

# INVESTIGAR EM **EDUCAÇÃO**

13 2021 | 2ª SÉRIE



LIBERDADE, EQUIDADE  
E EMANCIPAÇÃO II

Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

II <sup>a</sup> Série, Número 13  
Primavera 2021

# Investigar em Educação

Liberdade, Equidade e Emancipação II

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](mailto:sarmento@ie.uminho.pt)

Composição

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)

ISSN

1645-7587

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



Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

**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 Nôvoa  
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

|  |     |
|--|-----|
| <b>Formadores de professores em contexto escolar: uma profissionalidade em questão</b><br>Régis Fernando Ferreira Prates e Maria Piedade Vaz Rebelo .....  | 9   |
| <b>A jurisdição do assistente social nas escolas: natureza e contributos da intervenção profissional</b><br>Sandra MG Antunes .....  | 21  |
| <b>Desafios na formação de docentes em identidade, expressão e igualdade de género: um estudo de caso</b><br>Maria João Silva, Ana Gama e Eduarda Ferreira .....   | 35  |
| <b>Refletir na prática pedagógica: o que dizem estudantes, professores cooperantes e supervisores</b><br>Cecília Bento, Fátima Pereira e Amélia Lopes .....  | 49  |
| <b>Autoavaliação das escolas públicas e das escolas particulares e cooperativas de ensino artístico: perspetiva dos professores</b><br>Catarina Amorim, Maria da Graça Bidarra e Carlos Barreira .....         | 61  |
| <b>Dimensões de análise da interação adulto-criança na Educação de Infância</b><br>Ana Sofia Lopes, Gabriela Portugal e Maria Figueiredo .....   | 79  |
| <b>Educação, cidadania e intergeracionalidade: avós e netos na literatura para a infância</b><br>Dulce Melão .....   | 89  |
| <b>Reconfigurações identitárias de diplomados na área social: (re)ingresso de adultos assalariados no Politécnico de Leiria</b><br>Bibiana Pedrosa, Albertina Oliveira, Rui Santos e Cristóvão Margarido ..... | 101 |
| <b>A educação de adultos em idade avançada nos polos de educação ao longo da vida do concelho de Silves: um estudo exploratório</b><br>João Eduardo Martins e Catarina Coelho .....                            | 115 |
| <b>Das redes de socialibilidade às trajetórias: representações sobre a escola dos indivíduos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal</b><br>Vanessa Carvalho da Silva .....                    | 125 |
| <b>Cultivar o sentido crítico</b><br>Pedro Franco .....  | 141 |
| <b>Educar é Amar, de José Ribeiro Dias</b><br>Justino Magalhães .....  | 149 |
| <b>Liberdade, Equidade e Participação? Reflexos das políticas neoliberais nos discursos e práticas em Educação de Infância</b><br>Manuela Ferreira e Catarina Tomás .....                                      | 153 |
| <b>Abstracts –Résumés</b> .....  | 161 |

## Editorial

Carla Figueiredo  
Cristina C. Vieira  
Luis 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, e na continuação do número duplo de 2020, a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação organiza o presente número da Revista Investigar em Educação com textos correspondentes a algumas das apresentações realizadas

no evento. Nele estão compilados 11 textos, selecionados pelos organizadores, após envio para a edição do Livro de Atas do evento. Os vários artigos foram alvo de um processo de 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 11 artigos, de um total de 24 autores de instituições do ensino superior portuguesas, estão organizados numa secção única, sem as habituais secções de artigos encomendados e antologia.

O texto de Régis Prates e Maria Piedade Rebelo, intitulado *Formadores de professores em contexto escolar: uma profissionalidade em questão*, centrado numa das principais áreas temáticas da investigação em educação, analisa a identidade, a formação e a profissionalidade dos orientadores cooperantes e dos professores acompanhantes.

Por sua vez, Sandra Antunes apresenta-nos um artigo sobre *A jurisdição do assistente social nas escolas: natureza e contributos da intervenção profissional*. A partir de uma perspetiva ecosistémica, a autora analisa e reflete sobre a participação dos/das profissionais do Serviço Social na escola, argumentando que a multiplicidade de problemáticas sociais em contexto escolar explica a crescente importância da sua atividade, que é desenvolvida numa abordagem holística, crítico-reflexiva e empoderadora.

De volta ao tema da formação de professores, o artigo de Maria João Silva, Ana Gama e Eduarda Ferreira intitula-se *Desafios na formação de docentes em identidade, expressão e igualdade de género: um estudo de caso*. A partir de um estudo de caso que toma em consideração as transformações recentes na abordagem às questões de género nas escolas, as autoras mostram que os/as docentes revelam lacunas no conhecimento dos normativos legais e curriculares, assim como resistência aos valores e teorias subjacentes à investigação sobre questões de género.

De seguida, Cecília Bento, Fátima Pereira e Amélia Lopes procuram *Refletir na Prática Pedagógica: o que dizem estudantes, professores cooperantes e supervisores*. Nesse artigo, apresentam resultados de uma investigação sobre as práticas de reflexão em contexto de estágio de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, tomando como ponto de partida a consideração de que o estágio é o período que mais influência tem na formação dos/das professores/as.

O quinto artigo, *Autoavaliação das escolas públicas e das escolas particulares e cooperativas de ensino artístico: perspetiva dos professores*, de

Catarina Amorim, Maria da Graça Bidarra e Carlos Barreira exploram as percepções de professores de escolas de Ensino Artístico públicas e particulares e cooperativas sobre os processos de autoavaliação de escola existentes nas suas instituições. Concluem que existem diferenças entre as escolas públicas e as escolas particulares e cooperativas, sendo os processos de autoavaliação mais desenvolvidos e mais impactantes nas escolas públicas, na generalidade.

O artigo seguinte, da autoria de Ana Sofia Lopes, Gabriela Portugal e Maria Figueiredo, tem como título *Dimensões de análise da interação adulto-criança na Educação de Infância*. Neste artigo, as autoras exploram as conceções e conclusões sobre as interações adulto-criança na qualidade da educação de infância. Do trabalho desenvolvido resulta a construção de um quadro teórico sobre as características que definem interações adulto-criança de qualidade.

O sétimo artigo, com o título *Educação, cidadania e intergeracionalidade: avós e netos na literatura para a infância*, da autora Dulce Melão, apresenta os resultados de um estudo sobre o modo como as relações intergeracionais são representadas na literatura, bem como explorar o seu impacto na cidadania e relação com o Outro. Partindo da análise de dois livros-áudio, a autora conclui que as relações intergeracionais presentes nos livros permitem o desenvolvimento de empatia e do cuidado pelo outro, inerentes à cidadania, bem como potenciam a criação de laços afetivos e entendimento da sua identidade.

No artigo *Reconfigurações identitárias de diplomados na área social: (re)ingresso de adultos assalariados no Politécnico de Leiria*, as/os autoras/es Bibiana Pedrosa, Albertina Oliveira, Rui Santos e Cristóvão Margarido, apresentam as conclusões de um estudo sobre as motivações de adultos assalariados no reingresso ao Ensino Superior. O estudo conclui que na base do reingresso se encontram, em primeiro lugar, motivações relacionadas com a valorização e autorrealização pessoal, como resultado das suas vivências e num processo evolutivo natural.

O artigo *A educação de adultos em idade avançada nos polos de educação ao longo da vida do concelho de Silves: um estudo exploratório*, de João Eduardo Martins e Catarina Coelho, norteia-se pela intenção de explorar se e como os Polos de Educação ao Longo da Vida contribuem para a integração social dos idosos que os frequentam e para a educação ao longo da vida. Os autores concluem que a frequência dos idosos nos Polos de Educação ao Longo da Vida contribui para combater o isolamento e promover a sua integração nas comunidades de pertença, bem como promover aprendizagens significativas.

No artigo *Das redes de socialibilidade às trajetórias: representações sobre a escola dos indivíduos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal*, a autora Vanessa Carvalho da Silva conclui que as experiências e vivências sociais e de sociabilidade com o outro têm um impacto significativo no modo como os adultos entrevistados percecionam a escola e as possibilidades de um retorno à educação formal.

Com o título *Cultivar o sentido crítico*, o artigo de Pedro Franco, apresenta um conjunto de considerações sobre o papel da Escola na formação de

pensadores críticos e como tal pode ser proporcionado, apoiado pelas perspetivas dos filósofos Alasdair MacIntyre, Martha Nussbaum e Pierre Hadot e pela análise de documentos legais portugueses como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O último artigo, de Manuela Ferreira e Catarina Tomás, intitulado *Liberdade, equidade e participação? reflexo das políticas neoliberais nos discursos e práticas em educação de infância*, debate criticamente a escassez de investigação sobre questões centrais da educação de infância, como o direito a brincar e o modo como as crianças percecionam e participam no seu quotidiano, tendo em vista ultrapassar as tensões a que a área tem sido sujeita, as quais tendem a desvirtuar, em certa medida, a génese do que deve ser o trabalho pedagógico concreto com crianças.

## Formadores de professores em contexto escolar: uma profissionalidade em questão

Régis Fernando Ferreira Prates<sup>1</sup>

Maria Piedade Vaz Rebelo<sup>2</sup>

### Resumo

A formação de professores é uma das linhas investigativas mais exploradas nos estudos realizados por organizações internacionais e instituições nacionais dedicadas à pesquisa em Educação. Em geral, os estudos produzidos nessa linha se debruçam sobre os sujeitos em formação e sobre as didáticas e pedagogias desenvolvidas em algumas das etapas da formação docente. Entretanto, já é possível identificar, de modo ainda incipiente, um interesse crescente sobre os agentes educativos responsáveis por formar os professores. O presente trabalho tem como objetivo identificar quem são esses formadores e descrever o papel desempenhado por eles. Assim sendo, nosso interesse recai, especificamente, sobre os profissionais designados para atuarem nas fases onde a prática é a base da formação docente e a Escola é o espaço onde essa etapa prática se desenvolve. Para isso, centraremos a atenção nos orientadores cooperantes (período de estágio) e os professores acompanhantes (período probatório), que correspondem a parte dos formadores de professores em contexto escolar no sistema educativo português. O trabalho visa caracterizar aspectos como a identidade, a formação e a profissionalidade desses sujeitos, suportados por uma metodologia de investigação que busca combinar estudos teóricos e empíricos na intenção de responder questões como: Quem são esses profissionais? Como realizaram e/ou realizam suas formações? Quais são suas crenças e atitudes em relação à formação e docência? E em que condições de trabalho realizam suas tarefas? Além de outras que, porventura, apareçam ao longo desse estudo que está em andamento, acolhido como um plano de tese de doutoramento em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Formadores de professores, Prática docente, Profissionalidade.

### Formação e formadores de professores

As investigações sobre formação de professores apontam cada vez mais para uma compreensão da formação como uma aprendizagem permanente, vinculada ao desenvolvimento profissional (Burke, 1987; Marcelo, 1989, 1994, 1999; Imbernon, 1994; Pacheco & Flores, 1999). Mas, além desse significado técnico compreendido e explorado, sobretudo, na formação inicial e contínua, o termo *formação* também pode envolver a concepção de desenvolvimento em nível pessoal (Flores, 2000). Uma perspectiva analítica que integra essas duas conceções (Korthagen, 2004) tem sido percebida como importante quando se deseja compreender a produção identitária de agentes educativos como professores (Nóvoa, 2010) e formadores de professores (Snoeckx, 2003). O que

<sup>1</sup> Doutorando em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - FPCEUC (Portugal), nandoprates9@hotmail.com

<sup>2</sup> Docente na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - FPCEUC (Portugal), pvaz@mat.uc.pt

contribui para melhores resultados de aprendizagem, de acordo com relatório divulgado pela Comissão Europeia, em 2012.

Um olhar retrospectivo sobre as investigações em Educação é capaz de observar o interesse de alguns pesquisadores sobre os profissionais responsáveis e co-responsáveis pela formação dos professores. A materialização desse interesse pode ser identificada com a realização de alguns esforços para promover esse eixo temático:

- ▶ Em 2010, foi organizada pelo Grupo de Trabalho Temático da Comissão Europeia sobre Desenvolvimento Profissional de Professores a *Peer Learning Activity*, que gerou um relatório que enfatizou a importância dos formadores de professores para a melhoria da educação.
- ▶ Em março de 2012, a *Conferência de Aprendizagem entre Pares* da Comissão Europeia, que decorreu em Bruxelas, recebeu 150 participantes de 26 países – formadores de professores, acadêmicos, formuladores de políticas e grupos de partes interessadas que destacaram a necessidade de aumento da conscientização e mais investimento em políticas voltadas para o desenvolvimento profissional dos formadores.
- ▶ Em abril de 2012, a 4º *Conferência de Inverno da Associação de Formação de Professores na Europa (ATEE)* realizada na Universidade de Coimbra teve como tema o desenvolvimento profissional dos formadores de professores.
- ▶ Em outubro de 2013, foi publicado pelo grupo de trabalho temático Desenvolvimento profissional de professores um texto intitulado *Apoio a professores educadores - para melhores resultados de aprendizagem* (Comissão Europeia). Documento útil por conter informações sobre políticas e boas práticas relacionadas aos formadores de professores na Europa.

Esses esforços quando sistematizados e observados em conjunto com alguns trabalhos produzidos no âmbito acadêmico, aos poucos, passaram a constituir uma incipiente literatura especializada (Tillema & Kremer-Hayon, 2002; Swennen & van der Klink, 2009; Swennen, Jones, & Volman, 2010; Snoek, Swennen, & van der Klink, 2011; Smith, 2003, 2005; Murray & Male, 2005; Murray, 2012; Boyd, Harris, & Murray, 2011; entre outros). Entretanto, um breve exame dessa literatura permite a compreensão de que uma investigação a respeito desses profissionais significa o estabelecimento de um contacto com um campo em processo de construção que, portanto, dispõe de poucas definições teóricas.

Marguerite Altet, Léopold Paquay e Philippe Perrenoud (2003) explicam que a própria expressão *formador de professores* é ambígua e nem sempre corresponde ao que está inscrito em documentos. Fato que não impede que algumas organizações internacionais sinalizem e reforcem a importância da participação desses profissionais como atores-chave na integração das

possibilidades de aprendizagem (Comissão Europeia, 2012). Elos fundamentais na conexão das várias fases da formação e do desenvolvimento docente.

Embora alguns estudiosos considerem qualquer tentativa de definição acerca dos formadores de professores um exercício arbitrário, algumas instituições arriscam mapear esses profissionais no interior dos sistemas educativos. Como fez o *European Trade Union Committee for Education* (ETUCE) que em 2008 listou alguns agentes educativos de modo a ilustrar quem poderiam ser esses formadores. Entre eles estavam:

- supervisores da prática em escolas ligadas às instituições de formação inicial de professores;
- professores treinados e experientes supervisionando a prática em outras escolas;
- tutores (conselheiros, coordenadores, mentores, guias etc.) supervisionando futuros professores durante a fase de qualificação no local de trabalho;
- redes de apoiantes na fase de qualificação no local de trabalho;
- pessoal académico do ensino superior, que ensina educação;
- pessoal académico do ensino superior, que ensina disciplinas escolares;
- outros docentes do ensino superior, que ensinam cursos didáticos ou gerais, e pesquisadores em educação.

Frente a essa variedade de profissionais da Educação que podem ser incorporados sob a denominação de formadores de professores, segundo o ETUCE, concentrarmos a atenção sobre aqueles que possuem o contexto escolar como o seu ambiente de atuação. Agentes educativos que, em geral, são professores com algum tempo de experiência que colaboram de modo efetivo na formação de outros docentes. Estes profissionais encontram-se presentes em momentos decisivos de etapas formativas como a supervisão pedagógica na formação inicial, as mentorias na fase de indução e o acompanhamento em atividades de desenvolvimento profissional contínuo. O trabalho realizado por esses profissionais amplia as atribuições no local de trabalho e ressignifica o papel da Escola, que além de ser um centro (educativo) responsável pela educação formal de jovens e crianças, passa a incorporar o papel de centro de formação e desenvolvimento docente, uma vez que também recebe professores para o cumprimento de algumas etapas de formação.

É importante ressaltar que tais etapas realizadas no ambiente escolar, em geral, possuem a prática como condutora do desenvolvimento profissional dos professores. E é na concentração sobre ela que emergem os questionamentos e as respostas acerca do processo de ensino e aprendizagem docente. Essa concentração sobre a prática é sugerida por alguns autores que, ao elegerem essa componente nas fases de formação e desenvolvimento docente como objeto de observação, destacam a necessidade de atenção ao papel desempenhado pelos formadores (Billett, 2004; Verloop & Kessels, 2006; Nóvoa, 2010). Essas recomendações fomentam novas pesquisas e conduzem os investigadores para a observação e análise de etapas formativas que já possuem sólidos trabalhos, como é o caso da supervisão pedagógica, por exemplo

(Alarcão, 2001, 2003; Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão, Leitão, & Roldão, 2009; Roldão, 2005, 2007; Vieira, 1993, 2009; Vieira, & Moreira, 2011; Sá-Chaves, 2002).

A supervisão pedagógica é um eixo investigativo que conta uma consistente produção acadêmica que pode auxiliar trabalhos como este. Que entende a figura do formador de professores como um elemento central para o funcionamento da etapa formativa em questão. E que, portanto, serve de base para reflexões mais específicas sobre o papel desse profissional no contexto escolar.

O contacto prévio com a literatura sobre supervisão pedagógica e sobre os formadores de professores forneceu o suporte para a identificação desses profissionais no interior do sistema educativo português. Profissionais que, muitas vezes, estão a desempenhar a função de formador de professores, mas não se veem ou não são vistos como tal.

### **Formadores de professores em Portugal**

A compreensão de que todo agente educativo, que participa direta ou indiretamente da formação e/ou do desenvolvimento profissional docente, é um formador de professores facilita o encontro desses profissionais dentro de um sistema educativo. E sendo o nosso interesse o papel dos formadores envolvidos nas etapas práticas da formação docente, no caso de Portugal, vamos nos deter em dois momentos específicos das fases de formação: o estágio curricular (formação inicial) e o período probatório (indução e/ou desenvolvimento profissional contínuo)<sup>3</sup>.

Primeiramente, a aproximação dessas fases formativas foi realizada, através de um levantamento normativo-legal com o interesse em destacar elementos presentes em documentação oficial, de modo a construir um panorama da realidade dos formadores com base nas normas regulamentadoras presentes no sistema educativo português. Dentre os documentos levantados, destacamos o Decreto-Lei nº 43/2007 que, em seu 16º artigo, trata das Estruturas Curriculares dos Ciclos de estudos conducentes ao grau de Mestre (exigência mínima para exercício da profissão docente após o Processo de Bolonha), que registra a necessidade de um formador que coopere ativamente na fase que corresponde ao período de estágio dos professores na formação inicial. Esse profissional é denominado *orientador cooperante*. Outro importante documento que recebeu uma observação atenta foi o Estatuto da Carreira Docente, disponibilizado pela Direção Geral da Administração Escolar (DGAE), atualizado pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, com informações a respeito do Período Probatório. Etapa que também necessita da presença de um formador em contexto escolar para a realização de um acompanhamento do trabalho de

<sup>3</sup> O período probatório em Portugal nem sempre ocorre em simultâneo ao período de indução, ou seja, no primeiro ano de atividade docente. Esse fato pode auxiliar na compreensão de que o trabalho de acompanhamento realizado por um professor mais experiente junto a outro professor não se reduz a um único momento do desenvolvimento docente. Podendo ser observado em outras etapas desse desenvolvimento de acordo com as necessidades do sistema educativo.

docentes em início de carreira ou em desenvolvimento profissional contínuo. Esse profissional vamos denominá-lo *professor acompanhante*.

A seguir trechos extraídos da documentação que trata dos formadores de professores no contexto escolar português:

Orientadores Cooperantes

1 — Os docentes das escolas cooperantes que colaboraram na formação como orientadores, doravante designados orientadores cooperantes, são escolhidos pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, obtida a prévia anuência do próprio e a concordância da direção executiva da escola cooperante.

2 — Os orientadores cooperantes devem preencher, cumulativamente, os seguintes requisitos:

a) Formação e experiência adequadas às funções a desempenhar;

b) Prática docente nos respetivos nível e ciclo de educação e ensino e disciplinas nunca inferior a cinco anos.

3 — Em relação a disciplinas em que, nas escolas cooperantes, não existam docentes em número suficiente para satisfazer o requisito constante da alínea b) do número anterior, o órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior pode substituí-lo, excepcional e transitoriamente, por requisito que considere adequado e que garanta a necessária qualidade das atividades de iniciação à prática profissional.

4 — Na escolha do orientador cooperante devem ser considerados como fatores de preferência a formação pós-graduada na área de docência em causa, a formação especializada em supervisão pedagógica e a experiência profissional de supervisão. (Decreto-Lei n.º 41/2012)

Professores acompanhantes

4 — Durante o período probatório, o professor é acompanhado e apoiado, no plano didáctico, pedagógico e científico por um docente posicionado no 4.º escalão ou superior, sempre que possível, do mesmo grupo de recrutamento, a quem tenha sido atribuída menção qualitativa igual ou superior a Bom na última avaliação do desempenho, a designar pelo coordenador do departamento curricular ou do conselho de docentes respetivo, que:

a) Seja detentor, preferencialmente, de formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica ou formação de formadores;

b) Esteja, sempre que possível, posicionado nos dois últimos escalões da carreira e tenha optado pela especialização funcional correspondente.

5 — Compete ao docente a que se refere o número anterior:

a) Apoiar a elaboração e acompanhar a execução de um plano individual de trabalho para o docente em período probatório que verse as componentes científica, pedagógica e didáctica;

b) Apoiar o docente em período probatório na preparação e planeamento das aulas, bem como na reflexão sobre a respectiva prática pedagógica, ajudando-o na sua melhoria;

c) Avaliar o trabalho individual desenvolvido;

d) Elaborar relatório da actividade desenvolvida, incluindo os dados da observação de aulas obrigatoriamente realizada;

e) Participar no processo de avaliação do desempenho do docente em período probatório. (Estatuto da carreira docente – artigo 31)

**Tabela 1.** Progressão na carreira docente

| Escalões                    | 1.º | 2.º | 3.º | 4.º | 5.º | 6.º | 7.º | 8.º | 9.º | 10.º |
|-----------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| Índice                      | 167 | 188 | 205 | 218 | 235 | 245 | 272 | 299 | 340 | 370  |
| Módulos de tempo de serviço | 4   | 4   | 4   | 4   | 2   | 4   | 4   | 4   | 4   | 4    |

Fonte: Direção-Geral da Administração Escolar

Como é possível observar, nos trechos da documentação acima exibida, essa participação de formadores em contexto escolar durante a formação inicial e o período probatório não ocorre sem a observância de alguns critérios. Por exemplo, os orientadores cooperantes devem possuir um tempo de prática docente superior a cinco anos e os professores acompanhantes do probatório necessitam estar, no mínimo, no quarto escalão conforme a progressão na carreira docente (ver tabela), o que corresponde a ter no mínimo doze anos de serviço. Tais requisitos evidenciam que a experiência docente é um dos elementos mais importantes para o desempenho do papel de formador de professores no contexto escolar.

Outro elemento que aparece como relevante para o exercício da função de formador é a posse de alguma formação específica que agregue valor a atividade que este irá desempenhar. Seja uma pós-graduação, uma especialização em supervisão pedagógica, organização educacional ou mesmo em formação de formadores. Esse elemento é citado tanto para os orientadores cooperantes como para os professores acompanhantes do probatório. O que registra uma tendência.

É importante ressaltar que esses formadores de professores em contexto escolar são, antes de tudo, professores. Agentes educativos que em determinado momento de suas carreiras são desafiados a ampliar sua visão sobre a profissão, expandindo assim o repertório de competências e habilidades participando ativamente na formação e no desenvolvimento profissional de outros professores. Prática que surge com um conjunto de elementos específicos que um professor que aceita desempenhar esta função passa a incorporar em suas ações e reflexões sobre a profissão. Essas especificidades que, genericamente, caracterizam a função de formador de professores em contexto escolar coloca no horizonte das questões que compõem esse trabalho uma ideia, que parece oportuna para a compreensão do papel desse profissional e sua atuação. Trata-se da ideia de *profissionalidade*.

### Profissionalidade – uma questão

Nos últimos anos a expressão *profissionalidade* tem aparecido nos trabalhos acadêmicos a respeito dos professores, sobretudo quando se está a investigar a atividade docente. Essa expressão é uma derivação terminológica da palavra profissão que surgiu de modo a ampliar a noção que outras expressões de uso frequente (como profissionalismo e profissionalização) já não são capazes de dar conta (Contreras, 2012).

Muitas são as opiniões acerca desse conceito. Cada autor possui uma compreensão distinta do seu significado. Discussão que, primeiramente, não se pretende realizar nesse texto em razão de não ser essa a proposta, e em segundo, pela própria limitação do espaço<sup>4</sup>. Entretanto vale ressaltar um aspecto que parece ter consenso entre aqueles que se dedicam ao escrutínio desse conceito: o fato de a ideia de profissionalidade estar relacionada, de um modo geral, a alguma(s) especificidade(s) do trabalho docente. Esse aspecto pressupõe a existência de um conhecimento profissional específico dessa função. Algo característico e quase exclusivo que também poderia ser identificado no processo de construção de uma identidade profissional que é forjada na relação que o formador estabelece com outros agentes da comunidade escolar. Seja com os estudantes, na atuação primordial de docente e seja com os demais agentes educativos, sobretudo outros professores, em funções como supervisão, tutoria e atividades de formação e desenvolvimento profissional que tem na escola o ambiente onde essas atividades acontecem.

Diante do que foi exposto, surge uma questão relacionada com a ideia de profissionalidade: O desempenho da atividade de formador de professores em contexto escolar é considerado uma especificidade do trabalho dos professores?

Dita de outro modo:

#### A colaboração na formação e no desenvolvimento profissional de outros professores pode ser compreendida como uma especificidade do trabalho docente?

Essa é uma das questões que integra um plano de tese de doutoramento em Ciências da Educação que está a se desenvolver na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. O presente texto é, portanto, parte de um trabalho mais amplo que conta com mais etapas para sua conclusão.

Um esboço para a obtenção de uma possível resposta para a questão que foi levantada busca, em um primeiro momento, considerar os fragmentos dos documentos anteriormente observados (Decreto-Lei n.º 41/2012 e o Artigo 31º do Estatuto da Carreira Docente) para iniciar uma reflexão. Como ficou evidenciado, o tempo de experiência docente é um dos elementos de maior importância para o desempenho do papel dos formadores de professores em contexto escolar. Se, por exemplo, uma jovem professora com três anos de experiência docente desejar colaborar como orientadora cooperante na formação inicial de outros professores ela ficaria impedida, porque seu tempo

<sup>4</sup> Para aprofundar ver o conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes de Silvia de Paula Gorzoni e Claudia Davis em <https://doi.org/10.1590/198053144311>

de serviço é inferior a cinco anos. Nesse pequeno exemplo o tempo de experiência parece ser irrelevante para a descoberta de alguma especificidade. Um caminho investigativo possível poderia ser sondar as razões que levaram a jovem professora a querer ser orientadora cooperante. Caminho que também deve ser trilhado tendo como foco os professores com mais tempo de experiência que atuam ou já atuaram nessa função<sup>5</sup>.

É importante, porém, ter em mente que ao longo da carreira alguns professores irão colaborar na formação docente e outros não, ou seja, alguns atuarão como formadores de professores em contexto escolar e outros não. As razões por trás da decisão de um professor que aceita ou rejeita participar de uma formação ou alguma atividade de desenvolvimento profissional na Escola pode explicitar as especificidades que viabilizam a discussão a respeito da profissionalidade dos agentes educativos em questão.

Essa discussão deixaria a esfera docente e aconteceria dentro de um domínio que corresponderia a ideia de uma profissionalidade dos formadores? Como isso se daria, uma vez que os formadores de professores (em contexto escolar) são professores que atuam sazonalmente como formadores? Seria possível? Essas questões subsequentes dificultam a construção de uma resposta para a questão inicial.

A noção de profissionalidade ultrapassa as práticas presentes na atividade docente e as tentativas de mapeamento de concepções teóricas ou levantamentos normativo-legais. Esses domínios examinados isoladamente são insuficientes para a formulação de uma resposta acerca da(s) especificidade(s). Entretanto, podem servir de ponto de partida para a observação dos professores nas mais variadas facetas que eles podem assumir. Sendo a de formadores em contexto escolar, uma delas.

### Conclusão

O crescente interesse pelos profissionais responsáveis e co-responsáveis pela formação dos professores pode ser verificado nos esforços feitos nos últimos anos, nomeadamente eventos científicos cuja temática são esses profissionais. Quando observados em conjunto com a produção de uma literatura a respeito dos formadores, materializa a expansão de um importante eixo temático. Dentro desse eixo fica evidente a dificuldade de definição sobre quem são e o que fazem exatamente os formadores de professores.

É importante enfatizar que esses profissionais, sobretudo os que atuam no contexto escolar, são professores também. Em geral, possuem uma experiência que fundamenta suas participações em algumas etapas formativas. Em Portugal, na formação inicial, eles colaboram como orientadores cooperantes e, no período probatório, como professores acompanhantes. Funções que representam a participação de professores na formação e no desenvolvimento profissional de outros docentes. Essa prática deu origem a uma reflexão que, ancorada pelo conceito de profissionalidade,

<sup>5</sup> Caminho investigativo que está a ser trilhado na parte empírica do trabalho. Através de entrevistas semiestruturadas conduzidas de modo que os formadores realizem reflexões a respeito de formação, docência, percursos profissionais/pessoais e suas práticas.

buscou observar em que medida a colaboração de professores na formação de outros professores pode ser pensada como uma especificidade da profissão docente.

Mais do que encontrar uma resposta definitiva, a intenção desse texto é fomentar reflexões sobre a atuação de professores em atividades de formação e desenvolvimento profissional dentro do ambiente de trabalho. E colaborar no entendimento desses profissionais como formadores.

## Referências

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I., Leitão, & Roldão, M. (2009) Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-estruturativo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 3(1), 2-29.
- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2003). *A profissionalização dos formadores de professores* (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Ambrosetti, N. B., & Almeida, P. C. A. (2009). Profissionalidade docente: Uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90(226), 592-608.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Billett, S. (2004). *Workplaces as participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments*. *The Journal of Workplace Learning*, 16, 312-324. doi:10.1108/13665620410550295
- Boyd, P., Harris, K., & Murray, Jean (2011). *Becoming a teacher educator: Guidelines for induction*. Bristol: ESCalate, HEA Subject Centre for Education, University of Bristol.
- Burke, P. (1987). *Teacher development*. New York: The Falmer Press.
- Comissão Europeia (2012). *Educação: Apoio político para formadores de professores*. A aprendizagem entre pares Conferência, 26 a 28 de março de 2012. Consultado em [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/support-teacher-educators\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf)
- Contreras, J. (2012). *A autonomia de professores* (S. Trabucco Venezuela, Trad.). São Paulo: Cortez.
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: Desafios e constrangimentos*. Temas de investigação 16. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Huberman, M. (2013). *O ciclo de vida profissional dos professores*. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 3161). Porto: Porto Editora.
- Imbérnon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado: Teorías y métodos*. Sevilha: Universid de Sevilha.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Formadores de professores em contexto escolar: uma profissionalidade em questão
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores para a mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21, 125-142.
- Murray J. (2012, March). Presentation at peer learning conference *Education<sup>2</sup>: Policy Support for Teacher Educators*. European Commission, Brussels.
- Nóvoa, A. (2010). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Pacheco, J., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ramalho, B. L., Nuñez, I. B., & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: Perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2000). *Data management and analysis methods*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Thousand Oaks: Sage.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, 12(13), 105-126.
- Roldão, M. (2007) Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.
- Sá-Chaves, I. (2002). Práticas de supervisão: Tempo e memórias de formação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas* (Revista do GEDEI), 4.
- Sacristán, J. G. (1991). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Shulman, L. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational Research*, 15(2), 4-14.
- Smith, K. (2003). *So, what about the professional development of teacher educators?* *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201- 215.
- Smith, K. (2005). Teacher educators' expertise: What do novice teachers and teacher educators say?. *Teaching and Teacher Education*, 21, 177-192.
- Snoeckx, M. (2003) Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud, *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Snoeckx, M., Swennen A., & van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: Actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), 651-664.
- Swennen, A., & van der Klink, M. (2009). *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators*. Heidelberg: Springer.
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 131-148.
- Tillema, H., & Kremer-Hayon, L. (2002). "Practising what we preach – Teacher's educators dilemmas in promoting self-regulated learning: A cross-case comparison. *Teaching and Teacher Education*, 18(5), 593-607.
- Verloop, N., & Kessels, J. (2006). *Opleidingskunde: ontwikkelingen rond het opleiden en leren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven* [Training and development: Learning of professionals in education and corporations]. *Pedagogische Studiën*, 83, 301-321.
- Vieira, F. (1993). *Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro. In Diário da República, I Série. N° 37, de 22 de fevereiro de 2007, 1320-1328.

Vieira, F. (2009). *Transformar a pedagogia na universidade: Narrativas da prática*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. *Cadernos do CCAP* 1. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

**Legislação**

Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro. In *Diário da República*, I Série. N° 37, de 22 de fevereiro de 2007, 1320-1328.

Decreto-Lei 41/2012 de 21 de fevereiro. In *Diário da República*, I Série. N° 37, de 21 de fevereiro de 2012, 829-855.

## **A jurisdição do assistente social nas escolas: natureza e contributos da intervenção profissional**

Sandra MG Antunes<sup>1</sup>

### **Resumo**

Os assistentes sociais promovem a justiça e a mudança social, e trabalham para otimizar o acesso de todos os cidadãos aos direitos sociais, de entre os quais o direito à educação. Este trabalho propõe-se refletir sobre: a) as principais medidas legislativas no domínio da educação que enquadram a participação de assistentes sociais nas escolas; b) a importância da intervenção do Serviço Social nas escolas, por via da multidimensionalidade das práticas desenvolvidas pelos assistentes sociais. O marco teórico radica nas perspetivas ecossistémicas sobre a escola, mapeada como campo de intervenção profissional. A natureza da pesquisa é qualitativa, de tipo exploratório descritivo, e assenta numa análise argumentativa de vários artigos e textos que, pelo seu enfoque teórico ou foco empírico, a alicerçam. Da análise empreendida ressalta a crescente importância da intervenção do serviço social no contexto escolar por força da densificação e diversificação das problemáticas sociais nele emergentes e pela perspetiva holística, crítico-reflexiva e empoderadora inerente às práticas profissionais dos assistentes sociais.

**Palavras-chave:** Serviço Social, Intervenção social, Escola, Política educativa.

### **1. Contextualização do estudo**

Esta comunicação surge no quadro da pesquisa que temos vindo a conduzir no âmbito da nossa tese de doutoramento em Serviço Social, focada em mapear o campo de atuação dos assistentes sociais (AS) nas escolas portuguesas, conhecer e compreender as dimensões da intervenção que o serviço social desenvolve no contexto escolar, e a natureza das práticas profissionais utilizadas pelos assistentes sociais, nomeadamente para mediar as relações socioeducativas entre os vários subsistemas e agentes educativos – a escola, os estudantes, as famílias e as comunidades.

Estamos convencidas da essencialidade do papel que os assistentes sociais desempenham nas escolas, um trabalho com impactos positivos no ambiente cada vez mais complexo e socioculturalmente diversificado das escolas e das comunidades circundantes, e que contribui para salvaguardar o acesso de todos os estudantes à educação, entendido como um direito social crucial para o desenvolvimento integral dos indivíduos e para a sua participação plena na sociedade.

O trabalho que aqui se apresenta, dá, assim, conta de alguns achados emergentes do estudo conduzido em torno da intervenção do serviço social nas escolas portuguesas e norteia-se por dois objetivos: a) analisar as principais medidas políticas adotadas no campo da educação, em Portugal, com o propósito de conhecer o contexto político-legal que marca a participação dos assistentes sociais nas escolas e que, nelas, justifica a sua, ainda que residual,

presença e intervenção; b) mapear reflexivamente, ainda que de forma sumária, as principais dimensões e os níveis de intervenção em que se efetivam as práticas profissionais dos assistentes sociais nas escolas.

Usando como lente teórica para leitura da realidade escolar, aqui perscrutada como campo profissional, uma abordagem ecossistémica, conceitualizamos as escolas como sistemas sociais abertos e permeáveis à crescente diversidade e complexidade dos problemas (fracasso, abandono, indisciplina, violência, *bullying*, discriminação, ... , consumo) que se entrecruzam com as origens sociais e culturais dos seus alunos, e pretendemos refletir sobre os contributos que, da atuação dos assistentes sociais, decorrem para os estudantes, as escolas e as comunidades educativas, campos interatuantes no sistema escolar.

O artigo desenvola-se, em consonância com os seus objetivos, ao longo de quatro secções: 1) apresentação dos procedimentos metodológicos considerados; 2) breve resenha histórica das políticas educativas que potenciaram a participação de assistentes sociais nas escolas portuguesas; 3) a escola como sistema multidimensional e campo profissional para os assistentes sociais; 4) a natureza da intervenção concretizada pelos assistentes sociais no contexto escolar, e os contributos dela decorrentes.

### **2. Démarches metodológicas**

A metodologia na base do presente artigo segue, em consonância com os seus objetivos, os critérios respeitados em estudos exploratório-descritivos, de natureza qualitativa, baseando-se numa revisão seletiva de literatura das áreas científicas do serviço social escolar e das políticas públicas educativas, posteriormente submetida a procedimentos de análise de conteúdo (de tipo direta e indireta; de exploração; qualitativa) e a princípios de análise argumentativa.

A partir do campo científico do serviço social escolar, coletamos e analisamos vários trabalhos para apreender as práticas profissionais concretizadas pelos assistentes sociais nas escolas, visando conhecer e compreender a sua multidimensionalidade e os níveis do sistema escolar em que intervêm (estudante, escola, famílias, comunidade), bem como os contributos que delas decorrem.

Com origem no campo científico da ciência política, foram coligidos e sujeitos a análise os vários diplomas jurídicos utilizados pelos governos portugueses para regular o setor educativo que, em concomitância, permitiram a integração profissional dos assistentes sociais nas escolas portuguesas.

A perspetiva teórica que embasa a análise provém das teorias ecossistémicas sobre a escola perspetivada como sistema e, logo, sobre o campo de intervenção que nela se abre aos assistentes sociais.

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Viseu, ESTGL, CI&DEI, santunes@estgl.ipv.pt

### 3. A educação como contexto de intervenção para o serviço social no quadro das políticas educativas

A centralidade da educação nas sociedades contemporâneas, tida como fomentadora do conhecimento e das competências necessárias à inclusão dos indivíduos no mercado de trabalho e, por essa via, em trajetórias de inclusão social tendentes a promover a sua formação integral e o acesso à cidadania plena, configura-a num direito a salvaguardar pelo Estado, a quem cabe assegurar a igualdade de oportunidades de acesso e frequência através da criação de políticas sociais reguladoras e de um sistema de estabelecimentos públicos de ensino ao acesso de todos.

A preocupação com o acesso à educação e com os níveis educacionais da população entraram há muito na generalidade das agendas políticas nacionais como um desígnio para o qual urge estabelecer metas e definir medidas políticas que garantam o seu alcance, não obstante o longo percurso histórico que foi necessário percorrer para concretizar a passagem de uma perspetiva de educação elitista reservada às classes sociais mais favorecidas, a uma educação tendencialmente democrática e inclusiva, de cariz público, laico e universal.

A intervenção legislativa do Estado na educação, inicialmente no sentido de estabelecer os princípios que a regulam e de assegurar a existência de uma rede de ensino público, teve progressivamente de ser ampliada à medida que a população escolar se foi expandindo e diversificando, fruto da obrigatoriedade do ensino; os ambientes escolares complexificaram-se e são crescentemente atravessados por problemas (insucesso, abandono, indisciplina, violência, *bullying*, discriminação, ..., consumos) que espelham a origem social dos alunos, suscitando a necessidade de intervenção e apoio compensatório (Carvalho, 2018).

A democratização do ensino como garante da igualdade de oportunidades de acesso à educação, inicialmente pensada e organizada por uma administração centralizada assente na ideia da necessária uniformidade, tende a dar lugar à aceitação da diversidade e heterogeneidade dos alunos que povoam as escolas, tornando evidente a necessidade de descentralizar as decisões, delegar poderes e ceder autonomia às escolas, tendo em vista envolver os atores e parceiros locais (Ferreira & Teixeira, 2010).

A perspetiva de que a resolução dos problemas vividos nas escolas requer a constituição de parcerias e a construção de dinâmicas locais orientadas para a integração social e escolar das crianças e suas famílias, encontra, no nosso país, o seu primeiro corolário na política dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), publicada pelo Despacho n.º 147-B/ME/96. Concebida com o claro propósito de combater o insucesso escolar e o abandono precoce dos alunos que frequentavam escolas localizadas em zonas geográficas caracterizadas pela sua debilidade social, cultural e económica, a política educativa TEIP constituiu-se numa medida de discriminação positiva a incidir sobre uma determinada unidade geográfica, para a qual se assumiam por desideratos o sucesso escolar e educativo e a promoção da igualdade de acesso de todos os alunos. Para tal, a medida propunha a criação de uma rede de estabelecimentos de ensino de níveis de escolaridade diferentes, que

favorecesse a relação do aluno e da família com a escola e incluisse a comunidade escolar e diferentes parceiros da comunidade local no projeto educativo das escolas (Ministério da Educação, 1996).

Em 1999, surgiu o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), regulado pelo Despacho Conjunto n.º 882/99 (Ministério da Educação/Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999), posteriormente revisto, assumido como uma resposta educativa de combate à exploração do trabalho infantil, orientado para a reintegração de crianças e jovens em percursos escolares regulares tendo em vista o cumprimento da escolaridade obrigatória e o seu ingresso no mercado de trabalho (Assembleia da República Portuguesa, 2003). Na assessoria para a execução do programa foi prevista a figura de um Técnico de Intervenção Local (TIL), especializado nas áreas da Psicologia, numa das áreas do Trabalho Social, ou detentor de currículo relevante que, apresentando candidatura, viesse a ser selecionado para realizar o diagnóstico social e o acompanhamento dos menores, desconhecendo-se, segundo Mendes (2017), o número de assistentes sociais que terão sido contratados.

Após um interregno de sete anos, a segunda geração do Programa TEIP haveria de ter início no ano letivo de 2006/2007, centrando-se na exclusão escolar e social e na violência urbana e integrando 35 agrupamentos/escolas não agrupadas de Lisboa e Porto, que beneficiaram de medidas excepcionais para combater a insegurança, a indisciplina, o insucesso e o abandono escolares. Dois anos depois, com a publicação do Despacho Normativo n.º 55/2008, e já denominado TEIP 2, o programa foi expandido a mais 24 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas de outras zonas urbanas e de zonas rurais, selecionadas com base em indicadores de resultados provenientes do sistema educativo e indicadores sociais dos territórios em que se localizam (Assembleia da República Portuguesa, 2008). Por fim, em novembro de 2009, o Programa incluiu mais 45 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, perfazendo um total de 104, consideradas as três fases do TEIP 2. Os projetos TEIP 2 receberam financiamento do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), mobilizando, em 2009/2010, 446 professores e 475 técnicos, de entre os quais 180 animadores; 82 assistentes sociais; 45 psicólogos, e outros animadores e mediadores não licenciados (68) (Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2010; Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral da Educação, 2012).

Em 2012, o programa entrou na terceira geração e abrangeu 137 escolas não agrupadas/agrupamentos de escolas de todo o país. Preservando os princípios que presidiram à sua elaboração, a terceira geração do TEIP veio reforçar a importância da articulação entre as escolas, os parceiros sociais e as instituições de formação locais, e a criação de condições para uma transição qualificada da escola para a vida ativa (Assembleia da República Portuguesa, 2012a).

Legislados desde 1998, os primeiros vinte e dois Contratos de Autonomia (CA) foram celebrados em 2008, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, mais tarde alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 (Assembleia da República

Portuguesa, 2012b). Os Contratos de Autonomia vieram dotar as escolas de maior liberdade para gerir os currículos e flexibilizar as cargas horárias de algumas disciplinas, responsabilizando-as pela criação de estratégias e medidas que potenciem a participação das famílias e dos parceiros locais na gestão estratégica, através da abertura e do envolvimento com as comunidades, beneficiando a qualidade do ensino e ampliando a cidadania, a inclusão e o desenvolvimento social. A ampliação do número de CA tem vindo a ser acompanhada da contratação de assistentes sociais que intervêm na mediação entre as escolas, os alunos, as famílias e as comunidades locais, tendo em vista responder aos objetivos fixados pela medida, a par da intervenção no domínio da ação social (Mendes, 2017).

O Programa Nacional para a Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) veio estabelecer que deverão ser as escolas a delinearem os seus planos estratégicos de ação, em estreita articulação com os parceiros educativos do território em que se localizam, tendo em vista melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos, e o sucesso educativo (Presidência do Conselho de Ministros, 2016). Podendo alocar técnicos especializados para executar o Programa, as escolas requereram, na sua maioria, psicólogos em detrimento de assistentes sociais (Mendes, 2017).

Ainda que, como nos dá conta o estudo de Mendes (2017), o número de assistentes sociais presentes nas escolas seja muito reduzido (112 para 811 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas), traduzindo rácios por aluno muito preocupantes, a educação foi, numa amostra de 1604 assistentes sociais, apontada como a terceira área setorial onde mais assistentes sociais exercem a sua profissão, evidenciando que a sua atividade na educação não se resume às escolas.

#### 4. A escola como campo profissional para os assistentes sociais

O conhecimento das escolas, enquanto organização e instituição, e das forças endógenas e exógenas que influenciam as suas estruturas e os processos que nelas decorrem é indispensável, porquanto oferecem oportunidades e/ou constituem desafios ao trabalho de todos os seus profissionais e estudantes, influenciando os resultados da sua ação (Dupper, 2003; Healy, 2000).

A conceptualização das escolas no quadro das teorias sistémicas, seja a teoria geral dos sistemas ou as perspetivas ecossistémicas que historicamente lhe sucederam (Garret, 2007; Germain, 1999) é consonante com a consideração de que as situações problemáticas vividas na escola são problemas sociais resultantes da dissonância que emerge da relação entre as características do ambiente escolar e as dos sujeitos nelas envolvidos, dissonância cuja atribuição causal pode advir de qualquer dos sistemas sociais a que os indivíduos pertencem (família, comunidade local, grupos de pares, sistema económico, ...). Estes contribuem explicativamente para a posição que os sujeitos ocupam no ambiente ou sistema escolar (*person in their environment*), abrindo espaço a uma intervenção social que deve ser focada no reajuste das relações e transações sociais que os indivíduos estabelecem dentro e entre esses vários sistemas de pertença e o ambiente escolar enquanto sistema que, pelo seu

arranjo organizacional e institucional, contribui para a situação-problema identificada (Camacho, 2000; Dupper, 2003; Healy, 2014; Stone & Moragne-Patterson, 2017).

À luz das teorizações sistémicas, a escola deve ser percebida como uma organização complexa que funciona como um sistema aberto à sua envolvente externa, sendo impactada pelos acontecimentos e transformações que nela ocorram, ao mesmo tempo que retroage, por força da sua ação educativa, nesse ambiente circundante. Socialmente percebidas e organizadas para assegurar funções de assinalável relevo, as escolas são instituições sociais que, pela sua permeabilidade organizacional, refletem e transmitem os valores e as normas dominantes na sociedade num dado momento histórico, espelhando, nas políticas, nos procedimentos e no seu ambiente, os problemas e conflitos sociais existentes (Bourdieu, 2007; Stone & Moragne-Patterson, 2017). Contudo, ainda que operem como sistemas abertos, as organizações possuem fronteiras que as delimitam do ambiente envolvente e que definem, por exemplo, as normas e expectativas que recaem sobre o comportamento expectável dos seus membros, mais ou menos rígidas consoante os níveis de formalização, estandardização e centralização dos seus processos organizacionais, moldando o seu ambiente estrutural e social (Dupper, 2003).

A maior ou menor congruência existente entre as normas e expectativas emanadas da estrutura e do ambiente escolar e aquelas que os alunos transportam da sua origem familiar e social reflete-se, respetivamente, no caráter mais ou menos ajustado dos seus comportamentos, podendo gerar problemas de integração e de comunicação, com reflexos na aprendizagem e no sucesso educativo de alguns alunos, com especial incidência nos que provêm de contextos sociofamiliares desfavorecidos e vulneráveis (Bourdieu, 2007; Dupper, 2003). Destarte, a preocupação com o conhecimento dos sistemas sociais em que os alunos participam e que configuram a sua realidade social, e das dificuldades que os mesmos enfrentam nas interações e relações que estabelecem dentro e entre esses sistemas, deve ser percebida pelos assistentes sociais escolares como essencial para definir o campo, o propósito, a abordagem e as estratégias envolvidas na sua intervenção prática (Healy, 2014).

Igual cuidado deve prevalecer no conhecimento e na compreensão da engrenagem que subjaz aos vários subsistemas que compõem o sistema escolar, no âmbito dos quais se concretizam as suas práticas de intervenção: a sala de aula; o subsistema de manutenção que aloca os profissionais e os estudantes aos seus papéis funcionais dentro da escola; o subsistema de suporte composto pelas instâncias internas e externas à escola, que servem a articulação entre a escola e o mercado de trabalho e a sociedade; o subsistema adaptativo que assegura a sobrevivência da escola num ambiente em permanente transformação, e, por fim; o subsistema de gestão composto por todos os que assumem cargos de direção e gestão (Dupper, 2003; Garret, 2007).

