquilo que, em consonância com alguns autores portugueses (Baptista, 2005; Baptista, 2008), temos vindo a designar de o profissional como o "médico social" ou o "enfermeiro social". Nesta linha, por vezes, o Trabalho Social é visto como uma espécie de "hospital social". E o serviço social é visto, tantas vezes, como que um hospital social para resolver problemáticas sociais (Vieira e Vieira, 2016). Canário, Alves e Rolo (2001) dizem, a este respeito, que se trata de pensar nos problemas sociais como doença e na intervenção social como os cuidados paliativos a ter com eles.

Neste texto pretendemos mostrar a importância da intervenção socioeducativa para o desenvolvimento, o que implica formação, prevenção, animação, mediação intercultural e comunitária para haver efetivamente empoderamento e (des)envolvimento e não, apenas, uma intervenção remediadora porque resolutiva e de final de linha.

Se os modelos da prevenção e da resolução são aplicáveis a diversas áreas e contextos, tal como na medicina (medicina preventiva e medicina curativa), a verdade é que quase sempre é no "fim da linha" que se pensa sempre que se fala de cuidados médicos: o médico é esperado para curar, para resolver. A medicina preventiva é, provavelmente, deixada mais à educação escolar quando se remete, por exemplo, para o estudo da roda dos alimentos, para a importância da vacinação, da higiene e outros conteúdos dinamizados pelas ciências da natureza, pela biologia ou pela Educação para a saúde. Claro que alguns médicos se preocupam cientificamente com a dimensão preventiva da medicina. Vejamos, a título de exemplo, o que dizem os médicos Alberto Pinto Hespanhol e outros (2008, p. 49):

"Neste artigo o termo Medicina Preventiva deve ser entendido como sinónimo de Promoção da Saúde, a qual segundo a Carta de Ottawa (OMS, 1986) consiste no processo que visa criar condições para que as pessoas aumentem a sua capacidade de controlar os fatores determinantes da saúde, no sentido de a melhorar. Essa ação em Promoção da Saúde implica o desenvolvimento de diferentes atividades, que podem ser sistematizadas em três vertentes de ação inter-relacionadas e complementares: • Educação para a saúde – processo que utiliza a comunicação pedagógica no sentido de facilitar a aprendizagem da saúde; • Prevenção da doença – conjunto de medidas que visam evitar, detetar e tratar precocemente doenças específicas e eventuais sequelas; • Proteção da saúde – conjunto de medidas destinadas ao controlo de fatores de risco de natureza ambiental e à preservação dos recursos naturais. Dado que o Objetivo Fundamental da Educação para a Saúde é preventivo, tal como se classifica a Prevenção em primária, secundária ou terciária assim se poderá fazer o mesmo relativamente à Educação para a Saúde. Segundo Tones, enquanto a prevenção primária pretende reduzir a incidência (número de novos casos) de doença na população, a educação para a saúde primária diz respeito à promoção do comportamento que proporcione bem estar ou evite a doença, como é o caso de encorajar os hábitos alimentares corretos, a vacinação, o

exercício físico e evitar os acidentes. Também segundo Tones, enquanto a prevenção secundária pretende reduzir a prevalência (número total de casos presentes) de doença na população, a educação para a saúde secundária diz respeito à promoção de realização de rastreios equacionados para a deteção de doença em indivíduos assintomáticos assim como à utilização adequada dos Serviços de Saúde. Finalmente segundo o mesmo autor, enquanto a prevenção terciária pretende reduzir a incapacidade provocada pela doença já estabelecida, a educação para a saúde terciária diz respeito à promoção da aderência à terapêutica assim como à utilização dos serviços de reabilitação. Considerando a associação entre a incapacidade e a doença, a prevenção terciária implica a «gestão da doença crónica» e assim possibilita, numa perspetiva populacional, a redução dos seus custos sociais e económicos".

Também no domínio da mediação, quase sempre vem ao de cima a dimensão mais resolutiva de conflitos. É este paradigma resolutivo que abunda na literatura, na web e nos discursos quotidianos e mesmo científicos. É um termo recorrente nos livros, na busca nos motores da internet, etc. como se, primeiro, fosse possível resolver todos os conflitos [e os conflitos gerem-se, não se resolvem]; segundo, como se a vida não fosse, diariamente, feita na interação entre diferentes, diferentes pessoas, grupos, diferentes pontos de vista, etc., havendo concordâncias e identificações e, também, discordâncias, originando pequenas e grandes tensões mas que nem sempre terminam, necessariamente, em conflito:

"O modelo de solução de problemas (Burgess e Burgess, 1997), também denominado modelo diretivo (Bush e Folger, 1996), tradicional linear (Suares, 1997) [...], é, normalmente, associado à escola de negociação de Harvard e aos seus investigadores principais, Robert Fisher e William Ury. Em geral, é definido por quem preconiza um método de resolução de conflitos alternativo conduzido por um mediador neutro e imparcial que dirige as partes na negociação de um acordo mutuamente aceitável [...]. A crítica cultural considera que o modelo de solução de problemas representa uma tendência descontextualizada, porque preconiza uma mediação técnica que se esquece dos componentes artísticos que permitem particularizar e focar os processos de mediação enraizados em tradições socioculturais e espirituais diferentes. Um segundo modelo seria o conhecido como mediação transformativa, também denominada não diretiva, [...]. Horowitz (1998, p. 39) indica que "a mediação transformadora permite às partes capitalizar os conflitos como oportunidades de crescimento. As dimensões transformadoras da mediação estão relacionadas com uma visão emergente superior do eu e da sociedade, uma visão baseada mais no desenvolvimento moral e nas relações interpessoais do que na satisfação e na autonomia individual. É a proposta de uma mudança importante – uma mudança de paradigma –, que parte de uma conceção individualista para uma conceção relacional". Nesta síntese dos fundamentos da tendência transformativa, a mediação aparece não como uma alternativa, mas sim como propugnando uma mudança paradigmática que lhe confere uma entidade singular [...] (Torremorell, 2008, pp 47-49)".

Portanto, urge pensar na transformação, que é sempre educação, e não, apenas, na resolução.

No contexto escolar, onde temos trabalhado muito estas questões, torna-se cada vez mais evidente o aumento de tensões sociais em consequência da abertura da escola a mais diferenças culturais que, evidentemente, não se identificam com os mesmos projetos, os mesmos ideais, etc. Temos dito, até, abundantemente, que a escola, neste sentido, é um microcosmos da sociedade global e multicultural em que vivemos:

"Pelo seu carácter obrigatório e universal, nas sociedades ditas ocidentais, a escola acolhe, de forma prolongada, as crianças e jovens de uma dada classe etária, independentemente do sexo, condição social, origem étnica ou religiosa. Mais do que, porventura, em qualquer outra instituição social, a escola integra todas as diversidades sociais e culturais representadas na sociedade. Nesse espaço social (Sanches, 2009) cruzam-se muitas das questões que hoje emergem nas sociedades de modernidade tardia, das desigualdades sociais às questões de género, da democracia às questões da cidadania e da participação ativa dos sujeitos, da integração à inclusão e à exclusão social, da indisciplina à violência, da coexistência das diversidades até à (re)construção das identidades pessoais e culturais (Jares, 2007; Vieira, 2009a e b) (Vieira, A., 2013, p. 47)".

Sistematizando, entre a paz e o conflito, os dois extremos desse olhar moderno, mas também simples, porque dualista, há processos, muitos processos, tudo o que fica entre os extremos. Como se diz na gíria popular, "um pau tem sempre dois bicos" mas a verdade é que há mais paus, e mais bicos, entre os extremos desse primeiro pau que pode ser retalhado em minúsculos paus até atingirem o tamanho de pontos de um mesmo vetor. Há todo um processo entre esses dois extremos. E não há, apenas, um meio termo, como veremos adiante. E a mediação intercultural e socioeducativa, interessada na construção de uma cultura de mediação, cultura de paz (Torremorell, 2008) pretende ocupar esse espaço de geometria variável, apostando na prevenção, transformação, educação antes de, metaforicamente, o rio chegar à foz, já muito poluído, e pouco se poder fazer do ponto de vista resolutivo.

Basarab Nicolescu, que é uma figura de proa do movimento da transdisciplinaridade para estudar a complexidade, usa adequadamente essa figura popular que ilustra bem a impossibilidade de reduzir um processo aos extremos dicotómicos. Pegando na sabedoria popular de que "um pau tem sempre dois bicos", este autor procura explicitar o sentido do terceiro incluído, introduzido pela física quântica e que, de alguma forma, choca com a lógica formal, binária e clássica do terceiro excluído onde se A e 'A e B e 'B, não pode haver um terceiro termo que seja ao mesmo tempo A e B. A lógica do terceiro incluído acaba por ser, de alguma forma, a busca da mediação intercultural (a do paradigma da (trans)formação), quando se procura

encontrar um terceiro lugar aceite pelos extremos em tensão/conflito, mas que é um lugar mediado, negociado e nunca fixo. Esta sempre móvel entre as duas posições mais extremadas, tipo geometria variável. É impossível que um homem:

“[...] queira, a todo o custo, separar as duas extremidades de um pau. Ele vai cortar o pau e perceber que agora tem, não apenas duas extremidades, mas dois paus. E vai continuar a cortar, cada vez mais nervosamente, o seu pau, porém, embora estes se multipliquem sem parar, é impossível separar as duas extremidades!” (Nicolescu, 2000, p. 26).

Por isso, também preferimos falar de gestão de conflitos [ao invés de resolução] pois eles não acabam, propriamente. As tensões sociais e os conflitos são o sal da vida social que é sempre multicultural. Por isso, enfatizamos e procuramos alertar para uma (trans)formação de olhares e de discursos sempre que se fala de mediação. Por isso alertamos para a necessidade de um olhar e de uma intervenção social atentos a todos os processos de interação, sejam os que ocorrem nos contextos familiares, escolares, comunitários, laborais, jurídicos ou outros, durante e antes do conflito propriamente dito.

2. A busca de terceiros lugares: a mediação intercultural e socioeducativa

O educador social, um assistente social ou um qualquer outro interventor social ou socioeducativo, quando trabalham com idosos, ou com toxicodependentes, ou com ex-reclusos que pretendem ressocializar, reeducar, ou com qualquer outro grupo social que pretendem ajudar a (des)envolver, que pretendem ajudar a construir um projeto para que não voltem a cair no mesmo contexto considerado problemático, têm que trabalhar com “outro”.

Nesse sentido, têm que usar uma prática mediadora entre os sujeitos e culturas:

“Ao contrário do médico, do terapeuta ou do juiz, o educador assume na relação o duplo estatuto de alguém que está diretamente implicado e, ao mesmo tempo, impedido de tomar partido ou de dar a solução. Cabe-lhe, sobretudo, escutar e estar atento, criando situações de encontro e de proximidade favoráveis à emergência de respostas pessoais por parte dos educandos, os verdadeiros protagonistas da ação. Para isso, terá de promover relações interpessoais baseadas no princípio ético da distância ótima. Ou seja, uma distância que permita garantir a conjugação equilibrada entre racionalidade, sensibilidade e serenidade (Carvalho e Baptista, 2004, p. 93)”.

Entre a resolução e a transformação: a intervenção socioeducativa para o desenvolvimento

A intervenção social, socioeducativa, seja mais preventiva e transformativa ou mais resolutiva, pode, e deve, sempre que possível, ter uma prática alimentada pela mediação, quer dizer, pela comunicação, pela negociação e não pela imposição dum único modelo e filosofia de vida. Neste sentido, referimo-nos a mediação enquanto área e conjunto de competências transversais a várias profissões, como uma filosofia hermenêutica, comunicação interpessoal e intercultural, como tradução sistemática de interesses das partes numa interação e por vontade dos implicados. Trata-se, no fundo, como sublinha Torremorell (2008, p. 85), de:

“[...] uma tentativa de trabalhar com o outro e não contra o outro, procurando uma via pacífica para enfrentar os conflitos num ambiente de crescimento, aceitação, aprendizagem e respeito mútuo. [...] Mas, a partir de uma concepção mais ampla, consideramos que «a cultura de mediação configura espaços comunicacionais ternários nos quais, com a contribuição da pessoas mediadoras, sujeitos agentes geram horizontes simbólicos partilhados».

Na mediação entre diferentes valores culturais, o trabalhador social, se quiser ser um interventor socioeducativo, seja em termos pessoais, seja em termos comunitários, se quiser empoderar e transformar, não pode agir apenas resolutivamente. Tem de surgir como um mediador entre os grupos sociais e as mais diversas instituições públicas e privadas, apoianto-se numa hermenêutica multítopica [diatópica no dizer de BS Santos, 1997] com vista à concretização dos direitos e dos interesses dos grupos e sujeitos em causa na interação. A finalidade do processo de mediação intercultural é buscar a autonomia desses grupos e pessoas [empowerment], que é, no fundo, o objetivo do desenvolvimento social e comunitário.

Por outro lado, a expressão “resolução de conflitos” reporta-nos, muitas vezes, ao conceito de eliminação dos conflitos. Já a expressão “gestão de conflitos” não pretende acabar com os conflitos, matéria impossível, mas sim geri-los. Aqui, a mediação é vista apenas como uma técnica, uma ferramenta utilizada nas relações interpessoais com problemas complexos. Na realidade, na mediação combina-se uma atitude cultural com um manejo de técnicas.

Ao trabalhar com as diversidades, isto é, com outras identidades e alteridades, e ao procurar formas de ajuda à emancipação, a mediação tem vindo a desenvolver-se e a especializar-se, em vários domínios, desde as Ciências Jurídicas, à Gestão, Intervenção Social, Antropologia, Psicologia, Sociologia e a temas transversais aplicados à Educação. Assiste-se, assim, ainda que lenta- mente, à transformação da ideia hegemónica em que a mediação surge sempre ligada a conflitos para resolver. O papel transformador e humanizador da mediação deverá passar da simples instância do processo judicial, ou de uma alternativa ao mesmo, para vir a ocupar um lugar central de uma nova cultura universal, próximo do que

Torremorell (2008, p. 79) designa de “cultura de mediação”. Sabemos que se trata de um debate já iniciado mas, também, ainda muito aberto.

Entendemos que a mediação tem uma autonomia própria para além da resolução de problemas. A mediação sociocultural e intercultural que tem de alimentar uma intervenção que queira ser socioeducativa surge, assim, não só na gestão e na dimensão paliativa dos conflitos, da indisciplina, dos problemas sociais, mas, também, a montante dos conflitos, antecipando-os, evitando-os e criando um ambiente de respeito pelos outros e por si próprio; um ambiente de cosmopolitismo para uma sociedade mais inclusiva.

“São as práticas da relação, da mediação e de hospitalidade que permitem transformar o mundo numa casa para todos os seres humanos. E, pois, nesse sentido que os educadores devem ser valorizados como promotores das chamadas redes sociais, tanto primárias como secundárias ou terciárias (Carvalho e Baptista, 2004, p. 93)”.

3. Em busca de sínteses e de conclusões: entre a resolução e a transformação – um olhar sobre a escola

Olhando agora mais particularmente para o âmbito específico da escola, importa dizer que entendemos que tem ainda um olhar muito monolítico que estranha o outro. Num olhar plural, e numa sociedade contemporânea, uma pessoa tem que, não só, estranhar o outro mas, também, entender o outro como fonte de benefício, como potencial de enriquecimento e de aprendizagens conjuntas.

Neste sentido, a mediação que preconizamos, enquadra-se num paradigma intercultural em que se reivindica uma escola para todos e não todos para uma escola.

Neste paradigma, o potencial da educação para a hospitalidade e para a convivência está sempre presente. O próprio interventor/mediador é um construtor de educação para a hospitalidade e de educação para a convivência.

E “viver com” é admitir que o outro é diferente, ouvi-lo e respeitá-lo, ainda que não concordando, seja numa relação de género, sexo, idade, religião, cultura, professor, aluno, patrão, empregado. E:

“Conviver... significa viver na companhia de outros e, para poder falar de “companhia”, tem que se ter uma participação nos sentimentos do outro, uma empatia. Em suma, quando se fala de convivência, referimo-nos à vida que é compartilhada pelos indivíduos, famílias e grupos no que diz respeito a interesses, preocupações, problemas, soluções para esses problemas, expectativas, uso do espaço, serviços e a tudo aquilo que faz parte da vida em sociedade [...]. A convivência implica, portanto, estar ao

Entre a resolução e a transformação: a intervenção socioeducativa para o desenvolvimento

mesmo tempo e no mesmo lugar que o outro, com o qual se interage ativa e criativamente, com quem se compartilha características comuns, e entre quem existe um entendimento, uma empatia (Giménez, 2010, p. 74)”.

Eis algumas ideias fundamentais para a construção da paz num mundo onde as diferenças produzem tensões que nem sempre originam, necessariamente, conflitos.

Referências bibliográficas

- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Baptista, I. (2008). “Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de ação”, *Cadernos de Pedagogia Social*, ano II. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 7-30.
- Canário, R. Alves N. e Rojo C. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa.
- Capul e Lemay. (2003). *Da educação à intervenção social*, Vol. I e II. Porto: Porto Editora.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Carvalho, A. D. e Baptista I. (2004) . *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Foucault, M. (1997). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- Giménez, C. (2010). *Interculturalidade e Mediação*, Lisboa: ACIDI.
- Hespanhol A., P. Couto L. e Martins C. (2008). “A medicina preventiva” in *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 24, 49-64.
- Nicolescu, B. (2000). *Manifesto da transdisciplinaridade*, Lisboa: Hugin.
- Santos, B. de S. (1997) . “Por uma concepção multicultural de direitos humanos”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32 .
- Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*, Porto: Porto Editora.
- Vieira, A. (2013) . *Educação Social e Mediação Sociocultural*, Porto: Profedições.
- Vieira, A. e Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*, Porto: Profedições.

Da celebração das diferenças culturais à busca das semelhanças: intervenção e educação mediadoras

Ana Maria Vieira¹

Resumo

A diversidade cultural e a complexidade do mundo contemporâneo, existente na escola, obriga a que esta construa estratégias para que os seus professores e alunos aprendam a lidar com outras identidades pessoais, sociais e culturais. A escola deverá, assim, responder, de forma atenta e contextualizada, à crescente heterogeneidade da sociedade contemporânea. Mas como fazer a gestão da diversidade na escola e na sala de aulas? Como tirar partido da multiculturalidade para construir uma escola mais intercultural? Apesar dos discursos e das reivindicações, o respeito pela diferença, por vezes, fica apenas por uma certa folclorização e comemoração da diversidade em determinadas datas festivas. Provavelmente, as práticas pedagógicas deverão passar, fundamentalmente, por buscar semelhanças entre as diversidades que habitam os alunos, as turmas e a escola, ao invés de acentuar as diferenças celebrando-as. A escola é um espaço e um tempo de cruzamento de culturas, atravessado por encontros e desencontros de pontos de vista, por tensões e conflitos não só internos, mas, também, entre a escola e as famílias, entre a escola e a comunidade, entre a escola e a sociedade em geral, aos quais nenhum território educativo e seus protagonistas poderão ficar indiferentes. Muito menos poderão considerar a diferença como deficiência. Por isso, a educação não pode ser pensada como monocultural e praticável num processo homogeneizador. A educação tem de ser sempre mediadora se quiser ser emancipadora e autonomizadora.

Palavras-chave: diferenças culturais, intervenção e educação mediadoras, educação intercultural, mediação intercultural.

Abstract

The cultural diversity and complexity of the contemporary world in the school requires that it build strategies for its teachers and students to learn to deal with other personal, social, and cultural identities. The school must therefore respond, in an attentive and contextualized way, to the growing heterogeneity of contemporary society. But how to manage diversity at school and in the classroom? How to take advantage of multiculturalism to build a more intercultural school? Despite the speeches and demands, respect for the difference is sometimes only due to a certain folklore and celebration

¹ ESECS.IPLeiria, CICS.NOVA.IPLeiria (PORTUGAL), ana.vieira@ipleiria.pt

Da celebração das diferenças culturais à busca das semelhanças

of diversity on certain festive dates. Probably, the pedagogical practices will have to go, fundamentally, to look for similarities between the diversities that inhabit the students, the classes, and the school, instead of accentuating the differences celebrating them. The school is a space and a time for the crossing of cultures, crossed by encounters and mismatches of points of view, by tensions and conflicts not only internally, but also between the school and families, between the school and the community, between the school and society in general to which no educational territory and its protagonists can remain indifferent. Much less can they consider the difference as a disability. Therefore, education cannot be thought of as monocultural and practicable in a homogenizing process. Education must always be a mediator if it is to be emancipatory and autonomous.

Keywords: cultural differences, mediating intervention and education, intercultural education, intercultural mediation.

1. Gestão das diversidades culturais na escola

Face à estratégia de comemoração das diferenças culturais, seja a partir da gastronomia, da indumentária, da música, da religião ou da arte, em determinadas datas festivas do calendário da sociedade de acolhimento da multiculturalidade, porventura mais construtora de separatismos do que, propriamente, de convivência e interculturalidade, a alternativa que defendo, e que apresento neste texto, passa por estratégias que promovam, primeiro, a busca das semelhanças ao invés de circunscreverem as diferenças (Giménez, 2010; Jares, 2007).

Trata-se de construir uma educação intercultural, simultaneamente inclusiva e transformadora de todas as diferenças numa identidade de sujeitos compósitos capazes de habitar vários contextos culturais, convivendo e não vivendo apenas justapostos. Para tal, os territórios educativos não só têm de ter docentes mais mediadores de saberes e de aprendizagens, mas, também, especialistas de mediação intercultural e sociopedagógica a trabalhar em rede com os professores e todos os atores dos referidos territórios.

Que tem feito a educação na abertura da escola contemporânea portuguesa à problemática da diversidade cultural, seja no âmbito das questões de género, dos movimentos migratórios emigrantes e imigrantes, que tornaram a problemática do "Portugal Multicultural" mais visível e mais discutida, na diversidade linguística, religiosa, etc.? Cremos que pouco se tem avançado relativamente ao que aqui designamos de folclorização da diferença, a tal celebração da diferença que pode originar construções mais de discriminação e exclusão do que, propriamente, de inclusão e de interculturalidade.

As questões do rural e urbano, e seus reflexos nos *curricula* e nos manuais escolares, continuam a ser um tema presente nas questões do

ensino, da pedagogia diferenciada e da diferenciação pedagógica, mas muito falta fazer, curricularmente e pedagogicamente, para efetivamente termos uma escola para todos. Sabemos bem que, essencialmente a partir da publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, há cerca de 35 anos, portanto, se avançou muito, pelo menos normativamente. Operacionalizaram-se e construíram-se vários programas e projetos que, de alguma forma, tinham como alcance uma educação social e que foram transportando a educação escolar para além da tradicional função transmissora de conteúdos disciplinares, como são os exemplos da "área escola", projetos de "formação pessoal e social", "área de projeto", entre outros. Mas, em termos de práticas pedagógicas, muito parece ainda haver para fazer no domínio de como lidar com as diferenças culturais sem construir desigualdades.

Mais recentemente, o assunto teve algum aprofundamento, com concordias e muitas discordias, o que mostra que o tempo não apagou o pendor escolástico da educação escolar, na controversa "Educação para a Cidadania e Desenvolvimento", onde a questão da interculturalidade é um dos primeiros tópicos a considerar dentro do primeiro bloco temático. Também aqui é preciso pensar, uma vez mais, em quem serão os professores que estarão preparados para lecionar esta disciplina e que formação, específica, deverão possuir. Julgo ser uma questão importante a colocar na discussão e que ainda não foi verdadeiramente aprofundada.

Habitualmente são considerados os modelos socioeducativos para lidar com a diversidade que a seguir se apresentam (Cardoso, 1996; Peres, 1999, 2006; Vieira, 2011).

Em primeiro lugar, o modelo assimilacionista, que, "apesar de monocultural, corresponde à primeira etapa da história do multiculturalismo" (Cardoso, 1996, p. 10). O assimilacionismo remete para a conformidade dos sujeitos provenientes de grupos culturais e étnicos à cultura dominante. Apela-se ou exige-se, mesmo, às minorias, que se "esqueçam" das suas culturas de origem de modo a estarem em perfeita conformidade com a cultura dominante. Este modelo teve início nos anos 60 e anos 70, essencialmente nos Estados Unidos da América e no Reino Unido.

Acredita-se que a universalização do ensino pode contribuir para a democratização da sociedade. Com alguma ingenuidade pedagógica, ensaiam-se métodos ativos, considerando que todos são iguais, devendo aprender o mesmo, quer pertençam ao grupo dominante, quer sejam oriundos de grupos étnico-culturais minoritários. Isto significa que o sistema permanece monocultural, segregando aqueles que não obedecem ao modelo estandardizado. A diversidade cultural é entendida como uma ameaça à cultura dominante, sendo a assimilação o único modelo possível da integração (etnocentrismo). Promove-se a educação compensatória para combater as deficiências educativas e culturais. (Peres, 2006, p. 123)

Seguidamente, o modelo integracionista, que emerge nos anos 70 do séc. XX, no seguimento das pressões dos movimentos promotores dos direitos

humanos, da afirmação étnica e do aumento das migrações. De acordo com Carlos Cardoso (1996),

"estas caracterizaram-se por maior tolerância pela diversidade cultural, expressa por maior liberdade de expressão e promoção das culturas das minorias étnicas. O modelo integracionista corresponde ao primeiro nível de reconhecimento político do pluralismo cultural. No entanto, o respeito pela diversidade cultural implícita ao modelo tinha limites e exigia contrapartidas. Era esperado que as minorias assimilassem os conhecimentos, as atitudes e os valores fundamentais para a sua participação na dinâmica da cultura dominante. Na realidade, o pluralismo integracionista só existia dentro de um espaço que não colidisse com a cultura dominante, exprimindo-se nas margens da sociedade em que as principais diretrizes e os principais valores continuavam a ser definidos monoculturalmente pelo centro". (Cardoso, 1996, p. 12)

Assim, o termo integração continua a subentender a existência de uma cultura dominante e, nesse sentido, o integracionismo representa o modelo que melhor se adequa aos interesses dos governos, ao mesmo tempo que suporta os argumentos que o apontam como o modelo mais adequado aos interesses dos próprios imigrantes.

Em terceiro lugar, o modelo pluralista, que está muito ligado ao multiculturalismo. Nenhum discurso sobre multiculturalismo deixa de se basear e referir ao pluralismo. Ambos os termos estão carregados de ideologia e originam variadíssimas definições. Assim,

"o pluralismo é uma referência central nas constituições dos estados, nos discursos e relatórios políticos, mas raramente é claro o seu significado e as suas implicações na prática. Só por si, o termo pluralismo cultural tanto pode apoiar políticas de segregacionistas baseadas nas diferenças, como pode significar integração com maior distribuição de poder, ou, no plano educativo, pode ser utilizado para justificar algumas mudanças no sistema educativo através de reformas ou mudanças pontuais". (Cardoso, 1996, p. 13)

Em quarto lugar, o modelo particular da educação multicultural, em que há, apesar de tudo, vários entendimentos, assim como modos de a operacionalizar, consoante as escolas e os autores. Para Cardoso (1996):

"a diversidade de conceitos e abordagens de educação multicultural depende das interpretações atribuídas a conceitos centrais na problemática do multiculturalismo como cultura, relativismo cultural e etnicidade. [...] A maioria das perspetivas de educação multicultural mantém referências numa conceção de tradicional e estática de cultura, entendida como um conjunto de características mais ou menos imutáveis atribuídas a grupos de pessoas que as mantêm e transmitem de modo semelhante de geração em

geração. O multiculturalismo baseado nesta perspetiva de cultura tende a concentrar-se nas diferenças culturais, sugeridas pelo relativismo, subvalorizando o que entre elas existe de comum [...]. Na educação, o bloqueamento relativista das culturas dentro de si próprias pela subvalorização de dimensões comuns entre elas constitui um obstáculo ao desenvolvimento de políticas e práticas consistentes de educação multicultural". (Cardoso, 1996, p. 16)

Finalmente, a Educação Intercultural, modelo emergente nos anos 90, não pode ser considerado apenas como:

"um conceito específico do domínio pedagógico. O intercultural, ou a interculturalidade, acaba por ser uma opção sociológica global (Abdallah-Pretzell, 1986, p. 177). Diria até que o intercultural é uma atitude e uma conduta humanista, uma forma esclarecida de ver e entender o mundo, uma forma de estar antropológica porque legitima as heterogeneidades dentro das identidades. "O termo implica a ideia de inter-relações e de trocas entre culturas diferentes" (Ladmiral, 1989: 10). (Vieira, 2011, p. 107)

A noção de intercultural implica o abandono da conceção estática e estrutural da cultura. Para Américo Peres (2006):

"promove-se a justiça e a solidariedade lutando contra a xenofobia, os estereótipos, os preconceitos, o racismo e qualquer outra forma de discriminação [...]. Em síntese, na esfera educativa, luta-se contra a "macdonaldização" da educação e, na esfera cultural, contra o imperialismo da cultura dominante". (Américo Peres, 2006, pp. 123-124).

Todos os educadores/professores farão facilmente a distinção teórica entre estes modelos de política social e socioeducativa? Julgo que não.

O trabalho em grupos, numa sala de aulas, por exemplo, tanto pode reforçar o assimilacionismo e o multiculturalismo, se apostar na constituição de grupos uniformes no género, na cultura, na língua, na religião, como, pelo contrário, pode favorecer uma aprendizagem da interculturalidade (aprender a conhecer e reconhecer os outros e a viver com eles sem ter de se tornar igual; aprender a viver e conviver com as diferenças ao invés de as separar e aprender a retirar mais-valias dessas diferenças).

Carlos Giménez Romero (2010), um especialista espanhol de interculturalidade e mediação, refere que:

"é curioso que o que serve como um estímulo para que nos preocupemos com a multiculturalidade e a interculturalidade é a imigração [numa Espanha em que havia então 800 mil estrangeiros e não os quase 5 milhões atuais] chamando a atenção para o risco que isso significava, afirmávamos: "entendemos a educação intercultural [...] como um movimento pedagógico para todos, [...] não apenas uma proposta educativa para os emigrantes, e para as minorias étnicas, mas uma proposta para toda a sociedade. Se a educação intercultural ficar reduzida aos grupos com problemas, ao grupo

a compensar, ao grupo minoritário, será um fracasso total... o verdadeiro desafio da educação intercultural é a cultura majoritária, somos nós. Se quisermos fazer educação intercultural é fundamentalmente para a maioria". (Romero, 2010, p. 21)

A observação que fui fazendo ao longo da minha vida profissional (sou professora do ensino superior mas fui professora do ensino básico durante 20 anos) permitiu-me elencar várias atividades pedagógicas em contexto de sala de aula ou em contexto mais alargado de escola onde a temática da diversidade cultural cai frequentemente naquilo que alguns autores designam de folclorização da diversidade cultural: o dia do inglês; o dia do francês; o dia de..., que mais não faziam do que a construção de fronteiras simbólicas entre sujeitos, os indivíduos e os grupos, caindo no separatismo e no consequente monoculturalismo (cada um vive com os seus iguais) e no multiculturalismo (as diferenças são agrupadas como ilhas isoladas).

No dizer de Carlos Giménez (2010), é importante trabalhar:

na incorporação na ação educativa da ideia de que as pessoas e os cidadãos, independentemente da sua identidade e pertença cultural próprias, têm muito em comum, em matéria de direitos fundamentais, desenvolvimento económico, inserção laboral digna, bem-estar social, qualidade de vida, vida local, necessidade de participação, etc. Este quadro de convergência favorece o terreno em que se enfatiza a *identidade cívica*. (Giménez, 2010, p. 80)

Ora, os tipos de comemoração, de festejo e de práticas pedagógicas que apontámos, ainda que alimentadas com as melhores intenções pedagógicas, não exploram o fundamental, numa escola para todos, para a construção de uma sociedade mais intercultural: o que há de comum para além das diferenças. Mais do que explorar a possibilidade da convivência (Jares, 2007) e da comunicação intercultural (Ladmiral & Lipiansky, 1989), estas práticas sublinham, pelo contrário, as diferenças que se transformam em fronteiras: os alunos aprendem primeiro as distinções e o que os separa uns dos outros, muitas vezes de forma estereotipada, mais do que, propriamente, as potencialidades de viver juntos sendo diferentes em algumas coisas, e a importância de respeitar essas diferenças.

2. O desafio das pedagogias interculturais na escola

Como referido, o que fundamentalmente quero trazer aqui, no texto que dá conta da minha comunicação neste congresso da SPCE, é este desafio pedagógico de inversão deste processo que parte das diferenças e raramente chega às semelhanças.

O que me parece fundamental, para aprendermos a viver juntos (Delors, 1996), seja na escola, seja na comunidade e/ou sociedade, e que urge começar muito cedo na escola (e também na família, claro) é pensarmos

primeiro as semelhanças entre os humanos, entre as crianças, entre os rapazes, entre as raparigas, e só depois chegarmos às diferenças.

Quando um professor ou uma professora está com um menino ou uma menina (marroquino, nigeriano, cigano espanhol, cigano romeno, romeno não cigano, autóctone não cigano, [...]) sabe que, em primeiro lugar, se trata de uma pessoa com uma certa idade, com uma maneira de ser que se está a formar e numa fase da sua vida que tem determinadas características, como nos explicam a psicologia evolutiva e do desenvolvimento. Já temos aí pontos de semelhança e de diferença, de igualdade e de desigualdade em relação aos outros.

O professor também sabe que, para além dos elementos pessoais, existem condicionantes sociais na vida e percurso escolar destas crianças e adolescentes (família estruturada ou não, com mais ou menos recursos, habitação com condições ou barraca, precariedade jurídica dos pais ou não). Também aqui – social e não pessoalmente e na interação entre ambos – o educador saberá ver as semelhanças e as diferenças não as confundindo com as igualdades e as desigualdades.

Por último, os alunos e alunas têm sido socializados no âmbito de uma determinada cultura, ou de várias em interação, e têm maneiras de ser, pensar, sentir, dizer e agir que são pautadas culturalmente. Neste terceiro domínio também identificará convergências, divergências, etc. (Giménez, 2010, p. 80).

É fundamental perceber que conhecer o outro começa por conhecer-se a si próprio, como já dizia Sócrates, na Antiguidade Clássica: "Conhece-te e ti mesmo". E o outro remete-nos a imagem de nós mesmos. O outro também serve, assim, de espelho para o conhecimento de si:

Conhecer o outro passa, assim, pelo conhecimento de Si próprio, de modo reflexivo, ético, consciente e crítico, na busca da Identidade, da Mesmidade, mas também da Complementaridade ou da Particularidade, da Alteridade e da Pluralidade, percebendo-se que é na compreensão da mais-valia da relação (social, pedagógica, educativa...) que se cumpre, por excelência, a função formativa da Educação. Não se trata de promover o exotismo, o misterioso, o estereótipo. Pretende-se, sim, configurar a emergência do Diverso como força de riqueza vivencial, de rompimento com ideologias maniqueístas de exclusão social, e como veículo facilitador quer do abandono de atitudes preconceituosas quer da valorização das aprendizagens. (Bizarro, 2006, p. 6)

Daí a crítica à ideia da folclorização, da diversidade cultural e/ou da celebração das diferenças culturais ao invés de se buscar, primeiro, o que de semelhante os alunos encontram entre si. A diversidade ficaria, assim, em segundo lugar e não, em consequência, como o mais importante.

3. Que educação para a interculturalidade e como a operacionalizar?

Carlos Giménez (2010), a este propósito, situa a interculturalidade simultaneamente como uma utopia, no sentido de ainda não ter sido atingida como projeto difícil, mas viável, como método e como processo:

"uma utopia que anima e motiva a práxis, um método prático para construir projetos e alianças e um processo não isento de conflitos. A partir deste trabalho tenho vindo a insistir no que a multiculturalidade não é. Não é um apelo genérico à boa vontade, mas uma proposta sociopolítica e ética; não é folclorismo nem culturalismo, pois parte de uma conceção holística e dinâmica do cultural e inscreve-o na economia política, não é equivalente a fusão..." (Giménez, 2010, p. 36)

Idealizamos uma educação que vê como positivo o cruzamento de culturas. Uma educação que vê a mestiçagem cultural (na música, gastronomia, literatura, etc.) como uma criação, uma mistura criativa, uma nova dimensão e não um empobrecimento. Uma nova dimensão feita entre culturas, entre sujeitos, entre atores, e não um empobrecimento. A ideia da perda de identidade é uma ideia ainda muito viva entre nós, como se a identidade não fosse plural, dinâmica e em gerúndio porque inacabada e sempre em permanente reconstrução (Lahire, 2002; Laplantine & Nouss, 2002; O'Neill, 2003; Vieira, 2009). Tudo isto corresponde ao paradigma presente no *Principezinho*, de Saint-Exupéry: "Se tu és diferente de mim não me diminuis, enriqueces-me!". Mas muito há, ainda, a fazer.

O século XX produziu muita reflexão sobre a gestão da diversidade cultural quer do ponto de vista das políticas públicas quer do ponto de vista da intervenção social e pedagógica. Há hoje um grande consenso de que os seres humanos, ao contrário do que muito se ouve, também, não nascem livres. Na verdade, os seres humanos nascem em famílias e grupos sociais específicos, com as suas redes de interação social, e nascem como membros de um Estado, de uma comunidade, de um género, de um grupo étnico, de uma tribo, de um país, de uma religião, e esse ponto de partida condiciona muito todo o processo e projeto de vida. A escola, evidentemente, não pode desconhecer nem ficar indiferente a este facto. Contudo, a escola continua ainda muito ancorada em políticas sociais e educativas excludentes no pensar e lidar com essas diferenças e com o *background* cultural das pessoas que moram nos alunos que ingressam na escola, quotidianamente (A. Vieira & R. Vieira, 2017; R. Vieira & A. Vieira, 2016). Muitas dessas diferenças – diferenças em relação a um padrão hegemónico – são vistas como algo negativo:

"Isso também passa pelas nossas conceções do que seja o melhor aluno, o pior aluno, o mais quieto, o mais bagunceiro, o que vai passar de ano, o que vai ser alguma coisa na vida e o que não vai virar nada. A isso atribuímos

certas características que acabam se transformando em clausuras, pois atribuímos um sentido como se fosse a verdade e são estereótipos. Muitas vezes, esses estereótipos levam-nos a desconsiderar certos aspectos positivos do aluno, simplesmente porque ele já está marcado; então, o deixamos de lado, deixamos para depois, sempre depois, e ele vai ficando cada vez mais para trás, sem estímulo, sem ter uma motivação do professor. Fomos formados para trabalhar com um aluno “ideal”, hipotético [...]. Precisamos de alguma forma repensar a preponderância desse modelo hegemônico de vida (de ser), nos questionando a que perspectiva tal modelo corresponde e com que interesses, para a partir daí “forjarmos asas” que nos permitam escapar a toda essa homogeneização a partir da qual fomos produzidos e com a qual estamos acostumados. (Abramowicz & Oliveira, 2006, pp. 58-59)

Antonio Perotti, diretor do Centro de Informação e Estudos sobre Migrações Internacionais, em Paris, no seu livro *Apologia do Intercultural*, traduzido para uma publicação do Secretariado Entreculturas, depois de problematizar as sociedades europeias pluriculturais e de aprofundar muitos dos conceitos atrás enunciados e que têm sido alvo, muitas vezes, de más interpretações, apresenta-nos, depois, propostas muito pragmáticas para a construção de uma educação intercultural assente em novas tarefas da escola. Para ele, é fundamental dar aos professores uma competência intercultural:

“dar-lhes os meios para desenvolverem e atualizarem os seus conhecimentos, tendo em conta a riqueza das diversas culturas, das suas interações e da sua evolução. Nesta formação, o pontual não é suficiente. É preciso ter em conta o público visado (na formação inicial e na contínua), mas também a duração e a natureza da formação (informação, sensibilização, aprofundamento, confrontação com a difícil realidade em mutação). Várias modalidades podem ser combinadas: cursos ou seminários nos institutos de formação, jornadas de estudo ou estágios, grupos de trabalho, observação de aulas e análises das necessidades, elaboração coletiva de programas, de módulos de formação ou de documentos pedagógicos, viagens de estudo, intercâmbios de professores, etc. Seja como for, a integração de uma pedagogia cultural exige da parte do professor não só um conhecimento cultural plural, mas também uma experiência de vida e de colaboração. É necessário dar-lhe a oportunidade desta dupla abordagem, assim como os meios e o tempo para dela assimilar as bases. Sejam quais forem as modalidades da formação intercultural, duas dimensões devem estar presentes: uma dimensão “conhecimentos” [...] e uma dimensão relacional”. (Perotti, 1997, p. 70)

Quanto à dimensão dos conhecimentos, é preciso aprender a ultrapassar os estereótipos e a aprofundar o conhecimento de si e dos outros. Quanto à dimensão relacional, trata-se, fundamentalmente, de aprender a trabalhar com o outro, o que implica, no meu entender, o uso de uma pedagogia social mediadora (A. Vieira & R. Vieira, 2016).

A mediação intercultural é fundamental quer ao serviço das práticas pedagógicas, querposta em prática por mediadores interculturais que já vão habitando as nossas escolas portuguesas e que ajudam a buscar os pontos comuns e a construir uma cultura de mediação (Torremorell, 2008) que aposta no empoderamento, na descoberta de si e dos outros, na autonomização, na prevenção e não apenas no paradigma biomédico da resolução de problemas (A. Vieira & R. Vieira, 2016); problemas que, muitas vezes, correspondem a choques de cultura por falta de escuta ativa, empatia, descentramento, hermenêutica diatópica (Santos, 1997) e comunicação Intercultural e que não são apenas conflitos interindividuais, como muitas vezes se procura fazer crer.

Tudo isto pode ser desenvolvido através de jogos, de grupos de trabalho, de dinâmicas de grupo, reflexões e diários de campo, etc., para alongar racionalidades para além das técnicas formais da mediação clássica.

Esta mediação intercultural é, no fundo, uma pedagogia social que busca o que há de semelhante, dentro da sala de aulas, no recreio, nas famílias, etc., e, só depois, as diferenças que funcionam como marcadores identitários, como fronteiras identitárias que, na melhor das hipóteses, se tornarão mais fluidas mas que interessa não deixar desembocar no assimilaçãoismo. Antes, pelo contrário, interessa apostar na construção de alunos e professores mais interculturais, na construção de salas e de escolas mais interculturais, de comunidades e sociedades mais interculturais e não apenas multiculturais, onde a diferença é exposta num dia x, celebrada, admirada e elogiada num dia y, mas não incorporada num eu e num nós mestiço e compósito (Laplantine & Nouss, 2002; O'Neill, 2003; Vieira, 2009).

Perversamente, como tantas vezes acontece, a diferença, ainda por cima, é incorporada como patologia, como problema, como doença (Vieira, 2013). Folcloricamente, ela é celebrada, esquecendo que a diferença também somos nós (Stoer & Magalhães, 2005).

“Celebrar a diferença em vez de a penalizar significa que a procura de pontos comuns deve ser acompanhada da constatação da singularidade e da diversidade dos seres humanos. A questão não radica em cooperar porque descobrimos que temos interesses parecidos; aquilo que é verdadeiramente valioso é colaborar a partir da aceitação da diferença”. (Torremorell, 2008, p. 81)

Algunmas notas conclusivas

Termino com uma redefinição que Carlos Giménez Romero (2010) faz para o conceito de interculturalismo:

"Nova expressão dentro do pluralismo cultural que, afirmando não apenas o diferente mas também o comum, promove uma práxis geradora de igualdade, liberdade e interação positiva na relação entre sujeitos individuais ou coletivos culturalmente distintos [...]. Podemos destacar deste breve enunciado como, na perspetiva interculturalista, é crucial afirmar o comum e o convergente, e como a sua prática requer, e por sua vez provoca, avanços nas áreas da igualdade, da liberdade cultural e da convivência". (Romero, 2010, p. 36)

Para podermos viver juntos, e não apenas justapostos, de costas uns para os outros, em territórios confinados, murados ou não, é fundamental ir ao encontro do(s) outro(s), descobrindo-o(s) e aprendendo com ele(s), vivendo a(s) sua(s) cultura(s), percebendo que também nós somos diferentes para os outros e que os outros, bem como as diferenças, também existem em nós.

Referências bibliográficas

- Abramowicz, A., & Oliveira, F. (2006). A escola e a construção da identidade na diversidade. In A. Abramowicz, L. Barbosa, L., & V. Silvério (Orgs.), *Educação como prática da diferença* (pp. 41-63). Campinas: Armazém do Ipê.
- Bizarro, R. (2006). Nota introdutória. In R. Bizarro (Org.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural*. Porto: Areal Editores.
- Cardoso, C. (1996). Referências no percurso do multiculturalismo: Do assimilação ao pluralismo. *Inovação*, 9(1 e 2), 7-20.
- Delors, J. (1996). (Org.). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Giménez, C. (2010). *Interculturalidade e mediação*. Lisboa: ACIME.
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições.
- Ladmiral, J., & Lipiansky, E. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (2002). *O homem plural*. S. Paulo: Ed. Vozes.
- Laplantine, F., & Nouss, A. (2002). *A mestiçagem*. Lisboa: Piaget.
- O'Neill, B. J. (2003). Folclorização e identidade crioula no bairro português de Malaca. In S. Castelo-Branco & J. Branco (Org.), *Vozes do povo. A folclorização em Portugal* (pp. 587-598). Oeiras: Celta Editora.
- Peres, A. (1999). *Educação intercultural: Utopia ou realidade?* Porto: Profedições.

- Peres, A. (2006). Educação intercultural e formação de professores. In R. Bizarro (Org.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural* (pp. 120-132). Porto: Areal Editores.
- Perotti, A. (1997). *Apologia do intercultural*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.
- Santos, B. S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32.
- Stoer, S., & Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Torremorell, M. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, A. (2013). *Educação social e mediação sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2016). *Pedagogia social, mediação intercultural e (trans)formações*. Porto: Profedições.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2017). Mediações socioculturais em territórios educativos. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido (Orgs.), *Conceções e práticas de mediação intercultural e intervenção social* (pp.29-56). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (2009). *Interacções, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural: Notas de antropologia da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R., & Vieira, A. (2016). Mediações socioculturais: Conceitos e contextos. In R. Vieira R., J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido (Orgs.), *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 27-56). Porto: Edições Afrontamento.

O Conselho Municipal de Educação e a descentralização educativa

Daniela Mota¹
Nuno Fraga²

Resumo

A opção pela descentralização do sistema educativo impõe-se cada vez mais como a realidade de muitos países europeus, que têm vindo a pensar e a adotar sistemas mais flexíveis e próximos da comunidade. Portugal não é exceção e tem desbravado caminho com a mesma intenção.

Nas últimas décadas assiste-se à aposta no local, idealizado com capacidade de conceção e decisão autónoma, dentro dos limites da intervenção local definidos por lei. É neste âmbito que, com o Decreto-Lei n.º 7/2003, as estruturas locais de educação se tornam obrigatorias, com a designação de Conselho Municipal de Educação.

A nossa investigação tem como finalidade compreender como é que o Conselho Municipal de Educação amplia a descentralização educativa, nomeadamente: conhecer as competências municipais ao nível da educação, analisar localmente o processo de descentralização educativa, compreender como é que o Conselho Municipal de Educação articula a sua ação com os vários parceiros locais e compreender a relação do Conselho Municipal de Educação com os Projetos Educativos das Escolas. Assume-se como um estudo de caso, no município de Óbidos.

Termina-se realçando que a emergência do local não tem como consequência a aniquilação do poder do sistema central, nem lhe depositam as esperanças de resolução de todos os problemas que o poder central não consegue mais suportar. No entanto, não se pode ignorar que os agentes locais estão mais conscientes da realidade onde se inserem e, dessa forma, podem agilizar recursos no sentido de responder rápida e eficazmente às necessidades da população.