A cultura das escolas, entendida como o conjunto de crenças e expectativas que, refletindo o passado, molda o seu presente e as suas rotinas, incluindo a intensidade e qualidade das relações socioprofissionais, e as normas partilhadas por todos, traduzindo uma espécie de conhecimento

socialmente partilhado sobre a vida da instituição, constitui uma dimensão organizacional muito impactante que deve ser considerada, em especial pelos agentes que têm a responsabilidade de promover a sua transformação sempre que, a mesma, afete a missão das escolas e o bem-estar de todos quantos nela trabalham. Igualmente importante, e estreitamente relacionado com a cultura organizacional, está o clima da escola, que funciona como uma espécie de termómetro do que diariamente é vivido, do seu pulsar, permitindo sentir o ambiente socioprofissional, mais ou menos humano e mais ou menos aprazível, que se respira na escola (Dupper, 2003).

Resistentes a reformas, por conta do seu ambiente institucional assente em estruturas relativamente homogéneas e estáveis e em procedimentos e normas rotineiramente estabelecidas, as instituições escolares e a sua cultura são primordialmente orientadas para a educação e para os processos que a concretizam, colocando no centro da sua estrutura e ação os alunos e os professores (Stone & Moragne-Patterson, 2017). Num cenário assim organizado, os assistentes sociais são figuras secundárias, independentemente do contributo que podem emprestar à mudança dos sistemas que obstante à efetivação do direito à educação, pelo que a compreensão das dimensões e características das organizações escolares e dos seus efeitos sobre as perspetivas, os discursos e os contornos assumidos pelas suas práticas interventivas são cruciais ao seu projeto profissional e ao reconhecimento do seu campo jurisdicional nas escolas (Dupper, 2003).

### 5. A natureza multidimensional da intervenção do assistente social no ecossistema escolar

A lente teórico-conceitual que tem vindo a ser utilizada nos países onde o serviço social escolar tem mais esteio histórico enraíza-se nas abordagens sistémicas, tais como a perspetiva ecossistémica e o modelo relacional escola-comunidade-aluno (Allen-Meares, 2014; Camacho, 2000). Estes modelos assentam no pressuposto de que os alunos, crianças e jovens têm de ser percebidos como participantes de outros vários sistemas sociais para além da escola, que influenciam o seu comportamento, e que a interação entre esses múltiplos sistemas tem de ser considerada na intervenção profissional concretizada pelos assistentes sociais que, nas escolas, pretendam atuar de uma forma eficaz (Sousa & D'Almeida, 2018).

O ambiente ecológico que rodeia os alunos, tomados como foco da intervenção, é composto por diversos microssistemas como a sala de aula, os grupos de pares, o recreio e os espaços informais da escola, a família e a vizinhança, e por mesossistemas que resultam das inter-relações que ocorrem entre dois ou mais desses microssistemas. Sendo que ambos os sistemas, micro e meso, estabelecem interações e são afetados por macrossistemas, de cariz mais institucional, como sejam os sistemas educativo, legal, político, económico e cultural (Dupper, 2003; Richard & Villarreal Sosa, 2014). Subsidiário da mesma perspetiva teórica, o *Life Model of Social Work Practice* considera a casa e a família, a vizinhança e a comunidade local como microssistemas, isto é, sistemas informais, as instituições como a escola e os

vários setores de serviços sociais como mesossistemas, sistemas formais com impacto direto na vida dos indivíduos, e a sociedade e demais instituições económicas e governativas como macrossistemas (Germain, 1999).

Sob a perspetiva ecológica, os assistentes sociais escolares são convocados a considerar três desafios: i) transformar a sua conceitualização sobre os problemas “dos” alunos, passando a encará-los como problemas que são temporariamente vividos pelos alunos como resultado de um desajuste ou discrepância entre as suas competências académicas e comportamentais e as tarefas académicas e sociais que o ambiente escolar lhes impõe, e, logo; ii) ampliar os potenciais alvos da sua intervenção, considerando um duplo foco nas suas práticas interventivas, por um lado, fortalecer as estratégias de *coping* e o potencial de crescimento dos estudantes, por outro, melhorar a qualidade do ambiente escolar (Dupper, 2003; Germain, 1999); iii) por fim, considerar a sua necessária intervenção crítica e reflexiva sobre todos os sistemas, mesmos os macrossistemas, que possam obstar ao sucesso educativo dos alunos e ao seu bem-estar, desenvolvendo serviços e intervenções junto dos vários agentes, grupos, e comunidades, mobilizando os recursos disponíveis nas políticas sociais, numa perspetiva micro, meso e macro (Garret, 2007).

Pela inscrição identitária que historicamente marcou o aparecimento da profissão, os assistentes sociais são especialistas em políticas sociais, estando capacitados para a leitura crítica dos pressupostos, intencionalidades e especificidades processuais, isto é, da estrutura organizativa das políticas (Martins, 2018), a par da realidade social. Pelo trabalho interdisciplinar que realizam, estes profissionais dinamizam e tomam parte em processos relacionais reflexivos com os vários agentes educativos (em especial, os professores, funcionários e famílias) no sentido de analisar e intervir criticamente sobre os problemas e a realidade, dispondo dos recursos existentes na rede de políticas públicas para fortalecer os sujeitos e assegurar a implementação dos seus direitos (Wilson, 2007). O seu papel nas escolas pode, por conseguinte, ser facilitador no processo de articulação ou gestão articulada da política de educação com as demais políticas sociais, conquanto as condições de acessibilidade a uma política social retroagam, na maioria dos casos, sobre as condições de acesso e qualidade de participação noutras políticas.

De entre a panóplia de intervenções concretizadas pelos assistentes sociais que trabalham nas escolas, a dimensão do suporte e acompanhamento social, emocional e comportamental dos alunos e respetivas famílias, é a mais enfaticamente apontada; destacando-se o seu papel de aconselhamento, gestão de crises e resolução de problemas, participação em processos de mediação reflexiva em que se envolvem com os alunos e as famílias, e a partir dos quais, em conjunto, se encontram soluções ajustadas a cada situação-problema (Amaro & Pena, 2018; Barreiros & Serra, 2018; Sousa & D'Almeida, 2018; Vaz, D'Almeida, & Sousa, 2018). Da relação refletida e reflexiva que estabelecem com os alunos e as famílias deverá resultar uma análise que promova a conscientização dos próprios sujeitos sobre os fatores que determinam a sua situação e sobre a forma como podem, por via do seu comportamento, alterar essa mesma situação de desvantagem e promover a mudança.

Para lá das ações que desenvolvem na sua atuação mediadora ao nível das relações aluno/família e escola/família, cabe-lhes o desenvolvimento de estratégias de intervenção que minimizem as expressões da questão social que pululam nas escolas e que, ainda que não diretamente relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, fragilizam os alunos, as famílias e os demais agentes educativos, e respaldam negativamente no acesso, na permanência e no sucesso educativo das crianças e dos jovens. Tal orientação pressupõe um trabalho de análise holística da realidade social dos alunos, das suas famílias, das dinâmicas escolares, da comunidade e do território em que a escola se localiza (Amaro & Pena, 2018; Barreiros & Serra, 2018; Ribeiro, Sousa, & D'Almeida, 2018; Sousa & D'Almeida, 2018).

O desenvolvimento de diagnósticos sociais e do trabalho em rede no quadro da implementação de políticas sociais é mais uma das vertentes da atuação dos assistentes sociais que intervêm na educação, acreditando-se que, por força da sua perspetiva holística e crítica sobre a realidade social, podem mobilizar a comunidade escolar em torno de projetos educativos participados e ajustados às necessidades e aos recursos disponíveis no território educativo (Camacho, 2000).

A intervenção dos assistentes sociais congrega uma dimensão política referente a todas as práticas envolvidas no desenho, implementação e avaliação ou reforma de políticas sociais, tendo em vista melhorar a capacidade de resposta das mesmas às necessidades dos sujeitos a quem são dirigidas, o que, no contexto das escolas, implica que os assistentes sociais intervenham junto dos sistemas que obstem à igualdade de oportunidades de acesso e frequência do ensino para todos os alunos, relevando a dimensão macro da sua intervenção, mais dirigida às questões ligadas à desigualdade social, à pobreza e exclusão do mercado de trabalho, à saúde e habitação (Wilson, 2007) e ao desenvolvimento das comunidades que constituem o tecido social dos territórios em que as escolas se localizam.

Ensaiando uma modelação do agir profissional dos assistentes sociais no ecossistema escolar, representativa do que vimos refletindo, com base na literatura, e alocando as práticas de intervenção à diversidade de sistemas ou níveis em que podem ocorrer, construiu-se a Figura 1, a qual ensaiou uma representação do campo jurisdicional dos assistentes sociais nas escolas à luz da perspetiva ecossistémica ou, como preferimos chamar-lhe, a ecologia das práticas de intervenção dos assistentes sociais escolares.

No respeitante aos contributos que podem respaldar da intervenção concretizada pelos assistentes sociais nas escolas, a literatura, nacional e internacional, refere os efeitos positivos que decorrem dessa intervenção sobre problemáticas e dimensões como: o absentismo (Duarte, 2018) e os resultados educativos (Alvarez, Bye, Bryant, & Mumm, 2013; Openshaw, 2008); na prevenção da violência escolar e do *bullying* (Bent-Goodley, 2018; Johannsen, 2013; Kelly, Raines, Stone, & Frey, 2010a); na promoção da inclusão social (Almeida, Peixoto, & Oliveira, 2018; Gomes, 2018) ou na integração de crianças imigrantes (Greenberg, 2014); nas escolas enquanto organizações, no seu todo (Frey & Walker, 2007); na colaboração com as famílias e comunidades (Bye,

2007; Kelly, Raines, Stone, & Frey, 2010b); ao nível da intervenção prática na comunidade articulada com a *policy practice* (Quinn, 2007; Wilson, 2007). Esta panóplia de estudos é suficientemente reveladora da profusão de práticas e níveis de intervenção que configuram o campo jurisdicional dos assistentes sociais nas escolas, bem como do seu potencial contributo.

Figura 1. A ecologia das práticas de intervenção dos assistentes sociais escolares



Fonte: Adaptado de Bye & Alvarez, 2007; Garret, 2007; Germain, 1999; Kelly, 2010.

### Notas conclusivas

As políticas educativas que têm vindo a ser adotadas no nosso país abriram espaço à participação dos assistentes sociais nas escolas e propõem a descentralização e a celebração de contratos de autonomia, que delegam nas escolas, organizadas em redes de escolas de diferentes níveis educativos em torno do território comum em que se localizam, competências para gerirem os seus recursos de acordo com as necessidades educativas da população e de, em função dessas necessidades, junto com os parceiros locais, organizarem planos educativos que, planeando estratégicamente a sua atuação no futuro, promovam o sucesso educativo dos alunos.

Perspetivada a educação como um direito cujo acesso importa garantir, a intervenção dos assistentes sociais nas escolas assume-se como fundamental pela *expertise* que possuem sobre as políticas sociais e pela sua capacidade de as gerir de forma articulada, mas também pelas competências de que são detentores ao nível da advocacy, da interculturalidade, no estabelecimento de parcerias com os *stakeholders* da comunidade, no trabalho de diagnóstico social dos vários sistemas interatuantes, e pela sua abordagem holística, crítica e reflexiva, visão que advém necessária à elaboração de um projeto educativo para um território e sua comunidade.

Convocados a participar na implementação das políticas educativas e a intervir em problemáticas que, emergindo nas escolas, mais não são que manifestações da questão social (a inclusão/discriminação social, as questões étnico-raciais, a intolerância à diversidade, ..., a violência social), os assistentes sociais podem, dispor da tríplice dimensão do seu arcabouço interventivo (ético político, teórico-metodológico e técnico-operativo), fazer a diferença.

Refletidas, ainda que sumariamente, e de acordo com a literatura, as principais dimensões do trabalho passível de ser concretizado pelos assistentes sociais na educação e, com mais concreção, nas escolas, afigura-se-nos incontornável a importância da sua presença e do seu agir profissional: a sua esfera de atuação e a miríade de ações e intervenções que realizam, com os alunos, junto das famílias, com a direção das escolas e a comunidade envolvente, atestam a importância da sua abordagem emancipatória, decisivamente contributiva do desenvolvimento de estratégias positivamente transformadoras das organizações educativas e da educação.

#### Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref.<sup>a</sup> UIDB/05507/2020. Agradecemos, adicionalmente, ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Viseu pelo apoio prestado.

#### Referências

- Allen-Meares, P. (2014). *Social work services in schools* (7th ed.). New York: Pearson Education.
- Allen-Meares, P. (1994). Social work services in schools: A national study of entry-level tasks. *Social Work*, 39(5), 560-566.
- Allen-Meares, P., & Montgomery, K. L. (2014). Global trends and school-based social work. *Children and Schools*, 36(2), 105-112. <https://doi.org/10.1093/cs/cdu007>
- Almeida, S., Peixoto, J., & Oliveira, C. (2018). Serviço social e educação: Intervindo na exclusão social. In M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço social em educação* (pp. 149-162). Lisboa: Pactor.
- Alvarez, M. E., Bye, L., Bryant, R., & Mumm, A. M. (2013). School social workers and educational outcomes. *Children & Schools*, 35(4), 235-243. <https://doi.org/10.1093/cs/cdt019>
- Amaro, M. I., & Pena, M. J. (2018). Intervenção do serviço social em meio escolar: Da tradição à inovação. In M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço social em educação* (pp. 25-39). Lisboa: Pactor.
- Assembleia da República Portuguesa. (2003). Despacho conjunto n.º 948/2003, de 26 de setembro. *Diário da República* n.º 223 - II série.
- Assembleia da República Portuguesa. (2008). Despacho Normativo 55/2008, de 23 de outubro. *Diário da República* n.º 206 - 2ª série.
- Assembleia da República Portuguesa. (2012a). Despacho Normativo 20/2012, de 3 de outubro. *Diário da República* n.º 192/2012, Série II.
- Assembleia da República Portuguesa. (2012b). Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República* n.º 126/2012 - Série I.
- Barreiros, N., & Serra, F. (2018). O olhar do assistente social reflexivo em contexto escolar. In M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço social em educação* (pp. 41-62). Lisboa: Pactor.
- Bent-Goodley, T. B. (2018). Social workers: An important piece of the puzzle to prevent and respond to school violence. *Social Work*, 63(3), 197-200. <https://doi.org/10.1093/sw/swy030>
- Bourdieu, P. (2007). *A economia das trocas simbólicas* (6<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Bye, L. (2007). School social work with families. In L. Bye & M. Alvarez (Eds.), *School social work: Theory to practice* (pp. 122-140). Belmont, CA: Thomson, Brooks/Cole.
- Bye, L., & Alvarez, M. (Eds.). (2007). *School social work: Theory to practice*. Belmont, CA: Thomson, Brooks/Cole.
- Camacho, A. (2000). Uma abordagem sistémica da intervenção social no domínio da relação escola-família-comunidade. *Intervenção Social*, 21, 99-110.
- Carvalho, M. I. (2018). Sistema educativo e serviço social nas escolas: Breve introdução. In M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço social em educação* (pp. 1-15). Lisboa: Pactor.
- Duarte, C. (2018). Serviço social e absentismo escolar: Princípios e valores de uma ação pedagógico-interventiva. Em M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço social em educação* (pp. 81-89). Lisboa: Pactor.
- Dupper, D. (2003). The social organization and political environment of the school. In D. Dupper, *School social work: Skills & interventions for effective practice* (pp. 23-36). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Ferreira, I., & Teixeira, A. (2010). Territórios educativos de intervenção prioritária: Breve balanço e novas questões. *Sociologia*, 20(1), 331-350.
- Frey, A., & Walker, H. (2007). School social work at the school organization level. In L. Bye & M. Alvarez (Eds.), *School social work: Theory to practice* (pp. 82-104). Belmont, CA: Thomson, Brooks/Cole.
- Garret, K. (2007). Ecological perspective for school social work practice. In L. Bye, & M. Alvarez (Eds.), *School social work: Theory to practice* (pp. 41-50). Belmont, CA: Thomson, Brook/Cole.
- Germain, C. (1999). An ecological perspective on social work in schools. In R. Constable, S. McDonald, & J. Flynn (Eds.), *School social work: Practice, research, and policy perspectives* (4th ed., pp. 33-44). Chicago: Lyceum Books.
- Gomes, T. (2018). Educação como parte fundamental do processo de inclusão social. In M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço social em educação* (pp. 63-80). Lisboa: Pactor.
- Greenberg, J. P. (2014). Significance of after-school programming for immigrant children during middle childhood: Opportunities for school social work. *Social Work*, 59(3), 243-251. <https://doi.org/10.1093/sw/swu022>
- Healy, K. (2014). *Social Work, theories in context: Creating frameworks for practice* (2nd ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Healy, K. (2000). *Social work practices: Contemporary perspectives on change*. London: Sage.
- Johannsen, L. (2013). Violence prevention in Victorian government schools: The complementary role of school social work in Australia. In W. H. Chui (Ed.), *School social work: Current practice and research* (pp. 55-76). New York: Nova Publishers.
- Kelly, M., Raines, J., Stone, S., & Frey, A. (2010a). Parent involvement. In M. Kelly, J. Raines, S. Stone, & A. Frey (Eds.), *School social work: An evidence-informed framework for practice* (pp. 66-75). New York: Oxford University Press.
- Kelly, M., Raines, J., Stone, S., & Frey, A. (2010b). Preventing bullying in schools. In M. Kelly, J. Raines, S. Stone, & A. Frey (Eds.), *School social work: An evidence-informed framework for practice* (pp. 118-126). New York: Oxford University Press.
- Martins, E. B. (2018). O trabalho do assistente social no âmbito da política de educação. In M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço social em educação* (pp. 131-148). Lisboa: Pactor.

- Mendes, S. R. (2017). *A inserção profissional de assistentes sociais na escola pública em Portugal continental* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra.
- Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral da Educação. (2012). *Relatório TEIP 2010-2011*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (1996). Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto. *Diário da República* n.º 177/1996 – Série II.
- Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2010). *Relatório TEIP 2009-2010*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação/Ministério do Trabalho e da Solidariedade. (1995). Despacho Conjunto 882/99, de 15 de outubro. *Diário da República* n.º 241 – Série II.
- Openshaw, L. (2008). *Social work in schools: Principles and practice*. New York: The Guilford Press.
- Payne, M. (2020). *How to use social work theory in practice: An essential guide*. Bristol: Policy Press.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2016). Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril. *Diário da República* n.º 70/2016 – Série I.
- Quinn, J. (2007). Community schools: New roles for social work practitioners. In L. Bye, & M. Alvarez (Eds.), *School social work: Theory to practice* (pp. 105-119). Belmont, CA: Thomson, Brooks/Cole.
- Ribeiro, S., Sousa, P., & D'Almeida, J. L. (2018). O trabalho do(a) assistente social com a comunidade local. In J. L. D'Almeida, & P. Sousa (Eds.), *Serviço social na escola: Contributos para o campo profissional* (pp. 263-278). Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Richard, L. A., & Villareal Sosa, L. (2014). School social work in Louisiana: A model of practice. *Children & Schools*, 36(4), 211-220.
- Sousa, P., & D'Almeida, J. L. (2018). A intervenção do serviço social nas escolas. In J. L. D'Almeida, & P. Sousa (Eds.), *Serviço social na escola: Contributos para um campo profissional* (pp. 187-200). Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Stone, S., & Moragne-Patterson, Y. K. (2017). The changing context of school social work practice. In L. Villarreal Sosa, T. Cox, & M. Alvarez (Eds.), *School social work: National perspectives on practice in schools* (pp. 69-81). New York: Oxford University Press.
- Vaz, N., D'Almeida, J. L., & Sousa, P. (2018). O serviço social na escola na articulação com a família. In J. L. D'Almeida, & P. Sousa (Eds.), *Serviço social na escola: Contributos para um campo profissional* (pp. 243-261). Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Wilson, J. (2007). School social work at the policy and community level. In L. Bye, & M. Alvarez (Eds.), *School social work: Theory to practice* (pp. 66-81). Belmont, CA: Thomson, Brooks/Cole.

## Desafios na formação de docentes em identidade, expressão e igualdade de género: um estudo de caso

Maria João Silva<sup>1</sup>

Ana Gama<sup>2</sup>

Eduarda Ferreira<sup>3</sup>

### Resumo

O enquadramento da abordagem às questões de género nas escolas teve mudanças recentes, nomeadamente no que se refere: i) à legislação sobre o exercício do direito à autodeterminação da Identidade de Género e Expressão de Género e sobre o direito à proteção das características sexuais das pessoas; ii) ao currículo em Educação para a Cidadania. Este enquadramento coloca desafios aos/as docentes, no que se refere à abordagem da Igualdade de Género, no âmbito da Educação para a Sexualidade e para a Cidadania, o que exige a articulação do tema não só com a Saúde, mas também com os Direitos Humanos, a Interculturalidade e o Desenvolvimento Sustentável, visando o desenvolvimento de uma cidadania sexual saudável e inclusiva. Para além do trabalho sobre Igualdade de Género, a escola/docência deve ainda proporcionar um ambiente seguro e inclusivo no que se refere à Identidade de Género, expressão de género e características sexuais de crianças e jovens.

Neste artigo, apresentam-se os processos e os resultados de um Estudo de Caso de Formação Contínua de Docentes, em que se evidenciaram: i) lacunas no conhecimento dos normativos legais e curriculares; ii) conceções alternativas e necessidades de formação em conteúdos e estratégias de Género, Sexualidade e Interculturalidade; iii) fortes e emocionais resistências aos valores e teorias da investigação sobre Género. A análise dos resultados permitiu relacionar as necessidades de formação nas várias áreas da Educação para a Cidadania – Género, Sexualidade e Interculturalidade – verificando-se a centralidade da interseccionalidade.

**Palavras-chave:** Educação para a Cidadania, Formação para a Docência, Igualdade de Género, Identidade de Género

### 1. Introdução

O presente artigo enquadra-se na necessidade de formação de docentes em questões de género, face ao novo enquadramento legal da abordagem no ensino básico e secundário dessas questões, nomeadamente do que se refere à Igualdade de Género e à não discriminação por questões de género, no âmbito da Educação para a Sexualidade e para a Cidadania. Para a abordagem da não discriminação por questões de género, é necessário considerar não apenas o conceito de sexo biológico, mas também os conceitos de intersexo, género, identidade de género, expressão de género e transgénero.

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação de Lisboa, mjsilva@eselx.ip.pt

<sup>2</sup>Escola Superior de Educação de Lisboa, anagama@eselx.ip.pt

<sup>3</sup>CICS.NOVA, FCSH/NOVA, e.ferreira@fcsh.unl.pt

A abordagem a estes conceitos é feita com base nas orientações da American Psychological Association (APA) (American Psychological Association [APA], 2006, 2014) e da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) (Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP], 2017). O conceito de sexo está associado em primeira instância com atributos físicos, tais como cromossomas, prevalência hormonal e anatomia externa e interna, e é atribuído à nascença em função da anatomia externa, nomeadamente os genitais. O género é uma construção social decorrente das expectativas criadas em torno da pertença sexual. Assim, ser do sexo feminino ou ser do sexo masculino parece pressupor, do ponto de vista social, uma associação a um determinado conjunto de características, papéis e normas predeterminadas. Por ser uma construção social, o género varia de cultura para cultura, ainda que preservando na sua base um regime restritivo e prescritivo de possibilidades de se ser mulher ou homem. Quando os indivíduos ou grupos não se comportam em conformidade com as normas de género culturalmente estabelecidas enfrentam o estigma, a discriminação e a exclusão social (OPP, 2017). A investigação sociológica no domínio das relações sociais de género tem demonstrado que a posição ocupada na sociedade pelos homens e mulheres não é apenas diferente, é desigual, e essa desigualdade social resulta, principalmente, da organização da sociedade e não de diferenças biológicas ou psicológicas significativas entre os mesmos (Maia, 2002).

As desigualdades de género estão relacionadas com os estereótipos de género. Sabemos que os estereótipos são generalizações acerca de grupos de pessoas, e constituem um conjunto bem organizado de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular. Com base nos estereótipos são feitos julgamentos inadequados sobre uma pessoa particular, a partir de generalizações que se sabe servirem para caracterizar o grupo a que ela pertence (OPP, 2017). Basow (1986) identifica quatro subtipos de estereótipos de género: traços ou atributos de personalidade (independência/docilidade); papéis desempenhados ("chefe de família"/ "cuidadora" das/os filhas/os); atividades profissionais (camionista / rececionista) e características físicas (ombros largos e corpo musculado/ formas corporais arredondadas e harmoniosas).

Relativamente ao conceito de género existem dois aspetos que é importante identificar, expressão de género e identidade de género. A expressão de género é qualquer forma de expressão através da qual cada um/a manifesta a sua pertença de género, por exemplo, através da sua apresentação física ou da linguagem que usa para se referir a si próprio/a (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, s. d.). A identidade de género refere-se ao autorreconhecimento pessoal e profundo enquanto homem ou mulher, enquanto ambos, ou enquanto trans, sendo ainda possível que não exista identificação com nenhuma categoria (OPP, 2017). Na perspetiva das Ciências Sociais, a identidade de género refere-se a uma identidade psicosocial que integra a identificação com um sexo e que assenta nos diferentes comportamentos, atitudes, crenças e valores que a sociedade considera apropriados a esse sexo, e que traz implícitas desigualdades sociais (Maia, 2002). O termo transgénero é um termo abrangente para pessoas cuja

identidade de género, expressão de género ou comportamento não são conformes com os tipicamente associados com o sexo que lhes foi atribuído à nascença (APA, 2014). As identidades de género nas crianças não se constroem devido a uma dependência biológica concreta, nem a uma dependência social abstrata isolada, mas sim, à interligação destes dois fatores, sendo que a adoção de uma identidade de género nas crianças dá-se precocemente, através da socialização primária na família (Ferreira, 2002).

Do ponto de vista da educação, é fundamental transmitir às crianças que os conceitos de feminino e masculino não são bipolares, mas sim dimensões independentes que se relacionam entre si, mesmo quando se fala especificamente dos aspetos biológicos da sexualidade. No entanto, muitos/as professores/as reproduzem a ideia socialmente dominante de que o sexo é binário, masculino e feminino, e não têm em consideração as evidências científicas da fluidez do sexo. Há um reconhecimento emergente pela investigação científica de que as pessoas existem em variantes sexuais, no entanto, existe uma pressão social intensa para a conformidade com o modelo binário (Fausto-Sterling, 2000). Várias condições que conduzem ao desenvolvimento atípico das características físicas sexuais – tais como genitais externos, órgãos reprodutivos internos, cromossomos sexuais e hormonas relacionadas com o sexo – são coletivamente referidas como condições intersexuais. Estas condições intersexo são geralmente reconhecidas à nascença, no entanto, não são sempre diagnosticadas de forma rigorosa, existindo por vezes discordância entre as/os peritos/os no que exatamente se qualifica como condição intersexo. O estudo da sua prevalência também é dificultado por não serem recolhidas estatísticas sobre os indivíduos intersexo. Algumas condições intersexo conduzem a que os bebés nasçam com genitais que não podem ser facilmente classificados como masculinos ou femininos (denominados genitais ambíguos), e alguns peritos estimam que um em cada 1500 bebés nasce com esta condição mais ambígua (APA, 2006). Outras condições intersexo não resultam em genitais ambíguos e podem não ser reconhecidas à nascença, pelo que aos bebés nascidos com estas condições é atribuído o sexo consistente com os seus genitais, tal como acontece com os outros bebés. As suas condições intersexo podem ser visíveis, mais tarde na vida, frequentemente na puberdade (APA, 2006).

A abordagem das questões de género na Educação Sexual, segundo o Referencial de Educação para a Saúde (Carvalho et al., 2017) deve ser feita a partir da educação pré-escolar, com a identificação dos limites do corpo e sensações, o desenvolvimento de competências de afirmação da sua individualidade, a exploração das características individuais, a identificação das características individuais próprias e dos outros no seio de um grupo, assim como a tomada de consciência da identidade de género e dos papéis sociais. No 1.º ciclo do ensino básico, para além dos aspetos já abordados no pré-escolar, também deve ser trabalhada a aceitação das características individuais. A partir do 2.º ciclo do ensino básico devem ser debatidas questões relacionadas com a identidade de género e os papéis sociais, assim como analisadas criticamente as causas e efeitos da segregação com base no género. Numa perspetiva incremental no 3.º ciclo do ensino básico são debatidas as diferenças

características individuais próprias e dos outros no seio de um grupo, que já tinham sido abordadas em ciclos anteriores. No ensino secundário, a abordagem está focada na avaliação e valorização das diferenças entre gerações, na valorização da individualidade ao longo da vida, assim como no adotar atitudes e comportamentos de respeito pela igualdade de género.

Apesar dos normativos legais, o ensino ainda não se organiza

em práticas educativas conducentes à transformação das relações sociais de género no processo de socialização e de construção da identidade dos rapazes e das raparigas. Consta-se a persistência de estereótipos de género, seja nos materiais pedagógicos, seja nas interações no espaço escolar, que sustentam um imaginário social que representa assimetricamente as identidades feminina e masculina e reproduz expectativas diferenciadas para raparigas e rapazes no que respeita às várias dimensões da sua vida futura e presente (Pinto, 2007, p. 142).

E as instituições, como a família, creches, jardins de infância e escolas "orientam e reforçam habilidades específicas para cada sexo, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado 'mais adequado', manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas" (Vianna & Finco, 2009, p. 273). Pelo exposto e no novo contexto legislativo e curricular, é particularmente importante o investimento na formação de docentes para o desenvolvimento de práticas educativas que questionem os estereótipos de género e promovam uma educação pela igualdade de género.

O novo enquadramento legal da abordagem às questões de género, no ensino básico e secundário, coloca desafios aos/as docentes, no que se refere à abordagem da Igualdade de Género, no âmbito da Educação para a Sexualidade e para a Cidadania, o que exige a articulação do tema não só com a Saúde, mas também com os Direitos Humanos, a Interculturalidade e o Desenvolvimento Sustentável (Objetivos 4, Educação de Qualidade, 5, Igualdade de Género, 10, Reduzir as Desigualdades), visando uma cidadania sexual saudável e inclusiva. Exige-se, assim, uma abordagem interseccional, que considera como diferentes categorias biológicas, sociais e culturais, tais como género, etnia, classe, orientação sexual e outros eixos de identidade interagem em níveis múltiplos, e muitas vezes simultâneos, e como essa interseção pode ser fonte de desigualdades múltiplas (Hancock, 2007).

O objetivo do estudo de caso, apresentado neste artigo, consiste na exploração das necessidades de formação de docentes, nomeadamente no que se refere a lacunas de conhecimento, a conceções alternativas e às atitudes face às questões de género.

Neste artigo, a seguir à presente introdução, apresenta-se o enquadramento da abordagem às questões de género nas escolas, nomeadamente no que se refere: i) à legislação sobre o exercício do direito à autodeterminação da Identidade de Género e Expressão de Género e sobre o direito à proteção das características sexuais das pessoas; ii) ao currículo em Educação para a Cidadania. Seguidamente, caracteriza-se a ação de formação contínua, contexto do estudo de caso desenvolvido. Analisam-se, então, os

dados recolhidos na referida ação. Conclui-se com a sistematização dos desafios e estratégias para a formação de docentes sobre as questões de género.

## 2. Contexto legal sobre identidade de género e expressão de género

Antes de 2011, existia em Portugal um vazio legal e incerteza jurídica face à possibilidade de mudança de sexo e correspondente alteração de nome próprio no registo civil. A mudança de sexo e nome próprio apenas era possível através de processos judiciais: tinha de se colocar o estado português em tribunal e alegar um erro do estado na atribuição e registo da identidade sexual. Eram processos jurídicos lentos e de difícil resolução, que muitas vezes passavam pela exigência de tratamentos médicos (incluindo cirurgias genitais) e de esterilização obrigatória.

A Lei n.º 7/2011, de 15 de março, conferiu um caráter administrativo ao processo de reconhecimento legal da identidade de género. Pessoas de nacionalidade portuguesa, maiores de idade, residentes em território nacional ou estrangeiro passam a ter legitimidade para requerer este procedimento. No entanto, fazia depender a mudança de sexo e a alteração de nome próprio no registo civil do diagnóstico «perturbação de identidade de género» (cf. artigo 2.º) baseado em «relatório que comprove o diagnóstico de perturbação de identidade de género, também designada como transexualidade, elaborado por equipa clínica multidisciplinar de sexologia clínica» (cf. artigo 3.º, n.º 1, alínea b).

Foi só em 2018 que foi aprovada uma lei que garante o direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género e à proteção das características sexuais de cada pessoa (Lei n.º 38/2018, de 7 de agosto). Esta lei vem garantir o direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género, “mediante o livre desenvolvimento da respetiva personalidade de acordo com a sua identidade e expressão de género” (cf. artigo 3.º, n.º 1). Em particular, relativamente à educação e ensino (artigo 12.º) são definidas medidas em todos os níveis de ensino e ciclos de estudo (artigo 12.º, n.º 1): de prevenção e de combate contra a discriminação; de deteção e intervenção sobre situações de risco que coloquem em perigo o saudável desenvolvimento de crianças e jovens que manifestem uma identidade de género ou expressão de género que não se identifica com o sexo atribuído à nascença; para uma proteção adequada da identidade de género, expressão de género e das características sexuais, contra todas as formas de exclusão social e violência dentro do contexto escolar, assegurando o respeito pela autonomia, privacidade e autodeterminação das crianças e jovens que realizem transições sociais de identidade e expressão de género; e de formação adequada dirigida a docentes e demais profissionais do sistema educativo no âmbito de questões relacionadas com a problemática da identidade de género, expressão de género e da diversidade das características sexuais de crianças e jovens, tendo em vista a sua inclusão como processo de integração socioeducativa. É estipulado que todos

os estabelecimentos do sistema educativo, independentemente da sua natureza pública ou privada, devem garantir as condições necessárias para que as crianças e jovens se

sintam respeitados de acordo com a identidade de género e expressão de género manifestadas e as suas características sexuais (cf. artigo 12.º, n.º 2).

A 16 agosto de 2019 é publicado o Despacho n.º 7247/2019, emitido pela Secretaria de Estado para a Cidadania e a Igualdade e pela Secretaria de Estado da Educação. Este despacho estabelece as medidas administrativas para implementação do previsto no n.º 1 do artigo 12.º da Lei n.º 38/2018. Ao nível da prevenção e promoção da não discriminação (artigo 3.º) são propostas ações de informação/sensibilização dirigidas às crianças e jovens, alargadas a outros membros da comunidade escolar, incluindo pais ou encarregados de educação, e mecanismos de disponibilização de informação, incluindo o conhecimento de situações de discriminação, de forma a contribuir para a promoção do respeito pela autonomia, privacidade e autodeterminação de crianças e jovens que realizem transições sociais de género. Os mecanismos de deteção e intervenção (artigo 4.º) incluem a definição de canais de comunicação e deteção, e a promoção da avaliação da situação em articulação com os pais, encarregados de educação ou com os representantes legais. Relativamente às condições de proteção da identidade de género e de expressão (artigo 5.º) são elencadas medidas específicas que as escolas devem garantir, nomeadamente: a aplicação dos procedimentos para mudança nos documentos administrativos de nome e/ou género autoatribuído; a adequação da documentação de exposição pública fazendo figurar o nome adotado; o direito da criança ou jovem a utilizar o nome autoatribuído em todas as atividades escolares e extraescolares que se realizem na comunidade escolar; a construção de ambientes que na realização de atividades diferenciadas por sexo permitam que se tome em consideração o género autoatribuído; o respeito pela utilização de vestuário no sentido de as crianças e os jovens poderem escolher de acordo com a opção com que se identificam; e a garantia de acesso às casas de banho e balneários, tendo sempre em consideração a vontade expressa e assegurando a intimidade e singularidade.

Este Despacho vem dar indicações claras às escolas de como proceder para garantir o direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género e o direito à proteção das características sexuais de cada pessoa. Para além das medidas acima descritas, é colocada a ênfase na importância da formação de docentes e não docentes (artigo 6.º),

em articulação com os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), de forma a impulsionar práticas conducentes a alcançar o efetivo respeito pela diversidade de expressão e de identidade de género, que permitam ultrapassar a imposição de estereótipos e comportamentos discriminatórios.

A ação de formação de curta duração “Igualdade de Género, Sexualidade e Cidadania”, apresentada neste artigo, enquadra-se nesta diretiva.

## 3. O lugar da educação para a cidadania no currículo

A Educação para a Cidadania e a sua presença no sistema educativo português tem merecido a atenção de vários autores, sendo consensual que tem assumido diferentes lugares e destaque no currículo português, variando estes em função do contexto histórico e das ideologias, filosofias política e educativa

de cada um desses períodos (Fonseca, 2015; Gouveia, 2018). A revolução de abril é considerada como um período de viragem, pela passagem de um regime ditatorial para um regime democrático. Este “novo” regime procurou transpor para o campo da educação uma ideologia educativa mais emancipatória e crítica. Complementarmente, o facto de Portugal ter ingressado na União Europeia, que sustenta a construção de uma cidadania democrática e europeia, também foi um fenómeno que teve implicações na abordagem da Educação para a Cidadania.

É com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que a Cidadania é considerada como uma área transversal à Formação Pessoal e Social. Porém, esta operacionalização levantou muitas questões sobre “o carácter que a área de Formação Pessoal e Social deveria assumir no currículo”, mas também, “se deveria ser uma área curricular disciplinar ou uma disciplina alternativa à Educação Moral e Religiosa Católica” (Gouveia, 2018, p. 137). Com a publicação do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, foi explicitada a operacionalização da área de Formação Pessoal e Social que passou a ter um espaço curricular próprio (âmbito não disciplinar e disciplinar), tendo sido criada a Área-Escola e uma disciplina específica, designada de Desenvolvimento Pessoal e Social. Esta disciplina passou a ser oferecida em alternativa à Educação Moral e Religiosa Católica.

É em 2001, com a reorganização curricular aprovada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que a Cidadania passa a ser considerada como área transversal e integrada em todas as áreas curriculares, assumindo uma dimensão transversal e integrada na área curricular não disciplinar de Formação Cívica. Porém, com a revisão da estrutura curricular realizada em 2012 (publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012), a Cidadania passa a apresentar-se em paralelo com a área Projeto e o Estudo Acompanhado, no 1.º ciclo, deixando de existir qualquer referência em relação à mesma no 2.º e 3.º ciclos, identificando-se um esvaziamento da Cidadania no currículo nestes dois níveis de ensino (Fonseca, 2015).

No sentido de dar um novo impulso à Cidadania no currículo, foi criado um grupo de trabalho (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio) com a missão de conceber uma estratégia de Educação para a Cidadania, que foi publicada em setembro de 2017. Esta estratégia aparece no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho) em que a Cidadania passa a ser uma componente do currículo, designada de Cidadania e Desenvolvimento. A sua operacionalização no 1.º ciclo assume uma natureza transdisciplinar, no 2.º e 3.º ciclos como disciplina autónoma e no ensino secundário é transversal com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação (artigo 10.º).

Com o alargamento da Autonomia e Flexibilidade Curricular a nível nacional (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), a Cidadania passa a ser “Oferta a todos os alunos da componente de Cidadania e Desenvolvimento” (artigo 6.º) e a sua operacionalização passa a ter três níveis de intervenção nomeadamente, a turma, a escola e a formação de docentes e não docentes. Ao nível da turma, a cidadania assume uma natureza transdisciplinar no 1.º ciclo, como disciplina

autónoma no 2.º e 3.º ciclos e desenvolve-se no secundário com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação. Ao nível da escola passa pela criação de uma Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola. Por fim, no caso do nível relacionado com a formação de docentes e não docentes as orientações são no sentido de a formação ser centrada na “Escola” e nos seus domínios considerados prioritários, de acordo com as suas necessidades e o contexto, através dos Centros de Formação de Associações de Escolas.

Os domínios a serem abordados na componente de Cidadania e Desenvolvimento são especificados na Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, tal como evidenciado na Fig. 1.

Figura 1. Domínios da Cidadania e Desenvolvimento



Fonte: Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (2017).

A partir da Fig. 1 podemos dizer que o 1.º grupo de domínios é aquele que é obrigatório para todos os níveis de ensino, o 2.º é obrigatório para dois níveis e o 3.º grupo é opcional. Tendo em conta os domínios obrigatórios – Direitos Humanos, Igualdade de Género e Sexualidade – e as necessidades de formação dos docentes nestas áreas, faz todo o sentido oferecer-se ações de formação para o desenvolvimento profissional dos docentes.

#### 4. Caracterização da ação de formação contínua de curta duração (ACD) igualdade de género, sexualidade e cidadania

A ação de formação de curta duração “Igualdade de Género, Sexualidade e Cidadania” foi desenvolvida por uma Escola Superior de Educação em parceria com um Centro de Formação situada na área Metropolitana de Lisboa.

Foi uma ação com seis horas de duração, organizada em três sessões de duas horas cada, realizadas nos dias 11, 18 e 25 de novembro de 2019, com as formadoras Maria João Silva e Ana Gama. Teve como objetivos:

- Compreender e distinguir os conceitos de Sexo e Género;
- Compreender e distinguir os conceitos de Orientação Sexual e de Identidade de Género;
- Refletir sobre a Igualdade de Género em Portugal e no Mundo;
- Equacionar problemáticas de Igualdade de Género nas escolas, desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário, em espaços formais e não formais;
- Identificar e refletir sobre temas, conteúdos e objetivos de Igualdade de Género a serem trabalhados no contexto da Cidadania e Desenvolvimento e da Educação Sexual.

O agrupamento de escolas foi selecionado pelo centro de formação por estar num contexto social com elevada incidência de gravidez na adolescência, violência no namoro e discriminação por questões de género. O grupo de formandos/as foi constituído por 13 docentes, 10 mulheres e três homens, maioritariamente a trabalhar com turmas do 2.º e 3.º CEB, áreas das Ciências, Expressões, Línguas e Humanidades.

De entre as/os docentes, autoidentificaram-se quatro Diretoras de Turma, uma Coordenadora das Direções de Turma, o Diretor do Agrupamento, o Coordenador para a Cidadania e o Coordenador do Projeto de Educação para a Saúde.

No final da ação de formação, foi solicitado às/aos formandas/os que respondessem individualmente e por escrito a duas questões de avaliação:

- Tente escrever numa frase o que aprendeu nesta Ação de Formação de Curta Duração
- Gostaria de desenvolver uma intervenção sobre Igualdade de Género com as suas turmas? Com que objetivos?

## 5. Análise dos dados recolhidos na ação de formação contínua

No decorrer da ação foram referidos pelo Diretor do Agrupamento alguns problemas existentes na comunidade em que o Agrupamento está inserido que confirmam a necessidade da realização desta formação, como um elevado nível de gravidezes na adolescência e a existência de casos de atividade sexual em crianças. O Coordenador para a Cidadania também manifestou preocupação por, no contexto multicultural do Agrupamento (com muitas pessoas de etnias de origem africana), existir um retrocesso: i) nos valores, nomeadamente nas questões de género (com ideias/conceitos baseados na masculinidade hegemónica); ii) na validação da Violência no Namoro, “quando há suspeita de traição”. Foi, pelo exposto, considerado ser muito necessário trabalhar os temas de Género e Sexualidade, nas áreas da Educação para a Saúde e para a Cidadania.

Foram analisadas as interações e debates ocorridos durante as sessões da ação, assim como as respostas às questões de avaliação. Podemos agrupar os resultados da análise efetuada em três tópicos: lacunas no conhecimento dos normativos legais e curriculares; necessidades de formação em género, sexualidade e interculturalidade; e identificação de fortes e emocionais resistências aos valores e teorias da investigação sobre género.

### 5.1. Lacunas no conhecimento dos normativos legais e curriculares

Na primeira sessão da ação de formação foi realizada a atividade “Barómetro de Valores” em que foi discutida a afirmação “Os homens/rapazes não devem usar saias”. As opiniões expressas por alguns/mas participantes nesta atividade evidenciam lacunas no conhecimento dos normativos legais e curriculares. O grupo de formandas/os dividiu-se entre as respostas “Concordo”, “Discordo” e “Não Concordo, nem Discordo”. Quem não concordou com a frase referiu essencialmente que há homens que vestem saias em contextos culturais específicos e que isso é positivo. Mas, face às posições de concordância com a frase, foi contraposta a falta de estética de um homem com saias e a necessidade de “códigos” em sociedade. O debate sobre esta questão permitiu aferir posicionamentos que evidenciam desconhecimento dos normativos legais e curriculares que garantem o direito à diversidade de expressão de género das crianças e jovens em contexto escolar, nomeadamente ao nível do seu vestuário. Uma docente referiu que se alguma criança quisesse ter estes comportamentos, mesmo apoiada pela mãe, ela tudo faria para que tal não acontecesse, para prevenir as consequências da discriminação que iria ser realizada pelas outras crianças. E quando as formadoras lembraram que tal seria contra a Lei, porque se estava a reprimir e discriminar uma expressão de género, e que a intervenção deve ser sobre quem discrimina, não se verificou nenhuma mudança de atitude por parte das/os docentes. A resistência aos próprios conteúdos da ação de formação foi evidente nas várias opiniões expressas, como por exemplo quando o Diretor do Agrupamento afirmou que, para ele, um rapaz usar saia não constitua uma expressão de género. Este posicionamento denota, que alguns/mas participantes consideraram mais importante a opinião pessoal, que no presente caso contraria claramente o conteúdo dos normativos legais, do que o conhecimento científico sobre a expressão de género.

### 5.2. Necessidade de formação em Género, Sexualidade e Interculturalidade

As necessidades de formação em Género, Sexualidade e Interculturalidade foram evidentes ao longo de toda a ação de formação. Por exemplo, uma docente referiu dificuldades em responder a questões sobre sexualidade, por exemplo sobre sexo oral ou sexo anal, e uma outra docente, nesta sequência, colocou a questão: “Até onde pode ir a nossa intervenção?”. Estas questões indicam falta de conhecimento do currículo de educação sexual, que indica dever-se responder com conhecimento científico às questões formuladas pelas/os alunas/os. Esta questão tem ainda mais relevância neste contexto com problemas evidentes de saúde sexual e reprodutiva.

Outro exemplo de lacuna de necessidades de formação em Género, Sexualidade e Interculturalidade foi a seguinte situação, reportada por um

formando. Numa escola cujo contexto incluía uma vasta comunidade de etnia cigana, o formando/docente, depois de muita insistência, levou um grupo de etnia cigana às piscinas. Muitos outros elementos da comunidade escolar recusaram ir à piscina nos dias seguintes. O formando perguntou às formadoras: "Estão a ver como é complicado?" Uma das formadoras respondeu que era mesmo complicado, por ser um caso de racismo. O formando disse, então, que não via a situação como sendo de racismo e realçou que as pessoas que deixaram de ir à piscina eram beneméritas da escola. Foi preocupante verificar que mais nenhum/a formando/a expressou qualquer opinião sobre esta situação.

Ainda noutra situação, falando de diferenças de brinquedos e vestuário para crianças, várias formandas expressaram que se tratava de diferenças, não de desigualdade, não reconhecendo as diferenças de poder inerentes aos papéis de género nestas áreas.

### 5.3. Identificação de fortes e emocionais resistências aos valores e teorias da investigação sobre Género

No decorrer da ação de formação, especialmente na segunda sessão, foi muito evidente a existência de resistências em relação à consideração do género como resultante de uma construção social, sendo fortes as afirmações de que as diferenças que existem são resultantes de características biológicas e psicológicas.

Perante esta situação, as formadoras apresentaram argumentos no sentido de explicitar que o género é uma construção social e que varia de cultura para cultura, tal como nos diz a investigação. Alguns/mas formandos/as manifestaram que não estavam de acordo com esta perspetiva, reafirmando que a base biológica era crucial, tendo dado o exemplo da função da mulher ser cuidadora, mesmo que os estudos/ "cientistas" não o dissessem.

Ainda nesta linha de defesa que o género é biológico, uma formanda argumentou que a amamentação é uma função única da mulher. No sentido de "desmontar" esta argumentação, uma das formadoras referiu que "que não é obrigatório amamentar (embora concordasse com a formanda que é aconselhável) e que muitas mulheres 'tiram' leite que os pais podem dar com o biberão." Este último episódio originou um momento de tensão, tendo sido muito evidente que a parte emocional estava a sobrepor-se à parte racional.

### 6. Desafios e estratégias para a formação de docentes sobre as questões de género

A análise dos dados recolhidos na ação de formação permitiu identificar diversas necessidades de formação contínua em educação sexual e questões de género. Um dos principais aspetos a realçar, porque de particular importância para a atividade docente, é a necessidade de desenvolvimento dos conhecimentos dos aspetos do currículo e dos normativos legais relacionados com a educação sexual e as questões de género.

As práticas educativas relacionadas com a educação sexual e questões de género devem ser enquadradas por um conhecimento do contexto histórico e

sociopolítico atualizado e bem estruturado. Para uma intervenção contextualizada no atual estado da investigação, é fundamental aprofundar a formação sobre as abordagens teóricas sobre Estudos de Género, desenvolvendo a motivação para o conhecimento histórico e sociopolítico e para o valor dos processos científicos.