Palavras-chave: Conselho Municipal de Educação, descentralização, sistema educativo, local, território educativo.

¹ Universidade da Madeira (Portugal), danielaalvesmota@gmail.com

² Universidade da Madeira (Portugal), nfraga@staff.uma.pt

Abstract

The option to decentralize the educational system is becoming more and more the reality of many European countries have been thinking and adopting ones that are more flexible and closer to the community. Portugal is no exception and has been building its way with the same intention.

In the last decades, we have witnessed the bet on the place, idealized with the capacity of conception and autonomous decision, within the limits of local intervention defined by law. It is in this context that, with Decree-Law No. 7/2003, the local education structures become mandatory, with the designation of Municipal Education Council.

Our research aims to understand how the Municipal Education Council extends educational decentralization, namely: to know the municipal competences in terms of education, to analyze locally the educational decentralization processes, to understand how the Municipal Education Council articulates its action with the various local partners and to understand the relationship of the Municipal Education Council with the Schools' Educational Projects. It is assumed as a case study, concretely of Óbidos, and it will follow a qualitative approach.

It ends by emphasizing that the emergence of the local does not result in the annihilation of the power of the central system, nor does it place the hope of solving all the problems that the central power can no longer bear. However, it cannot be ignored that local agents are more aware of the reality in which they operate and, thus, can streamline resources in order to respond quickly and effectively to the needs of the population.

Keywords: municipal education council, decentralization, educational system, local, educational territory.

Introdução

Em Portugal prevalece um sistema educativo marcadamente centralizado. Esta forma de organização administrativa além de pouco eficaz, revela-se dispendiosa pela complexa estrutura hierárquica que precisa de suportar e pela perda de informação e desajuste de medidas face ao distanciamento e desconhecimento das características próprias de cada contexto.

A descentralização constitui-se como uma evolução da organização do Estado que se apoia nas entidades locais, imergidas nos contextos, numa tentativa de gerir eficazmente os recursos e melhorar a qualidade dos serviços públicos oferecidos à comunidade.

Reconhecendo que os municípios são a estrutura de excelência para a gestão dos serviços públicos em proximidade, publica-se a Lei n.º 50/2018, recuperando a temática da descentralização para o debate nacional. Com esta nova legislação, o poder central concretiza a transferência de competências

para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais em várias áreas, das quais a educação é uma delas, conforme plasmado no artigo 11.º.

Ressalva-se que se pretende que este caminho de descentralização seja equacionado de forma integrada para implicar efetivamente a administração central, as autarquias e as escolas na assunção de competências de forma partilhada.

Neste contexto, vislumbra-se o Conselho Municipal de Educação (CME), órgão municipal obrigatório com a publicação do Decreto-Lei n.º 7/2003, pensado para estabelecer sinergias no local entre os diversos parceiros com responsabilidades educativas.

Partindo destes pressupostos, esta investigação vem analisar localmente a forma como tem decorrido processo de descentralização, o modo como o CME tem desenvolvido o seu trabalho de articulação com os parceiros locais e com os Projetos Educativos das Escolas (PEE) e sobretudo de que forma o mesmo pode ser potenciado e contribuir para efetivar a descentralização educativa.

1. A emergência do local

O modo como coordenamos o sistema educativo, isto é, a sua regulação, tem sofrido alterações nas últimas décadas, que ocorreram tanto de forma coerciva, através da lei, ou por consensos, entre os atores e as organizações que se pretende regular (Justino & Batista, 2013).

Pensar em regulação da educação é, pois, uma enorme tarefa pela pluralidade dos atores envolvidos, dos níveis em que ocorre (transnacional, nacional e local), da finalidade (controlo de resultados e procedimentos, autonomia administrativa e pedagógica) e do modo/forma (burocrática e pós-burocrática).

Neste ponto, interessa focar a importância e emergência da regulação local que se tem invocado para prosseguir com as mais diversas opções administrativas que têm vindo a ganhar relevância nos últimos anos (Barroso, 2013).

Assim, numa perspetiva diacrónica, comprehende-se que a criação da escola pública permitia a afirmação do Estado Nação, denominado "Estado educador", que garantia um ensino a todos por igual. As competências de ensino eram fortemente centralizadas e o local era somente o espaço de aplicação das políticas educativas, concretizadas numa lógica de uniformização conseguida pela regulação estatal. Tem-se aquilo que se designa por nacionalização do sistema de ensino.

Volvidas várias décadas, com a mundialização da economia, a complexidade da organização dos sistemas educativos, os resultados alcançados em estudos internacionais, entre outros motivos, questionam-se os princípios do Estado Nação, assistindo-se a uma redução da regulação nacional e um crescendo da influência transnacional.

Como afirma Batista (2014a, p.43), "o fenómeno da globalização, ao criar interdependências transnacionais crescentes a vários níveis, afeta a educação nacional e questiona a natureza tradicional dos estudos comparativos". Erguem-se vozes que questionam os princípios do nacionalismo e questionam as comparações entre nações a favor da comparação mundial, transnacional (Batista, 2014a).

Estas dinâmicas desenvolvidas internacionalmente não se revestem de carácter impositivo, antes se apresentam na forma de relatórios e/ou programas com soluções para orientar na resolução dos problemas diagnosticados nos mais diversos estudos realizados. Justino e Batista (2013) denominam de "mimetismo" o que outros autores chamam de "contaminação de políticas educativas" ou "epidemia de políticas", numa tentativa de transparecer que estas medidas claramente influenciam os atores políticos nacionais que não têm como as negar, perante tal pressão internacional.

Barroso (2015) questiona este processo de transferência de conhecimentos, exemplos e práticas, relembrando que não se pode desconsiderar que cada país é condicionado pelo seu contexto histórico e político, pelo que este processo não pode ser visto de forma tão simples e automática. Batista (2014a) aponta no mesmo sentido ao afirmar que esta convergência de orientações internacionais não se traduz inequivocamente numa homogeneização dos sistemas educativos.

Aliado a este processo de reconfiguração do papel do Estado, pela crescente pressão internacional, revelam-se os atores locais, exigindo que as decisões sejam próximas da comunidade e participadas por todos os implicados. O local era visto como possível espaço de modernização e mobilização.

Lima (2018, p. 34) ressalva que o crescimento do local "não foi realizado de forma descentralizada e policêntrica, negociada e participada, mediada pelos municípios ou por outros órgãos regionais ou locais, nem sequer segundo processos de desregulação e de contratualização". Na verdade, constitui-se como um processo extremamente regulado pela administração central e operacionalizado pelos órgãos desconcentrados. Conclui-se assim que se continuou a enfatizar uma linha de decisão hierárquica, do centro para a periferia, limitando-se a replicar as competências centrais no local (Barroso, 2015).

É neste ponto que se percebem as limitações da descentralização, uma proximidade do centro em relação à periferia, por outras palavras, a execução local de políticas nacionais com algumas adaptações ao meio, e se faz emergir um novo conceito, a territorialização. Territorialização define-se como uma estreita articulação entre os diversos centros de decisão que atuam num território. Pinhal (2014) acrescenta que a territorialização deve ser amplamente concebida e implicar o envolvimento das escolas e de outras autoridades locais que agem no domínio da educação. Tal só é possível com a reorganização do sistema educativo local, que será dotado de capacidade de

conceção e decisão autónoma, dentro dos limites da intervenção local definidos por lei.

Emerge assim uma nova forma de regulação do sistema educativo, a regulação local. Uma vez que nele intervêm diversos agentes, dos mais variados níveis de atuação, as ações que garantem o funcionamento do sistema educativo passam a ser determinadas por um feixe de dispositivos reguladores, deixando de lado a conceção das políticas educativas de forma unidirecional (do topo para a base).

Azevedo (2015) acautela que também o local não é o milagre educacional para os problemas que o centro não consegue resolver. Antes de mais “os municípios deverão assumir, com corresponsabilidade e com garantias de equidade e qualidade, eficácia e eficiência, participação democrática e negociação, a liderança dos processos de coordenação do desenvolvimento da educação a nível local.” (p. 105), se não o local será somente o novo centro dos problemas.

Por fim, salientar que estas dinâmicas de regulações, transnacionais, nacionais e locais, não são uniformes, lineares e hierárquicas, antes se caracterizam como múltiplas e interinfluenciáveis, resultando em sistemas educativos amplamente concebidos e complexos na sua análise (Batista, 2014a).

2. O município como principal parceiro local

Do ponto anterior retém-se que, nas últimas décadas, o local se sobressai como espaço privilegiado para a definição de políticas educativas. Tal pode ocorrer pela transferência de poder para as autarquias e/ou pelo reforço da autonomia das escolas. Para este estudo interessa compreender as dinâmicas do município, em matéria educativa.

No caso concreto de Portugal, até à segunda metade do século XVIII, a educação esteve ao encargo da Igreja. Foi a ação do Marquês de Pombal, na expulsão dos Jesuítas, que tornou a educação um assunto estatal. O modelo de um sistema centralizado perdurou desde então, tendo-se consolidado durante o período do Estado Novo (Batista, 2014b; Fernandes, 2005). Aqui a atuação dos municípios na educação era inexistente, limitando-se a um mero serviço de apoio periférico, percebendo-se que a dimensão local da educação era ainda ignorada.

Com o 25 de abril de 1974 verifica-se um progressivo aumento dos alunos matriculados no sistema educativo, num momento em que internamente também se erguem vozes contra a centralidade e burocracia deste sistema. Deste modo, equaciona-se um modelo descentralizado, mais próximo e conhecedor das realidades locais e mais célere na sua capacidade de resposta (Batista, 2014b).

Da análise às políticas educativas municipais, sobressai que, desde então, a educação tem sido marcada por um enovelado processo de transferência de competências para o município. No entanto, de acordo com

Batista (2014b), “as políticas de descentralização de competências para os municípios caracterizam-se por um processo tímido que em rigor não alterou o carácter centralizado do sistema educativo português” (p. 418).

A partir do final da década de 90, encetam-se esforços para modificar esta relação controversa entre o poder central e o poder local. Surgem, desse modo, medidas ligadas à expansão da educação pré-escolar, à territorialização de projetos educativos, à organização de redes escolares locais e à contratualização de parcerias (Martins, 2014). Ao município passa a ser reconhecido o papel de interveniente na conceção e regulação local da política educativa.

Atualmente, o município é considerado, por excelência, o parceiro com competências para intervir na área educativa, pois é ele quem melhor conhece o território e a comunidade e pode estabelecer as sinergias necessárias entre todos, tendo em vista o desenvolvimento da educação local. A Lei n.º 50/2018 vem estabelecer, com carácter universal, o quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais. A transferência das novas competências estava prevista de forma gradual para os anos de 2019 e 2020, sendo que todas se consideravam transferidas para as autarquias locais e entidades intermunicipais até 1 de janeiro de 2021. No entanto, atendendo à situação pandémica vivida, pela necessidade de apoiar as autarquias na preparação do complexo processo de descentralização, foi prorrogado o prazo de transferência das competências, nos domínios da educação e da saúde, para 31 de março de 2022, de acordo com o Decreto-Lei n.º 56/2020.

De mero executor das políticas centrais, o município vê-se envolvido progressivamente na promoção e coordenação das políticas educativas, mostrando-se disponível para colaborar com o sistema educativo, pelo que urge a mudança de modelo administrativo (Azevedo, 2015).

3. O Conselho Municipal de Educação

Do ponto anterior retém-se que a conceção e implementação de políticas educativas promotoras de uma ordem educativa local, não se traduz na concretização automática e efetiva na descentralização educativa. Tal processo exige instâncias de racionalização e mediação, que gerem as dinâmicas que lhe estão inerentes e procuram o conseguir o consenso entre os intervenientes (Cruz, 2015). Este argumento permite compreender a criação dos CME.

A Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), na Proposta Global de Reforma, publicada em 1988, referia concretamente pretender um sistema de “uma lógica descentralizadora e de sentido participativo” (CRSE citado por Batista, 2014b, p. 414). Deste modo, propôs a criação de um “órgão de consulta, apoio técnico e coordenação das atividades educativas de um município” (CRSE citado por Batista, 2014b, p. 414), o Conselho Local do

Ensino Básico, apesar de extrapolar sobre a possibilidade de vir a ser um Conselho Local de Educação (CLE) (Carvalho, 2012).

No entanto, esta dimensão de conceber e planejar a educação, por parte dos municípios, não foi considerada durante muito tempo, sendo retomada somente no final dos anos noventa. Nos CLE estariam representados membros da autarquia, das escolas, da associação de pais e estudantes e outras associações relevantes para a educação local. As suas atribuições consistiam em elaborar pareceres sobre a rede escolar e de transportes, a criação de componentes curriculares do domínio local, a promoção de atividades de tempos livres e a articulação entre escolas, níveis de ensino e associações (Batista, 2014b). No entanto, esse diploma deixava claro que os municípios, em função da realidade própria de cada concelho, é que definiriam a composição desse órgão, o seu modo de funcionamento e as matérias sobre as quais iriam deliberar.

Só em 2003, com o Decreto-Lei n.º 7/2003, é que as cartas educativas e as estruturas locais de educação se tornam obrigatorias e regulamentadas, com a designação de Conselho Municipal de Educação. Consiste numa "instância de coordenação e consulta, que tem por objetivo promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados" (artigo 3.º).

A operacionalização do normativo legal implica a elaboração de um regimento interno por parte de cada município, pois não se pode ignorar que o foco no local pressupõe considerar o conhecimento e a experiência dos seus intervenientes e a forma como estes entendem e se apropriam das políticas educativas.

Na prática, a implementação deste órgão não foi amplamente aceite pelas entidades locais, pois exige trabalho de colaboração entre diferentes entidades, envolve um grande número de membros e, em alguns casos, sobressaem más condições logísticas (Batista, 2014b).

Um parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) incluía uma crítica à composição do CME, alertando que foram esquecidos os diretores de escolas e agrupamentos. Esta lacuna foi posteriormente revista com o Decreto-Lei n.º 72/2015, se incluiu o delegado regional de educação da direção de serviços da região e os diretores dos agrupamentos de escolas (AE) e de escolas não agrupadas. Ainda no que se refere à composição do CME, Carvalho (2012) aponta outras ausências, a saber, representantes do pessoal não docente, do setor dos transportes e da área económica.

Surgem também algumas críticas às competências de que está encarregue este órgão, salientando-se, de um modo geral, que as mesmas são ambíguas e limitadoras de uma verdadeira atuação descentralizadora. Para Carvalho (2012), as funções conferidas são maioritariamente do domínio consultivo e de coordenação.

Refletindo sobre as lacunas na composição deste órgão, nas suas competências puramente consultivas e na ausência de um vínculo

institucional entre os diferentes membros do conselho, percebe-se a forma débil como este órgão tem funcionado, sendo aquilo que Fernandes citado em Carvalho (2012, p. 64) denomina de "mero fórum de boas vontades com escasso impacto nas decisões locais".

Estes inconvenientes têm sido um entrave à atuação e afirmação dos CME enquanto responsáveis pela construção e regulação da política educativa local. O ideal de autonomia que se esperava almejar pela criação deste órgão ficou pela utopia, uma vez que não são tidas em consideração todas as potencialidades que dele advém, pelo que as suas ações se revestem de pouco significado e, consequentemente, exprimem-se numa ação limitada.

Com a intenção de colmatar algumas carências que se evidenciam neste processo, o CNE recomenda que se definam de forma clara as responsabilidades inerentes a cada nível de administração educacional, pois apenas deste modo cada um as poderá executar adequadamente.

4. Metodologia

Recorre-se a Amado (2014) para tornar claro que investigar em educação se reveste de especificidades que não se encontram em outras áreas sociais. A consciência da complexidade atual dos fenómenos sociais confronta os investigadores com a necessidade de procurar alternativas às tradicionais metodologias dedutivas. Deste modo, adquiriram expressão os métodos indutivos, nos quais as teorias derivam dos estudos empíricos que se fundamentam em "conceitos sensibilizadores para abordar os contextos sociais que se quer estudar" (Flick, 2005, p. 2). Estas investigações, designadas de interpretativas ou naturalistas, constituem a pesquisa qualitativa.

Esta investigação assume-se assim como qualitativa e pretende ser uma visão holística da realidade a investigar. Surge com a intenção de compreender os significados que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, atendendo à relação que estabelecem com os outros e no contexto em que estão inseridos.

Pretendendo estudar a forma como os CME ampliam a descentralização educativa, optou-se por conhecer em profundidade o caso do município de Óbidos. Em primeiro lugar por ser o concelho onde a investigadora exerce funções docentes desde 2019. Além disso, acresce o facto de ser um município com tópicos de análise de valor científico no âmbito do tema referenciado. Pretende-se que o estudo das particularidades deste caso permita ter uma visão complexa da realidade dos CME e, com isto, contribuir para a construção de conhecimentos válidos.

Para a recolha de dados recorreu-se à pesquisa documental, de um conjunto de documentos estratégicos sobre a criação e funcionamento do CME de Óbidos, à realização de entrevistas semidirigidas, aos membros do CME definidos nas alíneas a) a f), do ponto 1, do artigo 3.º do regimento do CME de Óbidos, e à aplicação de inquéritos por questionário, aos membros do

CME definidos nas alíneas g) a r), do ponto 1, do artigo 3.º do regimento do CME de Óbidos.

Operacionalizando a recolha de dados, primeiramente analisou-se o regimento interno do CME de Óbidos, as atas das reuniões ordinárias e extraordinárias do mesmo, o Contrato Interadministrativo de delegação de competências e o Plano Estratégico Educativo Municipal. Estas leituras foram fundamentais, pois permitiram a investigadora compreender o contexto em estudo e munir-se de informações pertinentes que auxiliaram na elaboração dos restantes instrumentos de recolha de dados.

Para as entrevistas foi elaborado um guião único para todos os entrevistados, estruturado em torno de quatro eixos norteadores, a saber: competências municipais ao nível da educação; avaliação local do processo de descentralização; articulação do CME com os parceiros locais; e compreensão da relação com o CME com os PEE. Atendendo ao contexto epidemiológico de COVID-19 vivido à data, as entrevistas tiveram de se realizar através dos meios tecnológicos, tendo todos os entrevistados mostrado disponibilidade e concordado com o método utilizado.

No que concerne ao questionário aplicado, este era constituído por três partes estruturantes: caracterização do inquirido; o CME e os parceiros locais; e relação do CME com os PEE. A sua aplicação decorreu através do Google Forms, tendo-se solicitado o preenchimento por correio. Foram sendo enviados lembretes semanais aos conselheiros que ainda não tivessem preenchido o questionário.

Tendo recolhido os dados, procedeu-se à sua cuidadosa análise e interpretação. Nesta investigação, a técnica de análise de dados privilegiada consistiu na análise de conteúdo. Constituiu-se um corpus documental resultado do acervo pré-existente obtido e do processo de investigação levado a cabo, isto é, a transcrição das entrevistas realizadas e as respostas aos questionários aplicados.

Deste modo, foi possível elaborar quadros de análise dos documentos estratégicos, tabelas de categorização para cada entrevista realizada e gráficos e tabelas de frequência absoluta e relativa, bem como o cálculo de médias.

Após a análise dos resultados recorreu-se à sua triangulação. De acordo com Flick (2005), esta técnica consiste na “combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramentos de espaço e de tempo, e diferentes perspetivas teóricas, no tratamento de um fenómeno” (p. 231).

5. Resultados

No que se refere ao primeiro objetivo desta investigação “conhecer as competências municipais ao nível da educação” aferiu-se que o município de Óbidos tem trabalhado para assegurar todas as competências educativas elencadas no artigo 8.º, do Decreto-Lei n.º 30/2015.

Percebeu-se que a apropriação gradual de competências educativas pelo poder local foi sobretudo consequência de legislação que foi sendo produzida nesse sentido. No entanto, os atores políticos de Óbidos também demonstraram interesse em chamar a si responsabilidades educativas, destacando-se o papel do Presidente da Câmara Municipal, que procurou envolver o município em questões de promoção e coordenação das políticas educativas. Esta vontade culmina, em 2015, com a participação num projeto-piloto, que consiste na assinatura do contrato interadministrativo de delegação de competências, entre o município de Óbidos e o Ministério da Educação e Ciência.

Assim sendo, Óbidos não se limitou a cumprir a legislação, tendo-se envolvido na conceção das políticas educativas concelhias com o objetivo de complementar o currículo com novas dinâmicas, num processo amplamente partilhado com a escola e em benefício e envolvimento da comunidade em que se insere. Óbidos aspira maior corresponsabilidade na educação, porém, os participantes neste estudo foram consensuais acreditando que o município necessita de mais competências, sobretudo revestidas de carácter vinculativo, para atingir a plenitude da sua atuação. Neste ponto, também há quem considere que essas competências devam antes ser delegadas ao AE para não se assistir a um poder local incapaz na sua capacidade de gestão e que, consequentemente, colapse ou repita localmente os problemas do poder central.

Com esta investigação também se procurou “avaliar localmente o processo de descentralização educativa”. Ressalva-se que, em bom rigor, deve denominar-se como delegação de competências, uma vez que, o poder central nunca se libertou totalmente das questões da educação, pelo que não se assiste a uma descentralização efetiva.

Relativamente às mais-valias alcançadas neste processo, os participantes indicaram que pensar a educação na esfera do município permitiu enquadrar localmente as políticas e ações educativas e, deste modo, envolver os implicados na definição e concretização das mesmas e, inclusive, corresponsabilizá-los. Consequentemente facilitou o estabelecimento de sinergias com os parceiros locais, uma vez que a gestão está mais próxima, quebrando a relação vertical, assente na autoridade, e privilegiando a regulação horizontal. Esta aproximação trouxe ainda celeridade nos processos de decisão. Importa destacar a melhoria dos resultados dos alunos na avaliação externa, bem como um enorme investimento na construção, requalificação e modernização de edifícios escolares.

Por outro lado, procurou-se compreender os constrangimentos vividos com o processo de descentralização/delegação de competências. Aponta-se a resistência dos atores à mudança como o maior entrave, pela reconfiguração de ações que esta rutura de modelos implica. Também ficou o alerta de que, esta espécie de privatização da educação para o município, pode acarretar abusos de poder, sobretudo em concelhos mais pequenos, possibilitando formas de atuação perversas. Barroso (2013) aborda esta

mudança como uma manipulação do centro, que decide, financia e controla remotamente os resultados alcançados. Esta particularidade do poder central é extremamente limitadora da capacidade de atuação dos municípios. No caso concreto de Óbidos, constatou-se que a regulamentação excessiva tem originado problemas ao nível da contratação de assistentes técnicos e operacionais.

Face ao exposto percebe-se que o processo de delegação de competências para o município é desejado pelos atores locais, mas não como uma imposição do centro. Este, por sua vez, teima em conduzir e regular este processo para que não seja corrompido localmente. Assim, como defende Barroso (2015), é essencial definir com exatidão o papel de cada um e apostar no diálogo e na negociação para alcançar o entendimento em prol de um bem maior, educação de qualidade para todos.

Desta premissa surge a ideia da criação de uma instância de racionalização e mediação, o Conselho Municipal de Educação, que tem em vista conciliar os interesses do Estado com os interesses das comunidades, servindo-se do município como agente de moderação entre as partes.

Assim sendo, também foi objetivo desta investigação "compreender como é que o Conselho Municipal de Educação articula a sua ação com os vários parceiros locais".

Em Óbidos, o CME surge formalmente em março 2003. Posteriormente, ocorreram reuniões no sentido de discutir a proposta para o reordenamento da rede educativa e a aprovação da carta educativa de Óbidos. Entre 2008 e 2010, assiste-se à construção dos novos complexos escolares e a um desaparecimento do CME. Porém, esta situação modifica-se em 2015, quando o município de Óbidos assina o contrato interadministrativo de delegação de competências, documento que obriga a fazer renascer o CME. Posto isto, a partir de outubro de 2016, são retomadas as reuniões do CME de Óbidos.

Os participantes na investigação identificaram como finalidade deste órgão a possibilidade de diálogo entre os diversos intervenientes do município, do AE e da comunidade educativa, tendo em vista a melhoria da educação concelhia. Além disso, o CME veio permitir agilizar os procedimentos, por ser um órgão mais próximo da comunidade comparativamente ao poder central.

O CME em estudo reveste-se de características singulares, uma vez que é mais do que um órgão consultivo. As suas deliberações possuem força vinculativa em todas as matérias identificadas na matriz de responsabilidades educativas, anexa ao contrato interadministrativo.

Focando as competências deste órgão, referidas explicitamente no artigo 4.º, do Decreto-Lei n.º 72/2015, com uma leitura atenta das atas, confrontando-se com os discursos dos entrevistados e com as respostas obtidas nos questionários, verifica-se que o CME de Óbidos se ocupa da grande maioria das competências elencadas. Exceção feita à Participação na

negociação e execução dos contratos de autonomia, cujas evidências de trabalho apenas foram encontradas nas respostas de dois questionários.

Sobre esta matéria, os participantes no estudo deixaram clara a sua posição ao afirmarem que o CME é um órgão que tem vivido para a exclusiva aprovação de documentos inerentes ao normal funcionamento da escola. Manifestaram que têm pouco poder para decidirem questões estruturantes da educação concelhia. Como tal, solicitaram mais competências ou que os seus pareceres se revestissem de poder vinculativo, para desenvolverem plenamente as suas funções. Também exigem um quadro de atuação claro para que todos os intervenientes conheçam e possam desenvolver a sua área de atuação.

Relativamente às dinâmicas que são inerentes ao CME de Óbidos, pelas atas das suas reuniões, constatou-se que estas ocorrem anualmente, verificando-se uma interrupção entre 2006 e 2016. Ficou claro o interesse de todos em aumentar a frequência das reuniões do CME, para que, desse modo, seja possível acompanharem o trabalho desenvolvido nas escolas e atempadamente idealizarem e concretizarem soluções ajustadas aos problemas vividos.

No que concerne à composição do CME constatou-se que tem seguido as indicações da legislação. Primeiramente o Decreto-Lei n.º 7/2003, posteriormente atualizado pelo Decreto-Lei n.º 72/2015. Notou-se ainda que, entre 2003 e 2006, era recorrente existirem membros convidados para as reuniões do CME, postura que se alterou depois de atualizarem a composição deste órgão. Destaca-se, neste ponto, o reparo feito relativamente à sobreposição de vários membros do CME com o Conselho Geral, facto que pode originar alguma confusão na definição do campo de atuação de cada órgão. Sugere-se ainda o acréscimo de um representante do pessoal não docente e a existência de um vereador com o pelouro da educação sem acumulação com outro cargo.

No que se refere à participação dos membros, embora pelas entrevistas tenha sido passada a ideia de que todos os conselheiros contribuem igualmente para o debate, mobilizando os saberes da área que melhor dominam, o certo é que é possível destacar alguns membros pelo seu número de intervenções, a saber: o Presidente da Câmara Municipal; o Presidente da Assembleia Municipal; o Diretor do AE; os representantes do pessoal docente; e os representantes das associações de pais.

Por fim, procurou-se "compreender a importância do Conselho Municipal de Educação na relação com os Projetos Educativos das Escolas". A grande maioria dos participantes neste estudo consideraram que o CME influencia a vida escolar. Ampliando o estudo para o PEE foi igualmente notório que existe relação com o CME. Ao investigar esse tipo de relação percebeu-se que é, na sua essência, apenas consultiva, ou seja, ao CME é apresentado o PEE elaborado no seio da escola. Relativamente a este documento, os pareceres do CME são somente de natureza consultiva.

Termina-se esta análise referindo que o CME, de que Óbidos é exemplo, é um órgão que permite estabelecer relação entre o poder central, o poder local, a escola e a comunidade em que se insere, tendo como máxima a promoção do sucesso educativo dos alunos. Neste processo de delegação de competências ficam evidentes algumas fragilidades, porém fica também claro que a criação de estruturas locais de educação é um caminho válido para a descentralização educativa.

Conclusões

Em Portugal, com uma longa história de uma administração centralizada, tem predominado a regulação nacional. Porém, foi referido que a ruptura do modelo do “Estado educador”, bem como os efeitos da globalização, fizeram colapsar a regulação nacional, ao mesmo tempo que emergia a regulação transnacional.

No entanto, reproduzir modelos e práticas internacionais em cada país não é sinónimo de homogeneização dos sistemas educativos, pois estar-se-ia a ignorar que cada um é fortemente condicionado pelo seu contexto histórico, político e hábitos sociais.

É com consciência desta realidade que se olha ao extremo oposto, para os atores locais, e se transforma o conceito de educação pela emergência do local.

Na última década, em Portugal, desenvolveram-se políticas educativas no sentido de potenciar o local como espaço privilegiado de educação, quer por processos de delegação ou transferência de competências, pelo reforço da autonomia das escolas ou pela territorialização das políticas educativas. Conquanto, nem sempre foram bem-sucedidas, uma vez que muitas destas iniciativas pouco alteraram o carácter centralizador do sistema educativo ou foram implementadas numa lógica de experiência sem consequências profundas na reestruturação do modelo administrativo.

Pela análise dos dados recolhidos, foi evidente que o município de Óbidos tem estado a desenvolver o seu trabalho na área educativa. Por uma questão de maior eficácia e eficiência na gestão dessas competências a grande maioria foi delegada ao AE. Também se constatou que o CME assume especial relevância neste município, pois foi-lhe atribuída a oportunidade de emitir pareceres obrigatórios e vinculativos em várias matérias.

Conclui-se, deste modo, que, se por um lado, houve intenção do poder central em aprofundar a descentralização, delegando vastas competências ao poder local, por outro lado, no município houve vontade de assumir esta responsabilidade evidente pelo trabalho que têm desenvolvido desde então.

Óbidos ambiciona ser uma instância de educação, tendo criado projetos em articulação com as escolas, promovido a educação não-formal e informal e fomentado parcerias com atores locais, servindo-se, para tal, do CME.

Este órgão surge com a intenção de coordenar localmente a educação, tendo esta investigação mostrado que a sua configuração como órgão consultivo, tem sido limitadora da sua atuação. No município em estudo, houve a coragem de atribuir poder vinculativo ao CME em algumas matérias, no entanto foram claramente pouco transformadoras da educação concelhia.

Relativamente à relação do CME com os PEE percebeu-se que, de forma direta, se limitava à emissão de pareceres sem força vinculativa. Como tal, esta relação deve ser repensada de modo que todos os implicados trabalhem em estreita colaboração na elaboração de documentos estruturantes e orientadores da educação local.

Não obstante estes aspectos que carecem de algum cuidado e redefinição, foi evidente que Óbidos conseguiu colocar em funcionamento uma complexa estrutura administrativa ao nível local, sendo visíveis as mais-valias alcançadas com este processo.

Assim sendo, ousa-se afirmar que o CME pode ampliar a descentralização educativa, desde que lhe seja reconhecido um lugar de destaque no município e lhe seja dada a oportunidade de se envolver efetivamente na transformação da educação.

Importa deixar a observação de que o CME não foi pensado com o propósito de substituir ou diminuir os órgãos de autonomia do AE. Há que haver um trabalho colaborativo forte e uma negociação de poderes e formas de intervenção claras, mas sem que isso afete a autonomia da escola e o seu PEE.

Reitera-se que o caminho para a descentralização não é linear. É feito de tentativas e reajustes, avanços e recuos. O processo é complexo, pelo envolvimento de diversas entidades que se quer a trabalhar colaborativamente em prol da melhoraria da qualidade do sistema educativo.

Referências bibliográficas

- Azevedo, J. (2015). Descentralização administrativa e autonomia das escolas. 2015: o ano em que se dá mais um passo em frente? In J. Machado (coord.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional – volume I* (pp. 90- 106). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, 6 (12-13), 13-26.
- Barroso, J. (2015). Estado e regulação da educação. In J. Machado (coord.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional – volume I* (pp. 31- 41). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

- Batista, S. (2014a). *Descentralização educativa e autonomia das escolas: para uma análise da situação de Portugal numa perspetiva comparada* (Tese de Doutoramento). Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa.
- Batista, S. (2014b). Políticas de Descentralização para o Nível Local: Sentidos de Evolução do Papel dos Municípios na Educação. In M. L. Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal – volume II* (pp. 405-421). Coimbra: Almedina.
- Carvalho, M. I. (2012). *(Des)centralização e a intervenção dos municípios na educação* (Tese de Mestrado). Viseu: Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras.
- Cruz, C. F. (2015). A regulação local da educação: tensões e dinâmicas de ação pública em cada território. In J. Machado (coord.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional – volume II* (pp. 1008-1018). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Fernandes, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho et al., *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-89). Porto: Edições Asa.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. (A. M. Parreira, Trad.) Lisboa: Monitor- Projetos e Edições.
- Justino, D. & Batista, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, 6 (12-13), 41-60.
- Lima, L. (2018). Agrupamento de escolas: choques de rationalidades e práticas de dominação burocrática. In A. Neto-Mendes, J. A. Costa, M. Gonçalves & D. Fonseca (org.), *Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios* (pp. 31-55). Aveiro: UA Editora.
- Martins, J. (2014). Os planos municipais de educação: entre a recentralização e as regulações locais. *Educação (Porto Alegre, impresso)*, 37(2), 239-247.
- Pinhal, J. (2014). Regulação da educação: Os municípios e o Estado. In J. Machado & J. Matias Alves (coord), *Município, território e educação – A administração local da educação e da formação* (pp. 8-14). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Emancipando o local? Reflexões sobre as possibilidades e limites do planeamento educativo à escala municipal a partir de um estudo de caso

Filomena Maria Ribeiro da Silva Machado¹
Susana Paiva Moreira Batista²

Resumo

Nas últimas décadas, tem havido um interesse crescente pelo local enquanto contexto de ação social, política e educativa. Tal interesse advém da incapacidade do Estado lidar com realidades complexas, e consequente necessidade de encontrar novas soluções. Por parte dos atores locais existe um interesse renovado na participação na resolução de problemas e desenvolvimento de projetos diferenciadores. Ao nível científico, o estudo do papel dos atores locais tem visado analisar as suas apropriações e estratégias no contexto de medidas políticas de descentralização. Neste artigo, exploramos a construção do Plano Estratégico Educativo Municipal (PEEM), no âmbito de um estudo de caso no concelho de Alvito, refletindo sobre as possibilidades e limites do planeamento local e as condições de exercício dessas responsabilidades por parte dos atores locais. Partindo dos contributos da sociologia da ação pública, analisamos o PEEM enquanto processo de instrumentação da ação pública, evidenciando as suas fases, os contextos de negociação e de tomada de decisão, procurando compreender tanto as razões das escolhas efetuadas como os efeitos decorrentes das mesmas. Noutro aspeto, examinamos a relação entre os atores locais e entre estes e os especialistas, bem como as formas de apropriação do instrumento. Por fim, evidenciamos os limites do instrumento e da ação coletiva local face às necessidades manifestadas e às orientações emanadas do Estado central. A análise baseia-se na informação recolhida por via de observação participante nos workshops de construção do PEEM, análise documental e entrevistas semidirigidas a atores-chave.

Palavras-chave: Regulação sociocomunitária, Política educativa, Instrumentos de ação pública, Plano Estratégico Educativo Municipal

¹ Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa (PORTUGAL), fmachado66@gmail.com

² Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (PORTUGAL), susanabatista@fcsh.unl.pt

Abstract

In the last decades, the interest for the local as a context of education, social and political action has been growing. Such interest stems from the State's incapacity to deal with complex realities, and the consequent need to find new solutions. Local actors show a renewed interest in participation in the resolution of problems and development of distinctive projects. At the scientific level, the study on the role of local actors has sought to analyze their appropriations and strategies in the context of decentralization policies. In this paper, we explore the elaboration of the Municipal Educational Strategic Plan (MESP), as part of a case study in the municipality of Alvito. We reflect upon the potentialities and limits of local planning and the conditions for the exercise of these responsibilities by local actors. Considering the sociology of public action's contributions, we analyze MESP as an instrumentation process of public action, highlighting its phases, the negotiation, and decision-making contexts, seeking to understand both the reasons for the choices made and their effects. In another aspect, we examine the relation between local actors and between these and the experts, as well as the ways in which the instrument is appropriated. Finally, we show limitations of the instrument and the local collective action in view of the needs expressed and the guidelines from the central State. The analysis is based in information collected through participant observation in MESP elaboration workshops, document analysis and semi-directed interviews with key actors.

Keywords: Sociocommunity regulation, Education policies, public action instruments, Municipal Educational Strategic Plan

Résumé

Au cours des dernières décennies, le territoire local a reçu un intérêt croissant et tant que contexte d'action sociale, politique et éducatif. Cet intérêt vient de l'incapacité de l'État à faire face à des réalités complexes, et par conséquent de la nécessité de trouver de nouvelles solutions. De la part des acteurs du territoire local, il y a un regain d'intérêt pour participer à la résolution des problèmes et développer des projets innovateurs. Sur le plan scientifique, l'étude du rôle des acteurs locaux vise analyser ses appropriations et stratégies dans le cadre de mesures politiques de décentralisation. Dans cet article, nous explorons la construction du Plan Stratégique Municipal d'Éducation (PEEM) dans une étude de cas à la commune d'Alvito. Nous réfléchissons aux possibilités et limites de la planification locale et les conditions d'exercice de ces responsabilités par les acteurs locaux. À partir des apports de la sociologie de l'action publique, nous analysons le PEEM en tant que processus d'instrumentation de l'action publique, mettant en évidence ces phases, les contextes de négociation et de décision, cherchant à comprendre à la fois les raisons des choix opérés et les effets qui en découlent. Dans un autre aspect, nous examinons la relation

entre les acteurs locaux et entre ceux-ci et les spécialistes, ainsi que les formes d'appropriation de l'instrument. Enfin, nous soulignons les limites de l'instrument et de l'action collective locale face aux besoins manifestés et aux orientations émanant de l'État central. L'analyse s'appuie sur les informations recueillies à travers l'observation participante dans les ateliers d'élaboration du PEEM, l'analyse documentaire et les entretiens semi-dirigés avec deux acteurs.

Mots-clés : Régulation sociocommunautaire, Politiques d'éducation, Instruments d'action publique Plan Stratégique Municipal.

Introdução

Desde meados da década de 80 que estão em curso, em Portugal, políticas de descentralização de competências para os municípios. Inicialmente limitadas a questões de financiamento, gestão de equipamentos e de serviços periféricos, essas competências incluem, desde 2003, funções de planeamento e gestão da educação. A elaboração de cartas educativas e a criação de conselhos municipais de educação (2003), a assinatura de contratos de execução (2008) e mais recentemente a assinatura de contratos interadministrativos de delegação de competências (2015), assinalam momentos decisivos dessa descentralização.

Apesar das políticas serem hoje generalizadas a todos os municípios, o local é marcado por diferentes perfis de política e de ação educativa que se foram configurando consoante a forma como os atores locais (municípios, escolas, associações) foram interpretando o espaço que lhes foi sendo atribuído. Com este artigo, pretendemos dar a conhecer o processo de construção partilhada de um Plano Estratégico Educativo Municipal (PEEM) num município que, apesar de não ter aderido ao programa Aproximar, tomou a iniciativa de conceção de um instrumento de planeamento estratégico à escala municipal, envolvendo os principais atores locais sociais e educativos. Refletimos sobre a construção do PEEM, nomeadamente sobre as possibilidades e limites do planeamento local e as condições de exercício dessas responsabilidades por parte dos atores locais. Partindo dos contributos da sociologia da ação pública, analisamos o PEEM enquanto processo de instrumentação da ação pública, evidenciando as suas fases, os contextos de negociação e de tomada de decisão, bem como a relação entre os atores locais e as formas de apropriação do instrumento. Para tal, apresentamos os primeiros resultados de uma investigação em curso³ em que, através de um estudo de caso, se tomou como objeto de análise o processo de construção do PEEM.

³ Dissertação de mestrado em Sociologia.

1. Contratualizando com o local: o PEEM no quadro da descentralização

Nas últimas duas décadas assistimos a políticas de transferência de competências do Estado central para os municípios e de reforço da autonomia das escolas, as quais têm impactado o funcionamento do sistema educativo. Não se trata apenas da transferência formal de competências, mas sobretudo de uma questão de recursos, poder e protagonismos, que remete para o papel dos atores locais na construção de políticas educativas. O local constitui-se hoje como espaço de ação pública, horizontal, multiescalar, de confluência, decisão e mediação de diferentes políticas públicas. Responde à crise da lógica setorial das políticas, da governabilidade dos sistemas nacionais de ensino, resultante do seu crescimento exponencial, bem como de oportunidades legislativas, em que o estado confere poder de intervenção aos municípios e oportunidades de desenvolvimento de projetos pelos atores locais.

Falamos da existência de políticas educativas locais coerentes com os processos de desenvolvimento local, implicando a participação concertada das autoridades, escolas e outros atores no domínio da educação e da formação, para convocar o conceito de territorialização (Pinhal, 2014). As medidas de territorialização educativa valorizam as escolas e os seus espaços geográficos circundantes, os atores escolares e outros da comunidade local, a governação da escola e a governação do território educativo. Falamos de processos de política pública, contextualizados e ajustados às necessidades, onde a ação dos atores locais não é determinada por lógicas de submissão, mas por lógicas de implicação, baseadas em relações negociadas, envolvendo a contratualização de resultados e metas a alcançar no curto/médio prazo (Barroso, 2013).

Para a investigação em curso considerámos a medida de política educativa implicada no Decreto-Lei nº 30/2015, em que a "questão contratual surge como elemento central na forma de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais" (Batista et al., 2017, p.4). Com efeito, o decreto-lei estabelece que o processo de delegação de competências se materializa através da celebração de contratos interadministrativos a concretizar de forma gradual e faseada, através de projetos-piloto. No âmbito destes contratos são delegadas aos municípios diversas competências, como sejam a definição de um plano estratégico, da rede escolar e da oferta educativa e formativa. Estes contratos revestem-se da maior importância já que, implicam não só negociações e a construção partilhada de uma matriz de responsabilidades (entre governo central, município e escolas), como a elaboração/atualização de documentos estratégicos educativos. Na presente investigação exploramos a dinâmica de construção de um PEEM desencadeado por iniciativa municipal, fora do enquadramento legislativo acima referido, mas ocorrido no mesmo ano de publicação do decreto.

2. Analisando o PEEM com a sociologia de ação pública

As medidas de descentralização referidas no ponto anterior remetem-nos para uma recomposição do papel do Estado com efeitos nos modos de regulação do sistema educativo. A regulação refere-se a um processo que abrange não só a produção de regras (normas, regulamentos) hierarquicamente definidas e que orientam as ações dos atores – usualmente associadas à regulação institucional, promovida pelo Estado central –, como também as estratégias e as formas de atuação dos diversos atores, nomeadamente os reajustamentos que estes efetuam para fazer face à apropriação (ou não) destas regras aos contextos nos quais atuam (Barroso, 2005). Deste modo, distinguimos os modos de regulação burocrático-profissionais (que apontam para uma regulação centralizada, formal, institucional e orientadora das relações entre os atores em presença) dos situacionais, ativos e autónomos (Reynaud, 1997,2003), quando estamos perante procedimentos que conduzem à produção de regras de jogo, envolvendo uma grande variedade de atores e modalidades de regulação.

Hoje, os sistemas educativos são sobretudo sistemas de regulação complexos, multiregulados, onde intervém uma pluralidade de atores, por meio da atuação de diversos dispositivos e instrumentos de ação pública (Barroso, 2005). A nível local, podemos encontrar regulações partilhadas (quando envolvem o Estado central, os atores e as organizações que se pretendem regular), mas também situacionais e autónomas - ou voluntárias, como referem Justino e Batista (2013), para designar formas horizontais de cooperação formal e informal, de iniciativa própria, entre organizações e atores, orientadas para a melhoria de práticas, gestão de recursos e resultados da ação educativa. Estas formas também se podem designar de regulação sociocomunitária, assentes no princípio da mobilização, enquanto “forma de reunião de um núcleo de atores com o fim de empreenderem uma ação coletiva” (Barroso, 2013, p. 21).

A crescente complexidade destes processos de regulação e o problema da coordenação criaram quadros institucionais que exigem instrumentos de ação que permitam a resolução de problemas e a obtenção de resultados. É neste contexto que a questão dos instrumentos de ação pública se tem revelado como um aspeto central na análise e compreensão das políticas públicas. De acordo com Lascoumes e Le Galès, designa-se por instrumento de ação pública “um dispositivo tanto técnico como social que organiza as relações sociais específicas entre o poder público e os seus destinatários em função das representações e das significações que é portador” (2004, p. 13). Os instrumentos de ação pública podem-se revestir de diversas formas, sendo comum observar-se a mobilização de um conjunto diverso dos mesmos para pôr em prática uma política ou um programa de ação. A análise dos instrumentos de regulação da ação pública pode realizar-se num duplo sentido: ao nível da conceção e produção (procurando compreender as razões das escolhas efetuadas) e ao nível da receção e apropriação pelos destinatários dessa ação (examinando os efeitos resultantes dessas escolhas).

Emancipando o local? Reflexões sobre as possibilidades e limites do planeamento educativo à escala municipal

A instrumentação da ação pública constitui uma questão central no âmbito da dinâmica da regulação da ação pública, pois a distância entre as instituições e a complexidade dos problemas públicos exigem novos mecanismos de negociação e cooperação que respondam com a flexibilidade necessária aos diferentes contextos.

No quadro da presente investigação, interessa-nos perceber se a construção do PEEM se enquadra nos novos modos de regulação que emerge num contexto de regulação sociocomunitária e partilhada, fundamentado numa alteração do papel do Estado, do município e outros atores locais, na ação educativa local. Na medida em que os instrumentos de ação pública regulam as relações entre os atores em causa, torna-se fundamental analisar o processo de instrumentação à escala local, procurando compreender tanto as razões das escolhas efetuadas como os efeitos decorrentes da sua construção.

3. Questões, metodologia e contexto de estudo

No caso em estudo, adotamos a abordagem da instrumentação da ação pública olhando para o PEEM como um procedimento instrumental, através do qual se definem estratégias e se resolvem problemas num contexto de regulação comunitária e voluntária, com base no protagonismo assumido pelo município na construção de uma política educativa local. Neste sentido, refletimos sobre o alcance do instrumento, analisando, por um lado, as suas potencialidades para resolver problemas locais ou para encontrar soluções criativas, e, por outro, os seus limites, quer para a ação educativa local, quer face a orientações e imposições estatais. Existem ainda poucas investigações sobre o instrumento em análise, podendo este estudo considerar-se como um dos primeiros sobre o tema em concreto que utiliza o quadro teórico da regulação/ instrumentação da ação pública.

Sobre outros instrumentos, duas investigações nacionais que adotaram este referencial de análise surgem como relevantes. O primeiro, sobre os Conselhos Municipais de Educação, mostrou que a sua criação resulta de “uma política públicaposta em prática com o envolvimento de uma multiplicidade de atores que transformaram e adaptaram essa política aos contextos locais” onde se confrontam “interesses, diferentes legitimidades e múltiplos saberes” mas onde “também há convergências, entendimentos entre os atores” (Cruz, 2012, p. 256). O segundo, sobre os contratos de autonomia das escolas, evidenciou que a negociação destes instrumentos “apresenta-se como uma regulação conjunta (...) que congrega uma pluralidade de atores” e que se inscreve “na tendência em providenciar um modo de coordenação aberto e, neste sentido, passar de um modo de governo a um modo de «governança»” (Lopes J. H., 2012, p. 220), donde emergem os chamados quase-contratos. Atendemos a este estudo, quando exploramos as fases de construção do PEEM, uma construção por etapas, que procura assegurar a coerência e a legitimidade das decisões, e que se apresenta como

um processo interativo e interdependente onde a contratualização (última etapa) se assume como a formalização de um compromisso entre os vários atores locais implicados na sua construção.