A educação sexual e para a igualdade de género não pode ser feita com base em estratégias educativas centradas nos/as docentes e na transmissão de conhecimentos. Têm de ser desenvolvidas estratégias ativas e participativas que promovam o envolvimento dos/as alunos/as. Para tal, a formação de docentes também deve abordar a exploração de estratégias ativas de clarificação de valores, resolução de problemas, debate sobre controvérsias e análise de estudos de caso com Boas Práticas.

Os aspetos relacionados com a discriminação social são particularmente relevantes no contexto escolar, e a intervenção dos/as docentes pode ter um enorme potencial na promoção da igualdade. Para tal, devem ter competências de análise da forma como a intersecção das diversas dimensões das identidades sociais, como género, sexualidades e etnias, se relacionam com a discriminação social na escola e comunidade escolar.

A intervenção educativa em educação sexual e questões de género deve ser integrada em processos de supervisão de práticas e comunidades de aprendizagem, de forma que nenhum/a docente esteja isolado na sua intervenção. A reflexão conjunta sobre as diversas situações que poderão surgir em cada escola/agrupamento é um suporte muito importante para uma intervenção educativa contextualizada e sustentada.

Os principais desafios colocam-se, na nossa opinião, ao nível das atitudes dos/as docentes face às questões de género. A resistência a questionar uma visão estritamente binária de sexo e género, assim como a dificuldade em ter uma abordagem crítica sobre os estereótipos de género, são alguns dos aspetos mais problemáticos. As atitudes identificadas constituem um obstáculo à implementação de uma intervenção educativa conducente com as orientações existentes relativamente à igualdade de género no contexto nacional e internacional.

### Referências

- American Psychological Association (2006). *Individuals with intersex conditions*. Consultado em outubro, 2020, em <https://www.apa.org/topics/lgbt/intersex.pdf>
- American Psychological Association (2014). *Transgender people, gender identity and gender expression*. Consultado em outubro, 2020, em <https://www.apa.org/topics/lgbt/transgender#>
- Basow, S. A. (1986). *Gender stereotypes: Traditions and alternatives* (2nd ed.). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Carvalho, A., Matos, C., Minderico, C., Almeida, C. T. D., Abrantes, E., Mota, E. A., ... Lima, R. M. (2017). *Referencial de educação para a saúde*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção Geral da Saúde.
- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (s. d.). *Glossário: Orientação sexual, identidade e expressão de género e características sexuais*. Consultado em outubro, 2020,

- em <https://www.cig.gov.pt/lgbti/glossario-orientacao-sexual-identidade-expressao-genero-caracteristicas-sexuais/>
- Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the body: Gender politics and the construction of sexuality*. Nova York: Basic Books.
- Ferreira, M. (2002). O trabalho de fronteira nas relações entre géneros em espaços de "brincar ao faz-de-conta". *Revista Ex Aequo*, 7, 113-128.
- Fonseca, J. R. (2015). Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular. *Saber & Educar: Perspetivas Didáticas e Metodológicas no Ensino Básico*, 20, 214-223.
- Gouveia, M.F. (2018). Abordagem curricular da educação para a cidadania na Europa. In L. Rodrigues & N. Fraga (Orgs.). *Europa, educação, cidadania* (pp. 131-140). Madeira: Centro de Investigação em Educação (CIE-Uma).
- Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (2017). *Estratégia nacional da educação para a cidadania*. XXI Governo Constitucional da República Portuguesa. Consultado em outubro, 2020, em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf)
- Hancock, A. M. (2007). When multiplication doesn't equal quick addition: Examining intersectionality as a research paradigm. *Perspectives on Politics*, 5(1), 63-79.
- Maia, R. (2002). *Dicionário de Sociologia: Dicionários temáticos*. Porto: Porto Editora.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP]. (2017). *Guia orientador da intervenção psicológica com pessoas lésbicas, gays, bissexuais e trans (LGBT)*. Consultado em outubro, 2020, em [https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/guidelines\\_opp\\_lgbt\\_marco\\_2017.pdf](https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/guidelines_opp_lgbt_marco_2017.pdf)
- Pinto, T. (2007). Educação e políticas para a igualdade em Portugal: Balanço e prospectiva, In L. Amâncio, M. Tavares, T. Joaquim, & T. Sousa de Almeida (Orgs.), *O longo caminho das mulheres: Feminismos 80 anos depois* (pp. 141-154). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Vianna, C., & Finco, D. (2009). Meninas e meninos na educação infantil: Uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, 33, 265-283.

#### Legislação

- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Diário da República, 1.ª série, n.º 198.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República, 1.ª série, n.º 6.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, n.º 129.
- Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. Diário da República, 2.ª série, n.º 90.
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República, 2.ª série, n.º 128.
- Despacho n.º 7247/2019, de 16 de agosto. Diário da República, 2.ª série, n.º 156.
- Lei n.º 7/2011, de 15 de março. Diário da República, 1.ª série, n.º 52.
- Lei n.º 38/2018. De 7 de agosto. Diário da República, 1.ª série, n.º 151.

## Refletir na prática pedagógica: o que dizem estudantes, professores cooperantes e supervisores

Cecília Bento<sup>1</sup>

Fátima Pereira<sup>2</sup>

Amélia Lopes<sup>3</sup>

### Resumo

Atualmente, num mundo em constante mudança, a Escola apresenta-se como lugar heterogéneo, com contextos e participantes diversificados, tornando-se fundamental que o professor analise, levante questões e procure soluções para os problemas com que se depara. Como refere Pereira (2011, p. 35) “*by knowing the qualities of the self and understanding the classroom conditions, namely students' characteristics, the teacher becomes more able to carry out his/her work successfully*”. A prática de ensino supervisionada é um momento de vivências novas que se interliga com conhecimentos adquiridos a nível teórico, produz conhecimento significativo para o professor em formação, pelo que “*the internship is the most influential period in teachers' education as they have the opportunity to be involved in real teaching situations, to reflect upon their motives for becoming teachers and to access them, giving rise to a professional identity*” (Lopes, Pereira, & Sousa, 2014, p. 77). Assim, este é o tempo ideal para desenvolver capacidades consideradas essenciais no perfil profissional esperado. Nesta comunicação apresentam-se resultados de um projeto de doutoramento sobre as práticas de reflexão em contexto de estágio de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Serão apresentados resultados relativos a entrevistas semiestruturadas com estudantes de mestrados que habilitam para a docência em 1º CEB, professores supervisores e cooperantes.

**Palavras-chave:** Reflexão, Formação inicial de professores, 1º Ciclo do Ensino Básico, Prática pedagógica

### Introdução

A sociedade tem vindo a sofrer uma série de alterações ao longo dos anos, alterações essas que vão ter obviamente reflexo na Escola. Aquilo que muitos autores designam como uma crise da escola associada à modernidade tardia, que faz com que os problemas que vivenciamos na escola sejam cada vez mais distintos e complexos. O campo educativo tem vindo a ser alvo de muito trabalho de investigação ao longo dos anos e, portanto, há uma certa cientificação do campo educativo, que conduz a mudanças na conceptualização da própria profissão docente, daquilo que se espera do professor. Nas últimas décadas, tem-se conceptualizado a profissão docente e o professor de uma outra forma, como alguém que é capaz de problematizar as suas práticas, como alguém que procura soluções para os seus problemas, alguém que pensa, que reflete de uma forma ativa sobre os seus contextos, sobre os seus dilemas, sobre os problemas, no sentido de encontrar soluções e em última instância ser o melhor professor possível, proporcionando aos seus alunos uma aprendizagem

<sup>1</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. mceciabento@gmail.com

<sup>2</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. fpereira@fce.up.pt

<sup>3</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. amelia@fce.up.pt

com maior qualidade, por oposição ao modelo de Racionalidade Técnica, em que os conhecimentos são aplicados na prática de uma forma mais instrumental, sem serem devidamente problematizados. Aliado a isto, a massificação do ensino, o facto de a oportunidade de escolarização se ter alargado, provoca a existência de uma multiplicidade de contextos, com uma multiplicidade de problemas associados aos mesmos contextos.

A Formação Inicial de Professores (FIP), por seu lado, é também vista como um momento da vida do estudante propício à mudança de atitudes e a um crescimento tanto pessoal como profissional, que o conduz a uma outra forma de ver a profissão docente. É o momento em que se desenvolve a identidade profissional de base, ou seja, é o momento em que o estudante deixa de ser apenas aluno e passa a ser o futuro professor, começando a construir-se enquanto docente.

A prática pedagógica integrante da FIP é um período que proporciona uma multiplicidade de experiências, acompanhado de um grande crescimento tanto a nível pessoal como profissional, uma vez que é nesta altura que se tem oportunidade de transformar saberes académicos em saberes pedagógicos num contexto real. Esta multiplicidade de experiências só vai realmente proporcionar crescimento pessoal e profissional se for acompanhada de momentos de reflexão, que permitam ao estudante parar para pensar aquilo que foi feito, aquilo que pode ser feito, por que é que se faz, ou seja, a prática por si só não é suficiente, mas precisa de algo mais além do que estar na escola a “dar aulas”.

É também o momento em que se constroem referenciais de trabalho para o futuro profissional, seja pelas experiências que o próprio estudante, futuro professor, vai vivenciando, seja pelo modelo que vai vendo na escola, por exemplo, em momentos de observação.

A reflexão vai permitir ao estudante fazer a interligação dos seus conhecimentos com o que experiência na prática. É a reflexão que permite problematizar e atribuir sentido àquilo que foi aprendido anteriormente, ou seja, recontextualizar os conhecimentos teóricos e transformá-los em práticas, ao mesmo tempo que a prática permite dar um novo sentido aos conhecimentos teóricos aprendidos. É também a reflexão que permite identificar questões éticas. Sabemos que a docência tem uma componente ética, e é a reflexão que vai permitir problematizar algumas destas questões.

O estudo que aqui apresentamos faz parte de um projeto de doutoramento que pretende estudar a dimensão da reflexão enquanto investigação na FIP do 1º CEB em contexto de estágio, cujos objetivos são:

- Compreender como os processos de reflexão em contexto de estágio de estudantes de mestrados conducentes à habilitação profissional para a docência em 1º CEB se constituem como dispositivo de investigação e como potencial fator de desenvolvimento profissional;
- Compreender a organização do estágio na formação inicial de professores do 1º CEB e a centralidade de processos de reflexão e investigação nessa organização;
- Identificar práticas de reflexão e de investigação, em contexto de estágio;

- Compreender o significado que os diferentes intervenientes atribuem às práticas de reflexão e de investigação, em contexto de estágio.

Neste artigo apresentamos alguns resultados de entrevistas realizadas aos diferentes atores da prática pedagógica: estudantes, professores supervisores e professores cooperantes.

### Formação inicial de professores

Como sabemos, a FIP do 1º CEB tem sofrido um conjunto de alterações ao longo do tempo, tendo a última grande mudança sido introduzida com a adequação dos cursos ao processo de Bolonha, em 2007. Esta formação faz-se agora em dois momentos: o primeiro ciclo de estudos, conducente ao grau de licenciado em Educação Básica e o segundo ciclo de estudos, que confere a habilitação para a docência em 1º ciclo, a nível de mestrado num dos seguintes perfis: a) Mestrado em Ensino do 1º CEB; b) Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB; c) Mestrado em Ensino do 1º e do 2º CEB, tendo este sido desdobrado nas áreas de Ciências/ Matemática e Português/ História, recentemente.

Neste novo paradigma de ensino superior, o estudante é o centro de todo o processo. As mudanças que se verificam na sociedade vêm conduzindo a algumas alterações que se verificam no mercado de trabalho e daquilo que se espera que as pessoas formadas a nível superior tenham desenvolvido:

novos perfis profissionais são requeridos pelo mercado de trabalho, que envolvem capacidades como a resolução de problemas e a tomada de decisões, as capacidades de trabalhar em equipa e de correr riscos, de enfrentar a mudança, de pesquisar e inovar, bem como as de comunicar e assumir a responsabilidade de investir na formação ao longo da vida. (Estrela, Freire, Bahia, Amaral, & Espírito Santo, 2018, p. 42)

A FIP é, segundo Pereira, Lopes e Marta (2015, p. 452), responsável por criar condições de acesso à profissão, ensinar o conhecimento específico da profissão e da área de docência e é o momento que proporciona a construção da identidade profissional de base. É constituída por duas componentes principais: uma de carácter teórico da área de formação e das Ciências da Educação e uma componente prática, relacionada com a prática de ensino. No nosso estudo pretendemos analisar a dimensão da reflexão nesta última componente de formação, a qual é considerada por diversos autores e pelos próprios estudantes como um aspeto fundamental da formação, uma vez que é um período que permite ao estudante a observação de práticas de outros professores, a aplicação de conhecimentos adquiridos e a sua apropriação na relação teoria-prática, a qual resulta de processos de reflexão sobre a prática.

Esta etapa de formação, segundo Alarcão e Roldão (2008, p. 28), "apresenta-se como provocador de questionamento e pesquisas, mobilizador de saberes, atribuidor de sentido e saberes disciplinares anteriormente leccionados". É, portanto, uma fase da formação em que o estudante, futuro professor, dá sentido prático ao que aprendeu nas unidades curriculares (UC) teóricas da formação, mobilizando os seus conhecimentos numa reflexão que lhe permite questionar e analisar as situações experienciadas à luz desses

conhecimentos teóricos. Não é uma relação de sentido único, mas uma relação onde a teoria ilumina a prática, que por sua vez é geradora de conhecimento.

Defende Ribeiro (2017, p. 89) que "a Prática de Ensino Supervisionada é considerada como eixo central na formação de professores, espaço de construção de conhecimento prático, pela interação sistemática entre a prática e a teoria que a sustenta, e entre os atores de formação".

Os próprios documentos legais orientadores da FIP indicam o desenvolvimento no estudante de competências de investigação e reflexão, "que remete para o progressivo desenvolvimento do formando, pela construção de saberes influenciadores de desempenhos profissionais que respondam em níveis diferenciados" (Ribeiro, 2017, p. 89).

Portanto, se se pretende formar professores críticos e reflexivos, este é o momento ideal para o fazer.

No estágio, o estudante é acompanhado por duas figuras com um papel relevante: o professor supervisor e o professor cooperante, "mediator[s] that, in taking on a secure role, created the conditions that enabled the experimentation, confrontation and agreement on a sustained basis, both theoretically and empirically" (Pereira, 2011, p. 47), constituindo-se, em especial o professor cooperante, muitas vezes como modelo para os estudantes.

A relação que se estabelece entre estes professores e o estudante pode ser riquíssima para todas as partes, na medida em que o professor cooperante, além de modelo, guia, orientador do estudante, beneficia também com a sua presença na sua sala, pois ao interrogar criticamente a sua prática e confrontando-os com outras maneiras de pensar e agir, o jovem formando contribui para mudar representações e comportamentos dos profissionais já "veteranos." (Canário, 2001, p. 44).

Atualmente, não se pretende formar professores técnicos que aplicam métodos, mas preconiza-se o professor como questionador das suas práticas e alguém que procura soluções para os problemas com que se depara. Assim, segundo Zeichner (2008, p. 539),

the movement of reflective practice involves, at first sight, the recognition that teachers should practice, along with other people, an active role in the formulation of the purposes and objectives of their work and that they must take on leadership roles in school reforms.

A reflexão pode ser entendida como

uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem. [...] ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido (Alarcão, 1996, p. 175).

A prática reflexiva é uma temática que tem sido amplamente estudada e podemos considerar que teve a sua génesis, enquanto campo de estudo e investigação, com John Dewey, que refere que a reflexão é "active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the

light of the grounds that support it and further conclusions to which it tends" (Dewey, 1983, p. 9).

Mais tarde, Donald Schön aprofundou o assunto, considerando que o professor reflete na e sobre a ação. Como sumariza Pereira (2011, p. 35),

Schön (1992) conceptualizes a new epistemology of professional practice, in which he refers to the construction of professional knowledge on the basis of four dimensions: knowledge in action (tacit knowledge); reflection in action (to think about what we do in the course of action itself); reflection upon action (in face of an unexpected event we analyze the action and its effects); and reflection upon reflection upon action (to analyze later the characteristics and the process of our action); the latter dimension will have an increased epistemological value if developed through a collaborative work among teachers.

Van Manen (2015, p. 100) considera que podemos distinguir diferentes níveis ou graus de reflexividade: "first, there is everyday thinking and acting", relativo ao pensamento comum, "second, we reflect in an incidental and limited way on our practical experiences in everyday life. [...] Third, we reflect more systematically and in a more sustained way on our experience and others' experience with the aim of developing theoretical understandings and critical insights about our everyday action", podendo aqui haver interligação com conhecimentos de caráter teórico. Por fim, refere que

we reflect on the way we reflect, on the form of our theorizing, in order to come to a more self-reflective grasp of the nature of knowledge, how knowledge functions in action and how it can be applied to our active understanding of our practical action. (van Manen, 2015, p. 100)

Para este autor, a reflexão na educação acontece antes, durante e após o ato educativo. A reflexão antes da ação é a que permite, por um lado, o professor tomar decisões sobre formas de ação futuras relativas a problemas e, por outro, está associada à planificação da ação, considerando que "planning is an exercise in systematic anticipatory thinking" (van Manen, 2015, p. 103).

A reflexão durante a ação é a que acontece à medida que a aula se desenvolve. Van Manen (2015) refere que, dada a complexidade da ação na sala de aula, é difícil para qualquer professor levar a cabo uma reflexão na ação, uma vez que exige um pensar profundo, que no desenrolar da ação docente é complicado que aconteça. Assim, "pedagogical situations usually do not permit the teacher to reflectively step back, analyze the situation, deliberate about possible alternatives, decide on the best course of action, and act on this decision" (van Manen, 2015, p. 108). Assim, considera que na educação a reflexão acontece mais sobre a ação do que na ação.

### Metodologia

Para o trabalho empírico do nosso estudo, foi utilizada uma abordagem qualitativa, que nos permite compreender o processo de formação, sobretudo ao nível do estágio, dando voz às pessoas envolvidas no processo.

No estudo foi realizado um grupo de discussão focalizada com estudantes, que teve uma função exploratória de temáticas pertinentes e

emergentes do discurso sobre a sua formação, nomeadamente no que ao estágio e práticas de reflexão dizia respeito.

Procedeu-se também à recolha e análise de documentos caracterizadores da formação a nível nacional disponíveis online, como os planos de estudos das licenciatura e mestrados que conferem habilitação para a docência no 1º CEB e fichas de unidades curriculares destes cursos.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a sete estudantes, sete professores supervisores e cinco professores cooperantes. Todos pertencem ou colaboram, no caso dos cooperantes, com duas instituições de FIP do distrito do Porto.

Realizou-se ainda a recolha de relatórios de estágio disponíveis nos repositórios institucionais e respetiva análise.

Neste artigo vamos focar-nos apenas nos resultados das entrevistas, e apenas relativamente à dimensão da reflexão.

Para a análise de todas as entrevistas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. As categorias de análise são categorias emergentes embora imbuídas de uma problematização resultante do quadro teórico e das nossas questões de investigação. A categoria de análise que aqui apresentamos é a relativa à Reflexão, cujas subcategorias são apresentadas na Tabela 1.

Apresentamos neste texto uma análise das subcategorias que nos permitem compor os discursos dos três tipos de entrevistados: estudantes, professores cooperantes e supervisores.

Figura 1. Subcategorias de análise de conteúdo das entrevistas, relativas à categoria

| "Reflexão"  |  |  |
|---|--|--|
| Reflexão - Subcategorias de análise   |  |  |
| Estudantes  | Professores supervisores   | Professores cooperantes  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- estratégias e instrumentos</li> <li>- impacto na prática</li> <li>- evolução pessoal</li> <li>- pontos fortes</li> <li>- constrangimentos</li> <li>- dificuldades sentidas</li> <li>- reflexão com o par pedagógico</li> <li>- reflexão com o professor cooperante</li> <li>- reflexão com o professor supervisor</li> <li>- outros aspetos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- aspectos mais salientados na reflexão dos estudantes</li> <li>- dificuldades dos estudantes na reflexão</li> <li>- evolução ao longo do ano</li> <li>- função da reflexão</li> <li>- reflexão - ponte entre teoria prática</li> <li>- reflexão - caminho para o desenvolvimento</li> <li>- impacto da FI na reflexão</li> <li>- instrumentos</li> <li>- limitações à reflexão em estágio</li> <li>- papel do supervisor na reflexão dos estudantes</li> <li>- periodicidade</li> <li>- práticas de reflexão dos estudantes</li> <li>- professor reflexivo</li> <li>- reflexão no relatório</li> <li>- Outros aspetos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- práticas e rotinas de reflexão</li> <li>- impacto da reflexão no estágio</li> <li>- reflexão em grupo</li> <li>- dificuldades dos estagiários</li> <li>- constrangimentos</li> <li>- evolução</li> <li>- assuntos mais salientados</li> <li>- impacto da reflexão no desenvolvimento</li> <li>- outros</li> </ul> |

## Resultados

### Refletir para melhorar práticas

Sobre as funções da reflexão, os professores cooperantes têm uma perspetiva de melhoria de práticas, de reforço dos pontos positivos, enquanto os supervisores entendem que a reflexão **permite ver para além dos conhecimentos teóricos**, permite perceber erros através do **questionamento constante**:

*da reflexão sobre o que eu observei e questionar constantemente se o que eu fiz foi ou não adequado e de que forma é que podia mudar, o perceber que fazemos erros e que os erros são coisas que fazem parte da vida, não quer dizer que sejam coisas agradáveis, mas fazem também crescer, se conseguirmos olhar para eles como 'errei, mas onde é que eu vou conseguir melhorar essa questão' (Supervisor 6).*

O professor reflexivo é visto pelas estudantes como alguém que procura melhorar, evita a repetição de erros, **pensa criticamente e tem abertura de espírito e humildade para reconhecer problemas**:

*É uma prática muito mais consciente, muito mais clara e muito melhor, porque se calhar não voltamos a cometer erros que cometemos antes. E pensamos não só do nosso ponto de vista, mas ao refletir pensamos acerca do ponto de vista de todos os que estão envolvidos ali, nós, dos nossos alunos, dos nossos colegas, da escola e também pensamos acerca da prática, pois se não refletirmos nunca vamos pensar, a articulação entre a teoria e a prática, porque a teoria faz sentido (Estudante 1).*

Os supervisores referem que ser reflexivo é **difícil e complexo**, estando associado ao professor investigador, na medida em que observa, questiona e toma medidas de **resolução de problemas**.

### Refletir na FIP

O contacto com a reflexão na formação inicial acontece, segundo as estudantes, sobretudo na prática, havendo, no entanto, algumas estudantes a referirem UC em que refletiam no final de cada aula sobre os assuntos trabalhados e "em várias cadeiras, fomos sempre incentivados a refletir" (Estudante 6). Há algumas estudantes a mencionarem também algum **trabalho conceitual sobre a reflexão na sua formação**, mas uma delas refere que, apesar de essas aulas terem ajudado, **na prática é que realmente percebeu como refletir e os seus benefícios**.

Sobre as práticas de reflexão no estágio há algumas diferenças no discurso das estudantes das duas instituições. Enquanto as estudantes de uma referem que **não tinham de fazer sempre reflexão escrita**, as da outra instituição falam em **narrativas, reflexão em grupo** e posterior **escrita, articulação com a teoria** nas suas reflexões e construção de **portefólio**, ao longo do ano:

*Nós fazíamos, digamos, umas reflexões semanais sobre aquilo que fazíamos e tínhamos que avaliar se correu bem, se correu mal. [...] Ela [supervisora] dava-nos, de acordo com aquilo que estávamos a desenvolver, de acordo com o que ela conhecia de nós, da nossa prática, ela dizia 'olha, se calhar fazia uma reflexão, por exemplo, sobre o envolvimento parental, a forma como tu chamas os pais à sala, era bom'. Então nós fomos procurar a teoria e tentar fazer uma reflexão sobre isso, e aí já tinha que ter teoria. Mas nessas semanas, não, era digamos que era uma reflexão pessoal, descrição daquilo que tínhamos feito para ela perceber como é que estava, como ela não estava lá todos os dias nem todas as semanas (Estudante 5).*

Só uma cooperante fala de instrumentos de reflexão das estudantes, referindo reflexões escritas e **grelhas de observação**. Os supervisores, por sua vez, referem **diários, narrativas**, não se notando discrepância entre os supervisores de uma e outra instituição.

Os professores cooperantes falam dos assuntos que mais tratavam nas reflexões orais no final das aulas, sendo eles a **gestão de comportamentos, a postura das estudantes, pontos fortes e fracos e aspetos que podiam melhorar**.

Todos os entrevistados, fossem estudantes, professores cooperantes ou supervisores, consideraram que os estudantes melhoraram a sua capacidade reflexiva ao longo do ano. No caso dos estudantes, estes referem ter melhorado essa capacidade também com a ajuda do seu par pedagógico e do professor cooperante, integrando a visão destes elementos na sua reflexão.

Os supervisores referem uma maior capacidade crítica no final do ano, maior consciência do que é feito, tornarem-se reflexões menos descriptivas e mais problematizadoras. Há ainda uma supervisora que refere que antes de Bolonha se notava uma evolução mais significativa, uma vez que o período de estágio era mais longo.

#### Dificuldades inerentes à reflexão

Os estudantes referem, como dificuldades e constrangimentos, alguma **falta de feedback** das reflexões escritas, **dificuldade na sistematização de informação**: “a coisa que eu mais senti falta na minha formação, foi do feedback” (Estudante 1);

*Os registos de observação escritos demoram o seu tempo porque há parâmetros a cumprir e nós durante o estágio não conseguimos. É muito complicado. A não ser que tenhamos uma muito boa memória e conseguimos filtrar tudo o que estamos a fazer (Estudante 5).*

**A falta de tempo é um aspeto apontado tanto por estudantes como supervisores:**

*Para mim, o único inconveniente, que não é um inconveniente, é uma limitação, é o fator tempo. Sem dúvida, para mim é o único. Porque penso que era preciso mais tempo ainda para esses momentos de reflexão e de partilha, digamos assim, sobre os olhares da aula. (Supervisor 1).*

Uma estudante refere ainda o facto de serem **poucas as reflexões feitas**, o que não lhe permitiu perceber realmente a sua importância na prática:

*provavelmente eu não percebi a importância que a reflexão tinha para mim tão bem como se fosse algo sistemático. Olha, fazemos naquela aula, realmente é importante, nós sabemos que é importante, mas se fosse algo sistemático também puxava mais por nós (Estudante 2).*

Os professores supervisores referem algumas dificuldades dos estudantes além destas, nomeadamente o facto de as reflexões serem **muito descriptivas inicialmente**, dificuldade de alguns estudantes em **pôr por escrito o seu pensamento** e a **dificuldade de gerir tantas dimensões da prática**:

*Elas têm alguma dificuldade, mas isso de uma maneira geral, em escrever. Escrever sobre aquilo que vivenciam, algumas têm mais facilidade que outras, como é óbvio, mas nós notamos, é organizar, é estruturar em termos de estruturação frásica, organizar as ideias e depois perceber, mas é interessante também perceber a evolução que elas vão tendo (Supervisor 4).*

Uma das supervisoras refere ainda que entende que algum **distanciamento temporal** permite aos estudantes uma visão diferente sobre as suas práticas daquela que tem imediatamente após a ação ou durante a ação,

*porque elas ficam muito concentradas sobre se correu bem ou não correu bem, na perspetiva de se os alunos estiveram interessados ou motivados e não propriamente na sua própria ação, no seu próprio papel, no que poderiam ter feito diferente, na forma como podiam ter refletido na ação diferentemente daquilo que fizeram (Supervisor 1).*

#### O papel da reflexão na prática

A reflexão é entendida, portanto como algo que permite **desenvolvimento profissional** dos estudantes, na medida em que, segundo um professor cooperante “é importante para depois na próxima aula, ou no futuro, melhorarem em certos aspectos e perceberem o que é que resulta e o que é que não resulta” (Cooperante 3).

Para os supervisores, a reflexão deve focar-se não apenas no momento, mas deve ter uma perspetiva de futuro, favorecendo a **articulação de saberes e o conhecimento de si próprio**, o que permite **tomar decisões** mais conscientes, pois “se eles não passarem por este processo reflexivo e que depois investiguem para melhorarem as suas práticas e num processo cílico que voltem a pôr em prática o que aprenderam, eles não conseguem ser bons professores” (Supervisor 2).

A reflexão como instrumento para fazer a **ligação entre conhecimentos teóricos e práticos** é um aspeto apontado por estudantes e supervisores. Os supervisores referem de forma geral, que se pretende que as reflexões escritas englobem a reflexão de conceitos, a atribuição de sentido a conhecimentos teóricos e não apenas o que se passa na prática,

*num período muito curto de tempo, nós queremos que elas mobilizem todo esse conhecimento teórico ou teórico-prático, gosto mais de lhe chamar teórico-prático, que elas já adquiriram em unidades curriculares anteriores, mas que dão-lhe um significado completamente diferente quando veem como é que elas se vão articular, desenvolver na prática, que é exigente (Supervisor 1).*

Os cooperantes referem que os estudantes chegam ao estágio com muita teoria, mas com alguma dificuldade em relacioná-la com a prática: “Quando uma pessoa sai e vai para o centro de estágio é tudo, leva uma teoria, depois chega lá e depara-se com uma realidade um bocadinho diferente nalguns aspetos” (Cooperante 2). Esta ideia está também presente no discurso de alguns estudantes, que referem que

*acho que é na prática que se vai percebendo como é que as coisas realmente funcionam. Porque nós quando estamos ali, nós ouvimos que é assim e assim, mas nós não temos prática, não é, esse prático de estar em contacto, porque lá está, eles têm essa preocupação de contar, mas para nós é muito mais fácil no terreno (Estudante 2);*

*Na licenciatura foi muito teórica, tenho pena que fosse só teórica porque só passados três anos é que nós pudemos colocar a teoria em prática (Estudante 7).*

#### Conclusão

Neste texto apresentamos os resultados de análise de conteúdo de entrevistas a estudantes, professores supervisores e professores cooperantes, relativas a algumas subcategorias relacionadas com a Reflexão. Não tivemos a pretensão de apresentar os resultados de uma forma aprofundada, mas tentamos conjugar as visões relativas a determinados aspetos, de cada um destes atores da FIP.

Entendemos que o estágio é tanto mais rico quanto maior for a variedade de situações vivenciadas pelo estudante, mas, mais do que a diversidade e quantidade de experiências, importa sobretudo que sejam situações com as quais ele possa aprender, um vez que apesar de “caracterizado como um ano de grande conflitualidade, ambiguidade e incerteza a nível socioprofissional, relacional e epistemológico, o estágio pedagógico pode também ser um período de elevado valor formativo, pela variedade e riqueza das aprendizagens realizadas” (Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa, & Fernandes, 2006, p. 45).

Compreendemos pela análise das entrevistas que o estágio é um processo de grande aprendizagem e impacto na formação dos estudantes e que a reflexão pode desempenhar um papel relevante neste processo, ao permitir o desenvolvimento profissional do estudante nesta fase de formação ao possibilitar a análise sistemática e criteriosa das suas práticas, dado que “a prática, sem uma criteriosa observação e análise de si mesma à luz de quadros teóricos e de valores educativos consciencializados, não tem, só por si, um efeito formativo” (Rodrigues, 2001, p. 8).

### Referências

- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos, *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora/INAFOP.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath and Company.
- Estrela, M. T., Freire, I. P., Bahia, S., Amaral, A., & Espírito Santo, J. A. (2018). Em defesa da formação emocional nos currículos de formação dos docentes de ensino superior. In J. A. Pacheco, M. C. Roldão, & M. T. Estrela (Orgs.), *Estudos de currículo* (pp. 39-56). Porto: Porto Editora.
- Lopes, A., Pereira, F., & Sousa, C. (2014). Internship and education in Portugal in the new millennium. In J. Mora & K. Wood (Eds.), *Practical knowledge in teacher education: Approaches to teacher internship programmes* (pp. 75-89). New York: Routledge.
- Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I., & Fernandes, I. S. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: Percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 45-76). Mangualde: Edições Pedago.
- Pereira, F. (2011). In-service teacher education and scholar innovation: The semantics of action and reflection on action as a mediation device. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 33-50.
- Pereira, F., Lopes, A., & Marta, M. (2015). Being a teacher educator: Professional identities and conceptions of professional education. *Educational Research*, 57(4), 451-469.
- Ribeiro, D. (2017). Formação profissional de professores: Desafios da contemporaneidade. In M. A. Flores, M. A. Moreira, & L. R. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 85-96). Santo Tirso: Pedago. [2<sup>a</sup> ed. revista e aumentada].
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. New York: Routledge.
- Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103), 535-554.

## **Autoavaliação das escolas públicas e das escolas particulares e cooperativas de ensino artístico: perspetiva dos professores**

Catarina Amorim<sup>1</sup>

Maria da Graça Bidarra<sup>2</sup>

Carlos Barreira<sup>3</sup>

### **Resumo**

O presente estudo tem como objetivo conhecer as atitudes e percepções dos professores em relação aos processos de autoavaliação nas escolas de Ensino Artístico, que decorrem da legislação em vigor que aponta para a sua obrigatoriedade. Sendo estas escolas normalmente de caráter privado, não têm sido contempladas pela Avaliação Externa de Escolas (AEE), embora começem a sê-lo no 3.º ciclo de AEE iniciado no ano letivo 2018/2019.

Com vista a alcançar o objetivo, recorreu-se à metodologia de inquérito por questionário, em versão online, dirigido aos professores das escolas de Ensino Artístico públicas e particulares e cooperativas, que incluiu: a caracterização socioprofissional dos professores; a existência ou não de uma equipa e de um processo organizado de autoavaliação, bem como a percepção dos professores e a caracterização das suas atitudes face à autoavaliação.

A maioria dos inquiridos refere que a sua escola tem um processo de autoavaliação implementado, concordando com o facto de este proporcionar um conhecimento alargado sobre a escola e contribuir para a equidade e justiça escolar, bem como para optimizar gestão de recursos humanos e materiais e o trabalho colaborativo entre os professores. Por outro lado, os professores consideram que o processo de autoavaliação promove estratégias de apoio à reflexão e tomada de consciência da escola que visam contribuir para uma visão atualizada e crítica sobre o seu funcionamento e desempenho com vista à melhoria das práticas educativas e dos resultados escolares. No entanto, cerca de metade dos professores entendem o processo de autoavaliação como imposto e burocrático, sentindo-se pouco envolvidos.

**Palavras-chave:** Atitudes e percepções dos professores, Autoavaliação de Escolas, Ensino Artístico

### **Introdução**

No âmbito da investigação do nosso projeto de doutoramento<sup>4</sup>, intitulado “Autoavaliação das escolas de Ensino Artístico”, surge o presente estudo sobre as atitudes e percepções dos professores de escolas de Ensino Artístico, em Portugal, sobre o processo de autoavaliação. Temos como objetivos: caracterizar socioprofissionalmente os professores e os processos de avaliação das escolas

<sup>1</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (PORTUGAL), kataryna\_3@hotmail.com

<sup>2</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (PORTUGAL), gbidarra@fpc.euc.pt

<sup>3</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (PORTUGAL), cabarreira@fpc.euc.pt

<sup>4</sup> Investigação financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia com a referência SFRH/BD/128541/2017, fazendo também parte da equipa do projeto “Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção: Um Estudo sobre o 3.º ciclo de Avaliação Externa de Escolas do Ensino não Superior” (MAEE), referência PTDC/CEDEDG/30410/2017.

na sua ótica, analisar as percepções dos professores das escolas de Ensino Artístico acerca dos processos de autoavaliação e caracterizar as suas atitudes/opiniões em relação ao processo de autoavaliação.

Este tema assume particular relevância, dado que maioria das escolas de Ensino Artístico são de caráter privado, não tendo sido contempladas no quadro da AEE, ainda que a mesma esteja prevista no 3.º ciclo de AEE iniciado em 2018. A autoavaliação é a capacidade que a escola tem para avaliar a sua realidade escolar promovendo a melhoria organizacional (Bolívar, 2012). Uma das principais áreas de melhoria apontada nos relatórios de AEE, tanto no 1.º como nos 2.º ciclos de AEE, das escolas de Ensino Artístico públicas, é o campo de análise da autoavaliação (Amorim, Bidarra, & Barreira, 2019a). Quanto às escolas de Ensino Artístico particulares e cooperativas, segundo os diretores, a maioria não tem processos de autoavaliação implementados (Amorim, Bidarra, & Barreira, 2019b).

No presente artigo pretendemos apresentar a metodologia utilizada e os resultados preliminares do inquérito por questionário passado aos professores de escolas de Ensino Artístico, onde faremos uma comparação entre as respostas dos professores de escolas públicas e de escolas particulares e cooperativas.

### **Metodologia**

O inquérito por questionário que utilizámos foi adaptado de Valgôde (2013, pp. 154-158) e Amorim (2014), sendo composto por questões com uma linguagem clara, de resposta fácil e anónima, subdivididas em três grupos. Na introdução, explica-se o motivo da investigação e é deixado o nosso contacto para algum esclarecimento que queiram fazer.

O grupo I refere-se à caracterização socioprofissional dos professores e à identificação da existência na escola de uma equipa de autoavaliação e de processos de autoavaliação e AEE. Neste grupo são colocadas treze questões aos inquiridos: sexo; idade; habilitações académicas; tempo de serviço até 31 de agosto de 2018; nível de ensino que leciona; grupo disciplinar; tipologia da escola; região da escola; se a escola tem uma equipa de autoavaliação; se tem implementado algum processo de autoavaliação; se já foi alvo de um processo de AEE; os cargos exercidos pelo inquirido entre 2013 e 2018; e a formação feita ao longo da sua carreira nas áreas de administração e gestão escolar, supervisão pedagógica/formação de formadores e avaliação de escolas.

No grupo II analisa-se a percepção que os professores de escolas de ensino artístico têm sobre a autoavaliação, centrando-se no processo desenvolvido na sua escola. São colocadas sete questões, com cinco níveis de resposta (1.nulo, 2.reduzido, 3.médio, 4.alto e 5.elevado). As questões têm a ver com a conformidade ou a emancipação da escola em relação às práticas de autoavaliação, a percepção do impacto da autoavaliação no desempenho profissional dos professores e no desenvolvimento organizacional da escola, o grau de envolvimento dos professores no processo de autoavaliação, o grau de informação dos professores acerca do processo de autoavaliação, o grau de

adequabilidade do processo de AEE às especificidades das escolas de Ensino Artístico e, por último, o impacto da AEE no processo de autoavaliação.

Quanto ao terceiro grupo, tínhamos como objetivo caracterizar a opinião/attitudes dos professores face ao processo de autoavaliação. São colocadas 39 afirmações com cinco opções de resposta, em escala do tipo de *Likert*: Discordo Totalmente (DT), Discordo (D), Nem Concordo Nem Discordo (NCND), Concordo (C) e Concordo Totalmente (CT). Todas estas afirmações avaliam a atitude dos professores de escolas de ensino artístico em relação à implementação do processo de autoavaliação nas escolas e os seus impactos na comunidade educativa e na escola. As questões 28 e 34 testam a concentração dos inquiridos e a sua coerência nas respostas. Agrupamos os itens em quatro categorias: relevância social do processo; eficácia e melhoria da escola; clima, colaboração e cultura; e, aspectos curriculares e pedagógicos (prestação do serviço educativo).

No final do questionário deixamos um espaço de resposta aberta, “observações”, para os inquiridos acrescentarem algo que considerem relevante sobre o processo de autoavaliação que não foi referido ao longo do inquérito por questionário.

Antes de implementar o inquérito por questionário, e de forma a validarmos o seu conteúdo, procedemos a uma fase preliminar, um estudo piloto. Para tal, foi realizada uma revisão entre pares/acordo de juízes e o preenchimento do inquérito por questionário por três professores de Ensino Artístico, sendo que, no grupo III, utilizámos os critérios para a avaliação dos graus de comprehensibilidade, ambiguidade e abstração dos itens, segundo Angleitner, John e Lohr (1986 cit. in Alferes, 1997, p. 126).

Após o preenchimento do inquérito por questionário, pelos três professores, procedemos a uma análise e verificámos que havia alguns itens em que os professores evidenciaram alguma dificuldade na compreensão, ambiguidade e abstração. Nesses itens procedemos a algumas alterações de forma a torná-los mais comprehensivos, mais claros e menos abstratos.

Posteriormente, aplicámos os inquéritos por questionário, em versão *online*. Para tal, enviámos às escolas de Ensino Artístico, públicas, e particulares e cooperativas, um e-mail a solicitar a colaboração dos professores através de um link. Também partilhamos o link do inquérito por questionário num grupo de uma rede social de Ensino Artístico, onde solicitámos a colaboração dos professores.

A recolha de dados decorreu durante doze meses, entre maio de 2019 e maio de 2020, tendo-se obtido um total de 563 respostas, eliminando-se apenas uma por ausência de resposta a três questões.

## Resultados

Iremos apresentar os resultados das atitudes e percepções dos professores de escolas públicas, e particulares e cooperativas. Num total de 562 respostas, 287 são de professores que lecionam em escolas públicas e 275 em escolas particulares e cooperativas. Apesar de o número de escolas particulares e

cooperativas ser superior ao das escolas públicas, 148 e 11 respetivamente, o número de respostas entre professores de escolas públicas e de escolas particulares e cooperativas é muito próximo. No total o questionário foi enviado para 159 escolas de Ensino Artístico<sup>5</sup>.

### Caracterização dos professores das escolas de Ensino Artístico

No quadro 1 é realizada uma caracterização dos professores inquiridos das escolas públicas e das escolas particulares e cooperativas segundo: sexo, idade, habilitações académicas, tempo de serviço até 31 de agosto de 2018, e nível de ensino que leciona.

**Quadro 1.** Caracterização dos professores das escolas públicas *versus* escolas particulares e cooperativas

| Variáveis                                  | Públicas | Particulares e cooperativas |
|--|----------|-----------------------------|
| <b>Sexo</b>                                |          |                             |
| Masculino                                  | 47%      | 55.6%                       |
| Feminino                                   | 53%      | 44.4%                       |
| <b>Idade</b>                               |          |                             |
| Média                                      | 45.23    | 37.89                       |
| Mediana                                    | 44       | 37                          |
| Desvio Padrão                              | 10.485   | 8.651                       |
| Mínimo                                     | 23       | 22                          |
| Máximo                                     | 67       | 68                          |
| <b>Habilidades Académicas</b>              |          |                             |
| Bacharelato                                | 4.9%     | 2.2%                        |
| Licenciatura                               | 38.3%    | 29.5%                       |
| Pós-Graduação                              | 10.1%    | 4.7%                        |
| Mestrado                                   | 44.3%    | 61.1%                       |
| Doutoramento                               | 2.4%     | 2.5%                        |
| <b>Tempo de serviço até 31 agosto 2018</b> |          |                             |
| Média                                      | 17.2     | 9.78                        |
| Mediana                                    | 15       | 9                           |
| Desvio Padrão                              | 11.41    | 7.725                       |
| Mínimo                                     | 0        | 0                           |
| Máximo                                     | 42       | 41                          |
| <b>Nível de ensino que leciona</b>         |          |                             |
| Pré-Escolar                                | 4.04     | 6.25                        |
| 1.º Ciclo                                  | 18.69    | 19.68                       |
| 2.º Ciclo                                  | 22.9     | 23.73                       |
| 3.º Ciclo                                  | 22.73    | 26.27                       |
| Secundário                                 | 31.65    | 24.07                       |

Pela análise do quadro 1, verificámos que a maioria dos professores das escolas públicas são do sexo feminino (53%), já os das escolas particulares e cooperativas são do sexo masculino (55.6%). Em média os professores das

<sup>5</sup> Escolas confirmadas através da DGESTE, da Agência Nacional para a qualificação e o ensino profissional, IP e do Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP em 2019.

escolas públicas têm 45.23 anos, sendo que o mais novo tem 23 anos e o mais velho 67 anos. Quanto aos professores das escolas particulares e cooperativas em média possuem 37.89 anos, tendo o mais novo 22 anos e o mais velho 68. Constatamos que os professores das escolas particulares e cooperativas são mais novos do que os professores das escolas públicas.

Relativamente às habilitações académicas, tanto nas escolas públicas como nas escolas particulares e cooperativas, a maioria dos professores inquiridos têm o Mestrado. No entanto, nas escolas particulares e cooperativas há mais professores com o grau de Mestre do que nas públicas, 61.1% e 44.3% respetivamente. Nas escolas públicas, apesar de ser o Mestrado o grau com maior percentagem (44.3%), o grau da Licenciatura está relativamente próximo (38.3%).

Quanto ao tempo de serviço, em média, os professores das escolas públicas têm 17.2 anos, sendo o mínimo 0 e o máximo 42 anos. Já nas escolas particulares e cooperativas, em média, os professores têm 9.78 anos de tempo de serviço variando entre 0 e 41 anos. É possível concluir que os professores das escolas públicas têm mais anos de tempo de serviço do que os professores das escolas particulares e cooperativas.

Em relação ao nível de ensino, a maioria dos inquiridos das escolas públicas lecionam o Secundário e apenas um nível de ensino 53.66%, já os das escolas particulares e cooperativas lecionam o 3.º ciclo e mais do que um nível de ensino (73.82%).

Passando ao grupo disciplinar dos professores inquiridos, nas escolas públicas temos 48.08% da área da Música, 2.79% da Dança, 1.74% das Artes, 37.98% das disciplinas do Ensino Regular e 9.41% de outras áreas. Nas escolas particulares e cooperativas temos 84.73% da área da Música, 6.91% da Dança, 0.36% das Artes, 3.64% das disciplinas do Ensino Regular e 4.36% de outras áreas. A categoria com maior percentagem tanto nas escolas públicas como nas escolas particulares e cooperativas é a Música.

**Quadro 2.** Caraterização das escolas de Ensino artístico públicas e particulares e cooperativas na ótica dos professores

| Variáveis               | Públicas (%) | Particulares e cooperativas (%) |
|-------------------------|--------------|---------------------------------|
| <b>Região da escola</b> |              |                                 |
| Norte                   | 35.9         | 52                              |
| Centro                  | 36.2         | 37.5                            |
| Sul                     | 12.5         | 9.8                             |
| Açores                  | 7            | 0.4                             |
| Madeira                 | 8.4          | 0.4                             |

Os inquiridos das escolas públicas são na sua maioria da região Centro (36.2%), já a maioria dos inquiridos das escolas particulares e cooperativas são da região Norte (52%).

A maioria dos inquiridos, quer das escolas públicas quer das escolas particulares e cooperativas, exerceu cargos entre 2013 e 2018 (52.6% e 57.1% respetivamente). No quadro 3, podemos analisar a distribuição das percentagens pelos cargos exercidos. O cargo mais exercido nas escolas públicas é o de diretor/a de turma (27.44%), já nas escolas particulares e cooperativas é o de coordenador/a de departamento curricular (30.59%).

**Quadro 3.** Cargos exercidos pelos professores das escolas de Ensino Artístico

| Cargos                                   | Públicas (%) | Particulares e cooperativas (%) |
|--|--------------|---------------------------------|
| Coordenador/a de departamento curricular | 17.69        | 30.59                           |
| Coordenador/a de diretores de turma      | 1.08         | 2.3                             |
| Membro da equipa de autoavaliação        | 6.5          | 3.95                            |
| Membro do Conselho Geral                 | 3.25         | 1                               |
| Diretor/a de turma                       | 27.44        | 14.47                           |
| Membro da Direção                        | 5.78         | 11.51                           |
| Membro do Conselho Pedagógico            | 13.72        | 24.01                           |
| Coordenador de projetos                  | 12.64        | 9.54                            |
| Bibliotecário/a                          | 0.36         | 0                               |
| Outro                                    | 11.55        | 2.63                            |

No quadro 4 podemos analisar a formação dos professores, quer das escolas públicas, quer das escolas particulares e cooperativas, ao longo da sua carreira nas áreas da administração e gestão escolar, de supervisão pedagógica/formação de formadores e de avaliação de escolas.

**Quadro 4.** Áreas de formação dos professores ao longo da carreira

| Área   | Públicas (%) | Particulares e cooperativas (%) |
|--|--------------|---------------------------------|
| <b>Administração e gestão escolar</b>                |              |                                 |
| Sim  | 8.4          | 9.5                             |
| Não  | 91.6         | 90.5                            |
| <b>Supervisão pedagógica/ formação de formadores</b> |              |                                 |
| Sim  | 22.3         | 16.7                            |
| Não  | 77.7         | 83.3                            |
| <b>Avaliação de escolas</b>                          |              |                                 |
| Sim  | 4.2          | 4                               |

|     |      |    |
|-----|------|----|
| Não | 95.8 | 96 |
|-----|------|----|

Pela análise do quadro 4 verificámos que, quer nas escolas públicas quer nas escolas particulares e cooperativas, a maioria dos professores inquiridos não têm formação nas áreas da administração e gestão escolar, supervisão pedagógica/formação de formadores e avaliação de escolas. Contudo, das três áreas referidas, a da supervisão pedagógica/formação de formadores é a que tem a percentagem mais elevada de "sim" tanto nas escolas públicas como nas escolas particulares e cooperativas.

**Perceções dos professores das escolas públicas e das escolas particulares e cooperativas de Ensino Artístico sobre a existência de processos de avaliação**

No quadro 5 podemos comparar as percepções dos professores das escolas de Ensino Artístico públicas com as das escolas particulares e cooperativas sobre a existência de processos de avaliação nas escolas onde lecionam.

**Quadro 5.** Perceções dos professores das escolas públicas e particulares e cooperativas de Ensino Artístico sobre a existência de processos de avaliação

| Variáveis  | Públicas (%) | Particulares e cooperativas (%) |
|--|--------------|---------------------------------|
| <b>Existência de equipa de autoavaliação</b>                     |              |                                 |
| Sim  | 75.6         | 31.3                            |
| Não  | 5.9          | 40.7                            |
| Não sei  | 18.5         | 28                              |
| <b>A escola tem implementado algum Processo de autoavaliação</b> |              |                                 |
| Sim  | 70.7         | 49.8                            |
| Não  | 5.6          | 27.6                            |
| Não sei  | 23.7         | 22.5                            |
| <b>A escola já foi alvo de algum processo de AEE</b>             |              |                                 |
| Sim  | 75.6         | 53.8                            |
| Não  | 2.4          | 14.9                            |
| Não sei  | 22           | 31.3                            |

Quanto à existência de uma equipa de autoavaliação, a maioria dos professores das escolas públicas dizem que existe (75.6%), enquanto a maioria dos inquiridos das escolas particulares e cooperativas afirmam que na sua escola não há uma equipa de autoavaliação (40.7%).

Relativamente ao desenvolvimento de um processo de autoavaliação, a maioria dos professores, quer das escolas públicas (70.7%) quer das escolas particulares e cooperativas (49.8%), dizem que está implementado um processo de autoavaliação na sua escola. Pelas percentagens da resposta "sim" na questão da existência de uma equipa de autoavaliação e da implementação de

**Autoavaliação das escolas públicas e das escolas particulares e cooperativas de ensino artístico: perspetiva dos professores**

um processo de autoavaliação, constatamos que há escolas públicas que têm equipas de autoavaliação constituídas (75.6%), mas não têm um processo de autoavaliação implementado na escola (70.7%). O contrário verifica-se nas escolas particulares e cooperativas, onde há escolas que apesar de não terem equipas de autoavaliação constituídas (31.3%), têm processos de autoavaliação implementados (49.8%).

Passando ao facto de a escola já ter sido alvo de um processo de AEE, a maioria dos inquiridos, quer das escolas públicas quer das escolas particulares e cooperativas, afirma que "sim", respetivamente 75.6% e 53.8%. Contudo, a percentagem da resposta "sim" nas escolas públicas é mais elevada do que nas escolas particulares e cooperativas. Constatou-se que há uma percentagem ainda alta de professores, quer de escolas públicas quer de escolas particulares e cooperativas, que não sabem se a escola onde lecionam tem uma equipa de autoavaliação constituída, um processo de autoavaliação implementado ou se já foi alvo de algum processo de AEE. Sendo que nas escolas públicas a percentagem de "não sei" mais elevada é na questão da existência de um processo de autoavaliação e nas escolas particulares e cooperativas é na questão se a escola já foi alvo de algum processo de AEE.

**Perceções dos professores das escolas públicas e particulares e cooperativas de Ensino Artístico sobre o processo de autoavaliação**

No quadro 6 podemos analisar as percepções dos professores das escolas públicas e das escolas particulares e cooperativas acerca da autoavaliação das escolas de Ensino Artístico.

**Quadro 6.** Distribuição da frequência das respostas aos itens da escala de percepções face à autoavaliação de escolas públicas e particulares e cooperativas de Ensino Artístico

|  | 1. Nulo (%)                 | 2. Reduzido (%) | 3. Médio (%) | 4. Alto (%) | 5. Elevado (%) |
|--|-----------------------------|-----------------|--------------|-------------|----------------|
| 1. Como se situa a escola em que leciona relativamente ao grau de desenvolvimento das práticas de autoavaliação? | Públicas                    | 3.8             | 12.2         | 40.1        | 35.9           |
|  | Particulares e cooperativas | 11.3            | 21.1         | 40          | 23.6           |
| 2. Qual o impacto da autoavaliação da escola no seu desempenho profissional?                                     | Públicas                    | 7.3             | 22           | 32.1        | 30             |
|  | Particulares e cooperativas | 17.8            | 17.8         | 30.9        | 26.2           |
| 3. Qual o impacto do processo de autoavaliação no desenvolvimento organizacional da escola?                      | Públicas                    | 3.8             | 20.6         | 33.8        | 34.1           |
|  | Particulares e cooperativas | 14.9            | 17.8         | 35.3        | 24.4           |
| 4. Qual o seu grau de envolvimento no processo de autoavaliação?   | Públicas                    | 13.2            | 20.2         | 33.4        | 19.9           |
|  | Particulares e cooperativas | 20.7            | 17.5         | 34.2        | 19.6           |

<sup>6</sup> Percentagem da resposta "sim" nas questões da existência de uma equipa de autoavaliação e da implementação de um processo de autoavaliação.

<sup>7</sup> Percentagem da resposta "sim" nas questões da existência de uma equipa de autoavaliação e da implementação de um processo de autoavaliação.

|   |                             |      |      |      |      |     |
|---|-----------------------------|------|------|------|------|-----|
| 5. Qual o seu grau de informação sobre o processo de autoavaliação?   | Públicas                    | 8.7  | 18.8 | 36.9 | 25.8 | 9.8 |
|   | Particulares e cooperativas | 16.7 | 24   | 33.5 | 20.7 | 5.1 |
| 6. Qual o grau de adequação do processo de AEE às especificidades das Escolas de Ensino Artístico (quadro de referência e escala de classificação)? | Públicas                    | 8.7  | 29.6 | 42.2 | 15.7 | 3.8 |
|   | Particulares e cooperativas | 14.5 | 25.8 | 43.6 | 13.8 | 2.2 |
| 7. Qual o impacto da AEE no processo de autoavaliação?  | Públicas                    | 5.6  | 18.8 | 39.7 | 27.9 | 8   |
|   | Particulares e cooperativas | 15.3 | 19.3 | 31.3 | 25.8 | 8.4 |

No geral verificámos que, quer nas escolas públicas quer nas escolas particulares e cooperativas, o nível que obtém a percentagem mais elevada é o “médio”, à exceção do item 3, do impacto do processo de autoavaliação no desenvolvimento organizacional da escola, onde a percentagem é mais elevada no nível “alto” nas escolas públicas.

É nas percentagens dos níveis “nulo”, “reduzido”, “alto” e “elevado” que se verificam as maiores diferenças entre as percepções dos professores das escolas públicas e das escolas particulares e cooperativas. Nas escolas públicas o somatório das percentagens dos níveis “alto” e “elevado” nos sete itens é na maioria mais elevado do que o somatório das percentagens dos níveis “nulo” e “reduzido”. Já nas escolas particulares e cooperativas o somatório das percentagens dos níveis “nulo” e “reduzido” é mais elevado em todos os itens do que o somatório das percentagens dos níveis “alto” e “elevado”.

Nas escolas públicas de Ensino Artístico a percepção dos professores sobre o desenvolvimento de práticas de autoavaliação é indicador da existência de um certo desenvolvimento das mesmas, com impacto no desempenho profissional dos professores e na organização da escola. No entanto, constata-se um menor envolvimento dos professores no processo de autoavaliação, apesar de a maioria dos professores ter informações em relação ao processo de autoavaliação. Quanto à adequabilidade do processo de AEE às especificidades das escolas de Ensino Artístico, apesar de a maioria dos inquiridos responderem “médio”, verifica-se uma tendência maior para os níveis “nulo” e “reduzido”, o que nos leva a concluir que os processos de AEE podem não se adequar às especificidades das escolas de Ensino Artístico. Porém, o processo de AEE tem impacto no processo de autoavaliação das escolas públicas de Ensino Artístico.

Quanto às escolas particulares e cooperativas de Ensino Artístico, a percepção dos professores sobre o desenvolvimento de práticas de autoavaliação, apesar de ambivalente há uma tendência para a não existência das mesmas, não tendo assim impacto no desempenho profissional dos professores nem na organização da escola. Constatou-se um menor envolvimento dos professores no processo de autoavaliação da escola e da informação que têm sobre o processo. Também se verifica uma tendência para os níveis negativos relativamente à adequabilidade dos processos de

#### Autoavaliação das escolas públicas e das escolas particulares e cooperativas de ensino artístico: perspetiva dos professores

autoavaliação às especificidades das escolas de Ensino Artístico. E, o mesmo se confirma em relação ao impacto do processo de AEE no processo de autoavaliação.

#### Opinião/attitudes dos professores das escolas públicas e particulares e cooperativas face ao processo de autoavaliação

No quadro 7 podemos analisar as diferenças entre as atitudes dos professores das escolas públicas e das escolas particulares e cooperativas, relativamente à categoria relevância social do processo.

**Quadro 7.** Atitudes dos professores das escolas públicas e particulares e cooperativas face aos itens da categoria relevância social do processo de autoavaliação

| O processo de autoavaliação:   |                             | DT  | D    | NCND | C    | CT   |
|--|-----------------------------|-----|------|------|------|------|
| 1. proporciona um conhecimento alargado sobre a escola                                   | Públicas                    | 2.4 | 6.3  | 25.1 | 50.5 | 15.7 |
|  | Particulares e cooperativas | 2.5 | 6.2  | 25.1 | 54.5 | 11.6 |
| 6. visa a prestação de contas da escola  | Públicas                    | 4.2 | 19.2 | 44.9 | 26.5 | 5.2  |
|  | Particulares e cooperativas | 3.6 | 21.5 | 46.2 | 24.4 | 4.4  |
| 8. contribui para reforçar a identidade e o desenvolvimento profissional dos professores | Públicas                    | 4.5 | 18.1 | 34.8 | 34.8 | 7.7  |
|  | Particulares e cooperativas | 1.5 | 4.4  | 27.3 | 57.1 | 9.8  |
| 18. convoca de forma democrática os diferentes atores da comunidade escolar              | Públicas                    | 5.6 | 15   | 40.1 | 35.9 | 3.5  |
|  | Particulares e cooperativas | 2.9 | 7.6  | 37.5 | 45.1 | 6.9  |
| 21. permite uma maior divulgação da escola e dos seus resultados na comunidade educativa | Públicas                    | 5.2 | 12.9 | 35.9 | 38.7 | 7.3  |
|  | Particulares e cooperativas | 2.2 | 13.5 | 38.9 | 41.1 | 4.4  |
| 22. contribui para o aumento da participação dos pais/encarregados de educação           | Públicas                    | 6.6 | 20.9 | 46.7 | 22   | 3.8  |
|  | Particulares e cooperativas | 4.4 | 18.9 | 38.5 | 34.9 | 3.3  |
| 23. proporciona uma maior colaboração entre a escola e a comunidade envolvente           | Públicas                    | 5.6 | 17.8 | 47.7 | 24.7 | 4.2  |
|  | Particulares e cooperativas | 1.8 | 15.3 | 43.3 | 37.1 | 2.5  |
| 28. é um processo com pouco envolvimento dos professores                                 | Públicas                    | 3.5 | 14.6 | 33.1 | 39   | 9.8  |
|  | Particulares e cooperativas | 6.9 | 21.8 | 33.8 | 32.7 | 4.7  |

|  |                             |      |      |      |      |      |
|--|-----------------------------|------|------|------|------|------|
| 34. é um processo imposto e burocrático que não tem consequências no funcionamento e resultados das escolas                  | Públicas                    | 3.8  | 26.8 | 32.8 | 25.1 | 11.5 |
|  | Particulares e cooperativas | 10.5 | 32.4 | 30.9 | 22.2 | 4    |
| 36. contribui para aumentar a confiança junto da comunidade relativamente aos resultados escolares e funcionamento da escola | Públicas                    | 5.6  | 13.6 | 45.3 | 31   | 4.5  |
|  | Particulares e cooperativas | 2.2  | 12.7 | 34.9 | 45.5 | 4.7  |

As diferenças existentes entre as atitudes dos professores de escolas públicas e os professores de escolas particulares e cooperativas, nesta categoria, da relevância social do processo, prendem-se com cinco dos onze itens nomeadamente:

- No item 8, quanto ao facto de o processo de autoavaliação contribuir para reforçar a identidade e o desenvolvimento profissional dos professores, nos inquiridos das escolas públicas verifica-se alguma ambivalência, sendo que a sua maioria não concorda nem discorda com a afirmação, verificando-se uma tendência para a concordância. Já a maioria dos inquiridos das escolas particulares e cooperativas concorda com a afirmação;
- No item 18, do processo de autoavaliação convocar de forma democrática os diferentes atores da comunidade escolar, tal como no item anterior, a maioria dos professores das escolas públicas não concorda nem discorda com a afirmação, havendo também uma tendência para a concordância. A maioria dos professores de escolas particulares e cooperativas concorda com a afirmação;
- No item 28, relativamente ao facto de ser um processo com pouco envolvimento dos professores, a maioria dos professores de escolas públicas concorda com a afirmação, já a maioria dos professores de escolas particulares e cooperativas não concorda nem discorda, havendo uma tendência para a concordância;
- No item 34, do processo de autoavaliação ser imposto e burocrático que não tem consequências no funcionamento e resultados das escolas, a maioria dos professores das escolas públicas não concorda nem discorda com a afirmação, havendo uma tendência para a concordância. Em lado oposto, temos os professores de escolas particulares e cooperativas que discordam com a afirmação, ou seja, consideram que o processo de autoavaliação não é imposto e burocrático e tem consequências no funcionamento e resultados das escolas;
- Por último, no item 36, quanto ao facto de o processo de autoavaliação contribuir para aumentar confiança junto da comunidade relativamente aos resultados escolares e funcionamento da escola, a maioria dos inquiridos das escolas públicas não concorda nem discorda, havendo uma tendência para a concordância. Já a maioria dos inquiridos das escolas particulares e cooperativas concorda com a afirmação.

Em jeito de conclusão, da análise das diferenças existentes entre as atitudes dos professores de escolas públicas e de escolas particulares e

cooperativas, nesta categoria da relevância social do processo, verificámos que apesar das diferenças existentes, estas não são muito significativas variando entre o "nem concordo nem discordo" com tendência para a concordância. A exceção vai para o item 34, onde se verifica a maior diferença de opiniões/attitudes entre os professores das escolas públicas e os das escolas particulares e cooperativas. Sendo que, os professores das escolas públicas apesar de alguma ambivalência, consideram que o processo de autoavaliação é imposto e burocrático, não tendo consequências no funcionamento e resultados das escolas. Em contrapartida os professores das escolas particulares e cooperativas, na sua maioria, consideram que o processo de autoavaliação não é imposto nem burocrático e tem consequências no funcionamento e resultados da escola. Possivelmente esta diferença assinalável de opiniões/attitudes dos professores das escolas públicas e das escolas particulares e cooperativas, deve-se ao facto de a maioria das escolas particulares e cooperativas, aquando da aplicação do questionário, não ter sido alvo do processo de AEE levado a cabo pela IGEC, onde um dos domínios é precisamente o da autoavaliação. Os professores das escolas públicas (todas já foram alvo do processo de AEE) veem o processo de autoavaliação como sendo algo imposto e burocrático.

No quadro 8 podemos analisar as diferenças entre as atitudes dos professores das escolas públicas e das escolas particulares e cooperativas na categoria eficácia e melhoria da escola.

**Quadro 8.** Diferenças entre as atitudes dos professores das escolas públicas e particulares e cooperativas na categoria eficácia e melhoria da escola

| O processo de autoavaliação:   |                             | DT  | D   | NCND | C    | CT   |
|--|-----------------------------|-----|-----|------|------|------|
| 3. permite optimizar a gestão de recursos humanos e materiais                                | Públicas                    | 3.8 | 9.4 | 23   | 51.2 | 12.5 |
|  | Particulares e cooperativas | 2.9 | 5.5 | 22.9 | 56.7 | 12   |
| 5. constitui um apoio à organização da escola ao evidenciar os pontos fortes e pontos fracos | Públicas                    | 2.1 | 3.8 | 17.1 | 56.1 | 20.9 |
|  | Particulares e cooperativas | 2.2 | 2.2 | 11.6 | 57.5 | 26.5 |
| 9. promove estratégias para um melhor desempenho por parte da escola                         | Públicas                    | 2.8 | 6.6 | 30   | 51.6 | 9.1  |
|  | Particulares e cooperativas | 1.8 | 5.1 | 18.2 | 60.4 | 14.5 |
| 12. contribui para o desenvolvimento sustentável da escola                                   | Públicas                    | 3.5 | 9.1 | 42.2 | 38   | 7.3  |
|  | Particulares e cooperativas | 2.2 | 8   | 32.4 | 52.4 | 5.1  |
| 13. permite a recolha de   | Públicas                    | 1.7 | 4.5 | 17.8 | 57.5 | 18.5 |

| informação relevante sobre a escola   | Particulares e cooperativas | 2.5 | 4.7  | 16.4 | 57.8 | 18.5 |
|---|-----------------------------|-----|------|------|------|------|
| 19. contribui para aumentar o sentido de eficácia da escola                               | Públicas                    | 2.4 | 10.1 | 34.5 | 44.3 | 8.7  |
|   | Particulares e cooperativas | 2.2 | 4    | 27.3 | 58.9 | 7.6  |
| 20. promove a reflexão sobre os processos de melhoria da escola                           | Públicas                    | 2.4 | 7.3  | 20.9 | 56.4 | 12.9 |
|   | Particulares e cooperativas | 1.5 | 2.5  | 14.9 | 65.8 | 15.3 |
| 27. incentiva uma maior articulação entre as lideranças de topo e intermédias             | Públicas                    | 4.5 | 16.7 | 35.2 | 38.7 | 4.9  |
|   | Particulares e cooperativas | 2.9 | 9.5  | 38.2 | 41.1 | 8.4  |
| 33. contribui para a melhoria da ação das lideranças                                      | Públicas                    | 4.2 | 15.7 | 38.7 | 37.3 | 4.2  |
|   | Particulares e cooperativas | 4   | 10.9 | 34.5 | 42.5 | 8    |
| 35. contribui para criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola | Públicas                    | 4.2 | 17.4 | 41.1 | 31.4 | 5.9  |
|   | Particulares e cooperativas | 2.2 | 11.6 | 36   | 46.2 | 4    |

Nesta categoria, as diferenças existentes entre as atitudes dos professores de escolas públicas e de escolas particulares e cooperativas verificam-se sobretudo nos itens 12, 33 e 35, onde a concordância é menor nas escolas públicas do que nas particulares e cooperativas e, ao mesmo tempo, maior a percentagem das respostas "nem concordo nem discordo".

No quadro 9 podemos analisar as diferenças de opinião existentes entre professores das escolas públicas e das escolas particulares e cooperativas na categoria clima, colaboração e cultura.

**Quadro 9.** Diferenças de opinião entre professores das escolas públicas e particulares e cooperativas na categoria clima, colaboração e cultura

| O processo de autoavaliação:  | DT                          | D   | NCND | C    | CT   |
|---|-----------------------------|-----|------|------|------|
| 4. contribui para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores                | Públicas                    | 3.5 | 13.9 | 30.3 | 41.1 |
|   | Particulares e cooperativas | 2.2 | 6.2  | 29.8 | 48.7 |
| 10. contribui para uma cultura de colaboração entre os vários elementos da comunidade escolar | Públicas                    | 4.5 | 12.5 | 33.1 | 41.1 |
|   | Particulares e cooperativas | 2.2 | 6.2  | 29.1 | 53.5 |
|   |                             |     |      |      | 8.7  |
|   |                             |     |      |      | 9.1  |

|   |                             |     |      |      |      |      |
|---|-----------------------------|-----|------|------|------|------|
| 11. contribui para uma visão atualizada e crítica sobre o funcionamento da escola               | Públicas                    | 2.8 | 6.3  | 22.3 | 54.4 | 14.3 |
| 14. dá conta da realidade concreta de cada escola   | Particulares e cooperativas | 1.1 | 2.9  | 17.5 | 64   | 14.5 |
|   | Públicas                    | 4.5 | 15.7 | 34.1 | 40.1 | 5.6  |
| 17. contribui para uma melhor definição do Projeto Educativo, reforçando a identidade da escola | Particulares e cooperativas | 3.3 | 16   | 35.6 | 38.5 | 6.5  |
|   | Públicas                    | 2.8 | 6.6  | 27.9 | 53.3 | 9.4  |
| 25. contribui para um trabalho crítico e reflexivo dos professores                              | Particulares e cooperativas | 1.5 | 3.6  | 26.2 | 53.5 | 15.3 |
|   | Públicas                    | 4.5 | 10.8 | 24   | 49.8 | 10.8 |
| 26. promove o empenho dos professores em projetos da escola                                     | Particulares e cooperativas | 2.5 | 2.5  | 14.5 | 62.9 | 17.5 |
|   | Públicas                    | 6.6 | 15.3 | 38.3 | 34.8 | 4.9  |
| 30. promove um clima positivo entre os diversos atores educativos                               | Particulares e cooperativas | 2.5 | 9.1  | 31.6 | 45.8 | 10.9 |
|   | Públicas                    | 7   | 17.8 | 53.3 | 19.5 | 2.4  |
| 38. contribui para fomentar a qualidade na vida das escolas                                     | Particulares e cooperativas | 3.3 | 14.9 | 48   | 30.9 | 2.9  |
|   | Públicas                    | 4.2 | 18.5 | 37.3 | 35.2 | 4.9  |
|   |                             |     |      |      | 50.5 | 5.8  |

São poucas as diferenças na categoria clima, colaboração e cultura entre as atitudes dos professores de escolas públicas e de escolas particulares e cooperativas. Tal como aconteceu na categoria anterior, são diferenças entre a opção "nem concordo nem discordo" com tendência para a concordância (públicas) e a opção "concordo" (particulares e cooperativas), sendo mais visíveis nos itens 26 (promove o empenho dos professores em projetos da escola) e 38 (contribui para fomentar a qualidade na vida das escolas).

No quadro 10 podemos analisar as diferenças existentes na categoria aspectos curriculares e pedagógicos (prestação do serviço educativo), entre a opinião dos professores das escolas públicas e de escolas particulares e cooperativas.

**Quadro 10.** Opinião dos professores das escolas públicas e particulares e cooperativas nos

| Itens da categoria aspectos curriculares e pedagógicos   |                             |     |      |      |      |      |
|--|-----------------------------|-----|------|------|------|------|
| O processo de autoavaliação:   |                             | DT  | D    | NCND | C    | CT   |
| 2. contribui para a equidade e justiça escolar   | Públicas                    | 6.3 | 13.2 | 32.8 | 40.1 | 7.7  |
|  | Particulares e cooperativas | 2.5 | 12   | 29.1 | 45.5 | 10.9 |
| 7. contribui para certificar a qualidade das práticas e melhoria do serviço educativo                              | Públicas                    | 3.8 | 8    | 25.4 | 51.2 | 11.5 |
|  | Particulares e cooperativas | 2.2 | 5.8  | 19.3 | 60.4 | 12.4 |
| 15. contribui para a reflexão e tomada de consciência da escola sobre o seu funcionamento e resultados             | Públicas                    | 1.7 | 5.2  | 25.1 | 55.7 | 12.2 |
|  | Particulares e cooperativas | 2.5 | 4    | 21.1 | 58.5 | 13.8 |
| 16. tem impacto na melhoria dos resultados académicos e sociais  | Públicas                    | 4.5 | 12.9 | 46.3 | 31   | 5.2  |
|  | Particulares e cooperativas | 2.5 | 11.6 | 35.3 | 44   | 6.5  |
| 24. contribui para um maior envolvimento dos professores em torno de processos de ensino e aprendizagem inovadores | Públicas                    | 5.2 | 15.3 | 35.9 | 39   | 4.5  |
|  | Particulares e cooperativas | 2.9 | 8.4  | 30.9 | 47.3 | 10.5 |
| 29. sensibiliza para a importância da elaboração de planos de formação de pessoal docente e não docente            | Públicas                    | 2.8 | 10.1 | 35.9 | 46   | 5.2  |
|  | Particulares e cooperativas | 2.2 | 6.9  | 33.5 | 50.9 | 6.5  |
| 31. provoca mudanças curriculares/pedagógicas e de avaliação das aprendizagens                                     | Públicas                    | 5.6 | 15   | 39   | 35.2 | 5.2  |
|  | Particulares e cooperativas | 2.9 | 8.4  | 33.1 | 50.5 | 5.1  |
| 32. contribui para uma melhor organização dos espaços e tempos letivos   | Públicas                    | 6.3 | 17.8 | 41.1 | 31   | 3.8  |
|  | Particulares e cooperativas | 4   | 9.1  | 44   | 38.5 | 4.4  |
| 37. contribui para garantir a qualidade da oferta educativa  | Públicas                    | 5.6 | 17.4 | 35.9 | 36.9 | 4.2  |
|  | Particulares e cooperativas | 2.5 | 13.5 | 29.1 | 47.6 | 7.3  |

As diferenças nesta categoria não são muito assinaláveis. Tal como aconteceu nas duas categorias anteriores, são diferenças entre um “nem

concordo nem discordo” com tendência para a concordância (públicas) e um “concordo” (particulares e cooperativas), sendo elas mais visíveis nos itens 16 (tem impacto na melhoria dos resultados académicos e sociais), 31 (provoca mudanças curriculares/pedagógicas e de avaliação das aprendizagens) e 32 (contribui para uma melhor organização dos espaços e tempos letivos).

Em jeito de conclusão, verificámos que a categoria com maior concordância é a eficácia e melhoria da escola, tendo a categoria relevância social do processo de autoavaliação obtido uma percentagem mais baixa de concordância. A categoria onde se verificam menos diferenças entre as atitudes dos professores das escolas públicas e das escolas particulares e cooperativas é a referente ao clima, colaboração e cultura. Por outro lado, a categoria onde se constata mais diferenças entre as atitudes dos professores de escolas públicas e particulares e cooperativas diz respeito à relevância social do processo de autoavaliação. De uma forma geral, os itens, nas quatro categorias, têm níveis de concordância mais elevados nos inquiridos das escolas particulares e cooperativas do que das escolas públicas.

### Conclusão

Concluímos que, aparentemente, as práticas de autoavaliação estão mais desenvolvidas nas escolas públicas do que nas escolas particulares e cooperativas, tendo maior impacto no desempenho profissional dos professores das escolas públicas do que das escolas particulares e cooperativas. Quanto ao impacto na organização da escola, há um maior impacto nas escolas públicas do que nas escolas particulares e cooperativas, a maioria dos inquiridos das escolas públicas respondem que o impacto do processo de autoavaliação na organização da escola é “alto”. Quer nas escolas públicas quer nas escolas particulares e cooperativas a maioria dos inquiridos consideram que a sua participação no processo de autoavaliação é moderada, verificando-se uma tendência para os níveis de “nula” e “reduzida”.

Quanto ao grau de informação dos professores acerca do processo de autoavaliação, os professores das escolas públicas estão mais informados do que os das escolas particulares e cooperativas. Relativamente à adequabilidade do processo de AEE às especificidades das escolas de Ensino Artístico, não existem diferenças significativas entre as percepções dos professores das escolas públicas e das escolas particulares e cooperativas, sendo que a maioria responde “médio”, havendo uma tendência para os níveis “nulo” e “reduzido”. Por fim, quanto ao impacto da AEE no processo de autoavaliação, a maioria dos professores quer das escolas públicas quer das escolas particulares e cooperativas responde “médio”, contudo constata-se que nas percepções dos professores das escolas públicas há uma maior tendência para o facto de o processo de AEE ter impacto no processo de autoavaliação, o mesmo não se verifica nas percepções dos professores das escolas particulares e cooperativas.

Verificámos também que a opinião dos professores, de certa forma, tem a mesma tendência da dos diretores quanto aos processos e práticas de autoavaliação (Amorim, Bidarra, & Barreira, 2019b).

## BIBLIOGRAFIA

- Alferes, V. (1997). *Investigação científica em psicologia: Teoria & prática*. Coimbra: Almedina.
- Amorim, C. (2014). *Autoavaliação, o espelho da escola!* (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Amorim, C., Bidarra, M. G., & Barreira, C. (2019a). Práticas de autoavaliação das escolas de ensino artístico. In A. M. Seixas (Coord.), *Atas do XIV Congresso SPCE: Ciências, Culturas e Cidadanias* (pp. 16-23). Consultado em <http://www.spce.org.pt/assets/files/Actas%20do%20XIV%20Congresso%20SPCE%20-%20Coimbra%202018.pdf>
- Amorim, C., Bidarra, M. G., & Barreira, C. (2019b). Autoavaliação das escolas de ensino artístico na opinião dos diretores de escolas. In M. Peralbo et al. (Eds.), *Actas do XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía: II Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía* (pp. 2918-2929). Consultado em <https://congreso-xvgp.asocip.com/index.php/es/programacion/actas-del-congreso>
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Valgôde, M. (2013). *Atitudes dos professores face à avaliação de escolas* (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

## Dimensões de análise da interação adulto-criança na Educação de Infância

Ana Sofia Lopes<sup>1</sup>

Gabriela Portugal<sup>2</sup>

Maria Figueiredo<sup>3</sup>

### Resumo

O período associado à creche é um momento único para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Durante esta fase a criança desenvolve a sua autonomia, autorregulação e as suas capacidades linguísticas, através das interações que desenvolve com adultos significativos na sua vida. Nesta comunicação apresenta-se uma revisão de literatura sobre a interação adulto-criança como dimensão de qualidade em educação de infância, realizada no âmbito de um doutoramento sobre utilização pedagógica de espaços exteriores em creche em Portugal. A revisão teve como objetivo identificar que conceptualizações e que dimensões de análise são consideradas nos estudos sobre o estilo/Perfil de interação adulto-criança na Educação de Infância, pretendendo sustentar a discussão dessa vertente em creche, na intervenção em espaço exterior.

O *corpus* analisado, através de uma revisão integrativa, identifica quadros teóricos e autores de referência, permitindo traçar um contexto relativo aos fundamentos da temática selecionada para este estudo, identificando alguns instrumentos de observação desta relação (Jamison, Cabell, LoCasale-Crouch, Hamre, & Pianta, 2014; La Paro, Hamre, & Pianta, 2009; Laevers, 2000). Destaca-se a referenciada privilegiada ao contexto de sala de atividades, por exclusão de outros espaços.

No entanto, quando se direcionam para momentos de interação durante o brincar livre é criada uma janela para o entendimento das interações e relações em contextos mais abertos e menos estruturados, o que possibilita uma possível configuração destas dimensões para análise das interações adulto-criança no espaço exterior.

**Palavras-chave:** Interação adulto-criança, Educação de Infância, Qualidade

### 1. Introdução

*Muito do que acontece numa sala tem a ver com a qualidade da relação que se estabelece entre o adulto e as crianças, e entre as crianças.*

*(...) enfatiza uma relação mais profunda e autêntica com as crianças (que se) fundamenta nos princípios de aceitação, empatia e autenticidade (Portugal & Laevers, 2010)*

Atualmente, em Portugal, a frequência de cuidados não parentais inicia-se desde muito cedo. Neste contexto, a creche é a valência mais utilizada pelas famílias de crianças dos 0-3 anos (Carvalho & Portugal, 2017), assumindo um papel determinante na resposta a novos desafios e proporcionando um espaço de desenvolvimento e aprendizagem integral complementar à ação da família

<sup>1</sup>Universidade de Aveiro, CIDTFF (PORTUGAL), [aslopes@ua.pt](mailto:aslopes@ua.pt)

<sup>2</sup>Universidade de Aveiro, CIDTFF (PORTUGAL), [gabriela.portugal@ua.pt](mailto:gabriela.portugal@ua.pt)

<sup>3</sup>Escola Superior de Educação de Viseu e C&DEI (PORTUGAL), [mfigueiredo@esev.ipv.pt](mailto:mfigueiredo@esev.ipv.pt)

(MSSS, 2011). Estudos sobre a qualidade dos contextos de creche (Barros et al., 2018; Barros et al., 2016; Portugal & Luís, 2016; Barros & Aguiar, 2010) destacam o papel do adulto como indicador de qualidade, nomeadamente a nível das interações adulto-criança, sendo que é a natureza e qualidade das interações que distinguem contextos de qualidade com adultos comprometidos na sua ação em que se enfatiza uma relação mais profunda e autêntica com as crianças (que se) fundamenta nos princípios de aceitação, empatia e autenticidade (Portugal & Laevers, 2010).

Estudos desenvolvidos nas últimas décadas demonstram a importância da relação adulto-criança para o desenvolvimento e aprendizagem destas (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003; Sabol & Pianta, 2012), sendo que esta relação em contextos educativos parece assumir um papel relevante principalmente para o desenvolvimento de crianças em contextos vulneráveis (Sabol & Pianta, 2012). Estudos realizados nesta área e direcionados para crianças em idade de creche focaram-se inicialmente nos contextos familiares, mais concretamente na interação mãe-criança. No entanto, crianças destas idades dependem das relações estabelecidas com adultos significantes nas suas vidas, não só os pais, que os ajudam a dar sentido às suas experiências, a regular as suas emoções, a serem um porto de segurança enquanto exploram o mundo em seu redor. A partir da década de 90 do século passado, e com o aumento do número de ingressos em intuições de creche o foco passou também a incluir os profissionais destas instituições e as relações que estabeleciam com as crianças (Thomason & La Paro, 2009), ocorrendo uma (re)conceptualização da teoria de vinculação (*Attachment*) e fazendo referência a dimensões como aproximação (*Closeness*), conflito (*Conflict*) e dependência (*Dependency*) (Sabol & Pianta, 2012). Pianta e Stuhlman (2004, p. 446) afirmam que *past research has built a credible case for the salience of interpersonal processes, particularly the teacher-child relationship, in children's early school experiences*, ao que, Thomason e La Paro (2009, p. 288) acrescentam *However, there is a need to extend measurement of teacher-child interactions downward to toddler classrooms*.

O estudo apresentado pretende auxiliar na construção do enquadramento teórico da investigação em curso, tendo como finalidade “criar condições favoráveis ao aprofundamento crítico do enquadramento teórico dos projetos individuais de tese dos doutorandos (em particular no que respeita aos campos disciplinares, conceitos/teorias e suas articulações e autores de referência) e, por outro, contribuir para o desenvolvimento de competências de investigação transversais, estruturantes de um ‘good enough doctorate’, definidas no Quadro Europeu de Qualificações.” (Araújo e Sá & Gonçalves, 2018).

### 2. Processo metodológico de revisão de literatura

Para a revisão de literatura proposta para este estudo optámos por realizar uma revisão integrativa. A revisão integrativa da literatura caracteriza-se como um método que permite a realização de uma síntese de conhecimentos sobre a temática escolhida já que é conduzida de modo a identificar, analisar e sintetizar resultados de estudos diversificados sobre um mesmo assunto (Souza, Silva, & Carvalho, 2010).

Para tal, numa primeira etapa, definimos como questão de partida: Que conceptualização e que dimensões de análise são considerados nos estudos sobre o estilo/perfil de interação adulto-criança na Educação de Infância? Tendo definido como objetivos:

- Identificar estudos com enfoque na interação adulto-criança em contextos de Educação de Infância.
- Enquadrar e compreender conceptualmente a dimensão interação adulto-criança nos estudos sobre qualidade na Educação de Infância.
- Identificar dimensões de análise da interação adulto-criança em instrumentos de avaliação da qualidade da Educação de Infância.

Tendo por base estes objetivos, o presente estudo assume-se de natureza qualitativa, enquadrando-se no Paradigma Interpretativo uma vez que se procura caracterizar múltiplas realidades subsistindo a opção pela compreensão, significado e ação (Coutinho, 2015).

Com vista a consecução dos objetivos propostos elaboraram-se diretrizes quanto aos critérios de pesquisa para a constituição do corpus a analisar, que de seguida apresentamos:

- I. Para o levantamento dos artigos de base limitou-se a pesquisa de artigos à base de dados *B-On*, e bases de editores com publicações na área de interesse.
- II. Delimitação do espaço temporal de pesquisa de 2000 a 2019.
- III. Delimitação do *corpus* de análise a artigos científicos, preferencialmente com peritagem *peer review*.
- IV. Exclusão de artigos referentes a níveis de ensino subsequentes à Educação Pré-escolar.

Foi estabelecido como meta a seleção de dez artigos para análise. Estes artigos foram selecionados com base na pesquisa através de palavras-chave, nomeadamente: *ECE teacher-infant/toddler; interactions/relationships; ECEC quality; Infant/toddler's classroom; Adult role* tendo esta sido realizada maioritariamente na língua inglesa. Da pesquisa inicial e do número elevado de entradas, foram pré-selecionados 32 artigos partindo da leitura dos títulos e dos resumos/abstracts. Deste corpo, após a leitura integral, foram selecionados 10, tendo sido posteriormente retirado um por não cumprir na totalidade e com fidelidade os critérios definidos. Para a análise dos artigos foram definidas categorias de análise em forma de grelha com os seguintes itens: Referência do estudo (Autores e Título), Data, País, Quadro Teórico/Autores de Referência, Conceitos Centrais e Dimensões de Análise encontradas.

## 2.1. Análise do Corpus

Os artigos selecionados apresentam estudos relacionados com a avaliação da qualidade em Educação de infância com enfoque nas variáveis processuais, como por exemplo a interação adulto-criança, a interação criança-criança e a orientação das atividades (vs. variáveis estruturais por ex. ratio adulto-criança, tamanho do grupo, habilidades do adulto). Este trabalho tem como foco as variáveis processuais ao nível da interação adulto-criança tendo este sido alvo de estudos que conferem relevância ao tema, nomeadamente

acerca das características qualitativas das interações adulto-criança nas salas de educação de infância (Smith & Rossbach, 2016) e análise de preditores das interações adulto-criança (Castle *et al.*, 2016). Os estudos selecionados distribuem-se temporalmente entre o ano 2000 e 2017, sendo que a distribuição mais significativa decorreu nos anos 2012 e 2014, como podemos verificar na *timeline* abaixo.

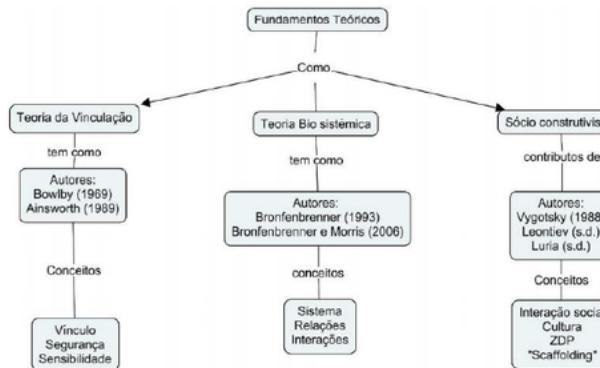
**Tabela 1.** Distribuição temporal dos artigos selecionados.

| Ano     | 2000 | 2009 | 2012 | 2014 | 2015 | 2017 |
|---------|------|------|------|------|------|------|
| Artigos | 1    | 1    | 2    | 3    | 1    | 1    |

A distribuição geográfica é maioritariamente norte-americana com dois artigos do continente europeu. Em relação ao tipo de estudo sete são empíricos e dois não empíricos.

A análise à componente teórica dos artigos, nomeadamente ao quadro teórico e autores de referência enunciados, permite traçar um contexto relativo aos fundamentos teóricos da temática seccionada para este estudo, que tentámos evidenciar no seguinte mapa conceptual (Novak, 2000).

**Figura 1.** Mapa Conceptual dos Fundamentos Teóricos



A teoria da vinculação (Bowlby, 1969) é talvez das raízes primárias de suporte a esta temática. Define a natureza vinculativa das relações entre adulto e criança com enfoque nas relações com os cuidadores primários, nomeadamente a mãe. Ainsworth (1989) define esta ligação como sendo caracterizada de estável, consistente e continuada no tempo, sendo os pais associados a figuras de vínculo, enquanto outros adultos próximos, no qual se

incluem os professores, teriam apenas algumas características desta uma vez que não seriam relações exclusivas (partilha do professor com outras crianças) ou duráveis a longo prazo. A relação com o educador de infância ganha maior relevância quanto menor for a idade da criança e o tempo que esta permanece em contacto com este, sendo que características como a sensibilidade do adulto ao outro é sugerida como essencial para o estabelecimento de relações seguras e securizantes.

Em teoria, através deste tipo de relações, crianças em idade de creche, formam um modelo interno das suas relações baseado nas experiências que tiveram com os seus cuidadores, sendo que este modelo irá afetar o modo como as crianças irão relacionar-se com os outros à medida que crescem (Bowlby, 1969). A teoria biossistémica enfatiza que as relações se estabelecem dentro de um sistema multinivelado onde em cada nível, incluindo o individual, familiar, escolar e comunitário tem influência na dinâmica bidirecional no processo relacional (Bronfenbrenner & Morris, 2006). O grupo de crianças em idade pré-escolar funciona como um microssistema onde determinados padrões de interação adulto-criança ocorrem (Bronfenbrenner, 1993). As relações que se estabelecem nos e entre os diferentes níveis formam um padrão de relação entre criança e professor que é a base para as relações entre estes, partindo do contexto primário da criança. Entende-se que estes processos variam em função das características dos indivíduos envolvidos (ex.: adulto e criança), dos contextos mais alargados e o fator tempo (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Para crianças mais velhas outros modelos conceituais foram usados para descrever a interação e relação adulto-criança. Estes modelos incluem a teoria da vinculação e teorias sistémicas, mas também sócio-motivacional, socialização, teoria interpessoal e modelos de suporte social (Pianta & Allen, 2008). A riqueza da interação entre adulto-criança depende, pois, de diversos fatores sendo que educadores que são altamente sensíveis criam um clima de suporte emocional na sala que beneficia o desenvolvimento de relações diádicas adulto-criança mais positivas (Bryse, Verschneren, Donnen, Van Damme, & Maes, 2008). Podemos ainda referir alusões à teoria sócio-construtivista nomeadamente a nível do contributo de Vygotsky e a associação a conceitos como ZDP (Zona de desenvolvimento próximo) e *Scaffolding* (andaime) (Wood, Bruner & Ross, 1976), que permitem uma descrição mais aprofundada de processos educacionais de qualidade. Estes conceitos sublinham a ideia de que as interações desenvolvidas entre educadores e crianças devem dar suporte e estímulo ao desenvolvimento da criança através de práticas que coloquem desafios à criança, permitindo-a arriscar (Smith & Rossbach, 2016). Os artigos analisados permitiram identificar alguns instrumentos de avaliação da Intereração Adulto-Criança em Creche e estudos desenvolvidos neste âmbito e que referem a análise destas interações em diversos contextos de educação de infância, sendo que optámos por apresentar mais concretamente dois, direcionados para a creche (contexto onde decorre o projeto de doutoramento).

O instrumento *CLASS-Infant* (Jamison et al., 2014) destinado à faixa etária dos 0 aos 18 meses encontra-se dividido em quatro dimensões teóricas que influenciam positivamente o desenvolvimento da criança, sendo elas o

Clima Relacional, a Sensibilidade do Educador, a Exploração Facilitada e o Suporte ao desenvolvimento da Linguagem. Estas dimensões são observadas em tempo de rotinas, bem como em tempo de brincar livre. O Clima relacional refere-se à expressão de emoções, ao respeito do educador pela criança e à ausência de negatividade no grupo. Níveis elevados desta dimensão incluem proximidade e contacto visual, sorrir e rir para e com a criança, respeito pelo estado emocional da criança e uso de voz calma e linguagem respeitosa. A Sensibilidade do educador é designada para capturar a quantidade e variedade da resposta interativa entre o educador e a criança, tais como compreender as emoções e necessidades das crianças, disponibilidade para confortar e estado consistente de alerta. Estas interações incluem conexão física bem como trocas bidireccionais entre crianças e educador. Níveis elevados desta dimensão incluem respostas consistentes às necessidades e emoções da criança, níveis elevados de conforto da criança, estado consistente de alerta. A Exploração facilitada avalia o envolvimento do educador e o modo como tenta ativamente estender a aprendizagem sem controlar totalmente a experiência da criança. Níveis elevados contemplam: envolvimento consistente com as crianças, expansão das experiências das crianças, adequação de materiais para envolvimento da criança. O Suporte ao desenvolvimento da linguagem avalia as trocas verbais entre educador e a criança, avaliando não só a quantidade, mas a riqueza da linguagem do educador e a profundidade e complexidade da linguagem de suporte. Níveis elevados incluem: verbalizações consistentes durante momentos de cuidado e outros eventos, suporte dado às tentativas de comunicação da criança promoção e expansão do vocabulário da criança e apoio a tentativas de comunicação verbais e não-verbais. O manual deste instrumento inclui componentes específicas a serem observadas, mas não é uma checklist.

O instrumento *CLASS-Toddler* (La Paro, Hamre e Pianta, 2009) comprehende a faixa etária entre os 18 e 36 meses e encontra-se estruturado em dois domínios: EBS (Suporte emocional e comportamental) dividido em cinco dimensões (Clima positivo, Clima negativo, Sensibilidade do educador, Respeito pela perspectiva da criança e Guia comportamental); e ESL (Suporte à aprendizagem) dividido em duas dimensões (Facilitação da aprendizagem e Modelação do desenvolvimento e linguagem). O domínio Suporte Emocional e Comportamental (EBS) inclui a capacidade de resposta do professor às crianças e consciência das necessidades individuais da criança, o modo como as atividades refletem os interesses das crianças e encorajam a autonomia. O domínio Suporte à Aprendizagem (ESL) reflete a capacidade do educador para facilitar rotinas, materiais e atividades de suporte às oportunidades de aprendizagem e uso de estímulos e técnicas que encorajem o desenvolvimento da linguagem. Exemplos de outros Instrumentos encontrados incluem a Escala de avaliação do ambiente de creche (ITERS-R) constituída por sete subescalas sendo uma delas designada de Intereração e dividida em quatro itens (Supervisão, interação entre pares, Interação adulto-criança); a *Caregiver Interaction Scale* (CIS) desenvolvida por Arnett (1989) e constituída por quatro dimensões baseadas em quatro estilos parentais, sendo que a validade desta escala tem vindo a ser questionada em estudos mais recentes; a *Observational Record of Caregiving Environments* (ORCE) (1996). Finalmente, surge uma

referência à Escala de empenhamento do adulto (Laevens, 2000) para observação da interação educativa entre adulto e criança através da descrição do estilo do educador em 3 dimensões: sensibilidade, estimulação e autonomia.

## 2.2. Discussão dos resultados

A análise efetuada ao *corpus* selecionado permitiu enriquecer o entendimento pessoal acerca da qualidade das interações adulto-criança em contextos de educação de infância, com enfoque mais específico em creche e com base na grelha de análise construída para o efeito. A análise destes contributos permitiu identificar algumas ideias transversais às versões encontradas e que traduzem características que deverão estar presentes em interações adulto-criança de qualidade. Nomeadamente, a sensibilidade do adulto às dinâmicas do grupo sendo das que mais relevância adquire pelo número de referências. Configura-se um adulto que adota comportamentos que respondem às necessidades e motivações da criança e com capacidade de escuta da criança. Outro núcleo é a disponibilidade do adulto para o grupo permitindo o estreitamento de relações positivas, sendo o adulto entendido pela criança como fonte de segurança e proximidade, sendo que, a proximidade física contrapõe-se ao vaguear constante pela sala, indicador de indisponibilidade para a criança. E a reciprocidade no sentido de reconhecimento do papel ativo da criança na interação, ou seja, na bidirecionalidade da interação. Num âmbito geral os artigos analisados remetem para interações que ocorrem em contexto de sala de atividades. No entanto, quando se direcionam para momentos de interação durante o tempo de brincar livre abre-se uma porta para o entendimento das interações e relações em contextos mais abertos e menos estruturados, o que possibilita uma possível configuração destas dimensões para análise das interações adulto-criança no espaço exterior, sendo este o foco principal do projeto em desenvolvimento.

## 3. Conclusões

O trabalho desenvolvido, nomeadamente a seleção e análise destes artigos, trouxe contributos importantes para o projeto de doutoramento em construção na configuração e enquadramento da interação adulto-criança em contexto de educação pré-escolar, mais especificamente em creche.

Consideramos ter alcançado os objetivos propostos para este trabalho identificando estudos com enfoque na interação adulto-criança diversificados com componente empírica e não-empírica, enquadrando esta dimensão conceptualmente e teoricamente e identificando algumas dimensões de análise da interação adulto-criança em instrumentos de avaliação da qualidade da educação de infância.

No entanto, gostaríamos de ressalvar algumas limitações encontradas que poderão proporcionar uma nova visão sobre o assunto em foco. O facto de o contexto mais explorado ser norte-americano poderá trazer alguns constrangimentos contextuais, pelo que um alargar do número de artigos

selecionados poderia ter facilitado o acesso a instrumentos desenvolvidos em contextos europeus e talvez mais próximos da nossa realidade social e cultural.

Outro ponto prende-se com o acesso às escalas em modo integral que, caso tivesse ocorrido, poderia ter ajudado a uma maior compreensão das dimensões de análise encontradas, sendo que este poderia ser um passo a tomar no futuro para complementar o trabalho desenvolvido. Outra questão prende-se com a atualidade da bibliografia encontrada. Embora o espectro temporal abarcasse uma *timeline* de vinte anos, os estudos que mais informação relevante apresentaram são de há cinco anos atrás, como tal a procura de bibliografia mais recente deverá ser uma prioridade para complemento do trabalho desenvolvido.