A pergunta que norteou todo este labor centra-se em procurar compreender em que medida a construção de instrumentos de planeamento educativo municipal se constitui enquanto processo de regulação da ação pública, de tipo sociocomunitário, à escala local. Para tal definimos um conjunto de objetivos gerais da investigação, aos quais correspondem um conjunto de questões, a saber:

- a) Descrever o processo de construção do instrumento PEEM, dando particular destaque à dimensão da participação pública e às relações entre atores locais: *i) Como se desenrolou o processo de construção do PEEMA? ii) Como decorreu a relação entre os atores locais ao longo desse processo? iii) Qual o papel do conhecimento nesse processo?*
- b) Analisar o processo de tomada de decisão na construção do PEEM: *i) Quem, como e quando tomou a iniciativa de construir o PEEM? ii) Quais os principais momentos de decisão ocorridos ao longo do processo da sua construção?*
- c) Aprofundar as dinâmicas de participação e interação, identificando os focos de conflito, bem como as áreas de maior consenso entre os atores locais: *i) Que temas emergem como mais importantes ao longo do processo de construção e de negociação do PEEM? ii) Quais os temas geradores de tensão e conflito entre os atores locais? iii) Quais os temas de convergência geradores de consenso?*
- d) Perceber o alcance do instrumento, no que respeita às potencialidades, limites e formas de apropriação: *i) Quais as potencialidades do PEEMA para a ação coletiva local? ii) Que problemas/necessidades foram identificados e que o PEEMA não pode resolver? iii) Que limites foram percebidos e que decorrem das competências próprias dos atores locais?*

Na medida em que se pretendeu observar e descrever, de forma detalhada e aprofundada, um determinado fenômeno no seu contexto real (Merriam, 1988), adotámos o estudo de caso como estratégia de investigação. Existem cinco características próprias dos estudos de caso, e que estão presentes na investigação, como sejam, a análise multidimensional do problema, a recolha de dados em diferentes momentos, em situações diversificadas e com recurso a diferentes informantes (triangulação), bem como a preocupação em apresentar os vários fatores que justificam a singularidade do caso em estudo. Na análise ao processo de construção do PEEMA como instrumentação da ação pública tivemos em conta que os instrumentos “não são redutíveis a uma racionalidade técnica nem são neutros” (Cruz, 2012, p. 33), pelo contrário, são portadores de uma historicidade própria, indissociáveis das finalidades atribuídas (Lascoumes & Le Galès, 2004) e projetam os jogos de atores, cuja análise implica antes de mais a observação em situação, daí a particular adaptação do estudo de caso ao objeto em análise. A observação participante (Lessard-Hébert, Goyette e Boutil, 1990) permitiu-nos a análise das formas de regulação a nível local, com as suas dinâmicas próprias, onde se jogam diferentes expectativas e alianças e em que se cruzam atores de diferentes naturezas e proveniências, com poderes de decisão distintos. Esta técnica de recolha de dados revelou-se fundamental, na qual a investigadora assumiu um papel decisivo e principal na recolha de dados não passíveis de serem observados de outra forma, como sejam a dinâmica relacional entre os participantes nos diferentes momentos coletivos e a possibilidade de registo de informações não-verbais.

mais a observação em situação, daí a particular adaptação do estudo de caso ao objeto em análise. A observação participante (Lessard-Hébert, Goyette e Boutil, 1990) permitiu-nos a análise das formas de regulação a nível local, com as suas dinâmicas próprias, onde se jogam diferentes expectativas e alianças e em que se cruzam atores de diferentes naturezas e proveniências, com poderes de decisão distintos. Esta técnica de recolha de dados revelou-se fundamental, na qual a investigadora assumiu um papel decisivo e principal na recolha de dados não passíveis de serem observados de outra forma, como sejam a dinâmica relacional entre os participantes nos diferentes momentos coletivos e a possibilidade de registo de informações não-verbais.

Na medida em que se pretendeu observar e descrever, de forma detalhada e aprofundada, um determinado fenômeno no seu contexto real (Merriam, 1988), adotámos o estudo de caso como estratégia de investigação. Existem cinco características próprias dos estudos de caso, e que estão presentes na investigação, como sejam, a análise multidimensional do problema, a recolha de dados em diferentes momentos, em situações diversificadas e com recurso a diferentes informantes (triangulação), bem como a preocupação em apresentar os vários fatores que justificam a singularidade do caso em estudo. Na análise ao processo de construção do PEEMA como instrumentação da ação pública tivemos em conta que os instrumentos “não são redutíveis a uma racionalidade técnica nem são neutros” (Cruz, 2012, p. 33), pelo contrário, são portadores de uma historicidade própria, indissociáveis das finalidades atribuídas (Lascoumes & Le Galès, 2004) e projetam os jogos de atores, cuja análise implica antes de mais a observação em situação, daí a particular adaptação do estudo de caso ao objeto em análise. A observação participante (Lessard-Hébert, Goyette e Boutil, 1990) permitiu-nos a análise das formas de regulação a nível local, com as suas dinâmicas próprias, onde se jogam diferentes expectativas e alianças e em que se cruzam atores de diferentes naturezas e proveniências, com poderes de decisão distintos. Esta técnica de recolha de dados revelou-se fundamental, na qual a investigadora assumiu um papel decisivo e principal na recolha de dados não passíveis de serem observados de outra forma, como sejam a dinâmica relacional entre os participantes nos diferentes momentos coletivos e a possibilidade de registo de informações não-verbais.

O trabalho empírico dividiu-se em dois momentos: um primeiro momento situado entre os finais do ano 2015 e o início do ano 2018, em que se estabeleceu um Plano de Observação e se procedeu à recolha de dados, mediante gravação áudio dos principais momentos coletivos envolvidos na metodologia de construção partilhada do PEEMA; um segundo momento, situado nos anos 2019/20, de transcrição e tratamento do material recolhido e de nova recolha de dados mediante realização de duas entrevistas semiestruturadas.

O estudo foi realizado num contexto local específico, um município de baixa densidade situado no interior do Baixo Alentejo. À época (2015) o município de Alvito contratualizou com uma instituição de ensino superior

(IES) a elaboração dos documentos de planeamento – Carta Educativa e Plano Estratégico Educativo Municipal. A escolha deste contexto de estudo decorre do percurso profissional da investigadora. Com efeito, em 2015 colaborava com a IES, através dos seus Serviços de Planeamento e Desenvolvimento Estratégico. O referido processo de assessoria acompanhou todas as etapas do PEEMA, onde foi possível acompanhar como investigadora participante, observando as situações sociais reais e proceder à recolha de material. O facto de haver alguma proximidade entre a investigadora e os participantes no estudo foi considerado uma vantagem, no sentido desta não ser considerada um elemento estranho ao ambiente. Contudo, os papéis de investigadora participante e agora investigadora têm sido devidamente acautelados. De matizes etnográficas, o estudo que agora se apresenta recorda-nos Gilberto Velho, quando afirma que:

“o estudo do familiar oferece vantagens em termos de possibilidades de rever e enriquecer os resultados das pesquisas (...)” permitindo ver o familiar “como uma realidade bem mais complexa do que aquela representada pelos mapas e códigos básicos nacionais e de classe através dos quais fomos socializados”

(2004, p. 131)

As quatro principais fontes de dados recolhidos e utilizados para a análise e discussão de resultados foram a análise documental, a observação de reuniões de trabalho, a observação participante dos fóruns e workshops e as entrevistas semi-diretivas a dois atores principais. Todo o material recolhido foi devidamente organizado, registado, transscrito e sujeito a análise sistemática do texto, recorrendo à técnica de análise de conteúdo, de modo a evidenciarem-se as categorias e dimensões analíticas mais relevantes para a problemática em estudo. Foi dada uma atenção particular aos workshops e fóruns presenciais, os quais, depois de ouvidos várias vezes, foram transcritos para papel. Posteriormente foi efetuada uma análise flutuante (Bardin, 1977) a todo o material recolhido e selecionado, de modo a constituir-se o corpus de análise. A partir daqui foram colocadas um conjunto de questões formuladas de acordo com o quadro teórico, e o material recolhido foi sujeito a análise sistemática, com apoio de software apropriado. Esta análise consistiu na codificação do conteúdo do material recolhido por meio de recortes do texto, de frases e ideias julgadas relevantes, por forma a chegar-se a uma representação do conteúdo. Este exercício foi efetuado sobretudo por análise temática. Para tal teve-se em conta determinados referentes, os atores e os acontecimentos como unidades de registo pertinentes. Os dados foram tratados com recurso ao software de análise qualitativa MAXQDA. Identificámos quatro eixos de análise, aos quais associámos dimensões e categorias de análise, a saber: conceção e produção do instrumento (diagnóstico, construção partilhada, validação e contratualização do PEEMA, dinâmica de atores envolvidos); processo de decisão (momentos, protagonistas); participação e interação (temas de

Emancipando o local? Reflexões sobre as possibilidades e limites do planeamento educativo à escala municipal

consenso e de conflito, alianças e tensões entre atores locais e entre estes e os especialistas); alcance do instrumento (potencialidades, limites e formas de apropriação do instrumento). Foram adotadas duas abordagens de análise complementares: uma abordagem descritiva, onde se exploram as fases de construção do PEEMA, os protagonistas e os contextos de decisão, os temas de consenso e de conflito, e uma abordagem mais interpretativa, onde se reflete sobre os diferentes protagonismos e lógicas de ação dos atores envolvidos, as características enquanto processo de regulação sociocomunitária, com potencialidades, limites e formas de apropriação próprios. No ponto seguinte exploram-se alguns resultados obtidos.

Resultados

Conceção e produção do instrumento

Operacionalmente, a construção do PEEMA desenvolveu-se segundo 4 fases principais: diagnóstico Carta Educativa, construção partilhada, validação e contratualização, apresentadas a seguir (Figura 1). Com um horizonte inicial de implementação programado entre os anos 2016-2020, viria a ser reprogramado para 2017-2021. A timeline abaixo permite visualizar o friso temporal do processo, com destaque para as suas fases, os principais atores envolvidos e os momentos de partilha, debate e construção coletiva: três fóruns e quatro workshops. A figura evidencia a importância de dois atores, equipa de investigação e poder político, como líderes de todo o processo.

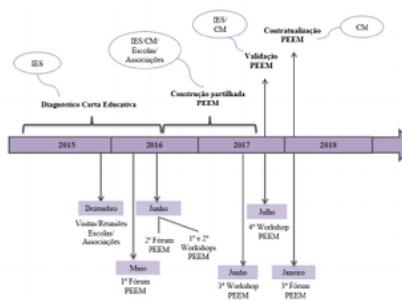


Figura 1. Fases de construção do PEEM, momentos e atores chave.

Fonte: Elaboração própria.

Fase 1: Diagnóstico/ Carta Educativa (dez 15-maio 16)

A primeira fase, de diagnóstico e elaboração da carta educativa demorou cerca de 6 meses, exigiu trabalho contínuo, com responsabilidade centrada na equipa de investigação e colaboração pontual das escolas e município no fornecimento de dados e identificação de projetos/iniciativas em curso. Nesta fase ocorreram dois fóruns: o 1º Fórum, realizado a 12 de maio de 2016, permitiu a apresentação, discussão aprofundada e validação da matriz swot, bem como a apresentação dos elementos-chave para a construção dos eixos estratégicos do PEEMA; o 2º Fórum - Conselho Municipal de Educação, realizado a 6 junho de 2016, permitiu a apreciação do documento Carta Educativa. Os fóruns foram realizados com o propósito de garantir a partilha/reflexão de conhecimento, recolher sugestões de melhoria e realizar pequenos ajustes.

Fase 2 : Construção Partilhada (jun 16-jun 17)

A fase de construção partilhada do PEEMA consubstanciou-se na dinamização de três workshops onde participaram, em média, 13 entidades/equipas de projeto, orientados pela IES. Em concreto, os atores locais foram convidados a desenhar, em sessão coletiva, algumas ações do Plano de Ação do PEEMA, o que incluiu a identificação de uma equipa responsável e um conjunto de parceiros, as ações concretas a implementar, os indicadores de desempenho, de impacto e de metas, bem como a definição e acerto de um cronograma. Apesar de durar um ano, teve um interregno longo pelo que a parte de efetiva colaboração conjunta esteve concentrada em dois workshops em junho 2016 (onde participaram uma grande quantidade de intervenientes) e um em junho 2017.

Fase 3: Validação (jul 17)

A fase de validação do PEEMA concretizou-se num único workshop realizado a 20 julho de 2017. A sua realização permitiu responder a dois objetivos: validar o documento final do PEEMA e validar a metodologia de trabalho utilizada para a sua construção. A sessão contou com a presença do presidente do município que, no seu discurso de abertura, realçou a dimensão da responsabilidade e do compromisso de todas as partes envolvidas, bem como a importância da educação, no sentido da formação das pessoas e da comunidade, ultrapassando a dimensão escolar formal.

Fase 4: Contratualização (jan 18)

A última fase de construção do PEEMA – de contratualização, fez-se numa sessão única, cuja distância temporal face à validação ocorreu devido a eleições autárquicas. Assinaram as fichas como responsáveis pela implementação das ações estratégicas 7 entidades: agrupamento escolas, escola profissional, câmara municipal, Instituto de Segurança Social, duas

Emancipando o local? Reflexões sobre as possibilidades e limites do planeamento educativo à escala municipal

associações e uma empresa. O momento é recordado como um evento simbólico que responsabiliza todos os envolvidos e firma o seu compromisso para a fase seguinte, de implementação do PEEMA.

Dinâmica de atores envolvidos

A metodologia de construção partilhada do PEEMA envolveu 33 atores públicos e privados, internos e externos ao município: escolas, autarquias locais, entidades públicas, associações desportivas e culturais, IPSS, equipas locais, empresas e IES. Contabilizam-se 89 presenças nos 7 momentos assinalados, com uma média 13 entidades por workshop/fóruns, sendo o 1º fórum, realizado em maio de 2016, o mais concorrido de todos, com 20 entidades. Tal como Barroso (2006) observou, estamos perante um processo de coordenação de vários atores no terreno – uma microregulação local, de tipo horizontal, onde diferentes entidades jogam os seus interesses, lógicas, racionalidades e estratégias. A sua configuração aproxima-se do conceito de rede, de estrutura reticular, onde é possível uma multiplicidade de conexões entre elementos que podem desempenhar funções distintas. Aqui a influência dos indivíduos e da chamada “sociedade civil” assume protagonismo e mostra um alargamento de atores (tradicionalmente fora das decisões educativas) que participam na ação pública. Apesar disto, a participação dos atores locais ao longo das diferentes fases foi diferenciada. Inicialmente, na fase de diagnóstico Carta educativa, a participação cingiu-se à validação do documento, na segunda e terceira fases, respetivamente, de construção partilhada e de validação, foi muito mais alargada e substantiva, permitindo a troca de experiências, soluções e arranjos comuns, com destaque para as escolas e as associações. Globalmente, a liderança e tomada de decisão ao longo dos vários momentos, centram-se em dois atores, IES e município, pois são eles que abrem e fecham os momentos coletivos e conduzem os trabalhos em que todos participam.

Do processo de tomada de decisão à escala local

A compreensão do processo de tomada de decisão de construção do PEEMA constitui uma das dimensões analíticas da investigação, cuja exploração passa pela identificação dos protagonistas da decisão, dos momentos-chave, dos principais consensos, mas também eventuais conflitos ou tensões ocorridos ao longo do processo. Segundo o Presidente da Câmara Municipal, a decisão de construir um PEEM para Alvito coube ao próprio município, com base na convicção de que o poder local deve investir na educação como “um dos mais importantes investimentos e com maior significado”, como também da importância da educação como “um fator fundamental para o desenvolvimento do nosso território”. (3º Fórum PEEMA, 12 janeiro de 2018). Neste sentido, o município de Alvito adota a visão do PEEM como um plano de desenvolvimento local em que a educação constitui o principal motor de desenvolvimento. A decisão de construção do PEEM foi

autónoma e voluntarista, já que este município não aderiu ao programa Aproximar e, portanto, não assinou contrato interadministrativo com o Estado Central, contudo foi inspirada em exemplos desenvolvidos noutros municípios. Para a sua construção, a autarquia recorreu a peritos externos, para a condução do processo, quer nos seus aspetos mais técnicos e científicos, quer nos processos de envolvimento e incentivo à participação local. Entre a Câmara Municipal e a IES construiu-se uma parceria e aliança estratégica, que ditariam o impulso dado à concretização do processo, o que reforça a importância da relação entre conhecimento e decisão política, em que o primeiro é mobilizado na forma de consultadoria. Testemunha-se assim, que “as formas atuais de governo dependem mais e mais, do recurso ao conhecimento especializado” (Carvalho, 2007, p. 201). A integração da equipa de investigação no processo de construção do PEEMA garante igualmente a função de mediação entre os atores implicados, com a tradução de objetivos políticos em instrumentos de gestão.

A decisão de construção do PEEMA ocorreu no primeiro trimestre de 2015, em contexto de reunião do executivo, posteriormente validada em sede de Conselho Municipal de Educação (CME) e Assembleia Municipal. A aprovação da Carta Educativa ocorreu em junho de 2016, pela Assembleia Municipal, cuja decisão favorável foi de unanimidade. A aprovação do PEEMA pelo executivo municipal viria a ocorrer em agosto do ano seguinte (2017) por unanimidade e com elogios dos vários intervenientes. Tais contextos e momentos-chave de decisão confirmam o envolvimento direto no processo por parte das principais instâncias de decisão a nível local e reafirmam a dimensão política do processo.

Relações entre atores

Os workshops e fóruns locais constituíram-se como importantes momentos de partilha de informação e de expressão de interesses, mas, também como espaços reveladores de tensões/conflitos e consensos inerentes à dinâmica socioeducativa local. A análise aos debates ocorridos permitiu identificar temas de consenso e de tensão, que foram emergindo à medida que foi sendo efetuada a análise ao conteúdo do material recolhido. A categorização do material resultou na identificação de 12 temas principais, entre eles, a articulação entre escolas e associações ligada às AEC's e ocupação dos tempos livres dos alunos, a estabilidade do corpo docente, a planificação e o trabalho em rede.

A análise empreendida também permitiu evidenciar situações, ora de consenso ora de tensão/conflito entre os atores locais e entre estes e os especialistas. Por um lado, a estratégia de construção partilhada através da dinamização dos momentos coletivos permitiu o estreitamento das relações, o reforço do diálogo e das parcerias existentes, ou seja, serviu “para que os atores se conhecessem melhor e encontrassem zonas onde poderiam colaborar melhor” (entrevista coordenadora IES). Por outro lado, também fez emergir tensões e conflitos que se fizeram sentir, por exemplo, ao nível da

Emancipando o local? Reflexões sobre as possibilidades e limites do planeamento educativo à escala municipal

relação entre escolas e associações a propósito da ocupação dos tempos livres dos alunos, o que nos remete para dificuldades práticas na regulação sociocomunitária, motivadas por divergências de interesses e perspetivas. Também entre os atores locais (nomeadamente a escola) e os especialistas se notaram tensões a propósito das estimativas de evolução da população escolar, em que os cálculos e números apresentados foram considerados pouco ajustados à realidade em causa.

Alcance do Instrumento

O estudo também procura explorar o alcance do PEEMA, quer no que respeita às suas potencialidades para resolver problemas locais ou para encontrar soluções criativas, quer quanto aos limites do próprio instrumento, bem como às formas de apropriação do mesmo.

Quanto às potencialidades do instrumento, e segundo os atores locais, o PEEMA contribui para o sucesso educativo da comunidade (envolvendo todos os cidadãos e ao longo das várias fases da vida); é apontado como gerador de mudança, no sentido do progresso e desenvolvimento do concelho, onde a educação constitui o vetor diferenciador e de valorização social e económica do território; afirma-se como um instrumento de diagnóstico e de desenvolvimento prospectivo, com dispositivos e metas que lhe garantem operacionalidade e por fim é visto como um instrumento de conhecimento credível que estrutura a negociação de recursos financeiros para o município, permitindo que “a Câmara se candidatasse aos fundos comunitários nas duas grandes áreas da promoção do sucesso escolar e da melhoria do equipamento escolar” (ata assembleia municipal, 23 junho 2016). Deste modo, encontramos no PEEMA características que permitem defini-lo como instrumento de ação pública, já que problematiza a realidade, propõe soluções para os problemas que encontra e põe em circulação conhecimento, traduzindo-o, para que os atores envolvidos possam participar e interiorizar, facilitando a coordenação e o controlo da ação coletiva.

Relativamente à ação coletiva local, o PEEMA (pelos palavras do Presidente) potencia o trabalho em rede e a dimensão coletiva do trabalho educativo a favor da comunidade, ou seja, constitui um impulso decisivo para a construção de uma comunidade educativa, aqui entendida no seu sentido mais amplo, de envolvimento das associações culturais, desportivas e sociais. Por outro lado, responsabiliza de forma mais direta os atores envolvidos no sucesso educativo, que deixa de estar centrado no sucesso escolar, para ser entendido como sucesso da comunidade.

Mas também podemos encontrar, através da análise do processo construção do PEEMA, certos limites para a ação coletiva local. Esta ideia de limites internos à própria dinâmica educativa local pode revelar-se, por exemplo, em competências limitadas ou na falta de hábitos de planeamento, avaliação e concertação interorganizacional, que condicionam o processo de construção do PEEMA ou antecipam dificuldades na sua concretização. No caso analisado antecipam-se dificuldades relacionadas com o processo de

animação e gestão da rede de atores locais implicados na implementação do plano de ação. Esta função ficou a cargo do município, a qual, nas palavras do Presidente, não tem sido exercida, pois não tem sido possível encontrar um colaborador com perfil para a função. Acrescem ainda dificuldades do trabalho colaborativo, seja por falta de hábitos de planificação, avaliação e monitorização, seja por falta de experiência no trabalho em rede. Tais dificuldades apontam para limites relacionados com a dificuldade de prolongamento do trabalho após contratualização do documento, seja por uma difícil cristalização de lógicas de planeamento, participação e trabalho conjunto, seja pela inexistência de uma liderança efetiva, pois como refere o Presidente "O PEEMA não existe só por si, ou seja, está construído, tem instrumentos de trabalho, está completíssimo, não é isso que está em causa, agora é preciso alguém que puxe pelo PEEMA" (entrevista).

Foram igualmente visíveis constrangimentos decorrentes do nível planeamento estratégico considerado (municipal) com implicações na sustentabilidade educativa das ofertas de ensino profissional, as quais, na opinião de alguns atores deveriam ser equacionadas à escala supramunicipal. Por outro lado, o PEEMA pôs a descoberto limites face a orientações e imposições estatais, no caso, ligados ao sucesso e dinâmica educativa, e que se prendem com a contratação de docentes, cuja dependência e subjugação a normativos nacionais reduzem o espaço de decisão e de autonomia local. A reduzida dimensão da escola e universo de alunos dificulta a contratação de professores a tempo completo o que coloca problemas de estabilidade do corpo docente, bem como de dinamização de projetos educativos com alguma perenidade. Assim, as competências locais envolvidas na elaboração do PEEMA não permitem resolver certos problemas locais, mesmo que se tenham identificado possíveis soluções.

Quanto às formas de apropriação, constatou-se que o PEEMA representa, para os atores locais, um investimento estratégico, seja porque permite a negociação de fundos comunitários, essenciais, por exemplo, para assegurar a renovação de instalações educativas, como possibilita a promoção do município, ou seja, constitui-se também como uma ferramenta de marketing territorial. Finalmente, representa um instrumento que visa a construção de uma comunidade educativa pelos atores locais, através da participação efetiva de todos os envolvidos, constituindo-se como oportunidade de organização coletiva e de aproximação das associações às escolas.