## Referências

- Ainsworth, M. (1989). *Attachments beyond infancy*. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Araújo e Sá, H., & Gonçalves, M. (2018). *Programa da unidade curricular seminário I (2ºano)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter?. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.
- Barros, S., & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 527-535. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.12.003>
- Barros, S., Cadima, J., Bryant, D., Coelho, V., Pinto, A.S., Pessanha, M., & Peixoto, C. (2016). Infant child care quality in Portugal: Associations with structural characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 37(4), 118-130. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.05.003>
- Barros, S., Cadima, J., Pinto, A.S., Bryant, D., Pessanha, M., Peixoto, C., & Coelho, V. (2018). The quality of caregiver-child interactions in infant classrooms in Portugal: The role of caregiver education. *Research Papers in Education*, 33(4), 427-451. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1353676>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Vol. I: Attachment. New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. Wozniak & K. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp.3-44). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Bryse, E., Verschueren, K., Donnen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367-391. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.009>
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: CRECHEndo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Castle, S., Williamson, A., Young, E., Stubblefield, J., Laurin, D., & Pearce, N. (2016). Teacher-child interactions in early head start classrooms: Associations with teacher characteristics. *Early Education and Development*, 27(2), 259-274. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1102017>

- Coutinho, C. (2015). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Ivrendi, A. (2017). Early childhood teachers' roles in free play. *Early Years*, 40(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1403416>
- Jamison, K., Cabello, S., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2014). CLASS-Infant: An observational measure for assessing teacher-child interactions in center-based childcare. *Early Education and Development*, 25(4), 553-572. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.822239>
- Kugelmass, J., & Ross-Bernstein, J. (2000). Explicit and implicit dimensions of adult-child interaction in a quality childcare center. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 19-27. <https://doi.org/10.1023/A:1009591319113>
- La Paro, K., Hamre, B., & Pianta, R. (2009). *Classroom assessment scoring system-manual toddler*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- La Paro, K., Williamson, A., & Hatfield, B. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-Toddler and ITERS-R. *Early Education and Development*, 25(6), 875-893.
- Laevers, F. (2000). Forward to basics! Deep-level-learning and experiential approach. *Early Years*, 20(2), 20-29. <https://doi.org/10.1080/0957514000200203>
- Ministério da Solidariedade e da Segurança Social [MSSS]. (2011). *Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto*. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da Creche. Diário da República, I série, nº 167.
- NICHD. Early Child Care Research Network. (1996). *Observational record of the caregiving environment* (ORCE). New York, NY: Ablex Publishing.
- Novak, J. (2000). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento*. Lisboa: Plátano-Edições Técnicas.
- Pianta, R., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.), *Comprehensive Handbook of Psychology*, Vol. 7. *Educational Psychology* (pp. 199-234). Hoboken, NJ: Wiley.
- Pianta, R., & Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Portugal, G., & Luís, H. (2016). A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto: Contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das práticas pedagógicas em educação de infância. *Saber e Educar*, 21. <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/207>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Sabol, T., & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2014) The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233-1249. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862530>
- Smidt, W., & H.-G. Rossbach. (2016). Educational process quality in preschools at the individual child level: Findings from a German study. *Early Child Development and Care*, 186(1), 78-95. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.913585>
- Souza, M., Silva, M., & Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: O que é como fazer. *Einstein*, 8(1), 102-106. <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>
- Thomason, A., & La Paro, K. (2009). Measuring the quality of teacher-child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20(2), 285-304. <https://doi.org/10.1080/1040928090277351>
- Verschueren, K., & Koomen, H. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

## Educação, cidadania e intergeracionalidade: avós e netos na literatura para a infância

Dulce Melão<sup>1</sup>

### Resumo

Atualmente, ganha relevância repensar as relações intergeracionais acolhidas através do texto literário, em múltiplos contextos educativos. A literatura para a infância, mormente o livro-álbum contemporâneo, facilita esteios que promovem essa reflexão. Nesse sentido, este artigo, tendo como matéria-prima *A ilha do avô* (Davies, 2017) e *À procura de ontem* (Jay, 2020), é guiado pelos seguintes objetivos: i) indagar modos de representação das relações intergeracionais e suas repercussões na criação de laços de empatia com os leitores; ii) refletir sobre o modo como estes livros-álbum alimentam as dimensões multifacetadas da educação para a cidadania como meio de acolhimento do Outro, através de caminhos inesperados; iii) compreender o papel desempenhado pelos avós relativamente às relações estabelecidas com os seus netos e os modos como essas viagens partilhadas podem reverberar no percurso de aprendizagem de ambos. O enquadramento teórico deste artigo centra-se no papel atual da literatura para a infância na Educação, considerando a *Estratégia nacional de educação para a cidadania* (Ministério da Educação, 2017), em articulação com o *Referencial de educação para o desenvolvimento – educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário* (Torres et al., 2016). Conclui-se que a relação feliz com os avós e harmonia daí resultante instiga aprendizagens mútuas, cumplicidade e empatia que alimentam a liberdade de sonhar – encarada como morada perene de relações intergeracionais, ligadas por itinerários de ternura que conciliam o texto literário com valores intemporais, no âmbito da educação para a cidadania.

**Palavras-chave:** Educação, Cidadania, Literatura para a infância, Intergeracionalidade

### 1. Introdução

Educar com a literatura é um gesto de liberdade que proporciona ao leitor a autonomia de ser um cidadão atento que escuta os mundos que vêm, em permanência, ao seu reencontro. No entender de Pessoa (2018, p. 32) “Um poema, que é um quadro musical de ideias, dá-nos a liberdade, através da compreensão que dele tivermos, de ver e ouvir o que queremos.” Llosa (2010), reportando-se à ficção, confere-lhe uma outra cartografia de sentidos, de complementar apelo: “Sem a ficção seríamos menos conscientes da importância da liberdade para que a vida seja suportável e do inferno em que se converte a vida quando aviltada por um tirano, uma ideologia ou uma religião” (Llosa, 2010, s.p.).

Matéria insubstituível no processo de formação dos leitores, a literatura para a infância ganha, hoje, maior relevo, num contexto educativo invadido pelo fenómeno da pandemia cujos confinamentos se instituíram enquanto modos de repensar tais gestos de liberdade. A sua abordagem – ontem como

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI (PORTUGAL), [dulcemelao@esev.ipv.pt](mailto:dulcemelao@esev.ipv.pt)

hoje – ancora-se numa visão educacional “na qual todos os começos não têm fim e todos os fins não são mais do que também novos e incessantes começos” (Sá-Chaves, 2014, p. 26). Nesses sentidos se inscreve esta reflexão, no entrecruzamento de gerações representadas em dois livros-álbum onde confluem recomeços, nas vozes de avós e de netos.

Na sequência do exposto nos parágrafos anteriores, este artigo, tendo como matéria-prima *A ilha do avô* (Davies, 2017) e *À procura de ontem* (Jay, 2020), é norteado pelos seguintes objetivos: i) indagar modos de representação das relações intergeracionais e suas repercussões na criação de laços de empatia com os leitores; ii) refletir sobre o modo como estes livros-álbum alimentam as dimensões multifacetadas da educação para a cidadania como meio de acolhimento do Outro, através de caminhos inesperados; iii) compreender o papel desempenhado pelos avós relativamente às relações estabelecidas com os seus netos e como essas viagens partilhadas podem reverberar no percurso de aprendizagem de ambos.

O artigo está organizado em torno de quatro seções. Em primeiro lugar, é realizado um enquadramento teórico que possibilita lançar os alicerces da análise levada a cabo. Em segundo lugar, é apresentada a metodologia que norteia este estudo, sendo indicadas as questões de investigação às quais se procurou dar resposta e os procedimentos realizados para levar tal desígnio a bom porto. A quarta seção – intitulada “Espaços de movência de afetos entre gerações” – acolhe a análise do tecido textual e peritextual dos dois livros-álbum selecionados, pondo em destaque a sua especificidade e os modos como neles se plasmam dimensões temáticas que potenciam educar para a cidadania através da literatura para a infância. Na quinta secção são apresentados e discutidos os resultados deste estudo. O artigo conclui enfatizando a fruição da leitura proporcionada pelos livros analisados e destaca os modos como a relação entre avós e netos, que nelas é apresentada e representada, permite a criação de elos de empatia com os leitores, redimensionando a educação para a cidadania, num processo de aprendizagens mútuas permeadas de afeto sem par que se recolhe no olhar e no coração dos leitores.

### 2. Enquadramento teórico

A literatura para a infância, mormente o livro-álbum contemporâneo, facilita, através de percursos multifacetados, esteios que podem promover uma reflexão atenta sobre o modo como as relações entre gerações podem estar no cerne do contexto educativo. A literatura de especialidade tem destacado a importância da família na literatura infantojuvenil (Ramos & Boo, 2013) e avós e netos têm sido matéria-prima de análise em distintos estudos focados na literatura para a infância e sustentados em diálogos intergeracionais (por exemplo, Silva, 2019; Silva, 2020).

Pelas características de que se reveste, o livro-álbum pode ser lugar privilegiado do acolhimento das relações entre os avós e os netos, por

ofrecer un texto literario que se complementa con un texto icónico, es decir, un texto sujeto a la sintaxis narrativa, que necesariamente es un texto lingüístico y que, en este caso, no así en otras modalidades de álbunes para la niñez, tiene que complementarse

con una sintaxis narrativa de la mano de las ilustraciones (González & Rechou, 2013, p. 266).

Nesse sentido, o tecido peritextual é reconhecido como elemento fundamental que potencia a criação de redes de plurissignificação que favorecem a implicação dos leitores na trama narrativa e a ela se religam de modo sinérgico.

Nos moldes do exposto, considera-se que, atualmente, os livros-álbum, promovendo a fruição da leitura, tendo como poderoso aliado o elevado apuramento estético, podem ter lugar de destaque na tela maior da *Estratégia nacional de educação para a cidadania* (Ministério da Educação, 2017), em articulação com o *Referencial de educação para o desenvolvimento – educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário* (Torres et al., 2016). Adicionalmente, podem facultar vias de implementação da *Educação para a cidadania global* (UNESCO, 2016).

O caráter versátil do conceito de cidadania, consensualmente reconhecido (UNESCO, 2016), implica renovados desafios em contexto educativo, quer no que respeita à formação de professores (Sá-Chaves, 2014), quer no que se refere às práticas educativas em que ativamente participam:

À escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde alunos e alunas adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, exige-se uma reconfiguração, a fim de responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas (Ministério da Educação, 2017, p. 1).

No *Referencial de educação para o desenvolvimento – educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário* (Torres et al., 2016) é afirmada a relevância da educação para o desenvolvimento como uma dimensão da educação para a cidadania, sendo sublinhado o seu caráter transversal, bem como a necessidade do seu reforço. No âmbito dos seis temas globais que o documento identifica, reveste-se de pertinência, no presente contexto, conferir destaque a dois deles: Desenvolvimento e Cidadania Global. No caso do primeiro, pela "valorização do papel dos indivíduos e das comunidades nos processos de desenvolvimento, bem como a coerência entre pensamento e ação; a cooperação, a solidariedade e a equidade" (Torres et al., 2016, p. 11). Relativamente ao segundo, pelo postulado da Cidadania global baseada num compromisso ético selado na corresponsabilidade pela vida das atuais e das futuras gerações e, concomitantemente, implicando a construção e o reconhecimento de pertenças individuais e coletivas, em contextos relacionais diversificados.

Em articulação com o referido, no âmbito da Educação para a cidadania global (ECG) (UNESCO, 2016) é sublinhada a importância da inter-relação de três dimensões conceituais ou áreas de aprendizagem – cognitiva, socioemocional e comportamental – que definem a ECG enquanto "fator de transformação ao desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que os alunos precisam para contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico" (UNESCO, 2016, p. 15).

No recente conjunto de estudos que dedicam à Educação em Português e cidadania global, Sá e Mesquita (2020) lançam luz sobre a sua relevância para

os futuros profissionais da Educação, frisando igualmente a importância de formar cidadãos críticos e intervencionistas que sejam capazes de dar resposta aos múltiplos desafios que lhes vão sendo colocados ao longo da vida.

A abordagem do papel da literatura para a infância na ECG tem também revelado ser um contributo profícuo para o desvelar da sua multidimensionalidade, potenciando a redescoberta de itinerários de fruição da leitura, pavimentados pela indagação (Melão, 2020) ou através do reencontro do Outro nos livros (Tomé & Bastos, 2011). Nas seções seguintes procura-se dar continuidade a tais caminhos, renovando olhares tendo como tela o texto literário inscrito em contexto educativo.

### 3. Metodologia

Na sua conceção e desenvolvimento, o presente estudo foi norteado pelas seguintes questões de investigação:

Q1 1 – De que modos as relações intergeracionais representadas nos livros-álbum selecionados podem potenciar a criação de laços de empatia com os leitores?

Q1 2 – Qual o contributo dos livros-álbum escolhidos para o redimensionamento da educação para a cidadania enquanto tela de acolhimento do Outro?

Q1 3 – Qual o papel assumido pela relação avós/netos nas duas narrativas e como pode ser esteio de aprendizagens mútuas?

De modo a dar cumprimento aos objetivos traçados, procedeu-se à recolha de dados, no tecido peritextual e textual de *A ilha do avô* (Davies, 2017) e *À procura de ontem* (Jay, 2020), que possibilitassem o estabelecimento de inferências sobre as dimensões plasmadas nas questões de investigação apontadas. Optou-se por realizar uma análise dos desdobramentos das temáticas dos livros-álbum alvo de atenção, com articular ênfase nos peritextos (na senda de Genette, 1987) e na narrativa, entendidos como espaços alargados de fruição na leitura. Adicionalmente, procurou-se identificar e caracterizar representações de avós e de netos enquanto possíveis fios condutores de exercícios de educação para a cidadania, nas suas amplas vivências, gerando empatia.

### 4. Espaços de movência de afetos entre gerações

Nesta seção apresentamos, de modo bipartido, mas em estreita articulação, a análise do tecido textual e peritextual dos dois livros-álbum selecionados. Nesta está implícito que "Ler é um ritual que implica gestos, posições, objetos, espaços, materiais, movimentos, modulações de luz" (Vallejo, 2020, p. 56). Em tais implicações, os leitores podem reencontrar espaços de movimento de afeto entre gerações – complexa demanda aparentada de simplicidade nos livros aqui objeto de análise.

#### 4.1. A ilha do Avô – rerepresentações da idade do espanto

*A ilha do Avô* (Davies, 2017) dá a conhecer as aventuras de um neto e de um Avô, através dos preparativos de uma viagem com características peculiares e sua execução. Os itinerários de afetos que constroem são

oferecidos aos leitores entretecidos de afetos – vão, pois, muito além do prometido na contracapa do livro, onde pode ler-se o seguinte: "A ternurenta aventura de um avô e de um neto, que, mesmo longe um do outro, nunca se hão de separar."

O caráter estreito e amplo dos laços que unem Avô e neto é retratado, em primeiro lugar, na capa do livro e no restante aparato peritextual. Na reeducação do olhar, o exercício de cidadania potenciado na primeira adquire maior pujança, dada a opção pela visível centralidade concedida ao Avô e ao neto, rodeados pela exuberância da fauna e da flora da ilha. Unidos pelo olhar – onde se plasmam, ao mesmo tempo, inquirição e contemplação – e por idênticos sorrisos, apenas os parece distinguir a idade (acentuada, no caso do avô, pela barba branca e pela bengala onde se ampara e, numa nota de descontração, pela mescla do colete e da gravata com as calças do pijama que usa). A transição dos espaços que dão palco à narrativa – a casa e a ilha – é feita através da lombada do livro, onde começa a erguer-se a contracapa – abrigo dos telhados de várias casas no meio dos quais, inesperadamente, sobressai um navio com Avô e neto a bordo.

Na dedicatória – "Para o Avô" – a opção pela letra manuscrita e a escolha de maiúscula adoçam o recomeço do livro, potenciando a cumplicidade com os leitores. Esta é reforçada na página de rosto que retrata Avô e neto num momento belo de partilha, alicerçada no gesto de ternura do primeiro, com a mão colocada no ombro do segundo, enquanto observam um quadro onde se vislumbra uma ilha. Pequenos apontamentos, como um farol no peitoril da janela, um livro aberto no chão (deixando ver pássaros exóticos), quadros onde papagaios ganham vida e o desenho de uma casa rodeada de vegetação são esteiros dos elos de afeto entre Avô e neto. A *mise en abyme* potencia uma reflexão mais apurada do futuro desvelar da narrativa, acentuando tais elos.

Desde o início do livro, a relação avô/neto vai-se nutrindo, fortemente, dos espaços que a acolhem, assumindo um caráter macro: a casa do Avô e a ilha do Avô. Nas designações selecionadas abrigam-se pertença e afetividade. Ao longo da narrativa, os espaços ganham paulatinamente maior ênfase, em movimentos que imbricam a casa na ilha e vice-versa, de modo a que ambas venham a instituir-se como lar. A localização da casa do Avô – "ao fundo do jardim do Cid, para além do portão e depois da árvore" (Davies, 2017, s.p.) – é uma chave, sempre à mão, resguardada debaixo do vaso de flores, renovam afetos e nutrem a empatia com os leitores.

A casa recolhe e acolhe a pluralidade do Amor entre duas gerações. Nela se destaca o sótão, lugar que ilumina a curiosidade do neto e que aconchega as recordações de "coisas que o Avô trouxera de várias partes do mundo" (Davies, 2017, s.p.). A porta metálica que o sótão desvenda dará acesso ao convés de um grande navio que conduzirá ambos a uma ilha, espaço privilegiado do desvelamento das partilhas entre o Avô e o neto, como por exemplo: i) a construção, em conjunto, de uma cabana que lhes dá abrigo; ii) a descoberta das maravilhas da ilha; iii) as brincadeiras em parceria; iv) os deslumbramentos guardados no sorriso de ambos, através de aventuras que o reescrevem.

O carinho impregnado nas palavras usadas pelo Avô, ao confidenciar ao neto a sua decisão de permanecer na ilha, institui-se como gesto de proximidade com os leitores, possibilitando-lhes compreender que a partida de um ente querido pode vir a ser parte da sua vida. Destaca-se a opção pelo cuidado, plasmado abertamente na ilustração, que ampara a decisão do Avô: a garantia de que não estará sozinho é dada através da pintura do cenário que o rodeia, onde prima a harmonia tecida pela natureza, nos seus permanentes recomeços – e a melodia de um disco a tocar no gramofone é escutada, com atenção, por uma tartaruga e por um orangotango que lê, placidamente, um livro, enquanto dá colo a um gato. O abraço de despedida entre o Avô e o neto, ganhando centralidade na página de fundo branco, agiganta-se aos olhos dos leitores e envolve-os num manto de paz.

O vazio retratado no regresso do Cid à casa do Avô – destacando-se, de novo, o sótão, mas, desta vez, enquanto espelho da inexorável partida, alicerçada nos móveis cobertos por lençóis e na ausência de objetos de uso quotidiano – pesa e reflete, de novo, o Amor que os une. O caráter indelevelmente perene desse Amor é reforçado através da fotografia guardada numa carta que Cid encontra no parapeito da janela do sótão: Nela, o neto lê e revive o sorriso do Avô, do orangotango e da tartaruga, respirando afetos e luz. Também os leitores tomam em suas mãos essa fotografia e, atentando nela, compreendem e vivenciam inesperada ternura, ainda que toldada pela tristeza da partida.

No entender do autor do livro, a carta "enviada" reveste-se de especial relevo, pelas suas possíveis repercussões no germinar da esperança de quem lê esta narrativa, numa partilha onde ecoam memórias pessoais do autor:

One of the things I think it does is to create hope for the reader. There is a comfort that maybe, somehow, this line of communication is still present, even if it's in the imagination or stored in the memory. Even though Grandad has gone, Syd has all these memories and happiness to look back upon, just by looking at his grandad's paintings and remembering what they shared together, much as I have with my grandad (Davies, s.d., s.p.).

A aventura vivida pelo Avô e pelo neto reapresenta o entrelaçamento de gerações que se reconhecem enquanto cúmplices renovados dos saberes partilhados nos recomeços dos sorrisos e na ternura dos abraços. Como relembrava Gabriel García Márquez: "A vida não é a que cada um viveu, mas a que recorda e como a recorda para contá-la" (Márquez, 2017, s.p.). Nesse sentido, todas as memórias reconstruídas pelo Avô e pelo neto sobrevivem, de modo perene, cada vez que os leitores nelas se relemem e se reveem, em processos de redimensionamentos dos afetos que possam vir a germinar em cada um.

Avô e neto (apesar da aparente vulnerabilidade do primeiro) partilham a idade do espanto, do enamoramento pela curiosidade e pelo belo que, ao longo da narrativa, se plasmam nos gestos de cada um – gestos de generosidade que envolvem quem lê, com demora e alegria, potenciando o desenvolvimento da empatia e o seu crescimento em comum. Para tal contribuem, de modo sereno e aberto, as ilustrações que profusamente chamam os leitores a participar na narrativa, unindo-se às aventuras do Avô e do neto e tomado embalo no seu

Amor. A generosidade da atenção ao detalhe transforma-se, pois, em cada leitura, em exercício plural de cidadania.

#### 4.2. À procura de ontem – reinvenções do sonho partilhadas entre gerações

À procura de ontem (Jay, 2020) permite que os leitores acolham mundos da imaginação introduzidos pelo olhar inaugural de um menino cuja missão é “regressar ao melhor dia de sempre”: ontem. Para tal impossível missão conta – desde cedo e desde sempre – com o auxílio inestimável do seu avô. Recomendado pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) para a faixa etária entre os nove e os onze anos, este livro transgride os limites da imaginação, oferecendo aos leitores um universo onírico que celebra a criatividade imbricada nos atos de sonhar livremente e de brincar (sem quaisquer constrangimentos de tempo).

À semelhança do livro-álbum anteriormente alvo de atenção (Davies, 2017), a cumplicidade entre gerações é plasmada, abertamente, desde o início deste livro, transformado em lugar de profundo afeto. Como refere Maria Gabriela Llansol (2003, p. 1), “O começo de um livro é precioso. Muitos começos são preciosíssimos.” Na capa, avô e neto assumem-se como companheiros de aventuras, surgindo “sentados” num álbum de fotografias que desliza no céu, entre as nuvens. Adicionalmente, o cenário desenhado em Terra espelha a partilha de brincadeiras entre ambos: ora o avô desce a encosta de mota, ora se desloca, a galope num porco, lado a lado com o neto (a galope numa galinha). No microcosmos pincelado na capa moram, igualmente, em harmonia, um dinossauro, gelados, morangos e chupa-chupas, plantados entre montes e vales. Da liberdade da imaginação se veste, pois, desde o início, o Amor partilhado entre o avô e o neto, plasmado em muitos começos.

A profunda ligação entre as duas gerações é selada na contracapa do livro, onde a família assume particular destaque. De um álbum de fotografias, soltam-se memórias de momentos revividos: i) o avô a ensinar o neto a andar de bicicleta; ii) o menino de férias com os pais; iii) o avô com o neto bebé nos braços. As fotografias são, aqui, lugares que potenciam o crescimento da empatia, eivada de ternura.

A delícia do detalhe que espera os leitores nas guardas iniciais deste livro amplia fortemente o abraço que une avô e neto – e, por consequência, estende-se aos leitores que o podem vivenciar. Reproduzindo o caderno do menino – concretamente, os seus desenhos – nela se destacam, por exemplo: i) o desenho do avô, sorrindo; ii) um relógio com asas e patas de passarinho – acenando à passagem do tempo, tal como uma ampulheta que dança na página; iii) estrelas; iv) um dinossauro. A cores, ganhando um brilho especial na página, em lados opostos, um búzio e um rebuçado – apelo à escrita doce da narrativa e dos seus sussurros, como que convidando os leitores a que se demorem na epígrafe da página seguinte: “Felicidade, não noutro lugar, mas neste lugar...não noutra hora, mas nesta hora” (Walt Whitman).

A narrativa desenrola-se, primordialmente, em duas sequências que se complementam: a que destaca o “melhor dia de sempre” vivido pelo menino – ontem; a que enfatiza o pedido de auxílio ao avô para levar a cabo com sucesso tal demanda e as explicações que este lhe facilita sobre os seus melhores dias.

Numa primeira instância, importa destacar o papel de relevo que o avô teve no dia preferido do neto, envolvendo: i) as corridas de ambos pela encosta; ii) o seu divertimento num carrossel; iii) a partilha de uma refeição à volta da fogueira; iv) o passeio num rio a bordo de um cisne. Posteriormente – face às múltiplas indagações e à demanda individual de soluções para regressar a “ontem” – inicia-se um processo de aprendizagem intensa com o avô, através do elencar dos melhores dias deste. Múltiplas fotografias rodopiam na página, transbordando vidas e redesenhandos memórias que contribuem para a caracterização do avô: o passeio num balão de ar quente; a escalada de uma montanha e o mergulho no fundo do mar. Com o avô, o menino aprende, finalmente, que “cada dia traz a possibilidade de uma nova aventura” e que o mais importante é ser feliz, no presente.

A cumplicidade entre o avô e o neto é vincada, de modo redobrado, na dupla página final do livro, com o auxílio de uma ampla e bela ilustração, plena em afetos e em doçura. Um motociclista, o outro pendura, ambos partem alegremente em direção à praia, enquadrados num cenário onírico e idílico onde há espaço para um gelado crescer no cimo de um monte, para um caranguejo levar a cabo o seu passeio e para algumas ovelhas – quais bolas de algodão – pastarem com demora.

Na página que fecha a narrativa, avô e neto, já na praia, surgem unidos por um abraço cujo caloroso afeto os leitores também sentem. E da memória criada e partilhada através do livro, poderão germinar outras, igualmente saborosas, que multipliquem o carinho entre gerações e subtraiam desalentos, de modo a dotar de fortes alicerces a empatia desvelada nos desdobramentos do Amor que a relação entre o avô e o neto tão bem personifica.

#### 5. Resultados e discussão

As aprendizagens significativas através das aventuras com os avós têm sido apontadas na literatura de especialidade com um dos aspectos que se destaca na relação avós/netos (Bazzocchi, 2013) e, em concreto, na relação do avô com os netos (Míguez, 2013; Silva, 2019; Silva, 2020). Tal sucede, também nos dois livros-álbum aqui analisados, embora com distintas nuances, face à trama narrativaposta em palco. Trata-se, em ambos os casos, da aprendizagem de uma “relação de cuidado” (Sá-Chaves, 2014, p. 282) relevante no âmbito de um perfil de cidadania que implica a centralidade de “aprender a ser” (Sá-Chaves, 2014, p. 15).

A cumplicidade implícita e explícita entre o avô e o neto assume, também, contornos de extrema relevância no âmbito de tal aprendizagem, sendo um aspeto vincado nos dois livros. Quer se trate das múltiplas viagens que a descoberta de uma ilha, em percursos de ternura e de saudade, pode abrigar (Davies, 2017) ou dos recomeços implícitos na procura de “ontem” (Jays, 2020), os companheiros de aventuras alimentam-se dos afetos múltiplos de que tal cumplicidade se reconstrói.

Importa, também, destacar que nos dois livros, os avôs são retratados como cidadãos do mundo, revelando-se nos distintos modos como o abraçaram:

em *A ilha do Avô* (Davies, 2017) tal retrato é traçado através de diversos objetos que, no sótão de sua casa, resguardam memórias de várias partes do mundo que percorreu; em *À procura de ontem* (Jays, 2020), semelhante característica surge plasmada na descrição que o avô faz ao neto das atividades que desenvolveu ao longo da vida. Tal favorece que os leitores possam “Compreender a humanidade como parte do planeta e do universo” (Torres et al., 2016, p. 30), experimentando “um sentimento de pertencer a uma humanidade comum” (UNESCO, 2016, p. 22).

A ausência das avós, muito vincada pelo protagonismo dado à relação avô/neto, mostra-se nos dois livros, podendo dar azo a processos de indagação por parte dos leitores. Por ter implícita uma perda anterior ao momento da narração, possibilita rever o caráter fundador do avô e da avó na consolidação do Amor dos/pelos netos e acrescenta alento ao modo como cada um pode ser fundamental para o seu crescimento mútuo.

Para além dos aspectos que têm em comum, importa destacar a singularidade pela qual se pauta cada um dos livros, pelas suas possíveis repercussões na formação dos leitores enquanto cidadãos atentos aos mundos que partilham, bem como pelas responsabilidades que daí advêm.

Em *A ilha do Avô* (Davies, 2017) é estabelecida, desde o início, uma relação harmoniosa entre a pintura, a música e a natureza, numa partilha comum entre o Avô e o neto. Para além da dimensão de cuidado que lhe está inerente – e, por consequência, do incremento da tomada de consciência “da necessidade de cuidar e de preservar a vida humana e a restante natureza” (Torres et al., 2016, p. 30) – esta relação abre caminho a que os leitores compreendam a noção de bem-estar enquanto requisito de promoção da construção da cidadania global. Contribui, ainda, para que possam desenvolver “atitudes de empatia pelos outros e pelo meio ambiente, além de respeito pela diversidade” (UNESCO, 2016, p. 16).

A relação Avô/neto, plena em ternura, ao permitir que os leitores nela se espelhem e dela retirem ilações sobre as suas pertenças e o modo como se manifestam no quotidiano, contribui ainda para que aprendam “sobre a sua identidade e como (...) se situam em seus vários relacionamentos” (UNESCO, 2016, p. 23).

Destaca-se ainda, neste livro, a recorrência de diferentes modos de assumir o Amor implícito na relação Avô/neto enquanto modo de reverberação no mundo que os rodeia, em plena assunção da sua beleza. O repetido aparecimento de telas em branco e do ato de pintar (realizado, sempre, em partilha com o neto) possibilita aos leitores não só apreciar como dialogar com o belo, de modo inusitado, e pode contribuir para a sua formação ética e cívica. Este é um dos aspectos singulares do livro que, gerando inesperada empatia, o configura como matéria ativa da competência reflexiva que corrobora o perfil de cidadania de cada um.

Em *À procura de ontem* (Jays, 2020), a relação Avô/neto reconstrói-se pela via da imaginação e do sonho que a alimentam e a consolidam. Tal via surge disseminada em itinerários do brincar nos quais ambos têm uma participação muito ativa, ampliando tempos e espaços de fruição aos leitores – ensinando-

os, porventura, que o tempo da afeição é perene, independentemente do quotidiano vivido, desde que para tal haja dedicação.

O tecido onírico que conquista as ilustrações do livro, a par e passo permeadas pelas possibilidades abertas através do olhar do menino, é temperado pelas memórias do passado do avô que, invadindo o presente, nele ganham aconchego. Nesses sentidos, as relações intergeracionais adquirem fôlego redobrado, quando “vivemos um presente em que há mundos que estão por acabar e outros que ainda não terminam de nascer. Cruzamentos que fazem confluir diferenças, tensões, que, por sua vez, trazem fecundos convites-desafios para pensar as dinâmicas sociais contemporâneas” (Bonfim, 2020, p. 114). A escuta do sonho e das memórias possibilita, também, que os leitores se repensem no seu papel de cidadãos com voz, reposicionando-se na ação de escutar o Outro.

Ao permear de particular doçura as indagações do presente (plasmadas na busca de ontem do menino), a união do texto à ilustração contribui, de modo muito singular, para incutir à inscrição da dúvida no quotidiano um caráter reflexivo que se institui como intenso apelo à participação ativa nos desafios já referidos.

## 6. Conclusões

As relações intergeracionais representadas nos livros selecionados potenciam a criação de laços de empatia com os leitores, de diversos modos: pelo cariz de inusitado Amor que as percorre; pelos redimensionamentos de tal Amor nos itinerários percorridos pelos avós e pelos netos; pelas cumplicidades de que se nutrem; pelos gestos de liberdade e de sonho que nelas se replicam. No desvelar tais sentidos, os dois livros analisados contribuem para o redimensionamento da educação para a cidadania enquanto tela de acolhimento do Outro, possibilitando aos leitores a compreensão e a vivência de dimensões da cidadania enquanto compromisso ético da humanidade.

O papel assumido pela relação avós/netos nas duas narrativas é de enorme relevância, revestindo um caráter fundamental como esteio de aprendizagens mútuas. Nestas sobressaem a aprendizagem do cuidar e do acarinar como itinerário fundamental do crescimento de cada um, apontando, sempre, para o plasmar do exercício da caminhada maior – a dos avós – no percurso do neto que nela se vê engrandecido. A relação entre o avô e o neto promove, pois, múltiplas possibilidades do germinar da empatia, promovendo a sua vivência, através da união entre as narrativas e a ilustração.

Em suma, a fruição na leitura proporcionada pelos livros-álbum analisados plasma-se nos mo(vi)mentos de liberdade concedidos aos leitores, através das demoras na imaginação que ambos lhes oferecem. Essa é, porventura, uma das suas mais amplas dimensões de acolhimento da cidadania, em plena renovação.

## Referências

- Bazzocchi, G. (2013). Los ancianos, maestros de vida: La estrecha relación que se establece entre niños y abuelos en la literatura infantil. In A. M. Ramos & C. F. Boo (Eds.), *La familia en la literatura infantil y juvenil/ A família na literatura infantil e juvenil* (pp. 59-76). Vigo/Braga: ANILJ/ ELOS/CIEC.
- Bonfim, C. (2020). A quantas anda nossa escuta? (possíveis trilhas sonoras para sentipensar-nos). In M. Oliveira, A. Sá, & P. Portela (Eds.), *Escutar. Sentir. Guardar: Atas do I Encontro Online Audire* (pp. 113-122). Braga: CECS.
- Davies, B. (2017). *A ilha do avô*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Davies, B. (s.d.). Benji Davies. *Picturebook makers*. Consultado a 1/1/2021 em <https://blog.picturebookmakers.com/post/123446450231/benji-davies>
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris: Éditions du Seuil.
- González, I. M., & Rechou, B. A. R. (2013). Los abuelos de Chema Heras. In A. M. Ramos & C. F. Boo (Eds.), *La familia en la literatura infantil y juvenil/ A família na literatura infantil e juvenil* (pp. 265-274). Vigo/Braga: ANILJ/ ELOS/CIEC.
- Jay, A. (2020). *À procura de ontem*. Amadora: Fábulas Editora.
- Llansol, M. G. (2003). *O começo de um livro é precioso*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Llosa, M. V. (2010). Elogio à leitura e à literatura: Mario Vargas Llosa. Consultado a 1/1/2021 em <https://www.gilbertogodoy.com.br/ler-post/elogio-a-leitura-e-a-literatura---mario-vargas-llosa>
- Márquez, G. G. (2017). *Viver para contá-la* (2.ª ed.). Alfragide: Publicações D. Quixote.
- Melão, D. (2020). O papel da literatura para a infância na educação para a cidadania global. In I. A. Diaz, M. P. C. Reche, J. A. M. Marín, & A. J. M. Guerrero (Eds.) *Desafios de investigación educativa durante la pandemia COVID 19* (pp. 260-269). Madrid: Editorial Dykinson.
- Míguez, I. (2013). La figura de los abuelos en la narrativa infantil de Fina Casalderrey. In A. M. Ramos & C. F. Boo (Eds.), *La familia en la literatura infantil y juvenil/ A família na literatura infantil e juvenil* (pp. 234-246). Vigo/Braga: ANILJ/ ELOS/CIEC.
- Ministério da Educação (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pessoa, F. (2018). *Sobre a arte literária*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Ramos, A. M., & Boo, C. F. (2013) (Eds.). *La familia en la literatura infantil y juvenil/ A família na literatura infantil e juvenil*. Vigo/Braga: ANILJ/ ELOS/CIEC.
- Sá-Chaves, I. (2014). Nota de apresentação. In I. Sá-Chaves (Coord.), *Educar, investigar e formar. Novos saberes* (pp. 13-26). Aveiro: UA Editora.
- Sá, C. M. & Mesquita, L. (Orgs.). (2020). *Educação em português e cidadania global*. Aveiro: UA Editora.
- Silva, J. A. S. (2020). O meu avô: representações do idoso e das relações intergeracionais nos livros-álbum de Manuela Bacelar e Catarina Sobral. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, 7, 37-57.
- Silva, S. R. da (2019). O meu Avô, de Manuela Bacelar e O meu avô, de Catarina Sobral: dois álbuns para a infância, dois álbuns para todos. In A. C. Macedo, E. Oliveira, M. N. Rodriguez, S. R. D. R. da Silva, *Literatura para crianças e educação literária: Diálogos intergeracionais* (pp. 73-83). Porto: Tropelias & Companhia.
- Tomé, M. C., & Bastos, G. (2011). Encontrar o outro nos livros: A literatura juvenil ao serviço da construção de uma cidadania global. In S. Gonçalves & F. Sousa (Orgs.), *Escola e comunidade: Laboratórios de cidadania global* (pp. 85-94). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Torres, A., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Neves, M. J., & Silva, R. (2016). *Referencial de educação para o desenvolvimento: Educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- UNESCO (2016). *Educação para a cidadania global: Tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO.
- Vallejo, I. (2020). *O infinito num junco*. Lisboa: Bertrand Editora.

## **Reconfigurações identitárias de diplomados na área social: (re)ingresso de adultos assalariados no Politécnico de Leiria**

Bibiana Pedrosa<sup>1</sup>

Albertina Oliveira<sup>2</sup>

Rui Santos<sup>3</sup>

Cristóvão Margarido<sup>4</sup>

### **Resumo**

O presente artigo tem como principal objetivo conhecer os motivos que levaram os/as estudantes adultos/as assalariados com idade igual ou superior a 50 anos a (re)ingressarem no ensino superior através do curso de Serviço Social do Politécnico de Leiria e as (trans)formações identitárias que daí advieram a nível pessoal, profissional e familiar. Mediante este objetivo, o estudo desenvolveu-se por meio de um plano de investigação misto: quantitativo e qualitativo. Num primeiro momento, com recurso ao inquérito por questionário, o estudo dirigiu-se a um universo de 238 diplomados da licenciatura em Serviço Social, que concluíram o seu curso ao longo dos anos letivos compreendidos entre 2015/2016 e 2017/2018, com o objetivo de caracterizar os estudantes do curso de Serviço Social, de modo a ser possível contextualizar e delinear as entrevistas individuais. A amostra abrangeu 124 diplomados, dos quais 77 em regime diurno e 47 em regime pós-laboral. Num segundo momento, recorreu-se ao método qualitativo, através de seis entrevistas semiestruturadas, dirigidas a pessoas adultas que (re)ingressaram no ensino superior com idade superior a 50 anos, com o propósito de conhecer as suas motivações para esse (re)ingresso e analisar as reconfigurações identitárias que daí advieram. Através desta conciliação de métodos de investigação e da respetiva análise de dados, foi possível identificar as principais motivações, muito direcionadas para a valorização e autorrealização pessoal, e compreender as diversas mudanças identitárias que foram surgindo ao longo das respetivas trajetórias de vida, considerando sempre o seu âmbito pessoal, profissional e familiar.

**Palavras-chave:** Diplomados, Serviço Social, Ensino superior, Transformações identitárias, Estudantes não tradicionais

### **1. Introdução**

Atualmente, a sociedade é conceituada por sucessivas mudanças e desafios, surgindo “novas necessidades, novos serviços, novas rotinas, novas formas de organização social, novas formas de trabalho e... novas formas de vida” (Gil, 2013, p. 1), justificando a aquisição de novos conhecimentos e competências por uma maior diversidade de públicos no ensino superior. Face a toda esta transformação social, houve a necessidade da Educação de Adultos

reconfigurar a sua forma de intervenção, de modo a acompanhar todo o desenvolvimento social.

Assim, no sentido de abranger um maior número de pessoas com características diversas, a Educação de Adultos contesta a dominância da formação profissional, servindo unicamente as pessoas ativas, e orientada pela lógica de mercado. Embora as políticas continuem a conferir um grande relevo às pessoas em idade ativa, a ênfase na Aprendizagem ao Longo da Vida, muito embora a conotação neoliberal que lhe é atribuída, tem permitido ganhar perspetiva e alargar o enfoque da educação e aprendizagem a todas as idades e dimensões da vida (Veloso, 2004a).

Resultante da constante transformação da sociedade e da experiência pessoal da autora deste estudo, considerou-se pertinente analisar todos os contextos e motivos inerentes ao reingresso dos adultos assalariados com idade superior aos 50 anos no ensino superior. Este estudo envolve os diplomados, já assalariados, em Serviço Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, tendo como propósito compreender as motivações inerentes ao seu reingresso no investimento formativo e, assim, perceber as reconfigurações identitárias a que estiveram sujeitos/as ao longo da sua vida.

### **2. Da (trans)formação da identidade ao (re)ingresso no ensino superior**

São vários os investigadores que se debruçam sobre o estudo da identidade, o que dificulta a consagração de uma única definição geral do conceito, mas sim abre caminho para várias definições com diversas vertentes que se complementam. Vieira (2009) elucida o facto de se tratar de um conceito que capta uma realidade em fluxo, que implica “pensar [num] projeto que se constrói no presente enquanto se antecipa um futuro inevitavelmente ancorado no passado” (p. 14), envolvendo uma constante construção e reconstrução. Devido a este dinamismo, Margarido (2011) realça a correlação permanente entre o indivíduo, os outros e o meio que o rodeia, envolvendo as diversas e complexas configurações identitárias.

Face a esta complexidade, Dubar (2006) destaca a sua singularidade, na medida em que, “a identidade não é aquilo que permanece necessariamente ‘idêntico’, mas o resultado dum ‘identificação’ contingente. É o resultado dum dupla operação linguística: diferenciação e generalização” (p. 8). Se, por um lado, através da identidade singulariza-se cada pessoa, por outro, a identidade resulta de processos históricos, coletivos e individuais que modificam as diversas configurações identitárias. Através desta perspetiva, é elucidado o facto de a identidade não ser algo inato, mas uma realidade dinâmica, que se transforma e se reconstrói ao longo da vida de cada indivíduo.

Já Martinelli destaca, em particular, a necessidade de se considerar o meio envolvente do sujeito no processo de análise da sua identidade individual, na medida em que “a identidade e consciência social não podem ser pensadas, portanto, à distância da totalidade social, como abstrações ou generalidades, ou

<sup>1</sup> Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. bibiana.silva.pedrosa@gmail.com

<sup>2</sup> Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. aolima@fpce.uc.pt

<sup>3</sup> Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, CICS.NOVA.IPLeiria. rui.d.santos@ipleiria.pt

<sup>4</sup> Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, CICS.NOVA.IPLeiria. cristovao.margarido@ipleiria.pt

como categorias isoladas; é preciso pensá-las dialeticamente, como categorias plenas de movimento e de historicidade" (Martinelli, 2008, p. 19).

Ao longo da trajetória de vida, acontece, permanentemente, a reconstrução do eu, sendo o culminar da formação um dos momentos, também ele, muito relevante no processo de (trans)formação identitária.

É o resultado da vivência do adulto nas mais diversas transformações ao longo das trajetórias de vida que fazem com que a sua identidade se vá (trans)formando, pois este encontra-se diariamente perante uma pluralidade de opções de trajetórias, interpenetrando as escolhas ao nível profissional, familiar, pessoal, associativo e de lazer. Essas trajetórias ao longo do ciclo da vida podem ou não ser sequenciais e expectáveis, o que origina um cenário caracterizado por mudanças e, por vezes, por ruturas. É perante uma sociedade em constante transformação que o adulto procura definir e traçar os seus objetivos, gerir angústias, ponderar perante diversas opções, desafios e antecipar o futuro através de meios para alcançar os seus projetos de vida. É neste âmbito que o percurso de formação integra as trajetórias de vida dos adultos já inseridos no mercado de trabalho, que ingressam ou voltam a ingressar no ensino superior, com a possibilidade de investir na sua formação para a (re)estruturação da sua prática e, consequentemente, a transformação da sua identidade não só profissional, como também pessoal.

Cada vez mais é imprescindível a procura por novos conhecimentos, novas metas e estratégias, para que seja possível cada indivíduo acompanhar o desenvolvimento da sociedade. De modo a formalizar, mobilizar e selecionar estratégias para responder às motivações traçadas, é essencial o sujeito atribuir sentido à aprendizagem (Canário, 1999).

De acordo com o dicionário da Língua Portuguesa<sup>5</sup>, o conceito de "motivação" significa o ato de despertar o interesse por algo, bem como o conjunto de fatores que determinam a conduta de alguém. Desta forma, encontrar-se motivado para aprender é uma condição essencial para promover a aprendizagem ao longo da vida, pois cada ser humano atribui diferentes significados às experiências, tendo em conta os seus interesses e valores.

Neste contexto, Oliveira (2017) enumera um conjunto de fatores, que é necessário ter em consideração para compreender as motivações das pessoas adultas, tais como a sua:

cultura, personalidade, experiências de vida, género, etc. (mais do que com a idade), não se dispensa também o reconhecimento do contexto cultural, daí que os fatores socioculturais, a visão dos educandos, a sua linguagem e valores, bem como os seus modos de conhecimento precisem de ser compreendidos e tidos em consideração quando se aborda a motivação das pessoas adultas para aprender (Oliveira, 2017, p. 329).

Não é possível identificar um só motivo, pois tal como já Maslow tinha apresentado na sua pirâmide motivacional, existe um conjunto de motivos que se relacionam numa hierarquia de superioridade, de poderes mais fortes. Assim, a pessoa permanece sob o controlo de um motivo 'inferior' até que o

<sup>5</sup> Motivação. Retirado de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/motiva%C3%A7%C3%A3o> consultado a 28 de outubro de 2019.

objetivo desse seja alcançado, ou a sua satisfação assegurada. Quando isso é conseguido, a pessoa fica sob a influência do motivo do nível que se segue. Na pirâmide das necessidades proposta por Maslow, a base é ocupada pelas necessidades fisiológicas, seguem-se as de amor e pertença, de estima e, no topo da pirâmide, encontramos as necessidades de autorrealização. Cada pessoa possui sempre mais do que uma motivação. No entanto, todos os níveis atuam conjuntamente, dominando as necessidades mais elevadas sobre as mais baixas, desde que estas estejam suficientemente satisfeitas.

Também na teoria da autodeterminação desenvolvida por Ryan e Deci (2000) é tida em consideração a motivação intrínseca para o desenvolvimento do ser humano, defendendo que todos os seres humanos têm necessidades psicológicas inatas, as quais são essenciais para facilitar o funcionamento ótimo da predisposição natural para o desenvolvimento e integração, a inserção construtiva na sociedade e o bem-estar pessoal. Desta forma, os ambientes de aprendizagem que apoiam as necessidades de competência, de relação e de autonomia, como por exemplo, a formação académica e a própria experiência ao longo da vida, fazem aumentar a motivação intrínseca e facilitam a integração da motivação extrínseca, com o fim de atingir o bem-estar pessoal. Esta variedade de motivos considera o projeto futuro no seu todo, envolvendo os interesses pessoais, profissionais, sociais e familiares, que advém da consecução de um grau superior, respondendo o simples momento da obtenção do diploma.

### 3. Índole metodológica do estudo

Este estudo dirige-se aos diplomados, já assalariados, em Serviço Social da ESECS-IPLeiria, de modo a compreender as motivações inerentes ao seu reingresso no investimento formativo e, assim, perceber as reconfigurações identitárias ao longo da sua vida, não só pessoal, como profissional, social e familiar.

Face ao exposto, o objetivo principal do estudo empírico consistiu em conhecer os motivos que levaram os adultos assalariados com idade igual ou superior a 50 anos de idade a (re)ingressarem no ensino superior através do curso de Serviço Social do Politécnico de Leiria e as reconfigurações identitárias que daí advieram a nível pessoal, profissional e familiar.

Para além do objetivo geral supramencionado, foram ainda definidos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Conhecer a situação sociodemográfica e socioprofissional dos diplomados enquanto estudantes durante o percurso de formação e após a conclusão do mesmo;
- 2) Conhecer o percurso de vida de estudantes adultos com mais de 50 anos;
- 3) Perceber as razões para o seu (re)ingresso na vida académica;
- 4) Conhecer os seus projetos de vida após a aquisição de novas aprendizagens;
- 5) Perceber as mudanças e transformações identitárias ao nível pessoal, profissional e familiar com a conclusão da formação.

No que concerne à metodologia adotada, esta encontra-se relacionada com a natureza do estudo, numa primeira fase, uma lógica dedutiva e caracterizada pelo cumprimento de uma sequência de etapas, e posteriormente, uma abordagem qualitativa. Face ao exposto, o primeiro momento da investigação procura responder ao primeiro objetivo supramencionado (1) e a segunda fase procura responder aos seguintes objetivos anteriormente mencionados (2, 3, 4 e 5).

### 3.1. Investigação quantitativa: do geral ao particular

O estudo realizou-se na ESECS-IPL, numa primeira fase, dirigido a um universo de 238 diplomados da licenciatura em Serviço Social, que concluíram o seu curso ao longo dos anos letivos compreendidos entre 2015/2016 e 2017/2018. Destes, 93 formaram-se em regime pós-laboral e os restantes 145 em regime diurno. No entanto, dos 238 questionários enviados, apenas 124 diplomados procederam ao seu preenchimento, justificando assim, a razão pela qual a recolha de dados iniciou numa amostra de 124 diplomados, dos quais 77 em regime diurno e 47 em regime pós-laboral.

Esta amostra foi constituída através de um inquérito por questionário, em articulação com o Projeto de Formação e Empregabilidade Social da ESECS-IPL, através do qual foi possível adaptar um questionário de recolha de dados, já utilizado pelos investigadores da Unidade de Investigação do CICS.NOVA.IPL Leiria.