Considerações finais

Os resultados já alcançados permitem-nos avançar com algumas pistas de reflexão relativamente às perguntas inicialmente colocadas. Em primeiro lugar, pensamos que a construção de instrumentos de planeamento educativo municipal se pode constituir enquanto processo de regulação da ação pública, de tipo sociocomunitário, à escala local. O processo iniciou-se

como uma forma de "regulação voluntária" (Justino e Batista, 2013) por iniciativa do município, com livre adesão e implicação de outros atores, cuja dinâmica de mobilização e interação a favor de um interesse comum nos permite afirmar este como um processo de regulação sociocomunitária de base local (Barroso, 2016). A forma de construção do instrumento ocorreu em rede, mas com clara liderança de dois atores que formam uma aliança estratégica, representando o poder político (município) e científico (equipa de investigação). Foi possível igualmente evidenciar a construção do PEEMA como um processo de instrumentação da ação pública em que se observaram as fases cruciais de contratualização: a discussão dos objetivos da ação, o comprometimento com um calendário de ação e os contributos dos participantes para o alcance dos objetivos.

Contudo, também encontramos limites do planeamento educativo à escala municipal com base na regulação sociocomunitária. Ou seja, se por um lado, houve um tempo longo na construção do instrumento e a participação alargada e efetiva dos atores locais, esta cingiu-se a três momentos de efetiva construção partilhada. Acresce a este limite a dificuldade em cristalizar relações de trabalho colaborativo para além da contratualização do documento, ou seja, criou-se uma relação de partilha que não se manteve. Finalmente, também se observaram limites que decorrem quer do nível de planeamento que deixaram a descoberto formas de articulação supramunicipal, quer de competências limitadas dos atores locais face ao Estado Central, nomeadamente, na contratação de professores. Considerando que as dificuldades de gestão e animação constituem a principal ameaça ao alcance dos objetivos traçados no PEEMA, colocamos a hipótese de que a transição do processo de gestão e animação do PEEMA iniciado pela IES e transitado para o município, não tenha sido acompanhada de um processo de capacitação do segundo para o primeiro para o exercício destas funções, o que resultou numa interrupção dos mecanismos de parceria iniciados, mas não consolidados.

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e a Regulação. *Educação e Sociedade*, 26 (92), 725-751.
- Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In Barroso, J. (Org.) *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores* (pp. 41-67). Lisboa: EDUCA e Unidade I&D Ciências da Educação.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação, Temas & Problemas, A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, 6 (12-13), 13-25.

- Barroso, J. (2016). A administração local da educação: da descentralização à territorialização das políticas educativas. In C. N. Educação (Ed.), *Processos de Descentralização em Educação*, (pp. 21-28). Lisboa: Conselho Nacional da Educação. Consultado em <https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios-e-coloquios/processos-de-descentralizacao-em-educacao-final.pdf>
- Batista, S. (2014). *Descentralização educativa e autonomia das escolas: para uma análise da situação de Portugal numa perspetiva comparada*. (Tese de Doutoramento, Instituto Universitário de Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10071/9492>
- Batista, S. Gonçalves, E., Pimentel, T., Peliz, M. (2017). Os contratos Interadministrativos em ação: novas relações entre atores locais? In Lopes, J. T. (Ed.), *Atas do IX Congresso Português de Sociologia* (pp. 1-12). Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia. Consultado em <https://associacaoportuguesasociologia.pt/ix-congresso/actas>
- Carvalho, L. M. (2007). Acerca do papel do conhecimento nas políticas públicas de educação: inquirindo instâncias e atores de mediação. *Revista contemporânea de educação*, 2 (4), pp. 199-213. Obtido em 10 de Novembro de 2020, de <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1524>
- Cruz, C. F. (2012). *Conselhos Municipais de Educação. Política educativa e ação pública* (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10451/6457>
- Hipólito, J. (2011). A contratualização como instrumentação da ação pública. Em Barroso, J. & Afonso, N. (Orgs.). *Políticas Educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 87-122). V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Justino, D. & Batista, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação, Temas & Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, 6 (12-13), 41-60.
- Lascousmes, P. & Patrick, L. G. (Eds.) (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Lessard-Herbert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J.H. (2012). *A Contratualização da Autonomia das Escolas: a regulação da ação pública em educação* (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10451/6291>
- Machado, J. (2015). A gestão local da educação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 15, 11-34. Obtido a 10 de Julho de 2019, de
- Emancipando o local? Reflexões sobre as possibilidades e limites do planeamento educativo à escala municipal*
- <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3408>
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pinhal, J. (2014). Regulação da educação: Os municípios e o Estado. In J. Machado, & J. M. Alves, *MUNICÍPIO, TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO - A Administração local da educação e da formação* (eletrónica ed.). Porto, Portugal: Universidade Católica Editora. Obtido a 10 setembro de 2020, de <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Municipio%20Territorio%20Educa%C3%A7ao.pdf>
- Reynaud, J.D. (1997). *Les règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale*. Paris : A. Colin.
- Reynaud, J.D. (2003). Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. In Terssac, G. (Org.). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud : débats et prolongements* (pp. 103-112). Paris: La Découverte.
- Velho, G. (2004). Observar o Familiar. In Velho, G. *Individualismo e cultura: Notas para uma Antropologia da sociedade contemporânea* (pp. 121-132). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

A ação de acompanhamento da Inspeção-Geral de Educação e Ciências num contexto de escola TEIP

Samira Dias Ortet¹

Resumo

Esta comunicação analisa a reconfiguração da intervenção do Estado, no setor da Educação, que se revela atualmente de maior hibridez, destacando o papel que a Inspeção-Geral de Educação e Ciências (IGEC) tem assumido, através de atividades de controlo, mas simultaneamente, na senda do que sucede nas inspeções europeias, no apoio aos atores escolar na concretização de medidas educativas específicas, como a Autonomia e Flexibilidade Curricular e o Ensino Experimental das Ciências, entre outros. Neste contexto, tomamos a atividade de Acompanhamento da Ação Educativa da IGEC como dispositivo de apoio, designadamente às escolas situadas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Metodologicamente, trata-se de uma investigação naturalista e descritiva, tendo-se recorrido à pesquisa arquivista, à entrevista semiestruturada e à observação participante e não-participante. O estudo permitiu corroborar a natureza híbrida da ação do Estado que, por via dos serviços prestados pela inspeção, atua numa lógica de *soft regulation*, acompanhando as escolas e invocando a sua autonomia na resolução dos seus problemas específicos, não deixando, contudo, de intervir no domínio do controlo e verificação, no quadro de uma *hard regulation*.

Palavras-chave: Inspeção de educação, Atividade de Acompanhamento, Ação pública, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Abstract

This communication analyzes the reconfiguration of state intervention in the Education sector, which is currently of greatest hybridization, highlighting the role that the General Inspectorate of Education and Sciences (IGEC) has assumed, through control activities, but simultaneously, in the path of what happens in European inspections, in supporting school actors in the implementation of specific educational measures, such as Autonomy and Curricular Flexibility and Experimental Science Teaching, among others. In this context, we take the IGEC Educational Action Monitoring activity as a support device, namely schools located in Priority Intervention Educational Territories (TEIP). Methodologically, this is a naturalistic and descriptive

¹ Instituto de Educação – Universidade de Lisboa (Portugal), samiraortet@campus.ul.pt

A ação de acompanhamento da Inspeção-Geral de Educação e Ciências num contexto de escola TEIP

investigation, having resorted to archivist research, semi-structured interview and participant and non-participant observation. The study corroborated the hybrid nature of the state's action, which, through the services provided by the inspection, acts in a *soft regulation logic*, accompanying schools and invoking their autonomy in solving their specific problems, but does not, stop intervening in the field of control and verification, in the context of a *hard regulation*.

Keywords: Education Inspection, Follow-up Activity, Public Action, Priority Intervention Educational Territories.

Introdução

O estudo apresentado incide sobre a atividade de *Acompanhamento da Ação Educativa* (AAE), realizada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), num Agrupamento de Escolas pertencente aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Esta ação, vai ser analisada sob a perspetiva política enquanto ação pública.

Este texto encontra-se subdividido em quatro pontos. Para além desta introdução, no primeiro ponto faz-se uma breve caracterização do programa TEIP. Igualmente apresenta-se o campo de estudo e o problema, justificando os motivos da escolha deste tema e enquadrando-o na área da Administração Educacional e da política como ação pública. Assim como, uma breve apresentação da problemática, em função do objeto e objetivo do estudo. O segundo ponto consiste na apresentação dos procedimentos metodológicos adotados. E, por fim, no terceiro ponto, procuramos responder à questão orientadora desta investigação, tendo em conta os eixos de análises e objetivo, e, por fim, no quarto ponto apresenta-se uma síntese conclusiva.

1.1. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)

A emergência do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), em Portugal, enquanto Medida de Promoção do Sucesso Escolar, vem na sequência das primeiras medidas de educação prioritária que surgiram após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, de 14 de outubro (LBSE) (Gama, 2012). Esta lei veio fomentar "a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares" (LBSE, ponto 2 do art.º 2º). Deste processo surgiram problemas relacionados com o acesso e sucesso escolares associados a públicos considerados desfavorecidos (Canário, 2005, cit. por Gama, 2012), o que "obrigou" o Estado português, ainda que pressionado pela integração europeia, à criação do programa de Promoção do Sucesso Educativo, em 1987, e, no ano seguinte (1988), conceber as ações apelidadas de "intervenção prioritária" – destinadas às escolas que se situava "em zonas de diferenciados extratos sociais ou diversificadas etnias, ou assim definidas em função de programas específicos, determinam a aplicação de medidas

igualmente específicas" (Decreto-Lei nº 35, de 4 de fevereiro, ponto 6). Posteriormente, o Despacho n.º 119/ME/88, de 15 de julho regulamentou essas escolas, assim como definiu os requisitos que as permitiriam classificar como tal, situando-se "em zonas ou localidades isoladas e frequentadas por um número considerável de crianças com dificuldades de aprendizagem, inadaptadas ou portadoras de deficiência e existência de insucesso escolar sistemático" (Ribeiro, 2017, p.144). Foi inspirado em programas semelhantes desenvolvidas em Inglaterra - *Education Action Zones* (EAZ) e França - *Zones Educatives Prioritaires* (ZEP), sendo a experiência francesa com maior destaque (Gama, 2012). Esta medida, preconiza uma política de promoção de igualdade de oportunidade através da medida política de discriminação positiva e, por outro lado, "supõe delimitação espacial de problemas sociais e escolares pressupondo uma intervenção que ultrapasse a dimensão escolar" (Barbieri, 2003, p. 44).

Apresentando-se como medida de política educativa, foi implementada pela primeira vez, em Portugal, em 1996 por meio do Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de agosto, teve subjacente a promoção da inclusão, abrangendo escolas que se localizavam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, associados à pobreza e exclusão social, indisciplina, violência, abandono e insucesso escolar (DGE, 2018). A segunda fase (TEIP2) foi retomada pelo Edital da Ministra da Educação de 26 de setembro de 2006 e terminou em 2012 (Gama, 2012). Foi destinado, principalmente, às escolas e agrupamentos das áreas metropolitanas do Porto e de Lisboa, que apresentavam população escolar com elevado risco de exclusão social e escolar. Para além do objetivo em que assenta este programa, cujo foco era "o sucesso educativo dos alunos oriundos de meios sociais desfavorecidos, reafirmando-se a necessidade da apropriação, por parte destas comunidades problemáticas, de recursos que possibilitassem criar nas escolas condições para a reinserção escolar dos alunos" (Ribeiro, 2011, p. 9), destacando a preocupação com a inclusão as questões do abandono escolar e a promoção do sucesso educativo. A terceira fase (TEIP39 - "terceira geração" iniciou-se em 2012 ao abrigo Despacho normativo nº 20/2012, de 3 de outubro. Procedeu-se na sequência do programa TEIP2, tendo como foco, para além dos problemas anteriores, a qualidade das aprendizagens.

A intervenção, no âmbito TEIP, é orientada mediante projetos plurianuais, desenvolvidos localmente "(...) pelos agrupamentos de escolas (projeto TEIP) e que, uma vez aprovado pela administração central, permite a alocação de recursos suplementares, durante a vigência do projeto" (Abrantes, 2011, p. 7). O desenvolvimento dos projetos, se divergem de acordo com a definição dos objetivos, estruturação da equipa, ações planeadas e recursos mobilizados. É de esperar que os projetos TEIP se apresentem devidamente integrados com o Projeto Educativo (PE) do agrupamento, de modo a não haver dispersão de objetivos, recursos e ações (Abrantes, 2011) e não se restringindo apenas ao espaço escolar, nem constituindo o somatório dos projetos e intenções que compõem determinado TEIP (Barbieri, 2003).

Atualmente, com 24 anos de existência, este Programa abrange 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, assentes nos princípios TEIP, mencionados anteriormente, e outros objetivos derivados dos Decretos-Leis nºs 54 e 55/2018 e questões referentes à Autonomia e Flexibilidade Curricular que foram estabelecidos, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatoria. Perante essas mudanças, impõe-se que sejam adotadas medidas de acompanhamento e monitorização², no sentido de promover e apoiar as novas práticas organizativas e pedagógicas, visando a adequação às necessidades específicas de cada oferta educativa e formativa, bem como a cada tipologia de escola, adotando estratégias diferenciadas. E uma dessas especificidades trata-se do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Para isso, foi definida uma equipa de coordenação constituída pelo dirigente superior de 1.º grau³ de cada um dos seguintes serviços e organismos do Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação (DGE), que coordena; Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC); Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE); Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE); Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P., (ANQEP, I. P.) (Despacho nº 9726/2018, de 17 de outubro).

Neste âmbito, sem se desviar dos objetivos que o sustentam, foram redefinidos os eixos de intervenção prioritária dessa medida, a saber: o eixo 1 - relacionado com o Apoio à Melhoria das Aprendizagens, Prevenção do Abandono, Absentismo e Indisciplina passou a constar Gestão Curricular, numa lógica de Autonomia e Flexibilidade; eixo 2 – referente à Organização e Gestão, passou a ser Cultura e Lideranças Pedagógicas; e o eixo 3 – associado a Relação Escola e Família Comunidade e parcerias, passou a ser Parcerias e Comunidade (DGE, 2018).

É, neste contexto, das escolas TEIP que encontramos o objeto empírico deste estudo, nomeadamente no Acompanhamento da Ação Educativa da IGEC, na sequência dos resultados obtidos na *avaliação externa das escolas*. No caso em apreço, interessa-nos explorar a riqueza por detrás de uma atividade

² O processo de acompanhamento e de monitorização visa (i) a implementação e desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular em cada escola, respeitando a sua identidade e opções, de forma a promover aprendizagens relevantes e significativas para todos, (ii) a operacionalização dos princípios, visão e áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatoria, (iii) a construção de uma identidade de escola inclusiva, (iv) a consolidação de um saber interdisciplinar, de articulação curricular, e o trabalho colaborativo, e (v) a promoção da educação para a cidadania, ao longo de toda a escolaridade obrigatória, capacitando os alunos para o exercício de uma cidadania plena (Despacho nº 9726/2018, de 17 de outubro).

³ Os dirigentes dos serviços e organismos referidos no número anterior podem fazer - se representar na equipa de coordenação nacional por dirigentes superiores de 2.º grau (Idem, alínea 3).

que se segue à de avaliação destas escolas e que tem em vista não avaliar, mas acompanhar escolas que obtiveram resultados menos satisfatórios na AEE e na taxa de retenção dos alunos. Trata-se, na linha do defendido por Barroso (2013) de pensar na ação pública como um espaço onde participam vários atores e instâncias, locais (escolas) e nacionais (IGEC e DGE), podendo ser percebido como um espaço público multirregulado. É neste contexto que se têm vindo a desenvolver políticas de territorialização no âmbito da educação, associada ao Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, na medida em que “prescreve-se uma intervenção em determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, preconizando-se o papel dos atores locais e o estabelecimento de parcerias” (Barbieri, 2003, pp. 43-44).

1.2. O problema e o campo de estudo

A área da Administração Educacional, onde se enquadra este projeto de investigação, enquanto ciência e campo de estudo multidisciplinar ganhou maior visibilidade em Portugal a partir da década de 90 (Barroso, 2005). Surgiu, inicialmente, “sob o signo da ambiguidade, comprimida entre dois territórios de conhecimentos e práticas, anteriormente constituídos, mas ainda em processo de afirmação: as Ciências da Educação e as Ciências da Administração e Gestão” (Idem, p.11). E, posteriormente, teve a influência da Ciência Política e da Sociologia das Organizações. A consistência desta área tem vindo a ser acompanhada por pesquisas no domínio das políticas educativas, relativas à descentralização, autonomia, Avaliação de Escolas e a regulação da educação.

Neste projeto propomo-nos estudar a atividade de AAE na escola TEIP, tendo em conta que, essas escolas se constituem um espaço de ação, onde intervêm diferentes atores e organismos. E, é neste âmbito que vamos caracterizar os diversos atores e os normativos que sustentam as suas ações, os processos específicos e instituições inerentes, as formas de interações e os seus efeitos. A atividade de AAE tem como principal propósito “observar a ação educativa desenvolvida pelas escolas e agrupamentos de escolas, e interpellar os seus responsáveis, de modo a obter um melhor conhecimento dos processos de implementação das medidas de política educativa e melhorar as práticas, nos estabelecimentos de educação e ensino” (IGEC, 2019, p. 33) e consequentemente uma efetiva melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos (Idem). Embora, não se constitua uma ação de avaliação, pode-se dizer que o programa de acompanhamento concretizado pela IGEC vem, também, na sequência da “necessidade inquestionável que emerge das políticas de descentralização e descentralização, seguidas por diversos estados, da pressão no sentido da melhoria da qualidade da educação” (Fialho, 2009, cit. por Correia, 2016, p.57).

Atualmente, de modo a responder a essa incessante busca pela melhoria do sistema educativo, verifica-se uma intensificação da Avaliação Externa de Escolas (Afonso, 2001). Por detrás desta crescente importância atribuída à avaliação, e consequentemente o acompanhamento, como dispositivos imprescindíveis na promoção e garantia de qualidade educacional, exercida por organizações supranacionais está subjacente a questão da competitividade das economias, a eficácia e eficiências dos sistemas educativos (Carvalho, Costa & Afonso, 2013). Este movimento, faz da atividade de AAE um meio privilegiado de mudança e melhoria. E, deste modo, “pretende garantir a credibilidade do desempenho das organizações escolares e promover uma cultura de melhoria na constituição, no funcionamento e nos resultados do sistema” (Magalhães, 2014, p.1). A avaliação das escolas é perspetivada como uma medida de política estrutural de promoção da melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficácia e eficiência, através da implementação de uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade a todos os níveis, tendo em vista a melhoria contínua das organizações, do seu funcionamento e dos seus resultados e criando as condições necessárias para o aprofundamento da autonomia.

Constata-se, assim, a existência de uma mudança da lógica de regulação burocrática da educação e de uma redefinição da intervenção deste, de Estado Educador para Estado Avaliador (Barroso, 2003). Esta recomposição resulta da:

“tentativa de continuar a assegurar ao Estado um papel relevante na definição, pilotagem e execução das políticas e da ação públicas, mas, por outro lado, ele ser obrigado a partilhar esse papel com a intervenção crescente de outras entidades e actores do Estado entidades e atores, que se reportam a referências, lugares e processos de decisão distintos” (Barroso, 2006a, p. 11).

Nesta conjuntura alargada de reformas e/ou mudanças na administração educativa, assente no modelo pós-burocrático de regulação, para além do “equilíbrio entre centralização e descentralização, acréscimo da avaliação externa” (Barroso, 2006b, p.34), tem promovido maior autonomia às escolas, acréscida de uma dimensão retórica, instrumental e novos modos de regulação das políticas e da ação educativas. Pode-se dizer que na educação, à semelhança de outros setores da administração pública, assistimos a “uma tentativa de diversificação dos sistemas de coordenação e pilotagem através de criação de instrumentos de governação que põem a tónica mais nos meios e nos resultados da ação pública do que nos princípios e fins das políticas que a determinam” (Barroso, 2006b, p.30).

É neste âmbito de “recomposição do papel do Estado” (Barroso, 2006a, p. 11) que a IGEC, ocupada por “(...) ‘cientistas comprometidos’ cujas funções são as de conhecer as realidades, identificar possíveis soluções e apoiar a sua concretização” (Reis, 2017, p. 40), desenvolvem as suas atividades “de

controlo, mas também de apoio, regulação e monitorização da ação educativa" (Ibidem). Ou seja, é nesta lógica de mudança, na forma de atuação do Estado, que também a IGEC, como organismo da administração central com funções marcadas pela fiscalização e pelo controlo, passa a adotar também uma ótica de acompanhamento e avaliação (Afonso & Costa, 2011). Neste sentido, no âmbito do Programa de Acompanhamento, bem como da atividade de *Acompanhamento de Ação Educativa*, tem sido alvo de investigação por vários autores, cabendo destacar alguns: Parente (2015), que estudou o impacto da atividade de Acompanhamento *Jardins de Infância da Rede Privada (IPSS)* realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS); Teiga (2018), onde procurou perceber a importância da atividade de *Acompanhamento da Ação Educativa* na melhoria das práticas pedagógicas; Reis (2017), tentou perceber qual a lógica de ação da atividade de *Acompanhamento da Ação Educativa*.

Assim, este estudo encontra a sua relevância, por um lado, nas sucessivas mudanças nas orientações e pressupostos educativos, onde o foco recai sobre a qualidade e melhoria da educação. Por outro lado, não dissociada da primeira, está no aumento de novas e diferentes formas de controlo e responsabilização voltadas para os resultados das escolas (Afonso, 2003). Deste modo, pretendemos caracterizar a atividade AAE realizada num Agrupamento de escolas TEIP, enquanto dispositivo de regulação e de apoio à melhoria das escolas. E, assim, procuraremos "ilustrar a existência de fenómenos de multirregulação e, enfim, dos fenómenos que revelam a contaminação crescente da regulação burocrática, através do aumento e sobreposição de estratégias, decisões e ações dos atores" (Barroso, 2006, p.73). E, também, de alguma forma, contribuir para a compreensão das medidas políticas educativas, no âmbito da melhoria da qualidade da educação, no quadro da ação do Estado em restruturação.

Por isso, este estudo tem como questão de partida:

- *Em que medida a atividade Acompanhamento da Ação Educativa concretizada pela IGEC, numa Escola TEIP, sinaliza novos modos de hibridez na ação do Estado?*

2. Metodologia

Partindo do princípio de que a AAE, nomeadamente nas escolas TEIP, constitui uma ação onde se cruzam ação de diferentes atores, este estudo tomou como principal propósito caracterizar a atividade de Acompanhamento da Ação Educativa em escolas TEIP, pela IGEC. Neste sentido a questão orientadora do estudo foi: *Em que medida a atividade Acompanhamento da Ação Educativa concretizada pela IGEC, numa Escola TEIP, sinaliza novos modos de hibridez na ação do Estado?* Esta questão, desdobrou-se em três SUB questões onde, ao mesmo tempo, constituíram eixos de análises, sendo elas.

Eixo I: Atores e normativos

A ação de acompanhamento da Inspeção-Geral de Educação e Ciências num contexto de escola TEIP

Quais os atores envolvidos no acompanhamento das escolas TEIP, assim como os quadros normativos que regem a sua ação? Operacionalizou-se em três objetivos específicos: identificar os atores envolvidos; perceber qual a função de cada ator; identificar os diplomas legais que sustentam a ação dos atores.

Eixo II Processos e Interações

Como se processa o acompanhamento das escolas TEIP? (regras, rotinas, procedimentos, etc.)? Operacionalizou-se em três objetivos específicos: perceber como é feito o acompanhamento; conhecer as metodologias e dispositivos de intervenção; identificar as regras, rotinas e procedimentos inerentes ao processo.

Eixo III: Efeitos e perspetivas

Qual a perspetiva desta ação, sob o olhar dos atores envolvidos? Operacionalizou-se em dois objetivos específicos: conhecer a percepção descriptiva, dos vários atores, sobre os efeitos de acompanhamento; perceber a perspetivas dos atores, em relação ao acompanhamento das escolas TEIP.