Depois de definida a unidade de análise e delimitada a população em estudo, a amostra foi constituída por via de uma amostragem probabilística, do tipo aleatória simples. O referido questionário foi recolhido com o objetivo de caracterizar os estudantes do curso de Serviço Social, de modo a ser possível contextualizar e delinejar a segunda fase da investigação – as entrevistas individuais.

Depois de sujeitar o questionário a um pré-teste dirigido a 10 diplomados, foi solicitada à ESECS-IPL uma listagem dos estudantes diplomados entre 2015/2016 e 2017/2018, com os respetivos emails académicos, que concluíram a sua licenciatura em Serviço Social. Com essas listagens, os diplomados foram contactados via email, no qual foi feito o enquadramento do estudo em causa, apelando a participação dos mesmos no preenchimento do inquérito por questionário através do GoogleDrive. Depois de recolhidos todos os questionários, procedeu-se à análise e tratamento dos dados, levada a efeito com base na utilização dos programas informáticos – *Statistical Package for the Social Sciences 23 (SPSS)* e *Microsoft Office Excel*.

### 3.2. Investigação qualitativa: a especificidade do particular

Num segundo momento do estudo, foram selecionados os participantes através de um método não probabilístico por conveniência (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013) para integrar a fase das entrevistas individuais, satisfazendo assim, o perfil desejado para o estudo através de uma amostragem por seleção racional – adultos que se formaram em Serviço Social com idade superior aos 50 anos.

As várias entrevistas foram realizadas com base no mesmo guião, de modo a garantir o cumprimento de todos os parâmetros em estudo e todo o seu rigor científico. Nesta fase, privilegiou-se a aplicação de uma entrevista semiestruturada ou semidiretiva, permitindo ao investigador recorrer a perguntas de recurso que, numa fase inicial, não se previam, enriquecendo o guião da entrevista e por sua vez, enaltecedo a análise do conteúdo.

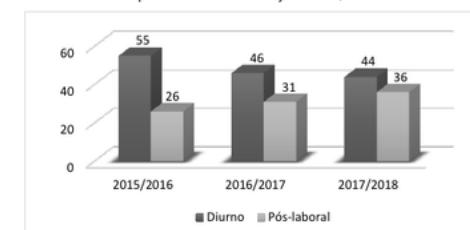
Foi desenvolvido um guião prévio, tendo em conta uma ordem lógica para o entrevistador, subdividindo-o em diversos blocos, de modo a potenciar uma grande liberdade de resposta para o entrevistado, iniciando-se, assim, pelo percurso académico, o contexto antes do reingresso, o momento do reingresso, a situação atual dos diplomados e, por fim, a reflexão final. O referido guião da entrevista trata-se “de um instrumento fundamental para a correta e útil condução da entrevista” (Amado, 2017, p. 217) servindo em simultâneo como instrumento de preparação para a mesma.

Depois da elaboração do guião, do agendamento das entrevistas, do consentimento informado e da gravação áudio das mesmas, a investigadora prosseguiu com a sua transcrição para constituir o *corpus documental* e poder iniciar o processo de análise do conteúdo. Esse processo de análise foi complementado com o programa informático *MAXQDA Analytics Pro 2020 (Release 20.0.5)*, não substituindo, contudo, a análise criativa e profunda do pesquisador.

## 4. Alguns resultados

Ao longo dos três anos letivos em estudo, a ESECS formou 238 diplomados em Serviço Social, dos quais, 145 em regime diurno e 93 em regime pós-laboral. Como se evidência na Figura 1, e em conformidade com os dados disponíveis no Portal InfoCursos da DGES<sup>6</sup>, ao longo dos últimos anos tem-se verificado um ligeiro decréscimo do número de estudantes a frequentar o regime diurno e um consequente aumento no número de estudantes em regime pós-laboral.

Figura 1. Universo de diplomados em Serviço Social, entre 2015/2016 e 2017/2018



<sup>6</sup> Dados e Estatísticas de Cursos Superiores. Retirado de <http://infocursos.mec.pt/>. Consultado a 8 de novembro 2019

Fonte: Elaboração própria

Perante o objeto em estudo, considera-se relevante percecionar a situação extracurricular dos diplomados no momento da sua formação académica. Deste modo, como evidencia a Figura 2, 62 dos 124 questionados exerciam alguma atividade profissional no decorrer da sua formação, dos quais, 33 diplomados (42,9%) em regime diurno e 29 (61,7%) em regime pós-laboral. Analisando em proporção, as turmas de regime pós-laboral, apesar de serem de menor dimensão em comparação com as de regime diurno, são constituídas maioritariamente por estudantes que procuram conciliar a sua vida académica com a vida profissional.

**Figura 2.** Exercício de atividade profissional durante o curso dos diplomados respondentes (%)

Fonte: Elaboração própria

Conclui-se que a maioria dos estudantes inscritos no curso de Serviço Social da ESECS frequenta-o em regime diurno (62,1%), sendo que, mais de metade dos que se encontram em regime pós-laboral procuram conciliar a sua formação académica com o exercício de uma atividade profissional. Por sua vez, mesmo aqueles estudantes que se encontram em regime diurno, e a exercer algum tipo de atividade profissional, assumem, na sua maioria, não estabelecer uma relação contratual, não tendo a possibilidade de usufruir do estatuto de trabalhador-estudante enquanto estudantes da Licenciatura de Serviço Social. Contudo, através da análise dos dados supramencionados, verifica-se um perfil resiliente e determinado, pois mais de metade dos estudantes em ambos os regimes de formação, 68,8% em regime diurno e 72,3% em pós-laboral, ambicionam realizar outra formação no seu futuro. Esta realidade elucida uma vez mais, a pertinência da Educação dos Adultos e a consciencialização dos estudantes adultos no investimento na aprendizagem ao longo da vida.

Relativamente ao segundo momento do estudo, as pessoas entrevistadas tinham idades variáveis entre 52 e 60 anos, cinco eram de sexo feminino e um do sexo masculino, dos quais, três terminaram o curso em 2017 e três no ano de 2018.

#### 4.1. O percurso académico, contextos e projetos de vida antes do momento do reingresso

Ao analisar o ensino secundário das pessoas adultas em estudo, é imprescindível considerar a longitude do tempo, na medida em que se assiste

ao retroceder de, no mínimo, 30 anos, remontando-se aos anos 90 do século XX. Ao longo destes anos, muitas foram as mudanças que ocorreram, nomeadamente, sociais, costumes, culturais, não sendo exceção o âmbito da educação, o que leva estas pessoas adultas a referirem-se à época como “*o tempo da outra senhora [risos]*.” (E3). Contudo, não deixa de ser interessante percecionar o facto de o curso de Serviço Social nunca ter sido ponderado nem desejado na fase mais precoce do início de vida adulta destas pessoas.

No entanto, mesmo depois de concluir o ensino secundário, nem todos os entrevistados tiveram a possibilidade de prosseguir com o ensino superior, sentindo a necessidade de integrar o mercado de trabalho para fazer face às necessidades sentidas e mais tarde, constituir família. Depois de alcançar a autonomia financeira, depois de constituir família, sentiram necessidade de investir na sua formação académica.

Ao longo desses anos, não só o contexto profissional foi evoluindo e especializando, como também o contexto familiar começou a requerer menos da sua ação e dos seus cuidados, nomeadamente, na educação e no acompanhamento dos filhos, em que, outrora era despendido mais tempo. Começaram a estar reunidas as condições para o seu (re)ingresso no ensino superior, momento onde toda a conjuntura familiar dos entrevistados exerceu uma grande influência no processo da tomada de decisão, na medida em que assumiram uma posição participativa no momento de reflexão. Enquanto o Entrevistado 1 tomou a decisão de ingressar no ensino superior em conjunto com os seus filhos, “*foi uma decisão que eu tomei nas férias. Eu fiz férias com os meus dois filhos e conversava...*” (E1), o Entrevistado 3 aconselhou-se junto da sua família “*fala-se com o agregado familiar*” (E3).

Apesar de não serem detentores de uma formação superior, enquanto uns consideraram ter uma certa estabilidade profissional, “*Estava tudo estabilizado*” (E1), outros, perante uma situação mais instável consideraram ser o momento mais oportuno para pensar em si e fazer face às situações menos atraentes na vida profissional: “*eu estagrei muito naquela empresa que eu trabalhei no escritório. Eu trabalhei 16 anos, eu estagrei muito...*” (E5).

Os diversos contextos, tanto ao nível pessoal, como profissional e familiar conduziram, como se pôde ver, a diferentes motivações para o momento do (re)ingresso no ensino superior, mas agora, em Serviço Social.

#### 4.2. As motivações e razões para o ensino superior

Na tomada de decisão do seu (re)ingresso à formação, foram diversas as circunstâncias que impulsionaram e motivaram os entrevistados a considerar e a ingressar no ensino superior, nomeadamente, umas por motivos familiares, outras por motivos profissionais e outras, essencialmente, por motivos pessoais.

No caso dos entrevistados E5 e E6, foi o contexto familiar o grande impulsionador da tomada de decisão: “*Como ela [filha] vinha para a universidade, vamos as duas*” (E5), “*comecei com aquela sensação de ninho vazio das filhas (... e fui estudar)*” (E6). Contudo, outro tipo de razões, ligadas ao contexto profissional, foi tido em consideração na tomada de decisão de E1, “*já*

*que tenho de ajudar os putos aqui na escola que possa ter mais conhecimentos para o fazer e aconteceu naturalmente" (E1).*

Estas motivações também foram intensificadas com o próprio interesse pessoal de cada um dos entrevistados, pois a realização pessoal e o surgimento de motivos intrínsecos acabaram por se tornar numa influência significativa, para alguns, com o objetivo de ocuparem o seu tempo livre no investimento pessoal através da apostila no próprio conhecimento *"Para me sentir bem comigo porque eu sabia que (...) tinha de ir à procura de algo"* (E3). Já outros entrevistados assumiram o relacionamento e o contacto social como um dos motivos para o seu (re)ingresso *"conviver com pessoas diferentes e noutro ambiente"* (E1). Nestes casos, consideraram de maior relevância o investimento na sua formação, por motivos de aperfeiçoamento, valorização pessoal e de convivência com outras pessoas, e não tanto para ascensão profissional.

#### **4.3.0 reingresso**

O momento do reingresso é uma fase delicada, caracterizada por uma envolvência de sentimentos, motivações, angústias e de diferentes expectativas. Todos os entrevistados foram estudantes em regime pós-laboral, permitindo conciliar as suas vidas profissionais e pessoais. No entanto, não só a organização das suas agendas pessoais influenciou no processo de tomada de decisão do regime de ensino, como também o fator idade: *"de dia estava fora de casa e até por questões de idade eu não me sentia muito bem e vinha à noite"* (E3). Contudo, o que inicialmente podia ser visto como uma limitação/constrangimento, acabou por se tornar num enriquecimento, não só pessoal, como também, intergrupal. Claramente que, através dos testemunhos, a idade não foi considerada como uma limitação, mas antes, uma valorização, um reconhecimento: *"[a]chei que o facto de ser a mais velha do curso só me trouxe vantagens."* (E1). Essa mesma diversidade de idades acabou por potenciar o enriquecimento de experiências e de partilhas, deixando de ser uma possível limitação para passar a ser uma motivação para continuar a investir na sua formação, eliminando assim, essa barreira inicial *"tive uma grande motivação que foi os meus colegas realmente, nunca me abandonarem e empurraram-me sempre"* (E1).

Também ao longo de toda a sua formação, a família continua a ter um papel crucial para o seu sucesso académico e para a sua satisfação, pois viram na família o seu suporte de apoio para aproveitar da melhor forma esta fase tão importante das suas vidas: *"eu só levei isto porque tive o apoio da família, sem sombra de dúvidas"* (E3).

A frequência do curso de Serviço Social conduziu a mudanças nos mais diversos níveis, tanto no âmbito pessoal, como profissional e familiar. Ao nível pessoal, todos os entrevistados foram conscientes e consideraram inevitável a mudança na sua forma de ser, de estar ou de pensar, pois com a sua assiduidade na licenciatura em serviço social *"abriu cá dentro uma nova célula para me alertar para situações que me passavam completamente ao lado"* (E3). Já o entrevistado E2, que se encontrava numa situação de desemprego, considera que lhe proporcionou grandes mudanças: *"[d]epois de uma situação de desemprego,*

*depois muda-se muita coisa, (...) foi o voltar de uma vida em sociedade (...) veio aprimorar mais a minha sensibilidade nesse âmbito"* (E2).

Não obstante, apesar do E1 encontrar-se numa situação estável e inserido no mercado de trabalho, realça a pertinência do curso e a influência que este assumiu para o seu próprio desenvolvimento e bem-estar pessoal, afirmando mesmo que *"foi um entusiasmo que eu não sei de onde apareceu, mas apareceu e foi muito bom para mim, muito bom, foi mesmo..."* (E1). Face a toda esta envolvência e entusiasmo, é inevitável as mudanças repercutirem-se também ao nível do contexto familiar: *"Mesmo no lidar com os filhos ... notei muito essa diferença"* (E5).

Mesmo ainda antes de concluir o curso e obterem o diploma de Assistente Social, os entrevistados consideram que essas mudanças foram sendo refletidas no seu desempenho profissional: *"agora tenho muitos mais conhecimentos, muito mais abertura, saber como falar com as pessoas, todo o tipo de pessoas que vai ao meu trabalho"* (E5); *"a minha forma de estar com eles, de comunicar melhorou. Passou a ser diferente..."* (E6).

Uma das grandes preocupações dos entrevistados era sentirem-se ocupados e fazerem aquilo que mais os satisfizesse, pois o *"que interessava era eu vir para a escola e (...) ir ao encontro daquilo que eu também gostasse"* (E3), procurando ocupar o seu tempo em prol do seu bem-estar, interesse em aprender coisas novas e alcançar a sua realização pessoal.

#### **4.4.Hierarquização das necessidades no momento do reingresso**

Ao longo da vida, são várias as necessidades que cada um de nós vai sentindo, priorizando umas em detrimento de outras e, deste modo, com recurso à Pirâmide de Maslow, foi solicitado a cada entrevistado identificar e organizar as diferentes necessidades sentidas no momento da tomada de decisão.

Enquanto na referida pirâmide de Maslow, a base é ocupada pelas necessidades fisiológicas, seguem-se as de amor e pertença, estima e, no topo da pirâmide situam-se as necessidades de autorrealização.

Os entrevistados propuseram a inversão de todas essas necessidades. Quando questionados sobre a sua principal necessidade sentida, rapidamente a resposta é orientada para a autorrealização: *"a autorrealização porque as pessoas precisam de se sentir bem e realizadas para conseguirem viver, para conseguirem estar, para conseguirem ter uma vida saudável."* (E2), *"[e]ra mesmo o enriquecimento pessoal que eu procurava"* (E1).

Não só identificaram a autorrealização como aquela necessidade que mais sobressaiu perante todas as outras, como também procuraram organizar as restantes *"A que se priorizou mais foi a autorrealização, a estima e é mais ou menos a ordem que está aí (...) Invertia a pirâmide. Portanto, começava pela autorrealização, pela estima e depois sociais, as questões de sociais e segurança a nível profissional, de obter uma remuneração para fazer face aos custos"* (E6).

## 5. Discussão dos resultados

O primeiro momento da investigação, através da aplicação dos inquéritos por questionários, foi crucial para analisar o universo dos estudantes em Serviço Social da ESECS, permitindo assim, percecionar o percurso académico dos diplomados, não só enquanto estudantes, mas como profissionais inseridos no mercado de trabalho. Esses resultados foram decisivos para responder ao primeiro objetivo traçado na presente investigação – conhecer a situação sociodemográfica e socioprofissional dos diplomados enquanto estudantes durante o percurso de formação e após a conclusão da mesma.

Apesar de se registar um maior número de estudantes em regime diurno (62,1%) do que em regime pós-laboral (37,9%), é interessante verificar que a maioria dos estudantes em pós-laboral conciliavam o seu investimento na formação com uma atividade laboral, na medida em que, 61,7% dos estudantes inscritos em regime pós-laboral afirmam exercer uma atividade profissional.

Um outro objetivo do presente estudo visava conhecer o percurso de vida de estudantes adultos com mais de 50 anos, no sentido de percecionar as suas experiências, vivências e histórias de vida até ao momento do seu (re)ingresso no ensino superior por via do curso em serviço social. Quanto à situação de entrada no curso, três estiveram perante uma situação de ingresso no ensino superior, um em situação de frequentar mais um curso, pois já era detentor de um curso superior, e os restantes dois entrevistados em situação de reingresso, pois já tinham a experiência de frequentar um curso no ensino superior, mas por via de outras circunstâncias, nomeadamente por condicionamentos familiares e profissionais, acabaram por ir adiando, não lhes tendo sido possível concluir os respetivos cursos. Contudo, consideraram o apoio familiar, nomeadamente o dos filhos, crucial para prosseguir com a decisão de (re)ingressar em Serviço Social. O momento do reingresso foi pautado por uma maior autonomia dos filhos, requerendo menor supervisão por parte dos seus progenitores, criando assim, boas condições e gerando uma situação oportuna para a tomada da sua decisão.

Ao longo das suas vidas, cinco dos entrevistados afirmam que colocaram os objetivos e interesses pessoais em segundo plano, priorizando sempre os outros. Esta forma de ponderar, de decidir e de atuar ao longo da vida de cada um é justificada pela perspetiva de Martinelli (2008), ao considerar a identidade como algo em movimento e com consciência social, envolvendo não só a pessoa em si, mas tudo o que a rodeia. É essa priorização de necessidades que Maslow (1943) retrata na sua pirâmide motivacional, representando a segurança através da permanência de um emprego seguro e remunerado como uma das necessidades prioritárias, elevando-se a necessidades de outro nível quando estas estiverem supridas. Essa diversidade de necessidades e objetivos ao longo da vida difere de pessoa para pessoa, justificando, assim, o interesse de percecionar o percurso de vida dos entrevistados até ao momento da tomada de decisão de (re)ingresso no ensino superior.

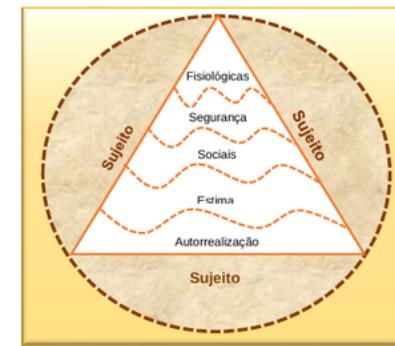
Um outro objetivo da investigação visava perceber as mudanças e transformações identitárias ao nível pessoal, profissional e familiar com a conclusão da formação. Essa transformação e constante formação identitária

acabou por, segundo todos os entrevistados, se refletir no seu bem-estar pessoal e, inevitavelmente, no relacionamento com todos os outros contextos em que intervêm: “[m]esmo no lidar com os filhos e... notei muito essa diferença (...) também o marido a diferença também no relacionamento entre nós” (ES).

Tal como Oliveira (2017) enumerou uma conjuntura de fatores importantes a considerar para compreender as motivações das pessoas adultas, também no presente estudo importa conhecer os percursos de vida, as aprendizagens e experiências para ser possível enquadrar os motivos dos estudantes adultos entrevistados. O diagrama da Figura 4 reflete e integra esses mesmos resultados. Com o avançar dos anos, as necessidades começam a divergir, refletindo-se na variedade de motivos para a tomada de decisões ao longo da vida. Enquanto aos 20 anos as necessidades direcionam-se muito para o ingresso no mercado de trabalho, autonomia financeira e estabilidade profissional, aos 50 as necessidades são completamente diferentes, porque as circunstâncias de vida também já são outras.

Tendo em consideração essa maturidade e todo percurso de vida que foram construindo, considerar que depois dos 50 anos, acreditam que a autorrealização é, diante de todas, a maior necessidade para fazer face aos motivos de aprender mais e mais, não para ascender profissionalmente, mas para crescer pessoalmente, “era um acréscimo.” (E1). É interessante verificar como enfrentaram o seu (re)ingresso no ensino superior como um desafio das suas vidas (cf. Ryan e Deci, 2000). Depois de considerarem a educação dos seus filhos prioritária, de alcançarem uma posição de determinação preponderante nas suas vidas, consideram esse o momento ideal para esta nova aventura, pois “nunca é tarde para aprender”.

Figura 3: Diagrama das Motivações no momento do (re)ingresso no ensino superior depois dos 50 anos de idade



Fonte: Elaboração própria (Adaptado da Pirâmide de Maslow, 1943)

A partir de todos os testemunhos, foi organizado um diagrama ilustrativo, baseado na Pirâmide de Maslow, através do qual são priorizadas as diversas necessidades das pessoas adultas com mais de 50 anos, naquele momento em concreto, no momento de tomada de decisão. Desta modo, a necessidade que assume uma maior relevância na tomada de decisão no momento do (re)ingresso ao ensino superior é a de autorrealização, seguindo-se a de estima (através do reconhecimento e do orgulho próprio), depois as necessidades sociais (com o intuito de conviver e de estabelecer novas relações), prosseguindo com a segurança e, por último, as necessidades fisiológicas. Isto não significa que todas estas necessidades não estejam presentes no mesmo instante, contudo, umas assumem maior relevância e determinarão mais a tomada de decisão, comparativamente às outras. Desta forma, é possível verificar que a linha de permeabilidade do sujeito com o meio envolvente varia de pessoa para pessoa, consoante vários fatores, nomeadamente, a sua determinação, contexto e perfil identitário (Santos, 2011). Através do diagrama supramencionado, estão representadas as envolvências familiares, profissionais, sociais e condicionamentos relativos às motivações para reingressar no ensino superior depois dos 50 anos de idade.

## 6. Conclusão

É com vista a um desenvolvimento e a uma transformação social sustentável que a Educação de Adultos exerce um papel preponderante, de modo a contribuir para uma sociedade aberta às novas necessidades, à mudança e à inovação, reeducando e reconfigurando novas relações sociais.

Através do diagrama ilustrado anteriormente, evidenciam-se as motivações inerentes ao processo de tomada de decisão, ressalvando a permeabilidade entre elas e entre o meio envolvente. O referido diagrama ilustra as necessidades predominantes dos diplomados entrevistados, direcionadas para a valorização pessoal, muito associada ao interesse pelo investimento na autorrealização e não na ascensão de carreira, reforçando assim, alguns dados de investigação prévia e contrariando outros. Contudo, tais necessidades surgiram de forma natural, face às dinâmicas dos contextos de vida, sem terem sido deliberadamente pensadas e decididas, inerentes à evolução do processo transformativo – o que inicialmente não era considerado projeto de vida, com a conclusão do curso, passou a ser um importante objetivo a alcançar.

Esta relação de interdependência entre o sujeito e o meio envolvente faz com que cada pessoa adulta seja sujeita a diversas mudanças e transformações. É esta forma de perspetivar as mudanças por que passaram e os contextos dinâmicos em que estão envolvidas que permite que cada pessoa se consciencialize da sua própria identidade, e fique ciente de que, de dia para dia, irá sofrer reconfigurações e ajustar-se aos novos desafios e contextos. Ao longo das trajetórias de vida são vivenciadas situações e experiências aprendizagens preponderantes para o desenvolvimento profissional, pessoal e familiar, levando os/as estudantes adultos/as a reconhecerem e valorizarem não só as potencialidades da formação formal, como também, a informal.

Analizando todas estas mudanças nas suas vidas pessoais, profissionais e familiares, é destacado o quanto interessante foi verificar como os próprios participantes consideram que o curso em Serviço Social assumiu um papel preponderante no seu processo transformativo, projetando essa mesma transformação ao nível profissional, pessoal e familiar através do desenvolvimento de outras competências técnico-científicas, técnico-relacionais e metodológicas, potenciando assim, uma maior autonomia no desenrolar da sua atividade profissional, conduzindo a um aumento de autoestima, bem-estar pessoal, social e familiar.

## Bibliografia

- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamento.
- Gil, H. (2013). A educação e a aprendizagem ao longo da vida pelos adultos idosos através das TIC: Reflexões e propostas de implementação. In J. A. Palhares & A. J. Afonso (Orgs.), *O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias. Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação / III encontro de sociologia da educação* (pp. 1263-1271). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd).
- Margarido, C. (2011). *Trajetórias pessoais e identidades profissionais de assistentes sociais* (Tese de Doutoramento em Serviço Social). Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas, Lisboa.
- Martinelli, M. L. (2008). *Serviço social, identidade e alienação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Maslow, A. (1943). Uma teoria da motivação humana. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Motivação. (s.d.). In *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Retirado de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/motivação>.
- Oliveira, A. L. (2017). Motivar as pessoas adultas para aprender ao longo da vida. In Conselho Nacional de Educação, *Estado da Educação 2016* (pp. 328-339). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M., P. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Brasil: McGraw-Hill.
- Santos, C. C. (2011). *Profissões e identidades profissionais*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Veloso, E. (2004a). A aprendizagem ao longo da vida como ideário das políticas de educação de adultos de caráiz neoliberal. *A Educação de Adultos e a Terceira Idade ...* (pp. 189-221). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, R. (2009). *Identidades pessoais: Interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Lisboa: Edições Colibri.

## A educação de adultos em idade avançada nos polos de educação ao longo da vida do concelho de Silves: um estudo exploratório

João Eduardo Martins<sup>1</sup>

Catarina Coelho<sup>2</sup>

### Resumo

Este texto tem como objetivo a apresentação dos resultados de um estudo exploratório realizado no âmbito de um estágio na Câmara Municipal de Silves com intervenção directa nos Polos de Educação ao Longo da Vida. São duas as dimensões analíticas pelas quais orientamos a nossa reflexão. Perceber se as finalidades dos Polos de Educação ao Longo da Vida se concretizam nos terrenos das práticas educativas e por outro lado, compreender as trajetórias de vida dos idosos que frequentam os Polos. O estudo privilegiou uma metodologia qualitativa com recurso à entrevista biográfica como técnica de recolha dos dados e os principais resultados permitem-nos dizer que os Polos de Educação ao Longo da Vida do Concelho de Silves cumprem as suas finalidades de combate à solidão dos idosos e são locais de aprendizagem partilhada e de convívio entre as participantes, cumprindo desta forma as suas finalidades de integração social.

**Palavras-chave:** Educação ao longo da vida, Idosos, Convivialidade

### 1. Introdução

As políticas públicas de educação de adultos idosos não se têm constituído historicamente como uma prioridade política nos países da União Europeia e dos respectivos governos nacionais, assim como não tem sido uma prioridade política em Portugal. Fazendo uma análise crítica sobre os direitos dos idosos à educação a partir de dados estatísticos sobre Educação e Formação do Eurostat e de documentos oficiais da Comissão Europeia, tais como o Livro Branco da Educação e Formação (1995) e o Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida (CCE, 2000), Carmen Cavaco (2012) constatava há quase uma década atrás um duplo paradoxo das orientações políticas presentes nestes documentos. Por um lado, não se defende uma educação e formação para todos e por outro lado, não se valoriza de igual modo todas as modalidades educativas.

A retórica ideológica da perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida* tem subjacente uma concepção de educação de adultos que consagra uma visão instrumental numa clara lógica de subordinação funcional das políticas de educação de adultos à realidade económica dominante (Canário, 2001). Esta visão educativa torna incipiente e invisível a educação de adultos idosos e ao mesmo tempo reforça as desigualdades sociais porque afasta uma parte significativa da população, que em mera razão da sua idade e da percepção

<sup>1</sup>Faculdade de Economia da Universidade do Algarve; CICS.NOVA - FCSH da Universidade Nova de Lisboa, Portugal, jrmartins@ualg.pt

<sup>2</sup>Faculdade de Economia da Universidade do Algarve, Portugal, catcoelho95@gmail.com

política da sua menor utilidade para o sistema económico, não é considerada nos investimentos das políticas públicas de educação dos espaços nacionais.

Em Portugal, um dos países mais envelhecidos do mundo, marcado por enormes desigualdades sociais (Carmo, 2011), uma pobreza estrutural e massiva (Costa, 2008; Rodrigues, 2016), e em que historicamente a população mais idosa foi bastante afectada pelo fraco investimento das elites e do Estado nas políticas educativas enquanto estas populações eram jovens (Melo, 2004), isto significa deixar fora da recente invenção social da ideia de aprendizagem ao longo da vida, uma parte da população a quem ela se destinaria, precisamente a população que tem o direito a aprender nas fases mais avançadas da vida.

Este texto tem como objetivo a apresentação dos resultados de um estudo exploratório realizado no âmbito de um estágio na Câmara Municipal de Silves com intervenção directa nos Polos de Educação ao Longo da Vida. São duas as dimensões analíticas pelas quais orientamos a nossa reflexão. Por um lado, procura-se perceber se os Polos de Educação ao Longo da Vida cumprem as finalidades a que se propõem, ao nível do combate ao isolamento dos idosos, tendo como centralidade a sua função de integração social dos indivíduos na comunidade e a sua função de promoção da educação ao longo da vida. Por outro lado, perceber quem são os idosos que frequentam os Polos de Educação ao Longo da Vida a partir da compreensão das suas trajetórias de vida.

Quanto às metodologias e técnicas de recolha de dados utilizadas recorre-se à abordagem biográfica por considerarmos ser este tipo de abordagem o que melhor permite captar as perspectivas das nossas entrevistadas e dar voz na primeira pessoa às suas experiências e trajetórias de vida, assim como às significações sociais que atribuem à sua relação com os Polos de Educação que frequentam. Como refere Cavaco (2001, p. 76):

Com o recurso à abordagem biográfica não se pretende conhecer as pessoas em profundidade, mas extraír experiências daqueles que vivem uma parte da sua vida no seio de determinados objetivos sociais, o que permite reunir informações e descrições, que uma vez analisadas ajudam a compreender o funcionamento e as "dinâmicas" estruturais. Ou seja, os testemunhos de vida não visam captar a interioridade do sujeito mas sim aquilo em que as suas experiências pessoais se articulam com os saberes práticos e os contextos sócio-históricos nos quais se inserem.

Os dados foram recolhidos a partir de entrevistas biográficas à população idosa que participou das atividades dos sete Polos do concelho de Silves. Segue-se uma metodologia de carácter qualitativo mais direcionada para conhecer as trajetórias de vida em profundidade. Quanto aos procedimentos de recolha de dados realizaram-se entrevistas biográficas a oito pessoas que fazem parte dos Polos de Educação ao Longo da Vida dinamizados pelo Município de Silves.

A seleção dos indivíduos a entrevistar teve por base a idade, a escolaridade e o local onde residem. Com as entrevistas pretendeu-se perceber como se caracteriza a infância de cada indivíduo, o seu percurso educativo, a vida profissional, a transição para a reforma e a sua aprendizagem nos Polos. As entrevistas são anónimas e feitas a pessoas do sexo feminino, devido aos

utentes dos Polos serem maioritariamente desse género. É, portanto, uma visão no feminino aquela que aqui apresentamos.

## 2. O envelhecimento como grande desafio societal

A construção social e histórica da “velhice” como problema social surge associada às populações mais pobres ou dependentes. A passagem de uma velhice invisível para uma velhice identificada (Guillemand, 1980) e encarada como sendo merecedora de intervenção pública e política na sua gestão e tratamento é o resultado de transformações sociais de longo curso e nada tem de um dado “naturalizado” que se trataria, apenas e só, de apreender e explicar. Como nos chamou a atenção Lenoir (cit. in Champagne, Lenoir, Merllié, & Pinto, 1998, p. 87):

A constelação semântica tradicional que designa a velhice, de facto, a das classes populares, a única de que se falava publicamente, ainda nos anos 50, com seus “velhos sem recursos”, seus “entrevados” e seus “enfermos senis”, abandonados nos “asilos”, apaga-se em benefício de uma outra que tende a exprimir a forma como ela é considerada nas classes médias com suas “pessoas idosas”, essas pessoas com “idade avançada” ou “idade de ouro”, moram nos “lares de sol” ou nas “residências-luz”, “se distraem” nos “clubes da terceira idade” ou seguem cursos nas “universidades de terceira idade”.

A representação social das populações, famílias e indivíduos, de idade avançada, sofre uma mutação profunda, emergindo a categoria social da “terceira idade” e à medida que a esperança de vida se prolonga nas sociedades industriais da modernidade tardia dá-se a invenção social da grande idade que se constitui como a nova categoria social da “quarta idade”.

O envelhecimento transforma-se assim num problema social merecedor de atenção e de intervenção dos poderes públicos e políticos e é encarado como um dos grandes desafios sociais das sociedades actuais, surgindo a ideia da necessidade de se opor a um “envelhecimento passivo” um “envelhecimento activo”. Segundo Gonçalves (2015) o conceito de envelhecimento activo “é alusivo à continuação da participação nas questões sociais, económicas, culturais, espirituais e civis, não apenas a estar ativo fisicamente” (Gonçalves, 2015, pp. 14-15).

Já para Fralda (2014, p. 38) “O envelhecimento ativo convida a reformular a articulação entre a atividade e a reforma, entre o trabalho e a saúde (...) convida a que se caminhe para uma sociedade sem discriminações sobre a idade.”

O envelhecimento ativo surge assim como uma estratégia política global para responder aos desafios multidimensionais que o envelhecimento da população suporta. Aparece como um novo paradigma associado à atividade, autonomia, independência e qualidade de vida saudável (Daniel, Caetano, Monteiro, & Amaral, 2016, pp. 355-361). Houve três grandes mudanças macrosociais que impulsionaram a emergência do envelhecimento ativo: o envelhecimento populacional das sociedades; a substituição do Estado Providência Europeu pelo modelo de “Estado Social Ativo” (Martins, 2015) e surgimento da ideia de “envelhecimento positivo” inspirada pelas correntes

teóricas da psicologia positiva. São José e Teixeira (2014, pp. 37-44), argumentam que o envelhecimento ativo origina benefícios não só para os indivíduos, como também para a sociedade em geral, devido a existir uma contenção de gastos com medicamentos e cuidados de saúde.

As necessidades económicas e sociais das sociedades induzem a que os idosos possam participar na vida económica, política, social e cultural, continuando a ter acesso a programas de educação e formação. A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002) defende que o envelhecimento ativo pode ser visto como um potenciador da economia através da dinamização do empreendedorismo, da co-criação e do co-desenvolvimento.

Num relatório das Nações Unidas (2007) estima-se que, em 2047, o número de pessoas mais velhas ultrapasse pela primeira vez o número de crianças e que em 2050, o número de pessoas idosas ultrapasse os 2 bilhões. O direito à educação das populações nas fases avançadas da vida torna-se assim um desafio que as sociedades e os governos têm que enfrentar assegurando que este ideal da modernidade não se transforme numa construção fictícia.

## 3. Educação de adultos: Um campo complexo e diversificado de práticas educativas

Recuperando a obra fundamental de Rui Canário, escrita no final do século XX, podemos caracterizar a Educação de Adultos como um campo complexo e diversificado de práticas educativas (Canário, 1999). Se em meados do século XIX e na primeira metade do século XX, modalidades de educação de adultos como a educação popular ou a alfabetização da população adulta deram contributos importantes para a institucionalização deste campo, é após a Segunda Guerra Mundial e no contexto dos “Trinta Gloriosos” anos, que a educação de adultos vai ter uma forte incremento com as necessidades económicas e sociais do pós-Guerra e com os Estados Nacionais a terem um papel importante na sua consolidação, com a aposta em modalidades educativas com o móbil de qualificar a mão de obra necessária às sociedades capitalistas industriais e elevar a qualificação da população adulta.

Quer nas suas formas de educação de adultos de “segunda oportunidade” sobre o domínio hegemónico da forma escolar (Vincent, 1994), quer na forma da formação profissional (Dubar, 1996), da educação de adultos para o desenvolvimento local, da animação sociocultural, do reconhecimento dos adquiridos experienciais produzidos ao longo da vida, ou ainda do fazer face ao problema social da iliteracia, a educação de adultos caminhou nas suas formas heterogéneas até aos dias de hoje, sabendo nós que em Portugal as políticas de educação de adultos têm sido marcadas historicamente pelo frágil ou inexistente investimento Estatal e por políticas educativas descontínuas (Lima, 2005).

O mesmo se pode dizer das políticas educativas direcionadas aos idosos que se têm caracterizado pela sua ausência e pela menoridade do investimento estatal, como se aos idosos não coubesse lugar na narrativa da “aprendizagem ao longo da vida”. Com o predomínio de formas educativas hegemónicas na

sociedade portuguesa como a do modelo escolar de educar e predominando uma lógica educativa instrumental e utilitarista de formação dos recursos humanos, a conceção redutora destas modalidades educativas tem contribuído para a invisibilização dos processos de educação de adultos nas fases mais avançadas da vida.

Vale a pena recuperar autores com uma concepção crítica do modelo hegemônico de educar, denunciando os efeitos perversos da forma escolar na organização da sociedade e na vida dos indivíduos, para a partir daí questionar e imaginar novas formas de fazer a ação educativa. Foi o caso de Ivan Illich que defendeu que a noção de ensino obrigatório devia ser questionada, sendo apologista da descolarização da sociedade (Illich, 1971), sublinhando que o ensino obrigatório não promove a igualdade ou o desenvolvimento das potencialidades criativas individuais (Giddens, 2013, p. 948).

Para este autor a educação deveria proporcionar o acesso aos recursos disponíveis a todos os que estão dispostos a aprender, em qualquer momento da sua vida e não apenas na infância ou na adolescência. A maior parte dos nossos conhecimentos adquirimos-los fora da escola, os alunos realizam uma significativa parte da sua aprendizagem sem os professores. Aprendemos a falar, pensar, sentir, brincar sem a interferência de professor algum (Illich, 1971). Segundo Illich, um bom sistema educacional deve ter os seguintes propósitos: dar a todos os que queiram aprender acesso aos recursos disponíveis, em qualquer época da sua vida, capacitar a todos os que queiram partilhar o que sabem a encontrar os que queiram aprender algo deles (Illich, 1971).

Illich pode ser considerado um precursor da imaginação social das formas educativas que valorizam a educação não formal e informal e da educação para todos em todos os tempos de vida. Esse é o caso dos processos educativos destinados à população idosa que procuramos aqui analisar no contexto do Polos de Educação ao Longo da Vida.

#### 4. Os Polos de Educação ao Longo da Vida

Os "Polos de Educação ao Longo da Vida" inserem-se num projeto educativo da Câmara Municipal de Silves que assenta essencialmente na educação/formação continua fora do sistema formal de ensino. Este projeto destina-se a pessoas de todas as idades, independentemente do grau de escolaridade e do sexo e desenvolve-se através de uma troca mútua de saberes entre as diferentes gerações, proporcionando àqueles que os frequentam uma atualização e renovação crescente dos saberes e que se centra sobretudo em atividades de caráter cognitivo, apesar de também constarem nos planos as atividades de caráter lúdico.

Neste momento existem sete Polos de Educação ao Longo da Vida no concelho: Silves, São Bartolomeu de Messines, São Marcos da Serra, Tunes, Cumeada, Armação de Pêra e Pêra. Apesar do projeto dos Polos de Educação possuir objetivos comuns, as atividades realizadas divergem devido à especificidade de cada Polo. Quanto à temporalidade das atividades

desenvolvidas nos Polos estas estão divididas em atividades semanais, atividades pontuais e projetos anuais.

Os Polos são também dinamizados através da presença constante de um técnico no meio sociocultural em que se vai intervir, que está em contacto constante com os utentes dos Polos, o que é fundamental para a conquista da confiança da população, pois só desta forma se consegue trabalhar com as pessoas e não somente para elas. A técnica que acompanha os Polos de Educação referiu-nos em entrevista que "A principal finalidade dos Polos é manter os seniores ocupados fisicamente e psicologicamente, continuarem ativos na vida. Fazer com que eles saíam de casa e convivam uns com os outros, fazendo atividades".

Algumas das atividades realizadas nos Polos passaram por projectos tais como os "Grupos de Teatro Sénior", uma iniciativa desenvolvida pelo Município de Silves. O teatro é uma prática cultural que está presente na vida de alguns dos Polos do concelho. Na III Amostra Silves Capital da Laranja, aconteceu o concurso de cozinha Masterchef com pratos feitos com laranja. Assim como o desfile Bem Me Quero com criações únicas, feitas pelas utentes, que tiveram como inspiração a laranja de Silves. A exposição "Mulheres da Nossa Terra" alusiva ao Dia Internacional da Mulher, foi feita com fotografias das utentes quando eram jovens adultas. "Bonecas do Mundo" consistiu numa actividade em que foram feitas bonecas pelas utentes dos Polos de Educação para serem entregues às meninas de Moçambique, numa acção de solidariedade internacional à distância, reveladora de preocupações globais geradas a partir do local.

As actividades são desenvolvidas tendo em conta a realidade das culturas locais e da experiência de vida das idosas participantes e na maior parte das situações com a intenção de intervir e dinamizar os territórios locais. A ruptura com as formas escolares de educar é nítida e é dado um papel fundamental à aprendizagem partilhada e convivial.

#### 5. Algumas etapas fundamentais nas trajetórias de vida dos idosos

Um primeiro tema resultante da análise de conteúdo realizada neste estudo remeteu para o período da *infância e das relações familiares*. Os discursos das entrevistadas induzem para vivências num contexto societal de um Portugal pobre, rural e pouco desenvolvido em que a vida no campo marcava o ritmo familiar e de trabalho e em que as solidariedades familiares eram fundamentais para assegurar os processos de reprodução social e as existências sociais.

As entrevistadas relatam que ajudavam os pais no campo e ajudavam a cuidar dos irmãos desde pequenas. A vida no campo é o contexto que marca as relações sociais da maior parte das nossas entrevistadas, "trabalhávamos no campo com a minha mãe e vendíamos as amêndoas e as alfarrobas". – Joana (Entrevistada 2, p. 118).

Na época era muito comum as crianças ajudarem os pais no campo ou a cuidar dos animais e as raparigas ajudavam a cuidar dos irmãos mais novos e a cozinhar enquanto os pais trabalhavam. O que não era muito comum na época era haver crianças que tinham uma infância abastada, com criados, por isso temos apenas um exemplo dentro das entrevistas que foram realizadas, desta condição social. Com uma pobreza estrutural massiva à época na sociedade portuguesa e enormes contrastes sociais as entrevistas são o espelho do contexto societal da época.

No tema *Percorso Educativo* constatámos a existência de três tipos de percursos diferenciados socialmente. Esses diferentes tipos são o “*Percorso Educativo Curto*”, o “*Percorso Educativo Intermédio*” e o “*Percorso Educativo Longo*”. Vejamos alguns dos excertos significativos das entrevistas às participantes na vida educativa dos Polos:

*Gostava de ter ido mais longe na escola e diziam que eu tinha potencial para ir mais longe, mas os meus pais não podiam pagar então não fui. - Joana (Entrevistada 2, p. 119).*

*O meu sonho era ter tirado um curso superior com algo a ver com contabilidade. Para tirar esse curso teria de ir para Lisboa três anos, mas não havia essa possibilidade porque a minha mãe não trabalhava, só o meu pai, então era complicado e nós também éramos dois, não podíamos estar os dois a estudar. - Vera (Entrevistada 8, p. 162).*

*Não tirei mais nenhum curso além do Magistério Primário e Licenciatura. A licenciatura foi suficiente, a minha mãe ainda me tentou convencer a tirar o mestrado, mas não era algo que queria na altura pois já trabalhava. - Isabel (Entrevistada 7, p. 156).*

Os percursos educativos curtos dizem respeito a trajetórias escolares de curta duração que remetem para a escola primária da altura, em que se fazia a quarta classe para ir para o mundo do trabalho e não mais voltar à escola. Os percursos educativos intermédios referem-se a trajetórias escolares de média duração que remetem para uma escolaridade entre o Ensino Básico e o Ensino Secundário e os percursos educativos longos, representados claramente em minoria dizem respeito a trajetórias escolares de nível superior.

Estes discursos remetem mais uma vez para um Portugal dual, em que à época em que estas pessoas estudaram, a maior parte da população portuguesa tinha níveis de escolarização estruturalmente muito baixos, com exceção da situação de duas das nossas entrevistadas, que são relativos a títulos escolares de nível superior, títulos estes raros à época no conjunto da formação social portuguesa para os indivíduos e as famílias de baixa condição social.

Podemos verificar a partir das entrevistas que existem três tipos discursivos diferenciados quanto às profissões que estas entrevistadas praticaram durante a sua vida profissional. Algumas das entrevistadas não ficaram satisfeitas com a profissão que exerceram durante a sua vida, “fui doméstica (...) gostava de ter feito algo a ver com artes. Trabalhos manuais” – Rita (Entrevistada 4, p. 137).

Outras entrevistadas tiveram profissões que foram acompanhadas por formações extra-escolares e profissionais que fizeram com que as entrevistadas se fossem identificando com as mesmas com o tempo, “tive também muitas formações e aprendi muito com elas para depois poder desempenhar melhor as

minhas funções, no atendimento ao cliente e como gerir a loja” – Mariana (Entrevistada 5, p. 146).

Por fim, outras entrevistadas identificaram-se totalmente com a profissão que escolheram, “ser professora foi o que sempre quis fazer desde criança” – Ana (Entrevistada 3, p. 130).

Os relatos das nossas entrevistadas permitem perceber que os trabalhos em profissões mais qualificadas e no sector dos serviços geram uma maior identificação com o trabalho realizado ao longo da vida, é o caso da professora e do trabalho no sector da banca e na contabilidade, e que, pelo contrário, as profissões menos prestigiadas socialmente geram nas nossas entrevistadas uma menor identificação com o trabalho.

Outro aspecto que podemos destacar é a aprendizagem no local de trabalho e as organizações de trabalho entendidas como formadoras, o que reforça a importância das aprendizagens fora da escola, por via não-formal e informal, e neste caso, participando activamente os locais de trabalho na aprendizagem ao longo da vida.

Os discursos das nossas entrevistadas permitem-nos perceber que a *transição para a reforma* foi uma fase que significou ganhos em “tempo livre”. Passou-se a fazer coisas que anteriormente não eram possíveis, tais como o trabalho de voluntariado, a participação política ou a participação nas atividades dos Polos de Educação ao Longo da Vida. A passagem à reforma pode implicar também mudanças importantes na vida familiar quando se associa a esta fase da vida a uma mobilidade residencial ou até uma situação de divórcio.

*Tenho mais tempo para mim, para a casa e para os netos. Faço trabalhos manuais, costura, malhas, bordados e escrevo algumas coisas. - Mariana (Entrevistada 5, p. 147).*

*Faço voluntariado na Cruz Vermelha e no Castelo dos Sonhos estou lá dois dias. Tenho uma loja onde as pessoas vão buscar roupas e outras coisas. Faço parte da lista do PSD que é a lista da Junta que está agora e faço parte das mesas de voto. - Ana (Entrevistada 3, p. 131).*

O último tema desta análise designa-se de *Polos de Educação ao Longo da Vida* e pretende perceber as funções que os Polos têm na vida destas entrevistadas. O Polo tem uma função de convívio, isto é, muitas das entrevistadas vêm a este espaço para conviver e socializar. Estes grupos de sociabilidade constituem-se como espaços centrais da “escola da vida” (Abrantes, 2013).

As categorias centrais deste tema são “*Função Convivial*” e “*Função de Aprendizagem*”. Muitas das entrevistadas consideram que os Polos são fonte de convívio e que começaram a frequentar o Polo para conviver e não se isolarem em casa. Vão ao Polo para se distraírem com as restantes utentes e para fazerem actividades, “é uma distração que nós temos e podemos conviver umas com as outras” – Joana (Entrevistada 2, p. 124). Ou ainda, “como não sou de cá, o Polo ajudou-me a conhecer novas pessoas” – Lídia (Entrevistada 6, p. 154).

Muitas das entrevistadas revelam que aprendem não só com as actividades feitas no Polo, mas também umas com as outras. Relatam que no Polo existe uma colaboração entre todas as que fazem parte do mesmo, “O Polo

proporcionou fazer tudo aquilo que nunca antes tinha feito e agora já fiz, foi tudo uma aprendizagem e colaboração entre todas.” – Isabel (Entrevistada 7, p. 160). Ou ainda o discurso de Maria, “Aprendi a cantar e a fazer teatro e outras coisas que fizemos em atividades”. – Maria (Entrevistada 1, p. 117).

Os Polos de Educação ao Longo da Vida aqui em análise constituem-se como verdadeiros dispositivos de integração social dos idosos nas suas comunidades de pertença e são uma evidência clara de como a aprendizagem convivial pode funcionar como promotora de experiências de aprendizagem partilhada que vão ter um significado educativo importante para as pessoas que os frequentam, neste caso, pessoas adultas nas fases mais avançadas da vida.

## 6. Em jeito de conclusão

Os resultados obtidos com este estudo demonstram que os Polos de Educação ao Longo da Vida são provedores de aprendizagens para as pessoas que os frequentam e funcionam como local de convívio. Pode dizer-se que os Polos cumprem a sua finalidade de integração social dos idosos que habitam no concelho de Silves, assim como a sua função de promoção da educação ao longo da vida.

O estudo científico das formas educativas destinadas a pessoas nas fases mais avançadas da vida pode contribuir para um melhor conhecimento da vida das pessoas que procuram e frequentam estes dispositivos de educação de adultos e levar a uma maior reflexividade social que ajude a pensar as políticas públicas de integração social da população idosa, num contexto societal em que o envelhecimento da população portuguesa é um dos maiores desafios que se colocam a nossa sociedade.

Inserindo-se dentro das modalidades de educação não-formal e informal de educação de adultos, estas modalidades educativas produzidas e induzidas localmente, são também uma forma de desafiar os modelos hegemónicos centrados na educação escolar, ao mesmo tempo que permitem mitigar desigualdades educativas resultantes do desinvestimento político e da sua invisibilidade social.

Permitem ainda afirmar o direito à educação das pessoas idosas e alargar nos terrenos das práticas educativas o direito à educação para todos em todas as fases da vida, fazendo jus a uma verdadeira concepção de educação ao longo da vida.

## 7. Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2013). *A Escola da vida: Socialização e biografias da classe trabalhadora*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Canário, R. (1999). Educação de adultos: Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (Org.). (2001). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, Rui (Coord.). (2011). Desigualdades em Portugal: Problemas e propostas. Lisboa: Edições 70.

*A educação de adultos em idade avançada nos polos de educação ao longo da vida do concelho de Silves: um estudo exploratório*

- Cavaco, Carmen (2001). *Processo de formação de adultos não escolarizados: A educação informal e a informação experencial* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Cavaco, Carmen (2012). O lugar dos idosos nas políticas públicas de educação e formação em Portugal. *Trabalho & Educação*, 21(1), 39-51.
- Champagne, P., Lenoir, R., Merllié, D., & Pinto, L. (1998). *Iniciação à prática sociológica*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Comissão Europeia (1995). *Livre Blanc sur l'education et la formation. Enseigner et Apprendre. Vers la société cognitive*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Costa, A. B. (Coord.). (2008). Um olhar sobre a pobreza: Vulnerabilidade e exclusão social no Portugal contemporâneo. Lisboa: Gradiva.
- Daniel, F., Caetano, E., Monteiro, R., & Amaral, I. (2016). Representações sociais do envelhecimento ativo num olhar genderizado. *Análise Psicológica*, 34(4), 353-364.
- Dubar, C. (1996). *La formation professionnelle continue*. Paris: La Découverte.
- Fralda, L. (2014). *Envelhecimento ativo e serviço social: Práticas do envelhecimento ativo e o seu reflexo na qualidade de vida e bem-estar psicológico de idosos* (Dissertação de Mestrado em Serviço Social). Universidade Lusíada, Lisboa.
- Giddens, A. (2013). *Sociologia* (9º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, M. (2015). O contributo da universidade sénior para o envelhecimento ativo das pessoas idosas (Dissertação de Mestrado em Psicogerontologia). Instituto Politécnico de Beja, Beja.
- Guillemard, A. (1980). *La vieillesse et l'état*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris: Éditions du Seuil.
- José, J. São, & Teixeira, A. R. (2014). Envelhecimento ativo: Contributo para uma discussão crítica. *Análise Social*, 49(210), 28-54.
- Lima, L. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R. Canário & C. Belmiro (Orgs.), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- Martins, J. E. (2015). O estado social ativo: Um novo paradigma legitimador das políticas públicas em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 108, 157-174.
- Melo, A. (2004). The absence of an adult education policy as a form of social control and some processes of resistance. In L. Lima & P. Guimarães, (Eds.), *Perspectives on adult education in Portugal* (pp. 39-63). Braga: Universidade do Minho.
- Comissão das Comunidades Europeias [CCE]. (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: CCE.
- OMS (2002). *Relatório Mundial da Saúde: Saúde mental: Nova conceção, nova esperança*. Lisboa: Ministério da Saúde, Direção-Geral da Saúde.
- Rodrigues, C. F. (Coord.). (2016). *Desigualdade do rendimento e pobreza em Portugal: As consequências sociais do programa de ajustamento*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Nações Unidas [UN]. (2007). *World population ageing 2007*. New York: DESA, Population Division.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?: Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

## **Das redes de socialibilidade às trajetórias: representações sobre a escola dos indivíduos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal**

Vanessa Carvalho da Silva<sup>1</sup>

### **Resumo**

A celeridade dos ritmos das transformações são marcos das sociedades contemporâneas. As sucessivas análises sobre a mudança/ metamorfose social anuíram no reconhecimento do papel do conhecimento, das qualificações e das competências enquanto recursos relevantes para a ação (Bell, 1999; Beck, 2016). Analisando a sua distribuição concluiu-se que se trata de recursos com impactos significativos na estrutura das sociedades atuais, cujos efeitos se repercutem na multiplicidade das suas dimensões: da vida social e política, às estruturas económicas (Ávila, 2008). Esta centralidade do conhecimento e da escolaridade nas sociedades atuais tem contribuído para a emergência de uma sociedade aprendente (Jarvis, 2004), na qual os sujeitos têm sido chamados a adaptarem-se permanentemente (Enguita, 2007). A investigação neste domínio tem permitido conhecer a(s) nova(s) relação(s) que estas sociedades, e os indivíduos, têm estabelecido com o conhecimento e com a aprendizagem ao longo da vida (ALV), chamando a atenção para as desigualdades sociais que nela emergem (Ávila, 2008; Costa, 2012). Os efeitos para os segmentos da população que ficam de fora das dinâmicas da ALV, em múltiplas vertentes, têm sido amplamente reportados em estudos nacionais e internacionais, sublinhando-se os riscos de exclusão social, desemprego, pobreza, vulnerabilidade na saúde, menor participação cívica, etc. Mas, como alerta Field (2006), pouco se sabe, do ponto de vista sociológico, sobre a população que tem sido deixada para trás, num quadro de generalização da ALV.

Este artigo tem como objetivo apresentar os primeiros resultados de uma pesquisa de terreno, em que já se recolheram cerca de duas dezenas de relatos de vida. Incidindo sobre as trajetórias, as redes de socialibilidade e as representações sobre a escola, dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, espera-se conseguir avançar na identificação do(s) património(s) disposicional(s) destes adultos que têm ficado à margem da sociedade educativa em Portugal.

**Palavras-chave:** Trajetórias, Representações, Adultos pouco escolarizados, Educação formal

### **Introdução**

Ancorada no projeto de investigação, que decorre no âmbito de um doutoramento em Sociologia, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, intitulado: Ficar de Fora: Contextos, Processos e Disposições dos Adultos Pouco Escolarizados que Não Retomaram a Educação Formal, o presente artigo visa a partilha de um recorte específico da pesquisa que resultou da sua componente intensiva.

O projeto parte da observação de um contraste significativo entre a centralidade do conhecimento e a escolaridade nas sociedades atuais, a par de um défice persistente de qualificações da população adulta em Portugal, acompanhado de políticas transitórias (Araújo, 2015). Acresce ainda da

<sup>1</sup> FCT/SFRH/BD/135682/2018, CIES-Iscte (Portugal). vpcsa@iscte-iul.pt

*Das redes de socialibilidade às trajetórias: Representações sobre a escola dos indivíduos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal*

evidência de que, apesar dos mais recentes esforços nacionais de qualificação (Iniciativa de Novas Oportunidades), se continuou a observar uma atuação exígua (Capucha, 2013) no sentido de minimizar os riscos de desigualdades, resultando na existência de um segmento da população que tem ficado à margem de processos educativos e de aprendizagem e que, por isso, se tornaram nos “novos pobres do conhecimento” num quadro de generalização da ALV (Field, 2006, p.125).

### **Metodologia**

Tratando-se de uma investigação sobre um fenómeno que tem carecido de um foco e de um espaço reflexivo, mais direcionado e multidisciplinar, no contexto nacional e europeu<sup>2</sup> – os adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal – a estratégia metodológica consubstanciou-se numa abordagem de métodos mistos. A conjugação e articulação dialógica de diferentes métodos e técnicas, tem permitido captar a complexidade desta realidade das sociedades atuais, pautadas por ritmos acelerados de transformação social e marcadas pela (re)organização das suas estruturas, contextos e práticas, através da valorização de recursos como a escolaridade o conhecimento e a informação. Esta opção metodológica visou, ainda, colmatar o défice de conhecimento sociológico especificamente centrado sobre este segmento, apesar do reconhecimento de contributos de relevo nos estudos de Abrantes (2013), Aníbal (2008), Ávila (2008), Beck (2017), Cavaco (2013), Enguita (2007), Carvalho da Silva (2019), Stehr (1994), entre outros, que pela aproximação ao objeto desta pesquisa, alumiam as suas diferentes etapas.

Alguns estudos europeus têm alertado para a existência de inumeráveis estereótipos em torno dos adultos pouco escolarizados, que podem originar enviesamentos e comprometer, por isso, quer a investigação, quer a(s) decisão(s) em sede de políticas públicas (Carvalho da Silva & Ávila, 2018). Desse modo, o reconhecimento da existência de perfis distintos de adultos pouco escolarizados, e de uma diversidade de relações estabelecidas por estes com a educação, reforçou a pertinência de um conhecimento aprofundado deste segmento, capaz de abranger a sua complexidade e as suas idiossincrasias (Carvalho da Silva & Ávila, 2018).

Estar perante um objeto sobre o qual não existe conhecimento prévio, facilitou a decisão sobre a etapa que iria iniciar este projeto. Orientada pela necessidade de um mapeamento deste fenómeno em Portugal, a etapa quantitativa permitiu conhecer o peso deste grupo de adultos pouco

<sup>2</sup> Veja-se o destaque concedido em recomendações e estudos nacionais e europeus: Valente, A. (Coord.). (2013). *Adultos de baixa escolaridade: Desafios para a aprendizagem ao longo da vida em Portugal. By the Book*; Canário, R., Vieira, C., & Capucha, L. (2019). *Recomendação: Para uma política pública de educação e formação de adultos*. Conselho Nacional da Educação; Cedefop (2016). *Improving career prospects for the low-educated: the role of guidance and lifelong learning*. Luxemburgo: Publications Office. Cedefop Research paper; No 54.; Comissão Europeia/ Eurydice (2015). *Educação e formação de adultos na Europa: Alargar o acesso às oportunidades de aprendizagem*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

escolarizados<sup>3</sup> fora de processos formais de educação e ensejou a sua caraterização sociográfica.

Analisando extensivamente os microdados do Inquérito à Educação e Formação de Adultos<sup>4</sup> (IEFA, 2016 – inquérito amostral que contou com 14211 inquiridos com idades compreendidas entre os 18 e os 69 anos), e tratando-se de uma análise secundária de dados, ou seja, cujo instrumento de recolha não visava responder às questões levantadas por esta investigação, foi-se procedendo ao seu ajuste<sup>5</sup> com o propósito de atender ao objetivo proposto.

Das principais conclusões extraídas desta etapa, que não reveste o desiderato deste artigo, interessa saber que se refere a um grupo cujo peso na população portuguesa é significativo (42,1 %), socialmente heterógeno, que atravessa diferentes profissões, e que se distribuiu por diferentes grupos etários, e por várias zonas do país. Trata-se de um grupo presente de forma transversal na sociedade portuguesa, o que corroborou a pertinência de um conhecimento mais aprofundado e próximo dos perfis de adultos que podemos encontrar dentro do segmento de adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal (Carvalho da Silva & Ávila, 2018). Concretizado um olhar de cima – como se este resultasse de imagens captadas por um *drone*<sup>6</sup> –, através da abordagem extensiva, delimitou-se o terreno e traçaram-se as linhas gerais que caracterizam este segmento, identificando as suas principais fronteiras – perfis dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal (Carvalho da Silva & Ávila, no prelo) –, sem deixar de reconhecer os riscos de uma redução-simplificação (Lahire, 2001) da realidade que se pretende conhecer.

Alumiada pela abordagem extensiva, a componente qualitativa desta investigação permitiu a imersão no campo com um olhar de proximidade (de lupa), orientado para a captação das singularidades do segmento em análise. Esta etapa contou com base empírica de cerca 20<sup>7</sup> entrevistas semiestruturadas, do tipo biográfico, realizadas com homens e mulheres de idades compreendidas entre os 18 e os 64 anos, e uma escolaridade distribuída entre “nenhum nível” e o “9º ano, do 3º ciclo do Ensino Básico”, abrangendo um conjunto de atividades profissionais tão diversas quanto possível. Realizadas em modo *ongoing*<sup>8</sup>, as entrevistas pretendiam captar a diversidade das suas

<sup>3</sup> Consideraram-se pouco escolarizados os indivíduos que apresentassem uma escolaridade igual ou inferior ao 9º ano do 3º ciclo do Ensino básico, utilizando como referência a lei da escolaridade obrigatória a vigorar desde 2009- Lei n.º 85/2009 - Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27.

<sup>4</sup> Um inquérito comunitário, de periodicidade quinquenal, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística sob recomendações metodológicas do Eurostat. Tem como principal objetivo a análise da participação da população adulta em atividades de educação, formação e aprendizagem. O IEFA 2016 constitui a terceira edição desta operação estatística (2007, 2011).

<sup>5</sup> Compreendeu um processo estatístico complexo que foi contando com uma série de etapas e de refinamentos. Os resultados apresentados provêm de cálculos próprios. Para um conhecimento mais pormenorizado desta etapa metodológica e dos seus resultados ler Carvalho da Silva e Ávila (2018).

<sup>6</sup> A analogia convocada pretende dar ao leitor a ideia de uma realidade captada a 400 pés, da qual é possível dar conta dos contornos gerais, aferindo a dimensão relativa e as regularidades do terreno.

<sup>7</sup> O trabalho de terreno e a fase de recolha de informações ainda está a decorrer, mas está praticamente concluída. Procura-se, neste momento, incluir entrevistas com adultos em idades a partir dos 67 anos (outros inativos).

<sup>8</sup> As entrevistas foram decorrendo em diferentes etapas, respeitando os tempos dos/as entrevistados/as: de atenção, de capacidade reflexiva, de *rememoração*, e de tempos e ritmos do quotidiano, tentando

redes de sociabilidade (Lahire, 2001, 2004), as suas trajetórias (Costa et al., 1990) os seus círculos sociais, ou as suas redes de relacionamento social (idem), a pluralidade dos seus contextos, das suas práticas e dos seus hábitos (Lahire, 2001; Bourdieu, 1979/2010; Abrantes, 2013), culminando na identificação do(s) património(s) disposicional e reflexivo dos adultos pouco escolarizados que têm permanecido à margem de processos formais de educação.

#### Breve caracterização dos entrevistados

Sendo um projeto *ongoing*, o número de entrevistados nesta fase é apenas representativo das entrevistas concretizadas até à data. Os resultados aqui apurados decorrem de uma primeira análise categorial que tem acompanhado as transcrições.

Relativamente à origem geográfica dos entrevistados, estamos perante um grupo maioritariamente oriundo de meios rurais de diferentes zonas do país (Algarve, Alentejo, Litoral Oeste, Norte). No que concerne aos escalões etários distribuem-se da seguinte forma: cinco adultos no escalão etário dos 18-24 anos; um no escalão etário dos 25-35 anos; dois no escalão dos 35-44; três no escalão dos 45-54 e nove no escalão etário dos 55-64 anos. Dos 20 entrevistados, 11 são do sexo feminino e nove do sexo masculino.

Atendendo aos seus níveis de escolaridade, o grupo de entrevistados constitui-se por um indivíduo sem nível de escolaridade, sete com o 1º ciclo do ensino básico, seis com o 2º ciclo do ensino básico e 6 com o 3º ciclo do ensino básico. Profissionalmente, distribuem-se da seguinte forma: três na construção civil (TCP ou TCO<sup>9</sup>); um nas limpezas (TCP); um nas pescas e turismo (TPO); dois na agricultura (TCP); um na produção animal e comércio (TCP); um na costura (TCP); uma operária indústria têxtil (TCO); dois na educação (TCO); um na Polícia de Segurança Pública (TCO); um na manutenção industrial (TCO); um designer de música digital (TCO); um cuidador de idosos (TCP); um em atividades domésticas; três desempregados.

#### “Do biográfico para o Social?”: das redes de sociabilidade às trajetórias

Se é verdade que o social se fortalece ao ser captado à escala individual, não será menos correto afirmar que é o mundo social que permite uma interpretação sociológica perante biografias individuais.

A discussão em torno do cerne da origem da explicação do social está na gênese da história da Sociologia e resultou na emergência histórica de paradigmas epistemológicos e metodológicos aparentemente incompatíveis. A pergunta que orienta esta secção, “do biográfico para o social?”, visa a provocação de uma reflexão partilhada entre os que defendem a explicação do social pelo biográfico, numa escala individual e os que consideram os olhares sobre a estrutura determinantes para a compreensão das sociedades.

conciliar o momento da entrevista com as restantes dimensões da vida do indivíduo: trabalho, família, etc.

<sup>9</sup> TCP – trabalhador por conta própria; TCO – Trabalhador por conta de outrem;

Tal como a restante investigação que dá corpo a este pequeno recorte e texto, mais do que a compreensão do fenómeno em estudo, pretende-se contribuir metodológica e teoricamente para um encontro equilibrado entre paradigmas, aparentemente fraturantes da sociologia (ação versus estrutura), sob a égide de que será na sua articulação que poderemos encontrar a complementaridade almejada e necessária para a compreensão da realidade social.

Partir das trajetórias biográficas para o entendimento deste não retorno a modalidades de educação formal dos adultos pouco escolarizados, conduziu a investigação à captação inevitável e lógica da origem dessa trajetória, enlaçada noutras tantas trajetórias que lhe precederam, organizando e estruturando o contexto em que se formou o núcleo familiar, determinando as redes de relações pré-existentes e as que a partir dali se foram constituindo. A compreensão destas trajetórias dependerá, assim, de todas as outras trajetórias que cruzaram e que cruzam a vida destes indivíduos, devendo captar as dinâmicas e as práticas das suas redes familiares, dos seus amigos, colegas, etc. Em suma, não foi possível desenlaçar o social do biográfico, isto é, as trajetórias foram sempre definidas a partir e na companhia do conjunto das suas redes de relações sociais, variando a sua intensidade, mas compondo o individual a partir do coletivo. Desta forma, conclui-se que se a investigação pretende captar a ação do indivíduo reflexa nas suas trajetórias, nas suas decisões e aspirações, não poderá deixar de fora as redes de relações sociais a partir das quais são desenhados e percorridos os caminhos individuais, ou seja, a estrutura na qual esta ação tem lugar.

Porém, e tendo presente a ideia de "produto e de produtor" inerente ao indivíduo, interessa captar a influência da sua ação na estrutura de redes sociais a que pertence e vai pertencendo ao longo do seu ciclo de vida. Para Ferrarotti (cit. in Abrantes, 2013) a história de uma sociedade encontra-se insculpida na história de vida de cada indivíduo, apesar das suas ações, percepções e reflexividades dependerem dos seus contextos e da sua posição social. Assim, uma biografia retrata, para além do *micromundo* da pessoa a que se refere, um segmento de um período mais vasto do tecido social em que ela se desenrola, o *macromundo* que a rodeia, em que "cada um dos mundos depende do outro para significar alguma coisa" (Berguer & Berger cit. in Javeau, 1997, p. 149). Localiza-se na história que é, ela mesma, produto de uma multiplicidade de trajetórias individuais, ao mesmo tempo que produz o enquadramento necessário para o seu desenvolvimento.

Em Goffman (1979) uma trajetória biográfica representa uma sucessão de situações, nas quais os *atores* se comportaram de acordo com o conjunto de regras comportamentais em vigor no grupo que estão a integrar. Bourdieu (1980/2004), por seu turno, considera que estarmos perante estas formas de resposta/ação a determinadas situações, ou seja, mediante um sistema de estratégias e táticas destes *atores*, significará confrontarmo-nos com o *habitus*<sup>10</sup>. Para Bourdieu, o *habitus* consubstancia-se num conjunto de esquemas fundamentais assimilados, de disposições permanentes, passando a

<sup>10</sup> Conceito que importa de Aristóteles e que, originalmente, se referia às características do corpo e da alma, adquiridas através de processos de aprendizagem

ser definido como um capital, que por representar uma incorporação de matrizes de percepções, apreciações e ações pode, facilmente, ser confundido com algo que é inato ao indivíduo. Apesar de se constituir como produto de uma trajetória social, não inibe a transferência entre posições sociais, mas impõe-lhe limites, uma vez que o *habitus* é, simultaneamente, um princípio gerador que permite ao indivíduo definir a percepção da situação que o determina (Javeau, 1997). Assim, o *habitus* pode traduzir-se numa espécie de stock de esquemas individuais, socialmente constituídos por disposições que são estruturadas no social, mas que são estruturantes na mente do indivíduo, adquiridos com e através das experiências práticas que, decorrendo em situações particulares de existência (posição social), orientam as ações no quotidiano e influenciam os itinerários individuais (Lahire, 2001; Javeau, 1997).

Não obstante, a coerência dos esquemas de ação que cada ator terá interiorizado, dependerá da coerência dos processos de socialização que acompanharam a sua trajetória. Não será, assim, difícil compreender que no contexto das sociedades atuais, nas quais coexiste uma pluralidade e heterogeneidade de mundos, estaremos perante esquemas de ações e de hábitos heterógenos que serão variáveis de acordo com o contexto social no qual o ator se movimentar. Existirá, então, uma forte probabilidade de encontrarmos atores individuais "mergulhados ao mesmo tempo ou sucessivamente em vários grupos" (Halbwachs cit. in Lahire, 2001, p.40), embebidos por uma heterogeneidade e pluralidade de experiências, deambulando entre mundos e submundos sociais (Strauss, 1993 cit. in Lahire, 2001) acarretados de incompatibilidades, discontinuidades, conflitos e distintos contextos de interação.

Por ser menos provável encontrar configurações familiares homogéneas, não será possível falar de um *habitus familiar* (Lahire, 2001). O espaço familiar de socialização surge embebido de exigências e características variadas, em que se cruzam princípios contraditórios envoltos em exemplos e contraexemplos. Entender a família como esta unidade plural que não se pode assumir como produtora de todos os esquemas incorporados, nem representante de todos os espaços das relações sociais ocupados ao longo de determinada trajetória, sublinhará a importância da componente direcional das trajetórias. Estas deverão, assim, ser equacionadas tendo em conta os espaços de inserção social, os contextos de socialização, os grupos de referência, parceiros de interação, etc. (Lahire, 2001). Não obstante, se entendermos as estruturas das relações sociais como as principais organizadoras das trajetórias, teremos de olhar para família como o primeiro canal de transmissão de cultura e de identidade, apesar da sua heterogeneidade ser tão grande como a quantidade de percursos possíveis.

Foi a partir de uma conceção da socialização como processo integrador de todas as experiências do mundo social, que as redes de relações de socialibilidade se tornaram pertinentes para a compreensão das trajetórias dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal. Efetivamente, no decorrer da análise tornou-se evidente que seria impossível a compreensão de uma sem a outra e vice-versa. A interdependência das redes e das trajetórias individuais, na compreensão deste fenómeno, revelou-se em si

mesma uma conclusão importante neste recorte da análise. A consciência de que um foco resumido à origem social dos indivíduos seria sempre exíguo para a compreensão deste fenômeno, conduziu a investigação à análise concomitante das redes de relacionamento de cada indivíduo (familiares, vizinhos, amigos, colegas) com a das suas trajetórias (escolares, profissionais, etc.).

#### **Redes de Sociabilidade: a gênese das representações sobre a escola e o seu impacto nas trajetórias educativas individuais**

A noção de rede remete-nos para formas de relação e de laços entre atores sociais, de diferentes tipos e graus de intensidade (Costa, Machado, & Almeida, 1990). Visando responder à inquietação de como é que uma pessoa se transforma no que é no presente, e de como é que ela se vai tornando naquilo que será no futuro, Bertaux (1979) socorreu-se do conceito antroponomia e transformou-o na ideia de que o sujeito se forma e define a partir da classe social em que nasce, protagonizando a família o papel central dessa produção antroponómica. Na senda de Bertaux, outros autores anuíram na pertinência deste olhar sobre a família como unidade de análise (Costa et al., 1990). Subjaz a convicção partilhada de que é no grupo doméstico que se realiza a partilha do conjunto de recursos e de condições existenciais que determinam o indivíduo, organizando a base dos seus sistemas disposicionais e influenciando decisivamente a orientação das suas estratégias de vida (Costa et al., 1990). De acordo com Bourdieu (1979/2010), a família simbolizaria a gênese da construção da realidade social, socialmente construída e, dessa forma, comum a todos os agentes socializados. A família representará, assim, um núcleo incumbido dos processos basilares de inculcação dos sistemas disposicionais dos indivíduos, dos quais discorrem as suas práticas, representações e as suas expectativas (Costa et al., 1990).

Ao longo dos seus estudos, Bertaux (1979) foi observando um padrão de permanência nas classes de origem, registando apenas poucos e leigos desvios sem grandes distanciamentos do ponto de partida. Apesar do entendimento de que todos vivemos experiências distintas, variadas e até contraditórias, ou seja, de que somos atores plurais, protagonistas de uma pluralidade de práticas e de representações, os relatos recolhidos têm revelado que a reprodução das posições sociais tem persistido, indo ao encontro de outros estudos realizados posteriormente sobre trajetórias em percursos educativos (Costa et al., 1990; Lahire, 2001).

Para a análise das redes de relações sociais dos adultos pouco escolarizados que permaneceram fora da educação formal, procurou-se recolher, numa primeira instância, alguns dados sobre a sua família de origem (avós paternos e maternos, pais, tios maternos e paternos, irmãos e primos): origem social e geográfica; níveis de escolaridade; atividades profissionais e as mensagens transmitidas pela escola – sempre que possível e com as limitações inerentes à rememoração dos entrevistados. Segundo a lógica temporal da trajetória que consubstancia o relato de vida destes adultos, foram-se contemplando outras redes de relações como os amigos de infância, colegas e

posteriormente o agregado familiar atual, procurando captar os seus níveis de escolaridade, as atividades profissionais e as mensagens que foram circulando sobre a escola (sobretudo para os filhos, mas também em torno dos portugueses).

No que concerne à família ascendente, estamos perante um grupo de indivíduos oriundos de meios maioritariamente rurais de diferentes zonas do país. Os avós destes adultos, filhos de famílias numerosas, não frequentaram a escola e viveram em contextos relacionados com o campo ou com o mar, relatando infâncias de trabalho e pobreza. Nascedo nos mesmos contextos de agricultura ou de mar, mas em famílias mais pequenas, a escolaridade dos pais, apesar de alguns casos ser mais elevada do que a dos avós (ascendendo um nível), continua a ser significativamente baixa (analfabetos e 1º ciclo, oscilando entre a 3ª e a 4ª classe). Somente no caso de entrevistados do escalão etário dos 18-24 anos é que a escolaridade de pelo menos um dos progenitores oscila entre níveis mais elevados: 3º ciclo, ensino secundário e licenciatura. Os tios paternos e maternos, tenderam a reproduzir a relação dos pais com a escola.

Recorda-se que é a socialização que permite ao indivíduo tornar-se pessoa e sobreviver na sociedade: andar, comunicar, aprender, pensar, desenvolver a consciência de si e do outro, decidir, relacionar-se, etc. Tornar-se pessoa e fazer sociedade são resultados de um mesmo processo que tem tanto de subjetivo e individual como de social (Abrantes, 2011). Durante o período de máxima permeabilidade da aprendizagem, que ocorre na infância, num quadro de configuração social (meio social) mediado por redes de interação, fundam-se as estruturas cognitivas e emocionais basilares para orientar a interpretação e a ação no mundo social. Contudo, a institucionalização da infância (contextos educativos) deverá fazer-nos refletir sobre a miríade de atores que passaram a intervir nesta aprendizagem, que deixou de ser um produto da socialização primária (geralmente familiar), para ser resultado de um processo coletivo de socialização infantil, com técnicas e instituições específicas, diluindo a tradicional divisão entre diferentes 'etapas e agentes' de socialização. Entendido como um processo contínuo, inacabado, a socialização traduz-se num conjunto de trocas de experiências, desafios e percursos intergeracionais, cuja intensidade varia ao longo da vida, mas na qual a infância se destaca como momento singular de aprendizagem e incorporação disposicional (Abrantes, 2011).

Na relação entre as redes de sociabilidade e as trajetórias educativas destes vinte adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, observa-se que a escola surge resumidamente vinculada à sua obrigatoriedade, significando uma prevalência das relações circunscritas às redes familiares durante o período da infância, pelo menos até à entrada na escola (seis, sete anos), resultando numa maior uniformização dos seus processos de socialização, contrariando a ideia de um processo plural, apesar de ter garantida a troca de experiências intergeracionais. Na maioria dos casos, o período que antecede a escola foi passado em casa, ao cuidado de um dos progenitores, dos avós, de irmãos mais velhos ou de vizinhos. Só os mais novos relatam a integração em instituições educativas antes da entrada para a escola primária (perto dos quatro anos).

Com a maioria dos entrevistados a apresentar uma relação de abandono com a educação inicial (definida a partir dos anos de escolaridade obrigatória em vigor à data da entrada e saída da escola), tornou-se claro que o peso da designada escolaridade obrigatória (que não contava com nenhum tipo de intervenção<sup>11</sup>) e dos discursos de alguns progenitores motivadores da frequência escolar como veículo de melhoria das condições de vida, não se conseguia sobrepor à força do contexto. Nomeadamente, nas situações em que numa lógica Maslowiana<sup>12</sup> a integração no mercado de trabalho era prioritária e necessária para a subsistência do agregado, ou para aceder a outro tipo de bens materiais, para além da alimentação e da casa asseguradas pela família.

*os pais também não davam muita força (...) e muitos não podiam, não tinham possibilidades disso (José, 55 anos, 1º ciclo, construção civil).*

Ainda assim, correspondendo à variedade de contextos dos agregados familiares de origem destes entrevistados, as mensagens herdadas da família ascendente sobre a escola, consideradas como a origem das representações destes adultos sobre a educação formal, foram sendo variadas. Apesar de alguns reconhecerem a importância do estudar para uma melhoria dos contextos existenciais e para o acesso a um conjunto de oportunidades, que lhes tinha sido vedado, outros sublinharam a importância do trabalho, desvalorizando o papel da escola na vida dos filhos. Em ambos os casos, não deixaram de impulsionar ou anuir o abandono, corroborando esta força do contexto e do que era assumido coletivamente como normal, naquele lugar, naquela altura.

*O meu pai incentivava-me a estudar, mas era uma casa sem dinheiro. (Joel, 51 anos, 1º ciclo, construção civil)*

*O meu pai dizia: "a escola? é preciso que vocês trabalhem! A escola, não é preciso escola, para burro já cá tenho muitos." (Glória, 60 anos, sem escolaridade, limpezas)*

*A minha mãe disse: "tu é que sabes, se não queres estudar não vais!" (Joana, 44 anos, 1º ciclo, operária indústria têxtil)*

*O meu pai nunca nos incentivou a estudar (...) costuma dizer: "cada estudante, cada ladrão!" (Marta, 55 anos, 2º ciclo, agricultura)*

*Obrigavam a ir para a escola porque era o melhor que a gente tinha, que era onde a gente aprendia aquilo que eles tinham pena de não ter aprendido. (Celina, 63 anos, 1º ciclo, doméstica)*

Este peso e esta força externa está presente nos discursos dos entrevistados, até mesmo quando estes referem que o abandono da escola se deveu exclusivamente à sua vontade, contrariando as recomendações dos progenitores (principalmente das mães).

*queria ir trabalhar, para ser independente (...) não quis ir mais à escola e foi uma guerra com a minha mãe. (Rosa, 2º ciclo, 28 anos, toma conta de um idoso)*

<sup>11</sup> Quer das forças de segurança (GNR, PSP) quer de uma Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.  
<sup>12</sup> Pirâmide das necessidades de Maslow.

Se a coerência dos esquemas de ação interiorizados pelos atores depende da coerência dos processos de socialização que acompanharam a sua trajetória, então podemos avançar com uma primeira conclusão que atesta que, atendendo à parca penetração de outros agentes e/ou instituições na socialização destes indivíduos, as trajetórias escolares dos entrevistados reproduziram os esquemas interiorizados, mesmo que estivessem extravasado as mensagens herdadas pelo agregado, repercutindo-se na pressão dos fatores exógenos e sociais experienciados pelas redes familiares – nestes casos os principais agentes socializadores. Esta conclusão parece pertinente, quer para as situações em que o abandono ou interrupção da educação inicial tenha acontecido por decisão dos pais, quer tenha sido entendido como resultado da decisão do próprio.

Foi, simultaneamente possível atestar o papel da família na forma como estes adultos lidaram com a escola, encontrando nas mensagens herdadas – e incorporadas – pelo agregado de origem a gênese dos seus esquemas de percepção, apreciação, avaliação e decisão, determinando as suas práticas relativas ao seu percurso educativo culminando, de forma geral, no seu abandono sem retorno (Sebastião & Seabra, 2000).

*O número dos vários círculos a que o indivíduo está ligado é um dos aferidores de cultura. (Simmel cit. in Cruz, 1995, p. 574).*

Ampliando as redes da infância até aos amigos, foi possível observar que estas redes se compuseram por amigos que, dentro ou fora da escola (nas entradas precoces para o mercado de trabalho), partilhavam a mesma zona de residência, a mesma relação com a escolaridade e contextos próximos aos das famílias de origem. Nalguns casos, inclusivamente, prosseguiram trajetórias profissionais semelhantes às suas, reforçando a continuidade do contexto, principalmente nos casos em que a passagem pela escola foi fugaz. Mas no caso das famílias mais pobres a figura do amigo de infância foi sendo assumida por elementos da família (primos, irmãos), dando conta de um agregado isolado que não mantinha relações com outros elementos da comunidade em que se inseriam.

*Éramos muito pobres (...) toda a gente dizia que os filhos do Igor não prestam. Não valem nada. (Glória, 60 anos, sem escolaridade, Limpezas)*

*Sempre fomos muitos, não digo isolados, mas não desenvolvemos relações com os outros. (Mel, 18 anos, 2º ciclo, desempregado)*

*Os círculos a que o indivíduo pertence constituem como que um sistema de coordenadas, de tal maneira que cada novo grupo determina o indivíduo de modo mais preciso e inequívoco. (Simmel cit. in Cruz, 1995, p. 575)*

Então, e as redes que constituem a família atual? Serão elas representantes desse processo contínuo e inacabado que constitui a socialização, atualizando como etapa de transição para a vida adulta a composição das relações sociais destes adultos para quadros de maior heterogeneidade?

Começando pela figura do(a) cônjuge, e atendendo aos seus níveis de escolaridade foi possível observar situações distintas, na relação com a

escolaridade dos entrevistados. Observaram-se casos de trajetórias estacionárias<sup>13</sup> (o mesmo nível de escolaridade entre ambos e áreas profissionais semelhantes), descendentes (em que o nível de escolaridade é mais baixo, embora se mantenha a mesma área profissional), e ascendentes (em que o nível de escolaridade do(a) cônjuge é mais elevado com intervalos muito distinos – só um patamar, dois ou três patamares), sendo esta a situação mais recorrente em todos os entrevistados. Sobre as atividades profissionais, se nalguns casos a estacionariedade se refletiu no tipo de atividade desenvolvida pelos cônjuges, nos casos em que a trajetória escolar foi ascendente observa-se a introdução de outros contextos profissionais, ainda que nem sempre propiciadores de melhores condições materiais de existência (remuneração e/ou vínculos contratuais). Relacionando os níveis de escolaridade e as atividades profissionais dos(as) cônjuges destes entrevistados encontram-se: agricultura (1º ciclo); pesca (2º ciclo); comércio (1º ciclo e Ensino Secundário); transporte (Ensino Secundário); serralharia civil (1º ciclo e 3º ciclo); limpezas (2º ciclo); mecânica industrial (2º ciclo); eletricidade (2º ciclo). Com a exceção de uma ou outra situação, na maioria dos casos não se verificou uma variação significativa de contextos profissionais, nomeadamente na complexidade das tarefas e na relação destas atividades com modalidades de educação, formação e aprendizagem. Ao longo da sua vida, a maioria destes adultos e dos seus cônjuges não se envolveu noutras atividades educativas/formativas (educação não formal<sup>14</sup>) desde a saída/abandono da escola, confirmando uma certa estacionariedade ao nível das suas redes de sociabilidade.

Estaremos, assim, perante um conjunto de atores cujo legado experencial não se parece encaixar nessa ideia de pluralidade e heterogeneidade de mundos e de descontinuidades, culminando em esquemas de ação e de hábitos que reproduzem lógicas anteriores, nomeadamente as da sua posição social, com expressão nas suas trajetórias profissionais, no envolvimento em outras atividades sociais e cívicas, na construção do novo agregado familiar, etc. Não obstante, a maior clivagem com esta ideia de homogeneidade e reprodução parece ocorrer no momento em que estes adultos têm filhos. Não tendo sido possível recuperar as mensagens herdadas pelos pais dos(as) cônjuges dos entrevistados, optou-se por recolher as mensagens transmitidas aos filhos durante as suas trajetórias escolares, captando desta forma variações das representações herdadas sobre a escola. Note-se que, apesar de não ser possível incluir aqui esse nível de detalhe, a construção das mensagens transmitidas apoia-se nas memórias de aluno(a) de cada entrevistado e das representações introduzidas pelos(as) cônjuges, também elas resultado das mensagens herdadas e das suas experiências escolares.

*é pô que eles tinham sempre que aprender, sempre, e que fossem alguém na vida, era sempre o que eu lhes dizia. (Gloria, 60 anos, sem escolaridade, Limpezas, três filhos todos eles com níveis de escolaridade entre o 1º ciclo e o 3º ciclo)*

<sup>13</sup> Operacionalização do conceito de trajetórias de acordo com a proposta de Costa, Machado e Almeida (1990, p. 201).

<sup>14</sup> Definição de Aprendizagem ao longo da vida, educação formal, não formal e informal de acordo com o que se encontra no Inquérito à Educação e Formação de Adultos (2016).

*Agora quero que eles façam mesmo, né? não é como eu, deixa andar, agora vais fazer, nem que eu tenha que pagar. (...) estuda! aí está, não podem ser todos doutores, nem todos engenheiros, ou todos pedreiros, ou todos carpinteiros, ou padeiros. Mas, obtém o 12º, porque se for preciso tu tens. (Joana, 44 anos, 1º ciclo, operária indústria têxtil, dois filhos, um em idade escolar e em risco de reprová-lo, outro que frequentou um curso profissional Nível 4)*

*"estuda que vais colher frutos do estudo que tens!", que é a melhor vida que eles vão ter também, quando são estudantes (...) que absorvam tudo o que puderem, porque tudo lhes vai fazer falta para a frente (...) estudar, porque o futuro deles vai passar pelo estudo. (Hélio, 49 anos, 3º ciclo, Polícia de Segurança Pública, dois filhos em idade escolar)*

*Se fores uma pessoa formada e não te sentires bem no teu trabalho podes escolher outros caminhos onde possas fazer o que gostas. (Graça, 61 anos, 1º ciclo, um filho licenciado)*

A importância do papel desempenhado pela escola foi mudando ao longo da trajetória destes adultos, principalmente depois de serem pais. A escolaridade que desejam para os filhos é a mais alta, e a escolaridade que os filhos alcançaram, de uma forma geral, foi sempre superior à sua. Todavia, as visões transmitidas sobre a escola não são assim tão diferentes das visões herdadas, prevalece a ideia de uma função instrumental, consubstanciando-se numa via para o alargamento de oportunidades no mercado laboral. Efetivamente, é possível arriscar que, apesar de terem anuído a uma frequência escolar dos filhos mais dilatada no tempo, compreendendo mais anos de escolaridade, o foco permaneceu na importância do trabalho.

Quando auscultados sobre qual a escolaridade mínima que os portugueses deviam ter, esta alteração de importância retoma as representações inicialmente incorporadas, ora desvalorizando a importância da escola e até defendendo que somos um país de doutores, ora reconhecendo que pelo menos o ensino secundário seria o mínimo aceitável, mas sempre com um foco instrumentalizado e dirigido ao outro, que não a si mesmo. As suas representações da escola fazem-se variar entre as mensagens herdadas, a experiência de aluno/a e as mensagens transmitidas aos seus filhos, bem como na opinião sobre que escolaridade deviam ter os portugueses, tornando evidente um património disposicional que sublinha o afastamento da educação formal de si e dos que, tal como eles, são mais velhos, ou têm trabalhos para os quais não se justificam níveis de escolaridade superiores aos que conseguiram obter na educação inicial.

*eu acho que é assim, olha pelo menos a escolaridade obrigatória, que é até ao 12º ano, todos devem ter. Deviam de ter, quem consegue, e depois quem quisesse seguir que siga, quem não quiser, mas que consiga trabalho. (Celina, 63 anos, 1º ciclo)*

*Pelo menos? assim todos? é assim, pelo menos o 9º, mas eu acho que para mim, assim para pessoas mais novas devia ser o 12º ano. (Paulo, 18 anos, 3º ciclo)*

*Faz-nos falta das classes altas, faz-nos falta das classes baixas, que também que me metem as coisas lá em cima, não é só os doutores e os engenheiros, os piquenos também conseguem fazer coisas de porem em cima, porque se não os outros não eram nada sem aqueles piquenos, nem os piquenos eram nada sem os grandes. (Joana, 44 anos, 1º ciclo)*

Sumariamente, pode-se afirmar que a análise sobre as redes de sociabilidade e sobre as suas trajetórias escolares e profissionais permitiu

encontrar, apesar das alterações observadas no que concerne às projeções e às estratégias assumidas durante as trajetórias escolares dos(as) filhos(as), linhas de continuidade nas suas representações e atitudes relativamente à inexistência de uma relação com a educação formal e com outras formas mais estruturadas de aprendizagem ao longo da vida. Apesar de se revelarem conscientes de que a aprendizagem é um contínuo, um processo inacabado, nem os entrevistados, nem a suas redes contemplaram a formalidade das ofertas como forma de continuar a aprender, o que reforça o impacto destas redes quer na socialização dos indivíduos, quer nos seus esquemas de ação, traduzindo-se em trajetórias de adultos que, embora pouco escolarizados se continuarão a manter à margem da educação formal e das suas ofertas, fragilizando a sua autonomia e a possibilidade destes contactarem/acerdem a outros círculos e contextos de aprendizagem.

Apesar de se reconhecer o impacto das redes de sociabilidade no desenho das trajetórias destes indivíduos, principalmente no que concerne à educação formal, e através de uma lógica de 'não só, mas também', é importante dar conta da existência de um desconhecimento generalizado sobre a atual oferta de Educação e Formação de Adultos em Portugal. Assim, e a par do papel determinante dos agentes antropónomicos, deverão ser convocados os efeitos de uma oferta exígua e demasiado oscilante que parece consubstanciar um subsistema do sistema educativo nacional, uma espécie de ensino de segunda que só alguns parecem conhecer e aceder (Capucha, 2015).

#### **Notas conclusivas: "o social no biográfico?" Quantas trajetórias cabem nas biografias dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal**

*O mundo social está tanto em nós quanto está fora de nós (Lahire, 2005, p. 36)*

Determo-nos sobre trajetórias individuais poderá, inevitavelmente, conduzir-nos ao confronto com ideias da ilusão de um eu unificado, homogéneo, ou de seres unitários dotados de responsabilidade individual. Todavia, a consciência de se estar na presença de um mito contemporâneo (livre-arbitrio<sup>15</sup>) e a premência de ter presente o lugar do social na produção desse sentimento de singularidade, autonomia e identidade (Elias, 1991 cit. in Lahire, 2005), lembra que estaremos sempre perante um conjunto de existências sujeitas a forças e contra forças internas (dispositionais) e externas (contextuais) (Lahire, 2005, p. 36).

Se para apreender o individual é necessário compreender o geral, então será correto afirmar, em linha com o que defendeu Ginzburg (cit. in Lahire, 2005, p. 33), que nada há de mais geral do que o individual? Assim sendo, a singularidade de um caso só poderá ser compreendida se, em concomitância, se compreenderem os processos gerais que o produzem – a interiorização da exterioridade – ou seja, a realidade social em que este se movimenta, acontece e age. Caberá à sociologia, assim, responder ao desafio de captar a produção

social do indivíduo, ao mesmo tempo que vai revelando que o social também cabe nos traços mais singulares de cada indivíduo (Lahire, 2005).

A pluralidade do(s) eu(s), associada à multisocialização que caracteriza as sociedades contemporâneas, parece enfraquecer nos atores a consciência dos determinismos a que se encontra sujeito, induzindo-o na ilusão de liberdade de decisões e comportamentos. No entanto, e atendendo aos relatos recolhidos nesta investigação, parece que mesmo em contextos de socialização menos plurais, essa consciência sobre a sua sujeição a determinismos não surge na maioria dos discursos, fazendo da escolha de não retornar à escola uma decisão que entendem sua, mais do que dos constrangimentos impostos pelo exterior (família, trabalho, oferta, etc.).

Em concomitância e antítese, as reflexões que estes indivíduos vão realizando sobre as suas trajetórias deixam sobressair uma consciência de posição social distante da sua capacidade de intervir e de a alterar. Assim, o retorno à educação formal é sempre visto como um caminho e opção para outros indivíduos e nunca para si próprios, ora satisfeitos com a sua posição, ora 'confinados' ao lugar que sempre ocuparam.

Este pequeno recorte permitiu confirmar uma presença que alude à ideia de um movimento em espiral entre o social e o individual – e vice-versa – nos relatos de vida que foram recolhidos com o desiderato de conhecer a relação de indivíduos pouco escolarizados com a educação formal, compreendendo o seu não retorno. Dentro de cada biografia foi encontrada uma miríade de trajetórias de todos quantos os que compõem as redes de sociabilidade destes adultos, impossibilitando uma dissociação entre trajetória e redes. Efetivamente, aqui o social surge insculpido em cada relato que nos conta tanto de si e da sua história, como da história e da realidade social dos países, localidades, comunidades, escolas e profissões, nos quais se foram integrando e movimentando. Este (re)contar, esta narração de outros em si, permite-nos identificar a gênese de uma relação distante com a educação formal, desvelando padrões e idiossincrasias entre perfis tão distintos de adultos.

Nesta investigação foi-se tornando clara a importância de conhecer com profundidade os contextos, a escolaridade e os percursos profissionais de avós, pais, tios, primos, irmãos, amigos, colegas de trabalho, cônjuges, filhos e outros elementos considerados pelos próprios entrevistados como relevantes para a sua construção biográfica. A ampliação da escala sobre as trajetórias das redes que cabem em cada uma destas biografias, permitirá captar a gênese e as contextualidades das disposições, a sua manutenção e a sua transferibilidade (possível/necessária em contextos diferentes) face à aprendizagem ao longo da vida. A construção de um património de disposições e de tipos reflexividades, englobará o grau de extensão e heterogeneidade dos contextos socializadores, as variações das disposições (diacrónica/sincrónica) e a possibilidade de estarmos perante uma dicotomia disposicional no que concerne à educação formal, à educação e formação de adultos e à aprendizagem ao longo da vida.

<sup>15</sup> Sam Harris (2012). *Free will*. New York: Free Press

## Referências

- Abrantes, P. (2011). Para uma teoria da socialização. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 21, 121-139.
- Abrantes, P. (2013). *A escola da vida: Socialização e biografia(s) da classe trabalhadora*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Aníbal, A. (2014). *Aprender com a vida: Aquisição de competências de literacia em contextos informais* (Tese de Doutoramento em Sociologia). ISCTE, Lisboa.
- Araújo, L. (2015). Educação de adultos: Soluções transitórias para um problema persistente. In Maria de Lurdes Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal*, Vol. I, A construção do sistema democrático de ensino (pp.353-392). Lisboa: Almedina.
- Ávila, P. (2008). *A literacia dos adultos: Competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: Celta Editora.
- Beck, U. (2017). *A metamorfose do mundo: Como as alterações climáticas estão a transformar as sociedades*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, D. (1999). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. New York: Basic Books.
- Bertaux, D. (1979). *Destinos pessoais e estrutura de classe: Para uma crítica com antroponomia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bourdieu, P. (1979/2010). *A distinção*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (1980/2004). *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de Século.
- Carmen, C. (2013). Formação de adultos pouco escolarizados: paradoxos da perspetiva da aprendizagem ao longo da vida. *Perspectiva*, 31(2), 449-477. doi:10.5007/2175-795X.2013v31n2p449
- Capucha, L. (2015). Iniciativa novas oportunidades, o tempo da igualdade. In Maria de Lurdes Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal*, Vol. com A construção do sistema democrático de ensino (pp. 393 - 410). Lisboa: Almedina.
- Carvalho da Silva, V., & Ávila, P. (2018). Ficar de fora das (novas) oportunidades: Um retrato da população pouco escolarizada à margem dos processos de educação formal. In *X Congresso Português de Sociologia*. (pp. 299-300). Covilhã.
- Carvalho da Silva, V. (2019). Dispositions of adults with low education levels, and who haven't returned to formal education, towards lifelong learning. *European Journal of Education*, 2(2), 86-101.
- Carvalho da Silva, V., & Ávila, P. (no prelo). À margem da educação formal: O fenômeno da população pouco escolarizada em Portugal que não retornou modalidades formais de educação e aprendizagem. In *VI Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação*. Braga.
- Cavaco, C. (2013). Formação de adultos pouco escolarizados: Paradoxos da perspetiva da aprendizagem ao longo da vida. *Perspectiva*, 31(2), 449-477. doi:10.5007/2175-795X.2013v31n2p449
- Cruz, M. (1995). Teorias sociológicas: Os fundadores e os clássicos (Antologia de Textos). Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, A., Machado, L., & Almeida, J. (1990). Estudantes e amigos: Trajetórias de classe e redes de sociabilidade. *Andáise Social*, vol. XXX, 193-221.
- Costa, A. F. da, Pegado, E., & Coelho, R. (2013). Mixed-methods evaluation in complex programmes: The national reading plan in Portugal. *Evaluation and Program Planning*, 39, 1-9. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2013.02.001
- Enguita, M. (2007). *Educação e transformação social*. Manguelde: Edições Pedago.
- Das redes de socialibilidade às trajetórias: Representações sobre a escola dos indivíduos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal*
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. London: Trentham Books.
- Goffman, E. (1979). *Gender advertising*. Londres: The Mac-Millan Press.
- INE (2016). Documento metodológico. *Inquérito à educação e formação de adultos*. Lisboa: INE.
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning, and the learning society: Sociological perspectives* (vol. 2). New York: Routledge.
- Javeau, C. (1998). *Lições de sociologia*. Lisboa: Celta. [Obra original publicada em 1997].
- Lahire (2003). *O Homem plural: As molas da ação*. Lisboa: Instituto Piaget. [Obra original publicada em 2001].
- Lahire, B. (2005). Patrimónios individuais de disposições: Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 11-42.
- Lahire, B. (2006). *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed.
- Machado, F., Almeida, A., & Costa, A. (Orgs.). (2016). *Sociologia e sociedade: Estudos de homenagem a João Ferreira de Almeida*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Pinto, J., & Pereira, V. (Orgs.). (2007). *Pierre Bourdieu: A teoria da prática e a construção da sociologia em Portugal*. Porto: Afrontamento.
- Sebastião, J., & Seabra, T. (2000). Renunciar à escola: O abandono escolar na escolaridade obrigatória. In *Práticas e processos de mudança social: Actas do III Congresso Português de Sociologia*. Oeiras: Celta Editora.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge societies*. Londres: Sage.