2.1. Técnicas de análise de dados e análises de conteúdos

O presente estudo insere-se na abordagem de investigação qualitativa e descriptiva, visto que procura descrever factos, situações, processos ou fenómenos identificados e caracterizados, na atividade de AAE em escolas TEIP, quer através de observação quer através de análise de documentos (Cf. Afonso, 2005). Para a recolha de dados recorremos a três técnicas: a observação participante, apresentando-se como a estratégia de recolha de dados dominante, visto que é utilizada em todo o processo de estágio em conjunto com outras duas técnicas, como pesquisa e análise documental e a entrevista semiestruturada. Neste caso, em função do objetivo e das questões de pesquisa, foram consultados os seguintes documentos - relatórios da atividade de AAE, planificação, programa desta atividade, e entre outros documentos considerados pertinentes para este estudo. A entrevista semiestruturada, sendo esta última adotada neste estudo, permitiu-nos recolher informações para a caracterização desta atividade numa escola TEIP, que se inscrevem no segundo e terceiro eixo de análise, mas também informações que ajudaram a complementar o primeiro eixo de análise. Foram entrevistados: um diretor de Agrupamento de escolas TEIP (E5); uma coordenadora TEIP da escola/AE (E6), um perito externo TEIP (E7) e três inspetores (E8, E9 e E10).

Para a análise dos dados, recorremos a análise de conteúdo, partindo-se dos tópicos do guião e tendo presente os objetivos da pesquisa e questões, assim como os eixos de análises, os dados, farão cuidadosamente analisados de forma qualitativa através da metodologia geralmente utilizada na análise de conteúdo (cf. Amado, 2013).

3. Linhas interpretativas e conclusivas

Neste ponto, apresenta-se de forma sintética os resultados decorrentes dos procedimentos mencionados no ponto anterior. Num primeiro momento, em função do propósito central deste estudo, damos a conhecer os resultados por eixos de análise (eixo I - Atores e normativos; eixo II - Processos e Interações; eixo III - Efeitos e perspetivas). Num segundo momento, apresentamos as linhas interpretativas e conclusivas, visando responder à questão central desta investigação: “Em que medida a atividade Acompanhamento da Ação Educativa concretizada pela IGEC, num Agrupamento de Escolas TEIP, sinaliza novos modos de hibridez na ação do Estado?

3.1. A Caraterização da atividade AAE numa escola TEIP pela IGEC

A atividade AAE diz respeito a uma das atividades do programa de acompanhamento às escolas, incluindo as TEIP. Os critérios de seleção das escolas a serem acompanhadas resultam, principalmente, do resultado da AEE e das taxas de retenção dos alunos. Desta modo, toma-se como referência algumas das medidas de melhoria:

“contempladas nos planos de melhoria, assim como outras ações contempladas nouros documentos orientadores, tais como os planos de ação estratégica, concebidos no âmbito do programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolas ou Planos plurianuais de melhoria, no caso das escolas que integram o Programa TEIP” (IGEC, 2019^a, p.34).

Esta atividade visa observar a ação das escolas e agrupamentos de escolas e, ao mesmo tempo, interpelar os seus responsáveis, com a intenção de obter um conhecimento aprofundado sobre os processos e consequentemente permitir melhorar as práticas nos estabelecimentos de educação e ensino (IGEC, 2019a). A entidade responsável pela sua concretização é a Inspeção-Geral de Educação e Ciências (IGEC)⁴, desde 2013, na decorrência das suas atribuições, nomeadamente as consignadas na alínea c) do nº 2 do artigo^{2º} do Decreto regulamentar nº 15/2012, de 27 de janeiro.

Eixo I: Atores e normativos

A ação de acompanhamento da Inspeção-Geral de Educação e Ciências num contexto de escola TEIP

Na figura dos inspetores⁵, prevê-se que a IGEC, anualmente, de acordo com o seu plano de atividades, e os objetivos específicos de cada atividade, intervenha nas escolas, como podemos constar no plano de atividade de 2019:

“Durante o ano de 2019, a IGEC irá intervir, através de diversos programas/atividades, junto das escolas, visando promover uma escola que se mobiliza e organiza para proporcionar uma educação inclusiva, para todos e cada um, tendo como referencial da sua ação educativa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatoria, com incidência na regularidade e na adequação da constituição das turmas, no modo de gestão e organização do currículo e na organização a escolas. Irá, ainda, ponderar a construção de metodologias complementares de acompanhamento das práticas inclusivas” (IGEC, 2019a, p.33).

Devido às características do contexto educativo TEIP, para além dos inspetores, o sucesso da ação requer a implicação (direta/indireta) de outros atores/instâncias. Destacamos o *perito/consultor externo*, sendo que “não existe regulamentação específica sobre o trabalho dos peritos/consultores externos. O programa apenas prevê a existência desta figura e anualmente há reuniões com a DGE em que se discute o papel dos peritos, se dão orientações sobre o número de horas a dedicar às AE, mas são meramente orientações. Até porque os contratos/protocolos são firmados entre os AE e as instituições dos peritos externos” (E8); *Direção-Geral de Educação (DGE): Equipa Multidisciplinar*, que orienta o desenvolvimento do projeto TEIP. Rege-se pelo Despacho normativo nº 20/2012, de 3 de outubro e, atualmente, também pelo Decretos-Leis n.ºs 54 e 55/2018, de 6 de julho; e os interlocutores da própria escola, que varia de acordo com cada contexto escolas (coordenador(a) TEIP, direção da escola, coordenadores de departamentos, docentes envolvidos em projetos, conselho de docentes e diretores de turma, etc.).

Eixo II: Processos e interações

No que se refere a concretização da atividade, o discurso dos entrevistados e a análise dos documentos orientadores da ação deixa claro que, em termos metodológicas e processuais, a atividade em nada difere da das restantes unidades orgânicas. Deste modo, assenta nas mesmas características (as regras, as rotinas, os procedimentos, os critérios de seleção das escolas, a equipa inspetiva, etc.). No entanto, verifica-se a contemplação de alguns elementos específicos deste campo de ação, como por exemplo: o contexto da própria escola ou AE, o Plano plurianual de melhoria, a entrevista com o (a) perito (a) externo (a) e a coordenador (a) TEIP da escola ou do

⁴ Ver atribuições da IGEC: Acompanhamento, Controlo, Auditoria, Avaliação, Provedoria, Ação Disciplinar e Contencioso Administrativo e Atividade Internacional (Decreto Regulamentar n.º 15/12, de 27 de janeiro).

⁵Efetivada por uma equipa de dois inspetores que se mantém estável ao longo das três intervenções.

agrupamento das escolas. Neste sentido, pode-se dizer que a atividade de AAE na escola TEIP realizada pela IGEC, em termos metodológicas e processuais, também, concretiza-se mediante três intervenções ao longo do ano letivo por uma equipa de três inspetores mantendo-se estável ao longo do processo (IGEC, 2018). E, deste modo, assume as mesmas características apresentadas por Reis (2017).

Em termos de interação/articulação entre os diversos atores, os entrevistados reconhecem que esta é uma das lacunas a colmatar no futuro, visto que a IGEC e a DGE trabalham autonomamente e com objetivos diferentes, não se verificando uma articulação direta entre os atores envolvidos e ações nas escolas. Sendo que, a primeira olha para a escola TEIP mais no sentido inspetivo e de apoio às suas ações educativas (pedagógica) e a intervenção da segunda assenta mais no apoio em termos de desenvolvimento do projeto TEIP das escolas/AE. Ambas as instâncias consideram que há uma articulação/interação "indireta" que se verifica durante o desenvolvimento das atividades, isto é, as suas intervenções têm o mesmo fim: a melhoria educativa. Por isso, os entrevistados, apelam ao diálogo, à troca de *feedback* e informação entre essas instâncias (e outras), com a escola e perito/consultor externo, de modo a não subcarregar as escolas com solicitações de documentos, ou mesmo ações contraditórias.

Eixo III: Efeitos e perspetivas

Para os entrevistados a atividade configura-se uma ação inovadora, visto que mobiliza vários atores em função do mesmo objetivo: a melhoria da qualidade educativa. Além disso, permite a equipa inspetiva uma certa flexibilidade. Por outras palavras, como afirma Reis (2017), a atividade AAE "afigura-se uma atividade que coloca os inspetores com a função de direcionar e orientar, afastando-os da lógica da imposição" (Idem, p.64). Permite os inspetores e os interlocutores da escola criarem uma certa proximidade, o que se pode considerar fundamental para o sucesso desta ação. Por outro lado, os entrevistados reconhecem que os principais constrangimentos são por vezes a não articulação entre os atores do Ministério de Educação e consequentemente a duplicação de pedidos de dados/informações e intervenções contraditórias (cf. E5, E6, E8 e E10). Sendo assim, os efeitos desta atividade dependem muito de um trabalho articulado entre as instâncias/atores (IGEC, perito/consultor externo e a escola) e um trabalho continuado por parte da escola/AE. Deste modo, é unânime a opinião dos atores, no que se refere a pertinência do trabalho colaborativo e de maior interação ao nível da troca de informação entre as várias instâncias que atuam na escola TEIP e os interlocutores da escola. E assim, justifica a pertinência de continuidade da atividade de AAE na escola TEIP.

A ação de acompanhamento da Inspeção-Geral de Educação e Ciências num contexto de escola TEIP

Síntese conclusiva

Em que medida a atividade Acompanhamento da Ação Educativa concretizada pela IGEC, num Agrupamento de Escolas TEIP, sinaliza novos modos de hibridez na ação do Estado?

No presente estudo, procuramos analisar a reconfiguração do papel e da intervenção do Estado na educação, que se reveste na atualidade de maior hibridez tendo como propósito responder à demanda da melhoria/qualidade educativa e da inovação, cada vez mais presente nas preocupações dos atores escolares.

Esta atividade enquanto um dispositivo de apoio à melhoria das escolas, concretiza-se na sequência das atividades avaliativas (avaliação externa e avaliação interna) e apela em grande medida ao uso de uma maior autonomia por parte das escolas. Assentando em modos de regulação pós-burocráticos, no modelo de governança do Estado-avaliador remete-nos para a reconfiguração da intervenção do Estado na Educação (Afonso, 2003). Significa, portanto, que a intervenção do Estado na educação tem vindo a assumir formas diferentes, contando cada vez mais com a articulação de atores diversos e não apenas com atores estatais, assim legitimando "outros atores sociais na fabricação e regulação das políticas" (Carvalho, 2015, p.325). Decorrente desta mudança, em Portugal, tem emergido novas modalidades de regulação concretizada através de algumas tendências comuns nas políticas públicas de educação: a autonomia das escolas, a procura de equilíbrios entre centralização e descentralização, aumento de procedimentos de avaliação externa e interna das escolas (prestação de contas), e consequentemente o Acompanhamento da Ação Educativa que surgiu, principalmente na sequência dos Planos da Melhorias (Idem).

Neste âmbito, destacamos o papel crescentemente importante que a IGEC tem vindo a assumir, a instância de regulação intermédia que, por um lado, regula a ação das escolas por via de atividades de controlo, mas que simultaneamente, na senda do que sucede nas inspeções europeias apoia e orienta os atores escolar na concretização das medidas políticas educativas, no sentido de melhorar as práticas e o processo do ensino e aprendizagem, e consequentemente o sistema educativo. Neste sentido, "ainda que, nos termos da lei, o apoio às escolas seja uma atribuição de outras direções-gerais e não da IGEC, a atividade inspetiva consiste sempre num misto de acompanhamento e controlo"⁶ (IGEC, 2019b, p. 4).

Deste modo, a atividade analisada nesta pesquisa permite corroborar a natureza híbrida da ação de um Estado cuja ação se reconfigura apoiando e acompanhando as escolas, apelando à sua autonomia na resolução dos seus problemas, mas que não deixa de intervir no domínio do controlo inerente à missão da inspeção escolar. Por outro lado, esta ação apresenta-se um caráter

⁶ Entrevista dada pelo Senhor Inspetor-Geral da Educação e Ciência à revista *Educação Inclusiva*, Vol. 10 N.º 1 – junho 2019, presente em: <http://www.ige.minedu.pt/upload/Not%C3%ADcias/EntrevistaIGEC.pdf>

regulativo, na medida em que, tanto a escola deve prestar contas do processo de desenvolvimento do Programa de Acompanhamento da Ação Educativa aos inspetores que, por sua vez, elaboram um relatório (intermédio e final) onde deixam pautados o processo de melhoria e os aspetos a potenciar.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2003). A regulação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública, pp. 49-78. In: João Barroso (Org.), *A escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Lisboa: ASA Editores, S.A.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação qualitativa em Educação*. (I. d. Coimbra, Ed.) Coimbra, Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barbieri, H. (2003). *Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de "perfis de território"*. Educação, Sociedade & Culturas, 20, 43-75. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-2.pdf>.
- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada, pp. 19-48. In: João Barroso (Org.), *A escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Lisboa: ASA Editores, S.A.
- Barroso, J. (2006a). "A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política". In: AAVV. *A autonomia das escolas. Lisboa*: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 23-48.
- Barroso, J. (2006b). *A regulação das públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa- Universidade I&D de Ciências da Educação.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação. TEMAS E PROBLEMAS*, 12 e 13, pp. 13-25.
- Carvalho, L. M. (2015) As políticas públicas de educação sob o prisma da acção pública: esboço de uma perspetiva de análise e inventário de estudos. In: *Curriculo sem Fronteiras*, 15, 314-333.
- Carvalho, M., Costa, E., Afonso, N. (2013). Espaces, acteurs et modalités de l'hybridité politique : Le cas de la construction d'un modèle pour l'évaluation externe des écoles au Portugal dans la première décennie du siècle. In : *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°51, pp. 15-30. Éducation et mondialisation.
- Ação de acompanhamento da Inspeção-Geral de Educação e Ciências num contexto de escola TEIP
- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. *Contributos para a sua história recente. Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), 99-116.
- Lascombes, P. & Le Gales, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris: Armand Colin.
- Teses de Doutoramento
- Gama, A. C. B. B. (2012). *Peritos, Conhecimento e Regulação da Educação: Estudo da ação dos peritos externos no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, entre 2006 e 2012*. Tese de Doutoramento em Educação – Especialização em Administração e Política Educacional. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.
- Teses/Relatórios de Mestrado consultados
- Correia, S. I.L. (2016). *Um olhar sobre o perfil profissional do inspetor de educação e a atividade de acompanhamento da IGEC aos Jardins de Infância da Rede Privada – IPSS*. Ciclo de estudo conducente ao Grau de Mestre em Educação e da Formação – Gestão e Organização da Educação e da Formação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Dos Reis, M. B. D. (2017). *As lógicas de ação da atividade de Acompanhamento da Ação Educativa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência*. Ciclo de estudo conducente ao Grau de Mestre em Educação e Educação – Gestão e Organização da Educação e da Formação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Parente, S. (2015). *Impacto da atividade de acompanhamento da IGEC na melhoria de uma IPSS*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação- Universidade de Aveiro, Portugal.
- Teiga, M. (2018). *O Acompanhamento da Ação Educativa e a sua importância na melhoria das práticas pedagógicas*. Ciclo de estudo conducente ao Grau de Mestre em Educação e da Formação – Gestão e Organização da Educação e da Formação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Legislação Consultada
- Aviso n.º 15692/2018, de 31 de outubro. Diário da República n.º 210, Série II. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro. Diário da República n.º 20, Série I. Ministério de Educação. Lisboa.

Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro. Diário da República n.º 249, Série I. Ministério de Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 149/2003, de 11 de julho. Diário da República n.º 158, Série I-A. Ministério de Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 271/1995 de 23 de outubro. Diário da República n.º 245 – 1.ª Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de dezembro. Diário da República n.º 300, 11º Suplemento, Série I. Ministério de Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 10434/2013 de 9 de agosto. Diário da República n.º 153 – 2.ª Série. Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro. Diário da República n.º 192, Série II. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro de 2008, Diário da República n.º 206, Série II. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Portaria 145/2012 de 16 de maio. Diário da República n.º 95 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Portaria n.º 149/2018, de 24 de maio. Diário da República n.º 100, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Documentos da IGEC

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2018). *Relatório de Atividades e Autoavaliação 2017*. Lisboa: Ministério da Educação/IGEC.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2019). *Plano de Atividades 2018*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/IGEC

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2015). *Balanço Social 2014*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/IGEC.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2018). *Relatórios de Atividades 2018*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/IGEC.

Sites Consultados

Direção-Geral da Educação. Acedido em <http://www.dge.mec.pt/>.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Acedido em <http://www.ige.men-edu.pt/>.

A regulação judicial-financeira dos contratos de autonomia: a auditoria do tribunal de contas

José Hipólio¹

Resumo

Nas sociedades atuais assiste-se a uma maior ação e visibilidade do poder judicial, traduzida no desempenho dos diversos tribunais que, no seu papel de gestão das relações sociais, intervêm na regulação dos problemas sociais e políticos. Esta comunicação inserida num projeto mais alargado em curso tem como objeto a auditoria realizada pelo Tribunal de Contas (TdC), aos contratos de autonomia das escolas, inseridos na política apelidada de «reforço da autonomia das escolas». Tendo como enquadramento teórico a sociologia da ação pública e a teoria da regulação social, assente na pesquisa documental dos planos estratégicos do TdC, dos manuais de auditoria, dos relatórios anuais e de auditoria de resultados, aborda-se a inscrição das «racionalidades» judicial e financeira na regulação das políticas educativas, no sentido da introdução de processos de *accountability* da ação pública, de «governo pelos números», integrados num âmbito mais alargado de recomposição do Estado.

Palavras-chave: políticas educativas, regulação judicial, *financeirização*, contratos de autonomia das escolas.

Abstract

In today's societies, there is greater action and visibility of the judiciary power, reflected in the performance of the various courts that, in their role of managing social relations, intervene in the regulation of social and political problems. This communication, inserted in a broader project in progress, has as its object the audit carried out by the Tribunal de Contas (Court of Auditors), on the schools' autonomy contracts, inserted in the policy called "reinforcement of the schools' autonomy". This work has as theoretical framework the sociology of public action and the theory of social regulation, based on the documentary research of the strategic plans of the Tribunal de Contas, of the audit manuals, of the annual reports and of the audit of results. The inclusion of judicial and financial "rationalities" is addressed in the regulation of educational policies, in the sense of introducing processes of accountability of public action, or "government by the numbers", integrated in a broader scope of State recomposition.

Keywords: educational policies, judicial regulation, financialization, school autonomy contracts.

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Résumé

Dans les sociétés d'aujourd'hui, l'action et la visibilité du pouvoir judiciaire sont accrues, se traduisant par la performance des différentes juridictions qui, dans leur rôle de gestion des relations sociales, interviennent dans le règlement des problèmes sociaux et politiques. Cette communication, dans le cadre d'un projet plus large en cours, a pour objet l'audit effectué par le Tribunal de Contes (Cour des comptes), des contrats d'autonomie des écoles, dans le cadre de la politique dite de « renforcement de l'autonomie des écoles ». S'appuyant sur le cadre théorique de la sociologie de l'action publique et de la théorie de la régulation sociale, s'appuyant sur des recherches documentaires sur les plans stratégiques de TdC, les manuels d'audit, les rapports d'audit annuels et de résultats. L'inscription est prise en compte des « rationalités » judiciaires et financières dans le régulation des politiques éducatives, au sens de l'introduction de processus de responsabilisation de l'action publique, de « gouvernement par le nombre », intégré dans un cadre plus large de recomposition de l'État.

Mots-clés: politiques éducatives, régulation judiciaire, financiarisation, contrats d'autonomie scolaire.

Introdução

Este texto trata da auditoria do Tribunal de Contas aos contratos de autonomia das escolas sob a perspetiva da problemática da regulação das políticas públicas em educação. O Tribunal de Contas sendo um ator «exótico» no âmbito daquela problemática, uma vez que o seu campo de ação é a fiscalização da legalidade e regularidade das receitas e despesas públicas, levanta, pois, a questão como se processa a regulação de uma política pública em educação, a contractualização da autonomia das escolas, a partir de uma auditoria realizada por uma entidade responsável pela regulação das finanças públicas e com estatuto judicial.

O tratamento desta problemática será feito a partir da abordagem da análise das políticas públicas (Lascoumes & Le Galès, 2007) mobilizando as três componentes de uma política pública, referidas na obra de Pierre Lascoumes e Patrick Le Galès, como entradas analíticas: os atores, os referenciais ou representações e os instrumentos de ação pública.

Assim na primeira secção apresenta-se de uma forma sucinta os aspetos que caracterizam o Tribunal de Contas (TdC), enquanto o ator que teve a iniciativa de realizar esta ação pública de auditoria aos contratos de autonomia. Na segunda secção examina-se o referencial presente nesta ação pública e na terceira secção analisa-se a auditoria de resultados enquanto instrumento de ação pública. Na quarta secção apresenta-se o processo que tornou os contratos de autonomia «auditáveis», a partir de uma entidade com

estatuto judicial e referencial financeiro. Por último, apresentam-se as notas finais.

1. O tribunal de contas: breve caracterização

De acordo com a Constituição da República Portuguesa (CRP), o Tribunal de Contas é considerado como uma categoria específica de tribunal (CRP, artigo 209º) e como tal é considerado um órgão de soberania (CRP, artigo 202º), independente em relação ao governo e a outros órgãos de soberania (CRP, artigo 203º).

Assim, enquanto a Assembleia da República é o órgão supremo que exerce o controlo externo político, o Tribunal de Contas (TdC) é o órgão supremo que exerce o controlo externo financeiro da administração pública, como se representa na Figura 1.

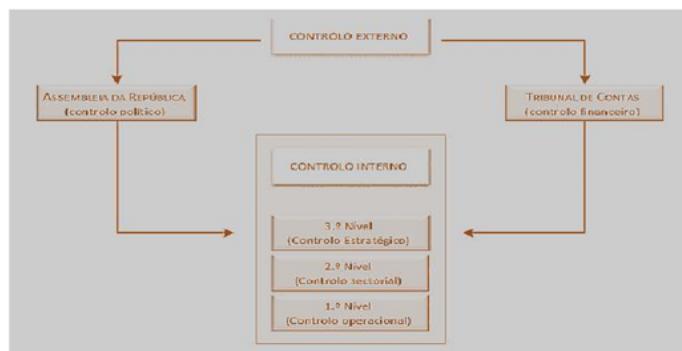


Figura 1. O controlo externo político e financeiro da administração pública.
Fonte: TDC-Manual de Auditoria, 2016:9

Para prosseguir as suas atribuições, o Tribunal de Contas está organizado em cinco secções. Na sede em Lisboa existem três secções: a primeira secção vocacionada para a fiscalização prévia e concomitante; a segunda secção orientada para a fiscalização concomitante e sucessiva, através das auditorias; a terceira secção especializada na efetivação de responsabilidades financeiras, através de julgamentos. As duas secções restantes são regionais, Madeira e Açores com competências genéricas, que abarcam os três grandes domínios de ação, ou seja, a fiscalização prévia, as auditorias e os julgamentos (TdC, Plano Trienal 2017-2019:7-8).

O Tribunal de Contas tem uma ação de controlo externo financeiro que é transversal a todos os organismos do Estado (Lei de Organização e

Processo do Tribunal de Contas- LOPTC- artigo 2º), que pode alargar-se ao espaço internacional, dentro da ordem jurídica portuguesa, e ultrapassar os limites do setor público e aplicar-se aos organismos do setor privado, sempre que estes tenham participação ou sejam beneficiários de capitais públicos (LOPTC, Artigos 1º e 2º).

Por estas disposições legais se verifica que o Tribunal de Contas é uma entidade com grande poder de ação que, fazendo parte do Estado enquanto órgão de soberania, está orientada para o **controlo externo do «Estado em ação»** de forma transversal no âmbito financeiro, como aqui se sintetiza “órgão supremo de controlo externo independente das finanças públicas” (TdC, Plano Trienal 2017-2019:6).

2. O referencial de ação em «hibridação»

2.1. O controlo externo das finanças públicas: do referencial da legalidade...

Tendo em atenção os normativos orientadores da ação do Tribunal de Contas, verificamos que o referencial inicial, fundador, que orienta o controlo externo das finanças públicas está presente na Constituição, inalterado desde 1976 até à última revisão de 2005:

“O Tribunal de Contas é o órgão supremo de *fiscalização da legalidade das despesas públicas* e de julgamento das contas que a lei mandar submeter-lhe”

(CRP, artigo 214º, itálico nosso).

Mobilizando os quatro níveis de um referencial estabelecidos por Pierre Muller (2004), este referencial da *legalidade financeira* tem como representação fundamental, do que é bem ou mal, o *valor da regularidade*, ou seja, a *conformidade* do uso dos dinheiros públicos com o estabelecido pela *lei* e, por conseguinte, o «*combate*» às irregularidades, às infrações, financeiras. O algoritmo deste referencial, ou seja, uma teoria de ação que expressa uma relação causal (Muller, 2004), é o *controlo à priori*, que mobiliza a conformidade e a lei enquanto normas, princípios de ação, isto é, verifica a regularidade do uso dos dinheiros públicos com a lei estabelecida à priori.

2.2. ... ao referencial da «Boa Governação»

Àquele referencial de ação estabelecido desde 1976, vai ser adicionado um novo referencial para o controlo externo das finanças públicas na Lei de Organização e Processo do Tribunal de Contas (LOPTC), publicada em 1998, na missão estabelecida para o Tribunal de Contas:

“O Tribunal de Contas fiscaliza a legalidade e regularidade das receitas e das despesas públicas, aprecia a boa gestão financeira e efetiva responsabilidades por infrações financeiras.”
(Lei nº 97/98-LOPTC-, Artigo 1º, negrito nosso).

Este novo referencial da *boa gestão financeira*, adicionado ao referencial constitucional da legalidade, assenta no valor do *bom desempenho financeiro*, enquanto representação fundamental do que é bem e o mal no controlo externo financeiro. Este referencial é operacionalizado pelo algoritmo, enquanto teoria de ação, do *controlo a posteriori* que mobiliza as normas dos três E's: *economia, eficiência e eficácia*.

Este referencial da «boa gestão financeira» introduzido pela LOPTC vai sofrer uma reconfiguração, presente nos planos trienais de 2014-2016 e 2017-2019 (este último sobre a ação da auditoria aos contratos de autonomia das escolas), inscrita no primeiro objetivo estratégico de orientação do TdC:

“Contribuir para a boa governação, a prestação de contas e a responsabilidade nas finanças públicas”
(p.16, negrito nosso).

Esta metamorfose, esta reconfiguração, da «boa gestão financeira» para «boa governação» vai alargar o campo de possibilidades do controlo externo financeiro do TdC. Permite «extravaras», assim, o universo financeiro, *stricto sensu*, e considerá-lo em *lato sensu*, ou seja, a «boa gestão financeira» agora metamorfoseada em «boa governação» (ou *boa governança*), possibilita que o controlo externo se aplique não só às operações financeiras, mas também aos programas e às políticas dos vários setores do Estado, que têm como recurso financeiro os dinheiros públicos, permitindo desta forma «colonizar» estes setores, os seus programas e políticas, com o referencial financeiro da «Boa Governação», traduzindo-se num processo que Éve Chiapello (2017) define como «*financeirização interna*» da ação pública.

A tabela 1, mobilizando os níveis de percepção do mundo constituintes de um referencial (Muller, 2004), apresenta a análise dos três referenciais identificados na orientação da ação do Tribunal de Contas, no controlo externo financeiro.

Níveis de percepção	Legalidade	«Boa Gestão Financeira»	«Boa governação»
Valor	Regularidade	Bom desempenho financeiro	Bons resultados

Norma(s)	Lei Conformidade Verdade	Eficácia Eficiência Economia
Algoritmo	Controlo a priori	Controlo a posteriori

Tabela 1. Referenciais do controlo externo financeiro do TdC.

3. Auditoria de resultados: a «metamorfose» de um instrumento de regulação

Michael Power, na sua obra dedicada ao estudo sobre a expansão das auditorias nas nossas sociedades, inscreve o aparecimento das auditorias na

“necessidade de um controlo exercido pelos principais sobre os agentes origina a auditoria. A auditoria sendo um domínio vasto e complexo, os principais não podem exercer o controlo por eles próprios e devem apelar para os serviços de um auditor”
(2005:51)

No nosso estudo consideramos as auditorias como instrumentos de regulação da ação pública, que de acordo com Pierre Lascoumes e Patrick Le Galés são definidos como

“Dispositivos técnicos e sociais que organizam as relações sociais específicas entre a autoridade pública e os seus destinatários em função das representações e dos significados que é portador”
(2007:99)

Na definição de auditoria, Michael Power identifica sempre a presença de um *programa* e de uma *tecnologia* (2005), que permite estabelecer uma relação direta com as representações e significados e os aspectos técnicos presentes na definição de instrumento de ação pública. Por programa entende serem as “ideias e aos conceitos [que] incorporam as práticas e as ligam de maneira crucial aos objetivos mais largos da esfera pública” (2005:36) e a tecnologia as “amostras, as listas, os métodos analíticos, etc. constituem o fundamento operacional da auditoria” (2005:36-37).

Em relação às auditorias do TdC, o processo de «hibridação» do seu referencial de ação, analisado na secção anterior, também vai estar inscrito nos tipos de auditoria mobilizados pela instituição. Assim, encontramos no seu Glossário uma definição de auditoria que vai ao encontro do referencial fundador da *legalidade financeira*:

“Exame das operações, atividades e sistemas de determinada entidade, com vista a verificar se são executados ou funcionam em conformidade com determinados objetivos, orçamentos, regras e normas.”
(TdC, Glossário, 1992)

No entanto, no Manual da Auditoria de 2016 encontramos a apresentação dos três principais tipos de auditoria, em uso pela instituição, onde já encontramos a presença do referencial da Boa Governação/Boa Gestão Financeira na auditoria de resultados. A definição dos três tipos de auditoria e a sua inscrição nos referenciais está sintetizada na tabela 2, com citações retiradas do Manual da Auditoria do TdC (2016:33-37).

Referencial da Legalidade Financeira	Referencial da Boa Governação
Auditoria Financeira	Auditoria de Conformidade
Auditoria de Resultados	
“O objeto principal se foca na informação financeira apresentada de acordo com a estrutura conceitual de relato financeiro aplicável e as normas orçamentais apropriadas (...) proceder à apreciação da legalidade e regularidade das operações realizadas.” (itálico nosso)	O objeto principal incide sobre <i>atividades ou operações</i> em conformidade com as leis, regras e regulamentos aplicáveis”. (itálico nosso)
	“O objeto principal se foca em <i>atividades, programas, entidades, medidas ou recursos</i> obedecendo aos princípios da economia, eficiência e eficácia, tendo por referência critérios de auditoria”. (itálico nosso)

Tabela 2. Referenciais e Tipos de Auditoria do TdC.

É, pois, este referencial da «Boa Governação» que vai metamorfosear a auditoria «fundacional», definida no Glossário de 1992, correspondente ao tipo de auditoria financeira ou de conformidade, numa auditoria de resultados cujo objeto já não necessita ser diretamente financeiro, podendo ser, para além da economia e eficiência, a eficácia de um qualquer programa ou política pública, quanto aos seus objetivos e resultados, como se explicita nesta figura 2, retirada do Manual de Auditoria de Resultados (2016:15).

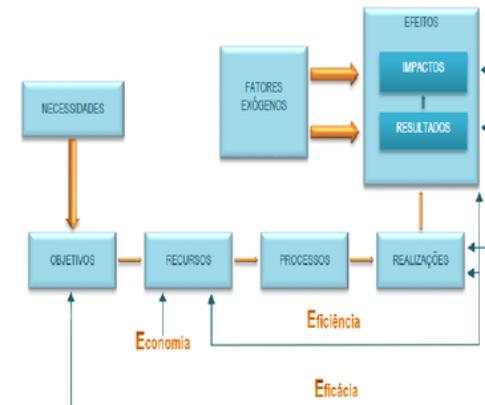


Figura 2. A Auditoria de Resultados- Value for Money ou os 3 E's.

4. Tornar «auditável» ou a «fabricação» dos contratos de autonomia

Os contratos de autonomia das escolas (Formosinho et al. 2010; Hipólito, 2011) surgiram no âmbito da política de «reforço da autonomia das escolas», formalmente estabelecidos com a aprovação do regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos em 1998 com o Decreto-Lei nº 115-A/98 e, atualmente, estabelecido pelo Decreto-Lei nº 137/2012.

No sentido de analisar o processo que vai tornar «auditáveis» os contratos de autonomia apresenta-se de seguida, na tabela 3, a «tecnologia» mobilizada pela auditoria de resultados, assente exclusivamente no exame da eficácia, tendo como referência as noções de técnica e ferramenta², como elementos de um instrumento de ação pública (Lascoumes e Le Galès (2005).

Referencial	Técnicas	Ferramentas
«Boa Governação»	Avaliação da	Identificar os riscos-chave

² Técnica e Ferramenta são respetivamente definidos do seguinte modo “a técnica é um dispositivo concreto operacionalizando o instrumento” e “a ferramenta é um microdispositivo no seio de uma técnica” (Lascoumes & Galès, 2005:6)

Value for Money ou os 3 E's	-Eficácia-	Examinar os riscos
		Elaborar Conclusões
Decisão dos Juízes		Contraditório
		Responsabilização pelos Riscos/Correções

Tabela 3. «Tecnologia» da Auditoria de Resultados.

Assim, a norma ou o princípio de ação presente no exame dos contratos de autonomia é a da eficácia inscrita nas duas perguntas de partida desta auditoria:

“Os objetivos operacionais estabelecidos nos contratos de autonomia foram alcançados?”
 “Os procedimentos de controlo dos contratos de autonomia foram adequados e eficazes?”

(Relatório da Auditoria aos Contratos de Autonomia (RCA), 2019:5)

4.1. Os riscos inerentes à boa execução dos contratos de autonomia: as «deficiências» e as «insuficiências»

Conforme a tabela 3, avaliação da eficácia de um programa ou uma política pública assenta na identificação dos riscos-chave que comprometem uma ação eficaz. De acordo com o Manual de Auditoria de Resultados, a noção de risco é definida da seguinte forma:

“Risco é a probabilidade de um acontecimento ou ação afetar negativamente uma entidade (v.g. uma perda financeira, uma perda de reputação) ou a sua capacidade de realizar uma política ou de afetar uma atividade, um programa, etc.”

(2016:27)

De seguida apresentaremos o exame dos riscos identificados na realização dos contratos de autonomia das escolas.

4.1.1. A deficiência na quantificação e na comparabilidade

De acordo com o exame da auditoria, a incorreta formulação dos objetivos inscritos nos contratos de autonomia não permitiu a visibilidade, a «inteligibilidade», das realizações, ou seja, das atividades realizadas pelas escolas para cumprirem os objetivos negociados e contratualizados entre as escolas e o ministério da educação, devido à ausência do uso dos números,

que permitisse a quantificação e através dela a visibilidade, a aferição da eficácia:

“Incorreta formulação, falta de mensurabilidade, de fixação de metas e de apresentação dos respetivos indicadores e valores de partida”
 (RCA,2019:21)³

Por outro lado, a falta de uniformidade na definição dos conceitos de abandono escolar e sucesso escolar, e nos indicadores associados, objetivos operacionais obrigatórios a negociar e inscrever nos contratos de autonomia, não permitiu a comparabilidade entre os resultados das escolas com contrato em relação à eficácia, como se refere neste excerto:

“Adicionalmente, os conceitos de abandono escolar e de sucesso escolar e os indicadores associados não são uniformes, impossibilitando a comparabilidade de resultados”

(RCA,2019:21)

4.1.2. As insuficiências: os números da eficácia e a accountability

Nos objetivos operacionais não formulados deficientemente, isto é, construídos a partir de valores numéricos, que permitiram a quantificação, a sua «inteligibilidade», a aferição revelou uma eficácia reduzida, insuficiente “O grau de cumprimento, que foi possível observar, foi limitado (não chegou a 40%)” (RCA, 2019:21).

Esta inteligibilidade, esta aferição, indica que cerca de 60% dos objetivos não foram cumpridos, como consta no subtítulo da capa do relatório da auditoria aos contratos de autonomia, e ao mesmo tempo revela que não houve processos de responsabilização face a estes resultados, através de medidas corretivas, como por exemplo, a suspensão ou rescisão dos contratos:

“não existindo evidência de terem sido adotadas medidas corretivas nem se registaram consequências decorrentes da avaliação dos resultados do contrato, designadamente a eventual suspensão ou rescisão”
 (RCA, 2019:21)

³ O exame dos objetivos operacionais visou aferir, previamente, se a sua definição e construção obedeceu a requisitos de tecnicidade, designadamente se têm como características a especificidade, a mensurabilidade, a exequibilidade, a pertinência e a calendarização para poderem ser qualificados como tal” (RCA.2019:11).

4.2. Os riscos de controlo: o problema da quantificação e da accountability

Em relação ao sistema de controlo da realização dos objetivos operacionais também foi aferido ser “inadequado e ineficaz” nos três níveis considerados: o 1º nível, considerado de auto controlo, corresponde a uma estrutura permanente de acompanhamento e monitorização da implementação do contrato de autonomia, constituída pelo diretor do Agrupamento, ou de Escola não agrupada (ENA), e mais dois docentes de carreira e tem a incumbência de produzir um relatório anual de progresso (RAP) a enviar para o 2º nível de controlo. O 2º nível de controlo é a comissão de acompanhamento, constituída por um representante do Agrupamento/ENA, um representante da Direção-Geral da Administração da Escolar (DGAE) e da Direção-Geral da Educação, um representante da associação de pais e encarregados de educação e um elemento do Conselho Municipal de Educação, com a competência de acompanhar e supervisionar o contrato e emitir um parecer do Relatório de Acompanhamento de Progresso (RAP), a enviar ao nível seguinte; o 3º nível é constituído pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) que tem como competência a avaliação dos resultados dos contratos de autonomia. Assim, em relação ao primeiro nível refere-se o seguinte:

“No 1º nível de controlo, embora tenham sido constituídas estruturas permanentes de acompanhamento e monitorização nas escolas, a informação constante dos Relatórios Anuais de Progresso relativa ao cumprimento de objetivos nem sempre se apresentava sustentada, condicionando, desde logo, a monitorização do seu grau de cumprimento”

(RCA, 2019:22)

Noutra passagem especifica-se o problema central da quantificação dos Relatórios Anuais de Progresso do seguinte modo:

“Apreciação meramente qualitativa, isto é, sem quantificação dos resultados alcançados, não acompanhando a característica de mensurabilidade dos objetivos operacionais.”

(RCA, 2019:17)

Em relação ao segundo nível, a supervisão dos contratos, da responsabilidade das comissões de acompanhamento, não foi realizada, ou seja, na generalidade “não funcionou devido à não constituição das Comissões de Acompanhamento e à consequente falta de emissão dos respetivos pareceres.” (RCA, 2019:22).

Quanto ao terceiro nível de controlo, da responsabilidade da IGEC, o principal problema identificado é não ter procedido à responsabilização pelos resultados, à *accountability*:

“Verifica-se, assim, que, apesar dos contratos celebrados por algumas escolas enfermarem de lacuna decorrente da inexistência de contratualização de objetivos referentes à avaliação externa, tal facto, considerado essencial para sustentar a apreciação pela IGEC, não obstou à sua prorrogação.” (RCA, 2019:19-20).

E ainda,

“não produziu impactos relevantes uma vez que, independentemente do grau de cumprimento dos objetivos e do seu desajustamento, os seus relatórios concluem por uma avaliação positiva, ainda que com reservas e condicionada a uma futura apreciação efetiva, o que não chegou a suceder”

(RCA, 2019:22)

4.3. A decisão dos juízes: a correção orientada pelas recomendações

Realizada a auditoria de resultados e elaborado o respetivo relatório pela equipa de auditores, os juízes da 2ª secção do TdC decidem enviar o relatório para contraditório às entidades que estão envolvidas ou têm interesse nesta ação⁴, para posteriormente aprovarem o relatório.

4.3.1. Instruir o destinatário das recomendações: a quantificação, a comparabilidade e a accountability

A componente principal da decisão dos juízes do Tribunal de Contas consiste em responsabilizar o destinatário das recomendações da auditoria, neste caso o Ministro da Educação, ou seja, em tomar medidas no sentido daquelas orientações:

“Instruir o destinatário das recomendações para lhe transmitir, no prazo de 90 dias, informação documentada sobre as medidas adotadas”

(RCA, 2019:24)

As recomendações dirigidas ao responsável político apontam para duas grandes orientações:

“Em resultado da auditoria realizada aos contratos de autonomia, formulam-se ao Ministro da Educação as recomendações seguintes:

1. Pondere a manutenção dos contratos de autonomia.

⁴ O Ministro da Educação; a Direção-Geral da Administração Escolar; a Direção-Geral da Educação; a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; a Inspeção-Geral da Educação e Ciência; as Escolas cujos contratos foram examinados na auditoria; a Equipa de Projeto dos Contratos de Autonomia das Escolas.

2.Caso se entenda manter o modelo atual dos contratos de autonomia, pondera:

- 2.1. Rever o regime jurídico vigente (...).
- 2.2. Rever os contratos de autonomia em vigor (...)"

(RCA, 2019:23)

Uma das orientações é, pois, ponderar a manutenção dos contratos de autonomia, reconhecendo assim que os riscos inerentes e de controlo identificados e examinados comprometem de forma decisiva a eficácia dos contratos e, por conseguinte, o interesse na sua continuidade.

A segunda orientação é a manutenção dos contratos, mas sujeita ao «racional» da *quantificação* e *comparabilidade* já presente nas conclusões do relatório da auditoria. Apresenta-se a execução desta orientação a partir de duas ações. A primeira consiste em «Rever o regime jurídico vigente no sentido de os tornar [os contratos de autonomia] efetivos instrumentos de aprofundamento da autonomia» (RCA, 2019:23). De acordo com aquele racional, pretende-se reformular o instrumento jurídico tendo em atenção o seguinte:

- “a) Os objetivos operacionais integrem as características apropriadas (especificidade, **mensurabilidade**, exequibilidade, pertinência e calendarização) e os indicadores sejam relevantes, reconhecidos, credíveis, fáceis e robustos e prevista a sua identificação na matriz do contrato.
- b) Os indicadores associados aos conceitos de abandono e de sucesso escolar sejam uniformes, facilitando a **comparabilidade** dos resultados;”

(RCA, 2019:23, negrito nosso)

Nesta revisão do regime jurídico também está presente a correção dos riscos de controlo dos contratos de autonomia, como aqui se afirma:

- “c) O sistema de monitorização, acompanhamento e avaliação dos contratos seja reformulado, potenciando a sua eficácia e eliminando os constrangimentos identificados na auditoria;”

(RCA, 2019:23)

Complementando o racional da quantificação e comparabilidade, esta correção dos riscos de controlo também está orientada os processos de responsabilização, ou de *accountability*:

- “d) As situações suscetíveis de conduzir ao incumprimento dos contratos sejam claramente identificadas; e) Seja explicitada qual a entidade responsável pela avaliação positiva, e respetivos termos (...) a propósito da renovação dos contratos de autonomia.”

(RCA, 2019:23)

Por último, a outra ação, para além da revisão do regime jurídico a aplicar no futuro, consiste em corrigir os atuais contratos de autonomia de

acordo com o mesmo racional, designadamente no que diz respeito à quantificação:

- “2.2. Rever os contratos de autonomia em vigor, em particular no que respeita aos objetivos operacionais”

(RCA, 2019:23)

Notas finais

O Tribunal de Contas, a partir de uma auditoria metamorfoseada pelo referencial da «Boa Governação», procedeu a uma avaliação da eficácia de uma política alicerçada nos contratos de autonomia, que através da decisão dos juízes propôs correções e melhorias. Este processo inscreve-se na problemática que, de acordo com Jacques Commaille, a literatura internacional especializada nomeia como **judicialização** e serve para exprimir «a ideia de um crescimento do poder dos tribunais em relação ao poder legislativo e ao poder executivo ou ainda a ideia de adoção de procedimentos para-judiciários pelas instituições públicas» (Commaille,2007:296), que não é, todavia, um processo linear, sendo até bastante complexo (Commaille & Dumoulin,2009).

Este reforço do poder do Tribunal de Contas procede a uma regulação, cujo referencial é o da «Boa Governação», que se traduz na quantificação das realidades examinadas, operada pelas normas da Economia, Eficiência e Eficácia. Podemos aqui falar de uma «governação pelos números» (Lindblad et al., 2018; Pettersson et al., 2019, entre outros) através de um instrumento de ação pública que mobiliza e gera conhecimento no processo de regulação (Barroso, 2011; Carvalho, 2011), inscrevendo-se no universo da prestação de contas, das políticas de accountability (Afonso, 2014; Maroy et al.,2019).

Esta avaliação da economia, da eficiência e da eficácia dos resultados das políticas públicas, identificando e propondo a correção dos riscos, insere-se no processo que Éve Chiapello apelida de «**financeirização**» interna, através de uma referencialização, ou seja, «às formulações dos problemas em termos de rendimento e de risco para os investidores, assim como às proposições de reforma que daí advêm visando a melhorar os rendimentos ou a reduzir os riscos.»(2017:27), apresentando de seguida esta definição:

“Nós definiremos, portanto, a **financeirização** como uma «colonização» das situações pelas formas de raciocínio e de cálculo «financeirizadas»”

(Chiapello, 2017:25)

Referências bibliográficas

- Afonso, A. (2014). The emergence of Accountability in the Portuguese Education System. *European Journal of Curriculum Studies* Vol. 1, No. 2, 125-132.

- Barroso, J. (2011). Conhecimento e ação pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal. In J. Barroso & N. Afonso, (Ed.) *Políticas Educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 27-58). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, L. M. (2011). *O Espelho do Perito*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Chiapello, E. (2017). La financialisation des politiques publiques. *Mondes en développement*, Vol. 2, nº 178, 23-40.
- Commaille, J. (2007). La justice entre détraditionnalisation, néolibéralisation et democratization: vers une théorie de sociologie politique de la justice. In Jacques Commaille et al., *La fonction politique de la justice* (pp. 293-321). Paris: La Découverte.
- Commaille, J. & Dumoulin, L. (2009). Heurs et malheurs de la légalité dans les sociétés contemporaines. Une sociologie politique de la «judiciarisation». *L'Année sociologique*, Vol. 59, 63-107.
- Formosinho, J.; Fernandes, A.; Ferreira, H. (2010). *A Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Hipólito, J. (2011). A contratualização como instrumentação da ação pública. In J. Barroso & N. Afonso, (Ed.) *Políticas Educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 87-121). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2005). *Gouverner par les instruments*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris: Armand Colin.
- Lima, L. (2011). Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In M. P. Alves & J.-M. De Ketele (Edit.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 71-82). Porto: Porto Editora.
- Lindblad, S., Pettersson, D., Popkewitz, T. (2018). *Education by the Numbers and the Making of Society*. New York: Routledge.
- Maroy, C. & Pons, X. (Edit.) (2019). *Accountability policies in education. A comparative and multilevel analysis in France and Quebec*. Cham, Switzerland: Springer.
- Muller, P. (2004). *Les politiques publiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pettersson, D; Mølstad, C. (Eds.) (2019). *Numbers and Knowledge in Education: New Practices of Comparison, Quantification and Expertise*. New York: Routledge.
- Portugal (1998). *Lei nº 97/98- Lei de Organização e Processo do Tribunal de Contas (LOPTC)*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Power, Michael, (2005 [1997]). *La société de l'audit. L'obsession du contrôle*. Paris: La Découverte.
- Tribunal de Contas, (1992). *Glossário*. Lisboa: Tribunal de Contas.
- Tribunal de Contas, (2014). *Plano Trienal 2014-2016*. Lisboa: Tribunal de Contas.

- Tribunal de Contas, (2016). *Manual da Auditoria*. Lisboa: Tribunal de Contas.
- Tribunal de Contas, (2016). *Manual de Auditoria de Resultados*. Lisboa: Tribunal de Contas.
- Tribunal de Contas, (2017). *Plano Trienal 2017-2019*. Lisboa: Tribunal de Contas.
- Tribunal de Contas, (2019). *Relatório de Auditoria aos Contratos de Autonomia das Escolas*. Lisboa: Tribunal de Contas.