## Cultivar o sentido crítico

Pedro Franco<sup>1</sup>

### Resumo

A questão da função primordial da educação é fundamentalmente política e merece, por isso, reflexão filosófica. Recorrendo a discussões variadas sobre este tema, de Alasdair MacIntyre a Martha Nussbaum e Pierre Hadot, tenta-se contrariar aqui a ideia, presente nos documentos legais portugueses, de que a escola serve para formar cidadãos. Argumenta-se que a função alternativa da escola é a de formar pensadores críticos, enquadrando a questão numa visão da ética de virtudes, que parte de uma análise da natureza humana. Adicionalmente, poder-se-á afirmar que a melhor forma de alcançar uma sociedade livre terá de passar por deixar de encarar a escola como uma máquina de produzir cidadãos. Serão propostos três meios para alcançar esta visão de escola e de sociedade: a recuperação das artes liberais, o uso do método socrático e o estudo da retórica.

**Palavras-chave:** Cidadania, Pensamento Crítico, Virtudes.

Qual é a função primordial da educação? A questão é fundamentalmente política e, no caso português, reflecte-se em documentos legais, como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de Julho, e por estratégias associadas, como a da Educação para a Cidadania. Se um dos objectivos do sistema educativo português passa por “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (D’Oliveira Martins, 2017, p. 5), no plano internacional têm surgido filósofos influentes a advogar por ideias semelhantes a respeito do ensino, sobretudo, mas não exclusivamente, do ensino superior. Filósofos que têm recuperado a ética de virtudes, como Alasdair MacIntyre e Martha Nussbaum, apontam para a importância de reconsiderar o paradigma tecnocrático e economicista das instituições educativas, sobretudo as que se deveriam dedicar ao ensino das artes liberais: neste caso não só as universidades, mas as escolas. Naturalmente, isto implica não só o reconhecimento de um papel preponderante da filosofia ou de uma atitude filosófica na educação, mas também um novo olhar sobre as relações entre filosofia e vida: quiçá, um olhar semelhante ao de Pierre Hadot, que recupera o conceito de “exercícios espirituais”, com raízes pré-socráticas.

Se assim for, importa averiguar se existem de facto distinções entre uma educação filosófica e uma educação cívica e qual o papel das práticas, da tradição e das comunidades<sup>2</sup> no ensino de virtudes cívicas. Tentarei defender que uma perspectiva particular da ética de virtudes pode contornar o perigo da uniformização e “produção” de pessoas, como poderíamos depreender de toda a defesa da escola enquanto “preparação para a cidadania”. Desenvolver estas questões permitirá aprofundar o propalado conceito de “sentido crítico”, que se materializa nos documentos legais sobre educação em Portugal e está longe de

<sup>1</sup> Doutorando financiado pela FCT (SFRH/BD/146796/2019). Programa em Teoria da Literatura da Faculdade de Letras da Universidade Lisboa. pedro.franco@campus.ul.pt

<sup>2</sup> Para uma discussão ampla da relação entre estes conceitos, ver MacIntyre (1997).

ser alcançado na prática. Seja na escolaridade obrigatória, seja no ensino superior, é preciso compreender como se cultiva o sentido crítico. O centro desta comunicação será uma análise dos documentos legais referidos, recorrendo para isso às perspectivas educativas de Nussbaum e MacIntyre, que, ao contrário do que aparentam, têm pontos antagónicos<sup>3</sup>; desta forma, estaremos a tratar a questão da cultivação do sentido crítico e a desenvolver uma conceção particular de ensino e de filosofia, que não são coisas distintas.

A importância do sentido crítico no âmbito da educação, da cidadania activa e do vínculo entre as duas surge ciclicamente no debate público. No momento em que nos encontramos, questiona-se o papel moral das escolas e das universidades, designadamente a respeito de matérias de justiça social e democracia. Perante a ameaça da intolerância, das discriminações e radicalismos, as instituições educativas afiguram-se como lugares privilegiados de reflexão crítica sobre estas questões e, sobretudo, sobre a finalidade da própria educação. Contudo, nem sempre isso acontece. Em Portugal, disputa-se a pertinência duma unidade curricular sobre Cidadania e Desenvolvimento, que tem como objectivo “preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas.” (*Cidadania e Desenvolvimento – Ensino Básico e Secundário*, p. 2) No entanto, uma conceção da escola especificamente como preparação para uma “cidadania democrática, participativa e humanista”, semelhante à que Nussbaum (2010) tem sobre as universidades, em *Not for Profit*, reveste-se de inúmeros problemas quando entramos em especificações temáticas e argumentativas e as confrontamos com disposições como a que encontramos no número 2 do Artigo 43º da Constituição da República Portuguesa: “O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.” Por este motivo, na dúvida entre o que deve ser público e o que deve ser privado, no debate público, na escola e na universidade o espírito crítico de cada pessoa permanece como último reduto.

Apenas pela exposição desta problemática vemos como a cultivação do espírito crítico deveria ser a prioridade das escolas e a sua linha definidora, mesmo antes da promoção de valores, por mais incontroversos que sejam, como os Direitos Humanos ou a Ecologia. O que Pierre Hadot afirma sobre a filosofia na Antiguidade Clássica, enquanto exercícios espirituais, deveria ser considerado no nosso olhar sobre a educação hodierna. Ou seja, a nossa educação deveria ser destinada em primeiro lugar “[a] formação de si mesmo, à *paideia*, que nos ensinará a viver não conforme os preconceitos humanos e as convenções sociais (...), mas conforme a natureza do ser humano, que não é senão a razão”. (Hadot, 2002, p. 61)

É certo que as universidades e as escolas devem ter como fim não a manutenção de uma forma de regime político, mesmo que seja o melhor dentre os piores, como famosamente disse Aristóteles na *Política*, mas antes permitir que os alunos raciocinem de forma autónoma e que simultaneamente reconheçam a realidade da interdependência; que questionem as estruturas socioeconómicas em que se movem e mesmo que reflectam sobre as suas

<sup>3</sup> Para uma análise cuidada das duas perspectivas, ver Corrêa Monteiro (2016).

próprias vidas e os seus fins. Caso contrário, estaremos a legitimar uma educação propagandística como a dos guardiões, descrita na *República* de Platão, que, apesar de bem-intencionada, não é decreto democrática nem emancipadora.<sup>4</sup> Nunca nos passaria pela cabeça, todavia, proibir a leitura da *República* com receio de inspirar uma nova geração de fascistas e, sem embargo, no clima intelectual e político de hoje, isso já não nos surpreenderia se fosse o caso, tal é o zelo (justificado, em muitos casos) contra as ameaças à democracia e aos Direitos Humanos e a falta de confiança na capacidade crítica de professores, alunos e leitores em geral (injustificada, em toda a linha).

De todas as formas, a *República* de Platão, obra fundamental no pensamento filosófico ocidental, não é de leitura obrigatória na escola, nem sequer parcial. Na melhor das hipóteses, o professor de Filosofia explica a alegoria da caverna de forma descontextualizada e um aluno que entre na Universidade, a menos que estude Humanidades e escolha um curso de Filosofia Antiga ou Teoria Política, nunca terá de se debruçar integralmente sobre esta obra, devido ao nosso Ensino Superior especializado. O que me leva a abordar o meu primeiro ponto do argumento: a primeira via para a emancipação é sempre um percurso de artes liberais, onde se leia muita História, Literatura e Filosofia, onde se aprenda também sobre Artes e Ciências Sociais. Efectivamente, se falarmos de emancipação dos alunos através da educação, como nota MacIntyre, devemos sempre perguntar-nos: emancipação por quem e para quê? (MacIntyre, 2002, p. 15). Só uma visão holística das grandes questões sobre justiça, Direitos Humanos, interculturalidade e afins poderá promover uma verdadeira cidadania informada. Só uma aprendizagem que parta da questão ética mais fundamental – “como viver?” – poderá motivar verdadeiramente um aluno a ser “cidadão”.

Desta forma, compreendemos que não podemos retirar os recursos fundamentais para os alunos desenvolverem o pensamento crítico e as questões éticas mais profundas e não se deve certamente dar uma versão simplificada de teorias filosóficas julgando os alunos inábeis, não lhes dando a oportunidade para aprender a interpretar e dialogar sobre o que interpretam. Se os alunos não começarem a aprender a ler e a pensar sobre obras complexas desde cedo, dificilmente conseguirão enriquecer o seu olhar sobre si mesmos e sobre o mundo no futuro. Neste sentido, um indicador tão interessante sobre o sucesso do ensino, para além da taxa de empregabilidade, deveria ser que livros estão os antigos alunos a ler cinco, dez ou vinte anos depois do percurso escolar. (MacIntyre, 2002, p. 17) Repare-se que se trata de uma questão de equidade, porque é na escola que os todos os alunos sem exceção devem ter acesso às obras literárias e filosóficas fundamentais – acesso esse que não deve ser o privilégio de alguns, ao longo da vida.

Evidentemente que poderíamos argumentar que uma educação rumo à erudição não é suficiente para garantir o respeito pelos Direitos Humanos. Aliás, como dissemos, essa não é a primeira finalidade da educação, mas pode

<sup>4</sup> Platão concebe educação distinta para os guardiões e para a elite governativa dos “reis-filósofos”: A educação dos guardiões revela-se como um instrumento de controlo, pois baseia-se no cumprimento da sua função subalterna. Ver especialmente *Rep.* 376c ss. e 520a ss.. Note-se que as referências a Platão são feitas com as cotas da paginação de Stephanus, como é corrente. Nas referências bibliográficas encontram-se as traduções utilizadas e recomendadas.

ser a sua consequência natural. Explica-se agora porquê. Aristóteles constatou que os seres humanos aprendem melhor por imitação, não só técnicas, mas também aquilo que queremos de uma educação decente: virtudes. (EN 1105b5-10; Poet. 1148b4-24)<sup>5</sup> Apesar de ser uma palavra fora de moda, há uma diferença substancial entre estas e o conceito mais vago de “valores”, que o *Perfil do Aluno* refere. Virtudes são estados firmes a agir da maneira mais harmoniosa com a natureza humana, racional, que naturalmente envolve relações harmoniosas com a comunidade. São estes estados que permitem que cada ser humano viva uma vida boa, usufruindo dos bens internos de todas as suas actividades e relações interpessoais. Há uma diferença, portanto, entre assentir com determinados valores e desenvolver um carácter virtuoso, a começar pela questão da motivação para agir. Idealmente, queremos que os alunos se desenvolvam como pessoas virtuosas, mais do que pessoas com valores. Trata-se de uma descrição não oposta, mas mais completa sobre aquilo se deseja da educação. Mais completa porque diz respeito a toda a vida humana, e não apenas a um *ethos* profissional, familiar, académico ou “cidadão”, pois tais fronteiras são artificiais.

Por isso seria de esperar que o ensino de valores, como o da equidade, suponha-se, através da realização de uma ficha sobre o lema “todos diferentes, todos iguais”, não seja tão marcante como o tratamento justo e equitativo que um professor dá aos seus alunos, através de uma prática, como um jogo, um desporto ou a preparação de uma actividade. As virtudes aprendem-se fundamentalmente através de práticas. (EN 1114a7-13. Cf. MacIntyre, 1985 [1981], p. 191). Por isso, a Estratégia de Educação para a Cidadania (doravante ENEC) reconhece e bem que “a Cidadania não se aprende simplesmente por processos retóricos, por ensino transmissivo, mas por processos vivenciais” (GTEC, 2017, p. 5), ainda que certos processos retóricos possam ser vivenciais, como explicarei mais adiante. Importa aqui reter que se queremos inculcar virtudes cívicas (ou quaisquer virtudes, em bom rigor) temos de reconhecer que estas se desenvolvem em práticas e não em teorias desligadas da vida. Na escola, isto significa que os professores devem dar o exemplo, o que é relativamente óbvio, mas muitas vezes desconsiderado. Segundo a ENEC, os professores que ensinam Cidadania e Desenvolvimento devem “saber criar situações de aprendizagem para os/as alunos/as desenvolverem pensamento crítico, trabalho colaborativo e resolução de problemas.” (GTEC, 2017, p. 14) Para que isso aconteça, têm de ser eles mesmos pensadores críticos, colaborativos e bons solucionadores de problemas.

Além disso, e regressando ao argumento sobre o currículo e a necessidade de ler e interpretar as obras originais das artes liberais, também aprendemos virtudes com História e com literatura, porventura até com mais pregnância do que no quotidiano. Sobre este ponto, MacIntyre e Nussbaum estão de acordo, na medida em que estas alargam a nossa imaginação moral: não só nos obrigam frequentemente a confrontar com o diferente e o estrangeiro, como naturalmente nos dão a ocasião de nos confrontarmos com

<sup>5</sup> Este princípio já era considerado pelo Sócrates de Platão, embora com apreensão. Cf. *Rep.* 395d. As referências a Aristóteles são feitas com as cotas da edição de Bekker, como é corrente. Nas referências encontram-se as traduções utilizadas e recomendadas.

a nossa própria situação, o nosso privilégio ou opressão, a nossa virtude ou o nosso vício e a unidade narrativa da nossa vida, que lhe confere sentido e que se vai rescrevendo. (Nussbaum, 1990, p. 167; MacIntyre, 2016, p. 237) Porém, mais do que reconhecer o potencial formativo de determinados livros, o próprio acto da leitura é em si uma prática que ajuda a desenvolver virtudes como a atenção, a paciência e a disponibilidade para ser corrigido, sobretudo quando somos guiados ou conversamos com leitores mais experientes. Daqui também se segue a importância da comunidade e da tradição nas diferentes práticas educativas, nomeadamente na leitura, pois todos os agentes racionais e intérpretes têm os seus pontos cegos, ao mesmo tempo que têm o poder de contribuir com novas perspectivas para a interpretação ou para a deliberação, que se segue sempre de uma interpretação. Ora, não há interpretações plenamente originais nem há intérpretes nem agentes racionais totalmente solitários.

O que nos leva aos nossos dois últimos pontos do argumento. Em primeiro lugar, a aprendizagem de virtudes éticas (que dizem respeito a ações, onde contamos as virtudes cívicas,) não se faz sem a aprendizagem de virtudes intelectuais, a saber da prudência (*phronesis*). É a prudência que antecede as virtudes éticas, como a justiça ou mesmo a decência. Por isso de nada nos serve tentar ensinar a justiça sem tentar ensinar a prudência, sem treinar a capacidade racional de cada aluno. Assim esclareceu Aristóteles a interacção entre ambos os tipos de virtude, na *Ética a Nicómaco*, atendendo ao ser humano como um animal movido pelo desejo e capaz de ajustar o desejo à razão. (EN 1139a-1139b5) E desta forma, o espírito crítico pode aproximar-se daquilo que Aristóteles entende por prudência, se tiver como fim uma ação. Visto que a prudência, como qualquer outra virtude, só se aprende exercitando-a, nenhum aluno será decente ou justo se não for desafiado a ser prudente em situações concretas, nem observar modelos de prudência.

Da mesma forma, o método socrático, que pode ser considerado como prática em si, com as suas virtudes próprias, será sempre a melhor alternativa a uma aprendizagem passiva de conteúdos. Nussbaum defende precisamente isto em *Not for Profit*, lembrando que as pessoas que não examinam a sua vida, como recomenda Sócrates com a dialéctica, tendem a desrespeitar o outro e a encarar o debate como uma competição, e não como uma tarefa colaborativa, com um fim comum; e tendem também a cair mais facilmente nas armadilhas dos demagogos. (Nussbaum, 2010). Por este motivo é que Sócrates se descreve na sua *Apologia* como o moscardo que faz avançar a democracia, que será sempre vulnerável àqueles que a ameaçam, pela sua própria natureza. No entanto, se quiséssemos adaptar o método socrático nas escolas e nas universidades com maior amplitude isso implicaria mudanças substanciais na organização das mesmas, nomeadamente no número de alunos por turma ou pelo menos por actividade, e exigiria que nas universidades houvesse mais interacção entre professores e alunos. Além disso, obrigaría os professores a recusar, com prudência, uma certa imagem de autoridade, pois o método socrático não pressupõe respostas definitivas. Não pressupõe, aliás, que se possa ser sábio, mas apenas aspirar ou amar a sabedoria, que é, afinal, o

significado de filosofia, de espírito filosófico e, diríamos neste contexto, espírito crítico.

Ainda que persistam essas dificuldades em adoptar o método socrático nas escolas e universidades, têm sido feitas experiências semelhantes, não tanto com esse método, mas com os métodos de ensino que se atribuem aos rivais de Sócrates, os sofistas. Veja-se, por exemplo, a experiência feita no projeto de investigação belga *Rhetorical Exercises: Practical Reasoning, Creativity, Citizenship*, de 2016 (Dainville & Sans, 2016). Neste projecto, experimentou-se, durante um ano, uma sessão de retórica mensal com uma turma belga, na qual os alunos de secundário foram desafiados a fazer exercícios inspirados pelos primeiros sofistas, os *dissoi logoi*, à medida que aprendiam técnicas retóricas a partir de Aristóteles (Dainville & Sans, 2016, p. 1927). Nestes exercícios, como nos *dissoi logoi*, os alunos são incumbidos de defender dois pontos de vista opostos sucessivamente, por exemplo, apresentando a defesa e a acusação da mesma pessoa, no mesmo caso judicial. Tal como na aplicação do método socrático, os *dissoi logoi* exigem que o aluno se coloque na pele do outro, que assuma posições que à partida não assumiria; e treina-o nas técnicas da retórica, tornando-o mais consciente dos meios da persuasão e, por isso, mais resistente à demagogia e ao radicalismo. Por este motivo dissemos anteriormente que os processos retóricos podem ser também processos vivenciais, por vezes com efeitos desejáveis para quem quer que os alunos sejam “cidadãos activos”: nestes exercícios, proporciona-se uma ocasião para se desenvolver empatia, tolerância, criatividade, flexibilidade e espírito crítico que, agora vemos, podem relacionar-se de forma muito próxima, em primeiro lugar, quando se leva uma pessoa a rever e examinar os seus próprios pontos de vista; a pôr em causa a maneira como vive e como pensa, e não a modelá-la para pensar e agir de determinada forma, por memorização ou imposição.

Assim, parece que as expectativas de que as escolas e universidades “produzem” um certo tipo de pessoas ou cidadãos é estranha ou pelo menos precipitada; e que estaremos melhor com uma visão semelhante à de MacIntyre e inspirada no conceito de filosofia recuperado por Hadot, ou no método socrático elogiado por Nussbaum: onde os alunos, em primeiro lugar, se questionam sobre a sua própria vida; que se desenvolvam enquanto “*independent practical reasoners*”, e que se interroguem sobre o tipo de pessoa querem ser e em que sociedade querem viver; e, se aí chegarem, que não se conformem com esta sociedade sobejamente tecnocrática, economicista e, por isso, pouco humana, pouco livre. Se queremos “um destino comum humanamente emancipador” (D’Oliveira Martins, 2017, p. 5), terá de ser um destino em que não se perca a virtude do espírito crítico logo no começo da escolaridade.

Nota: o autor não aplica o Acordo Ortográfico de 1990.

## Referências

- Aristotle. (1999). *Nicomachean ethics* (T. Irwin, Trans.). Indianapolis: Hackett.
- Aristóteles. (2001). *Poética* (A. M. Valente, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Cidadania e Desenvolvimento – Ensino Básico e Secundário* (Documento de trabalho). Consultado a 8 de Setembro de 2020 em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/cidadania\\_e\\_desenvolvimento.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/cidadania_e_desenvolvimento.pdf)
- Corrêa Monteiro, J. (2016). *Filosofia literatura e vida: Um exame crítico das relações entre ética e estudos literários* (Tese de Doutoramento). Programa em Teoria da Literatura da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa. Consultado em <https://www.letras.ulisboa.pt.pt/areas-e-unidades/literaturas-artes-e-culturas/programa-em-teoria-da-literatura/dissertacoes-online>
- Dainville, J., & Sans, B. (2016). Teaching rhetoric today: Ancient exercises for contemporary citizens. *Educational Research and Reviews*, 11(20), 1925-1930. doi:10.5897/ERR2016.3003
- D'Oliveira Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania [GTEC]. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Lisboa: Gabinetes da Secretaria de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação.
- Hadot, P. (2002). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris: Albin Michel.
- MacIntyre, A. (1997). [1981]. *After virtue. A study in moral theory*. London: Duckworth.
- MacIntyre, A. (2016). *Ethics in the conflicts of modernity: An essay on desire, practical reasoning and narrative*. Cambridge: CUP
- MacIntyre, A., & Dunne, J. (2002). Alasdair MacIntyre on education: In dialogue with Joseph Dunne. *Journal of Philosophy of Education*, 36(1), 1-19. doi:10.1111/1467-9752.00256
- Nussbaum, M. (1990). *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature*. Oxford: OUP.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit*. Princeton: Princeton University Press.
- Platão. (2009). *Apologia de Sócrates e Críton* (M. de Oliveira Pulquério, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Platão. (2008). *República* (M. H. da Rocha Pereira, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## **Educar é Amar, de José Ribeiro Dias**

Justino Magalhães

José Ribeiro Dias acaba de publicar *Educar é Amar*. Para o Pacto Educativo Global do Papa Francisco (Paulus Editora, 2021). Ciclicamente, Ribeiro Dias tem vindo a retomar o tema da Educação, mas esta publicação surpreende porque revisita o vínculo e a interdependência entre Educação e Humanidade, não só para reincidir na premência de mudança, quanto para resgatar questões atemporais, dizendo-as de modo renovado e tornando-as significativas para o leitor actual.

Neste como outros livros, Ribeiro Dias desenvolve uma epistemologia em escala, irradiando a partir de um núcleo e entretecendo uma espiral que combina o troncal com o rizomático, desdobrada por dialécticas que recriam um complexo central. Em *Educar é Amar*, o complexo central é formado pelas três dimensões da educação: valores materiais; valores humanos; Valores Transcendentais. Esta pluridimensionalidade perfaz uma escala que acompanha a existência dos humanos e a evolução da humanidade, desdobrando-se em dialécticas que reconfiguram, adensam, actualizam e ressignificam o complexo: educar, dimensão global, pacto educativo total. O conceito operatório é educar, definido como «criar condições para que o ser humano se desenvolva em todas as suas dimensões» (p. 44). Com esta formulação no modo infinitivo, o autor não apenas preserva a transitividade da educação através de uma ação orientada, quanto lhe assegura um sentido e enquadra o sem-limite de transformação e de tempo educativos.

Com efeito, estando o homem e a humanidade no centro da educação, tudo implica tudo; sendo a educação uma força de transformação progressiva, transversal, reflexiva, multiplicam-se os tempos, sem que o linear, o circular, o processual se tornem exclusivos; sendo a perfeição do homem um designio maior, em face da omnipresença do Ente Superior, rotas, ontologias e tecno-anthropologias misturam-se, disseminando espaços, mobilizando diferentes meios, reabilitando memórias, experiências e percursos de vida. A história, a ciência, a cultura, as religiões são invenções, aquisições e meios que a humanidade construiu e recria para facilitar e assinalar a peregrinação a que está votada, no cumprimento do todo humano. Assim pois, aquela espiral projectada por Ribeiro Dias abriga uma constelação de transformações orientadas para a globalização, de que o pacto educativo é condição e produto.

Em *Na Rota do Mistério, viver, saber, amar* (Chiado, 2017), Ribeiro Dias incidira sobre educação como ontologia, recriando e fazendo evoluir a dialéctica de realização da humana condição: o conhecimento melhora a vida, e vida e sabedoria depuram-se e consumam-se no amor. No presente livro, o argumento “Educar é Amar” surge como uma tecno-anthropologia,

baseada numa dialéctica diferenciada: educação; globalização; Pacto Educativo.

Educação é o pretexto para o autor traçar uma genealogia, convergindo na universalidade do direito à educação e na transversalidade e mundialização do institucional escolar, cultivadas desde a infância à idade adulta e desde a educação básica à educação terciária/ universitária. Tais universalidade e institucionalização são também extensivas à educação ao longo da vida, e surgem legitimadas e promovidas por instâncias de alcance global, com destaque para a ONU e a Unesco. A educação é meta e processo, porque, como referido, permite assegurar uma escala de valores: valores materiais, valores humanos, Valores Transcendentais. A sublimidade do educar/ educar-se, leva o autor a revisitar a dialéctica viver, saber, amar, pois que se saber é condição de viver, amar é fonte do saber (p. 58).

Para poder lançar o segundo capítulo, centrado na globalidade, tornou-se necessário a Ribeiro Dias perscrutar o conceito e o caminho da educação, numa combinação de étimo e semântica, em resultado da matriz indo-europeia que a história da humanidade tomou como berço de civilização e fez avançar pela evolução histórica e pelos monoteísmos; trata-se de um longuíssimo percurso de que a educação foi a principal via de transformação a que os monoteísmos não deixaram de recorrer, evangelizando, convertendo, fundando escolas. Esta globalidade é apresentada de modo genealógico, diverso e expansivo, convergindo para um Pacto Educativo a que o autor dedica o terceiro capítulo.

Assim, a idealização e a concretização de Pacto Educativo, conceito que retoma do Papa Francisco (mas que esteve bem presente em Jean-Jacques Rousseau, quando avançou a noção de Pacto Total, e em Michel Serres, quando glosou a noção de Pacto Natural), encontrou-as Ribeiro Dias na matriz educacional: ideação, processo, realização/reflexão. Sistematizando, esse radical tinha sido já abordado no primeiro capítulo; o processo e o sentido fazem parte do segundo capítulo; condição, mobilização e concretização formam o terceiro capítulo, no qual a noção de Pacto Educativo vem congregar os dois primeiros num programa de educação.

Essas diferentes instâncias e movimentos são descritas de modo gradual e evolutivo, refazendo a esfera do global. A globalização irradiou por efeito de humanização e desenvolvimento histórico de expansão oceânica, aculturação escrita, revolução científica e técnica, comunicação e aculturação de massas. O autor explora a consistência das contiguidades desta globalização, por movimentos que partiram ora do Ocidente, ora do Oriente, e que são alimentados por polarizações e dinâmicas de externalização e consolidação, assim como por imitação e diferenciação. Tais dinâmicas, descreve-as Ribeiro Dias como ondulações concéntricas, irradiando da esfera familiar – final, a totalidade mais pequena em que ganha sentido a dialéctica educativa.

O terceiro capítulo, *Pacto educativo*, é a síntese entre educação e religião, temas de eleição de Ribeiro Dias, que, com base na filosofia da educação e numa aprofundada formação teológica, procede a uma hermenêutica de análise e sínteses, traçando genealogias da convergência: um pacto do amor; o encontro das religiões; a procura do pacto educativo a partir da Igreja cristã. Diferentemente de Peter Sloterdijk, que, sem se apresentar como filósofo da educação, tem subjacente a educação como a via de modernização cuja “normalidade” torna possível uma epistemologia complexa, Ribeiro Dias parte da educação para conhecer e interpretar os mundos culturais, filosófico e, porventura, teológico. A humanidade cumpre uma teodiceia e a educação é fundamental nesse percurso. Para Ribeiro Dias a universalidade da educação e a institucionalidade escolar converteram os monoteísmos em locais de magistério e manifestações de peregrinação, em busca do sublime, e assinalando rotas de aperfeiçoamento, através da oração e da elevação interior. Em seu entender, os monoteísmos nunca estiveram tão próximos de se entenderem. Todavia, Peter Sloterdijk mantém os monoteísmos em suspeita; admite que eles poderão ser responsáveis pela “morte” de Deus (*A Loucura de Deus. Do Combate dos Três Monoteísmos, Relógio d’Água*, 2009). Para Sloterdijk, a educação é uma das vias de salvação, pois que reside nos sujeitos e nos caminhos de reflexão e elevação, num contínuo desafio às tecno-antrópicas. E se Peter Sloterdijk faz publicar um título *Tens de Mudar de Vida* (*Relógio d’Água*, 2018), livro em que, por diversas aproximações, toma a educação como meta e processo, Ribeiro Dias avança com a definição de educação como tecno-ontologia – “Educar é Amar” e é uma via “Para o Pacto Educativo Global do Papa Francisco”.

Senhor de rara erudição, combinando magistralmente filologia e semântica, através de quadros histórico-lingüísticos-pedagógicos-teológicos, Ribeiro Dias alia a genealogia e um discurso na primeira pessoa do plural – um “nós” de envolvimento e mobilização, que sabedoria, experiência e matura idade lhe conferem e legitimam. É frontal nos desafios de hoje, como na reinterpretação dos de ontem e na perscrutação do futuro. Designio e condição, “Educar é Amar” é, antes do mais, a inevitabilidade da recíproca “amar é educar”, que decorre da máxima socrática que serve de lema à pedagogia escolar e que a Pós-Modernidade veio legitimar, fazendo da educação um direito sem deveres. É da educação que Ribeiro Dias faz o caminho para o pacto global, que ou é educativo ou não será pacto e, menos ainda, global.

Educar é Amar é um livro de leitura agradável e fecunda, desvelando um pensamento claro e comprometido com o futuro. Lê-lo e comentá-lo, dentro e fora do campo formal da educação, é um justo reconhecimento a Ribeiro Dias, já que é trazer a educação para o centro dos actuais desafios. E se educação é presente-futuro e a esperança se alimenta a si mesma, Ribeiro Dias vislumbra um horizonte possível.

**Liberdade, Equidade e Participação? Reflexos das políticas neoliberais nos discursos e práticas em Educação de Infância**

Manuela Ferreira<sup>1</sup>

Catarina Tomás<sup>2</sup>

**Resumo**

Assistimos, no contexto internacional e nacional, a um debate em torno do papel e função da Educação de Infância (EI), derivado da enorme pressão que as exigências da sociedade neoliberal colocam aos/as seus/as profissionais, às famílias e às crianças. Os discursos neoliberais, assentes na apologia da performatividade, da flexibilidade, da escolha individual, da prestação de contas [accountability], das classificações [rankings] e da meritocracia têm vindo a refundar a EI enfatizando a precoce promoção do desenvolvimento de competências escolares e estreitamento curricular, e isso reflete-se nas práticas pedagógicas. A quase ausência de pesquisas sobre a EI e, ainda mais, centradas nos modos como as crianças vivenciam estas exigências e os princípios da Liberdade, Equidade e Participação possibilitados pelo direito a brincar, geram tensões no quotidiano do Jardim de Infância (JI). Na continuidade de um posicionamento crítico sobre o qual temos vindo a investigar e a refletir - com maior incidência desde 2016 - e em que pomos em diálogo as Sociologias da Infância e da Educação e as Ciências da Educação, este artigo foca-se na análise daquelas tensões, visando apreender como crianças e educadoras de infância lidam com elas. Observações e entrevistas realizadas em JI públicos e privados, localizados em Lisboa, Porto e Braga, entre 2017 e 2019, permitem evidenciar processos de *escolificação* e a desvalorização do brincar como direito e um modo particular de participação infantil - traços que reconfiguram a criança em aluno, os/as educadoras/as em professores/as e a educação de infância em educação pré-primária.

**Palavras-chave:** educação de infância, crianças, neoliberalismo, escolificação.

**1. Educação de infância: entre discursos neoliberais e o direito a brincar**

Uma das facetas da mudança paradigmática que atravessa a Educação de Infância (EI) deriva da impregnação do discurso neoliberal no campo da educação, sobretudo a partir da propagação das suas principais teorias e conceitos – Teoria do Capital Humano, Teoria da Escolha Pública e a Nova Gestão Pública –, por via da apologia da performatividade, da flexibilidade, da escolha individual, da prestação de contas [accountability], das classificações [rankings] e da meritocracia.

Pode assim ser identificado um conjunto de tendências que desenham mudanças na educação EI, das/os profissionais às famílias e crianças: o

<sup>1</sup> Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e CIEE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Portugal, manuela@fpce.up.pt

<sup>2</sup> Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação e CICS.NOVA, Portugal, catarinatomas@gmail.com. Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.

estreitamento do currículo para potenciar um determinado tipo de conhecimento, tido como “conhecimento válido” (numeracia, literacia, cientificismo); a performatividade pela sobrevalorização dos produtos realizados e resultados alcançados, tanto das crianças como das/os adultos/os, e não tanto dos processos experimentados/vivenciados pelas crianças; a prestação de contas e a estandardização dos resultados através do estabelecimento de rankings e de medidas quantitativas e da divulgação de tudo o que é realizada em sala de atividades; a transformação de objetivos e finalidades da EI tendentes a acentuar a pré-escolarização, mediante um currículo e uma pedagogia que convergem na intencionalidade de produzir crianças como alunas pré-escolares; e a centralidade das conceções das crianças como investimentos para futura produtividade económica (Adriany, 2018; Bassok, Latham & Rorem, 2016; Ferreira & Tomás, 2017, 2018; Garnier, 2016; Halldén, 2012; Kilderry, 2015; Kjørholt & Seland, 2012; Losso & Marchi, 2011; Moss, 2019; Osgood, 2006; Otterstad & Braathe, 2016; Pardo & Woodrow, 2014; Roberts-Holmes, 2019; Sahlberg, 2010, 2011; Sims & Hui, 2017; Vintimilla, 2014; Tomás & Ferreira, 2019). Estas tendências são ainda reforçadas pelas pressões que localmente também fazem sentir por via do sistema escolar a jusante, e seus métodos, sendo que ambas causam evidentes limitações das oportunidades das crianças, designadamente de tempo para o brincar (Ferreira & Tomás, 2017, 2018).

Neste sentido, a reconfiguração e complexificação das conceções de criança, de infância e de EI, assim como das práticas pedagógicas, têm vindo a alimentar, já desde 1990, um debate internacional e nacional em torno do papel e função da EI e do brincar (Ferreira & Tomás, 2017, 2019), enquanto realização dos princípios da *Liberdade, Equidade e Participação* (idem; Tomás & Ferreira, 2020).

Com efeito, existe em torno do brincar uma profusão de discursos nem sempre coincidentes entre si, mas que se complementam e que o consideram como uma atividade lúdica por ser autodeterminada e livremente escolhida, autotélica, autografante e prazerosa, altamente imaginativa; como uma ação social e coletiva em que as crianças se experimentam a si e aos outros e ao mundo material e simbólico, construindo competências pessoais e sociais; como um elemento fundador e um dos fundamentos da sua alteridade face aos/as adultos/as e seus mundos de vida (Ferreira, 2004; Ferreira & Tomás, 2017, 2019; Tomás & Ferreira, 2020); como uma expressão das suas vozes (artigo 12.º, CDC, 1989), das suas culturas e dos seus modos de participação na vida social; e como um direito próprio e universal (artigo 31.º, CDC, 1989) que recobre os direitos de associação (artigo 15.º, CDC, 1989) e o exercício da participação social. Isso significa que no contexto da EI, a criação de oportunidades de brincar é essencial para as crianças experimentarem a liberdade de serem crianças e a livre escolha de ações e pensamentos; a equidade de poderem implicar-se em ações coletivas com os seus pares e de se organizarem socialmente como grupo, mas fazendo igualmente valer as suas afinidades eletivas e as suas sociabilidades, e práticas de participação social que envolvem tanto a expressão e debate de ideias como a negociação de tensões e conflitos, e a sua inclusão nos processos de concretização, gestão e avaliação.

No entanto, apesar de, teoricamente, o brincar ser considerado de uma grande importância na EI, sobretudo pela sua relevância social e pedagógica, na prática, parece ser visto como trivial e, porque sem dele resultarem produtos palpáveis ou resultados avaliáveis dos benefícios apregoados, como economicamente improdutivo (Ferreira & Tomás, 2017, 2018; Tomás & Ferreira, 2019). Daí que as pedagogias do brincar centradas nas crianças estejam a ser reconfiguradas e/ou relegadas, cada vez mais, para as margens do trabalho pedagógico ou para a sua instrumentalização enquanto recurso metodológico para ensinar conteúdos elevados no currículo. Neste sentido, o JI, enquanto espaço educativo cada vez mais pressionado a orientar-se para a qualidade e para a performatividade, tende a assumir o brincar como uma das vias úteis para a concretização de resultados de aprendizagens académicas aferíveis e úteis à sequencialidade vertical e ulterior (*idem*).

Posto isto, embora nas últimas décadas se tenha assistido a um maior investimento nas políticas públicas na EI, como tem acontecido em Portugal (Ferreira & Tomás, 2018), importa, como defende Vintimilla (2014), ir além da visão neoliberal centrada nos efeitos económicos que produz e nas reformas que apontam para uma formalização precoce, excessiva, intensiva e adaptativa da educação em geral, e da EI em particular, e que acontece cada vez mais cedo na vida das crianças, na creche e no JI. A necessidade de pensar na ideologia normativa e valores que perpassam as várias dimensões da vida, pela apologia e defesa de determinados discursos que consideram imprescindível a inclusão da liberdade, equidade e participação nas práticas sociais e educativas quotidianas, merece, mais do que nunca, uma ampla reflexão e isso pode ter como porta de entrada, efetivamente exequível, a valorização do brincar na infância e na educação integral das crianças.

Assim sendo, na continuidade de um posicionamento crítico sobre o qual temos vindo a investigar e a refletir - com maior incidência desde 2016 - e em que pomos em diálogo as Sociologias da Infância e da Educação e as Ciências da Educação, este artigo foca-se na análise das tensões entre os processos de *escolificação* e a desvalorização do brincar como direito e um modo particular de participação infantil, focando a organização temporal do JI, e a cisão instaurada entre tempo de brincar e tempo de trabalhar - um dos traços que reconfiguram a criança em aluno, os/as educadoras/as em professores/as e a educação de infância em educação pré-primária, visando apreender como crianças e educadoras de infância lidam com elas.

## 2. Metodologia

As exigências que a sociedade neoliberal tem colocado à EI colidem com os princípios da Liberdade, Equidade e Participação, tema do XV Congresso da SPCE, possibilitados pelo direito a brincar no JI. Procura-se então dar conta da coexistência destas dimensões e como elas afetam a experiência das crianças, tomando como referência os usos do tempo no JI, em particular os destinados ao brincar.

A investigação realizada assume uma natureza qualitativa e um trilho interpretativo realizado em seis JI, públicos e privados, entre 2017 e 2019, localizados em Braga (um da rede pública e outro da rede privada sem fins lucrativos), Lisboa (um da rede pública e dois da rede privada, com e sem fins lucrativos) e Porto (um da rede pública). A seleção dos JI não obedeceu a critérios pré-estabelecidos, mas dependeu da aceitação das educadoras para a realização das entrevistas e da observação participante nas suas salas. As educadoras tinham, em média, 19 anos de serviço docente e os grupos de crianças caracterizaram-se pela heterogeneidade de idades, sexo e condição social.

Foi assumido e garantido um roteiro ético na pesquisa, desde a formalização do consentimento informado com as adultas e com as crianças ao anonimato das organizações socioeducativas e dos/as participantes.

## 3. PRÁTICAS ESCOLARIZANTES EM CURSO

Dado que o JI se tornou a forma estatisticamente habitual das crianças dos 3 aos 6 anos estarem na nossa sociedade, este constitui um observatório privilegiado para compreender as mudanças em curso na EI, face às tensões entre os princípios da Liberdade, Equidade e Participação e os discursos neoliberais na educação. Neste sentido, embora salvaguardando a diversidade que caracteriza as práticas pedagógicas dos/as educadores/as de infância não podemos, no entanto, ignorar/ocultar outras, que não sendo necessariamente novas, apontam para uma crescente e assumida pré-escolarização das crianças, tal como nos foi dado a identificar nos seis contextos analisados e que passamos a dar conta.

A análise que temos vinda a realizar das OCEPE (Silva et al., 2016) reitera uma maior atenção dada às aprendizagens de tipo escolar, à sequencialidade educativa e a determinadas áreas de conteúdo - Área da Expressão e Comunicação (sobretudo dos Domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática) e a Área do Conhecimento do Mundo (*idem*; Ferreira & Tomás, 2018). Ao mesmo tempo, temos observado que ao nível da organização e gestão do quotidiano do JI, apesar de, genericamente, se manter uma forma pré-escolar nas propostas espaciais, a regulação dos tempos tem sofrido transformações visíveis, destacando-se a crescente redução dos tempos do brincar livre e a sua substituição por propostas de atividades dirigidas pelas educadoras que são significadas como tempo/atividades úteis, para trabalhar.

A frequência e a normalização que a expressão “vamos trabalhar” se reveste no JI, e no léxico dos/as profissionais, das famílias e das crianças, é reveladora de mudanças das práticas pedagógicas em conformidade com as influências do discurso neoliberal, e em que se instaura uma cisão entre tempos de brincar e tempos de trabalhar, com predomínio deste último.

### 3.1. Tempos de brincar e tempos de trabalhar: entre educadoras e crianças

Nos JI observados, a análise das rotinas quotidianas mostrou que as temporalidades atribuídas a atividades dirigidas e a atividades livres apresenta uma clivagem, nuns casos, claramente afirmada, com a associação de mais tempo de “trabalho” a atividades centradas em práticas escriturais e às crianças mais velhas, que transitarão para o 1.º ciclo do ensino básico:

- Às sextas, os finalistas ficam nesta mesa a trabalhar com os manuais. Cerca de uma hora e meia, se tivermos ‘recreio de chuva’, podem ficar mais tempo e aproveitam e aprendem um bocadinho mais – explica a educadora (JI Lisboa, nov, 2019, JI, 4-5 anos).

Em outros casos, a cisão trabalhar e brincar não é tão explícita. Mesmo havendo tempos previstos para o brincar e para atividades dirigidas, estas tendem, frequentemente, a prolongar-se pelo que a sua duração encurta os tempos de brincar:

[na área das ciências, durante uma atividade dirigida]

- É pra... outra vez pra fazer o desenho? Quando é para brincar? Já está [na hora]! – pergunta o Ian à educadora, *com ar de aborrecimento*, ao mesmo tempo que aponta para o relógio da sala alertando-a para as horas do recreio.

- É tão giro! A sério que é! Vá, faz lá o desenho! Se fizeres depressinha, podes ir brincar. – diz-lhe a educadora. (...)

Ian está como o Diego na área das ciências e brincam com uma lupa. Riem, conversam, experimentam a lupa para verem a língua um do outro. Riem. A educadora diz-lhes que podiam aproveitar a lupa para ver outra vez a joaninha e melhorar o desenho que tinham feito anteriormente.

- Vá lá, brincam e trabalham. A área do projeto ficará bem melhor com os vossos desenhos bem feitos, como deve ser. (JI Lisboa, mar 2017, 5-6 anos)

Outras vezes, ainda, face à pergunta das crianças, “quando é que vamos brincar” a resposta é de que as propostas de atividades dirigidas já são consideradas brincar por parte das educadoras. Em tal argumento, o brincar livre das/entre crianças é confundido com o uso intencional de metodologias de ensino menos formais. No limite dos limites, o tempo para o brincar livremente pode reduzir-se ao tempo de intervalo, no exterior, e se estiver bom tempo, ou como recompensa por bom comportamento:

- Já podemos ir brincar? Vá lá, vá lá, vá lá... deixa... – pede o João à educadora, ajoelhado e com as mãos em ‘prece’. (JI Braga, out, 2019, 4-6 anos)

Nestes excertos, estamos perante lógicas diferenciadas em que os/as adultos/as usam o tempo presente como preparação do futuro escolar das crianças direcionando o trabalho pedagógico para aprendizagens rentáveis, e

em que as crianças contrapõem um tempo presente a ser vivido no aqui e agora, pedindo e clamando para brincarem e exercerem a sua infância.

Estamos também perante crianças que, nos casos apresentados, se mostram, mais do que aderentes ao ofício de aluno, sobretudo *conformadas ao ofício de alunos-pré-escolares, mas... resistentes* (Ferreira & Tomás, 2017). Ou seja, que perante o poder adulto e as exigências impostas para trabalhar reclamam o seu interesse e desejo de brincar mesmo podendo saber, de antemão, que não lhes restarão grandes alternativas senão obedecer. Ainda assim, lembram e reclamam brincar (2.º excerto), e pedem, insistem, imploram como se regista no último excerto.

Isso não significa que outras crianças dos grupos observados não tenham evidenciado a copresença de outros posicionamentos infantis face à escolarização do quotidiano do JI e à sua socialização como alunos/as, seja como *crianças-alunos pré-escolares entusiastas, ou como crianças-alunos conformadas* ou, ainda, como *as crianças rebeldes mas competentes no desempenho do ofício de alunos-pré-escolares* (cf. Ferreira & Tomás, 2017).

Estes diferentes posicionamentos infantis permitem o reconhecimento de que as crianças produzem conhecimentos acerca de si, dos outros e das realidades em que habitam, manifestando modos de agência plurais perante as relações com os espaços-tempos e atividades que valorizam e as determinações das educadoras sobre/para elas. Como tal, a heterogeneidade da agência infantil é sempre produzida social e relationalmente (Spyrou, 2018).

Brincar, pedagogia e aprendizagens aparecem assim como processos tensos e em que o brincar ora tende a ser considerado como fonte de dispersão e distração das aprendizagens que importam, sendo, portanto, facilmente dispensável, ora tende a ser instrumentalizado como estratégia pedagógica para motivar o interesse das crianças e/ou para otimizar a aquisição de conteúdos submetidos a lógicas escolares. A conversão da visão holística de que “a brincar também se aprende” para a visão unívoca de “brincar para aprender” saberes e fazeres úteis e eficazes tem ganho crescente presença como práticas de iniciação ao trabalho e comportamento escolar no JI, e observou-se com maior ou menor intensidade em todos os contextos analisados.

### 4. Considerações finais

Através de pressões oriundas das várias escalas internacionais, nacionais e locais para que a EI aumente o seu nível de qualidade e performatividade, comprovando-os na obtenção de resultados de aprendizagens úteis a uma escolarização bem-sucedida, assistimos a processos de reconfiguração das suas funções socioeducativas e das suas práticas pedagógicas, agora direcionados para a sua crescente *escolificação* e alunização precoce das crianças (Garnier, 2009, 2016; Moss, 2016; Ferreira & Tomás, 2017, 2018; Tomás & Ferreira, 2019; 2020). Ao mesmo tempo, tal evidencia os graus de *accountability* das/os educadores, presentes na eficácia e eficiência alcançados e respetivos patamares de produtividade. Essas classificações e a sua ordenação, que

rapidamente passaram a ser quantificadas a partir do uso massificado de dispositivos e instrumentos de avaliação da qualidade do JI (e.g. escalas de avaliação das crianças e dos contextos socioeducativos, etc.), refletem discursos e práticas que viajam e se instalaram 'mundo fora', possibilitando observar e analisar, crítica e localmente, as opções, situações e intervenções pedagógicas a partir da influência do neoliberalismo.

As pesquisas realizadas dão conta de uma forte tendência para a formalização, uniformização e naturalização de processos e práticas em prol da performatividade mostrando como, a par da desvalorização do brincar como atividade livre, direito e modo particular de participação infantil (Ferreira, 2004; Glenn, Knight, Holt & Spence, 2012), a *escolificação* se imiscui no quotidiano do JI (Ferreira & Tomás, 2017; 2018; Tomás & Ferreira, 2019). Essa *escolificação* implica a socialização precoce das crianças no ofício de alunos e realiza-se quer perante o inconformismo e a expressão de resistências infantis, como vimos, quer de outros posicionamentos que apontam para *crianças-alunos pré-escolares* aderentes entusiastas a esse ofício, e mais ou menos conformadas (cf. Ferreira & Tomás, 2017).

O valor do brincar enquanto promotor de um desenvolvimento e conhecimento holístico e integrado das crianças perde assim a favor da sua reinterpretação como estratégia útil, eficiente e controlável para atingir resultados concretos de aprendizagens, em que a dimensão cognitiva é claramente a valorizada; a aprendizagem das crianças converte-se em investimento racional para o mercado de trabalho do futuro (Moss, 2019); o discurso do bem-estar das crianças, da criatividade e diversidade do significado sociocultural das suas ações cede à sua alunização precoce. Desta forma, pode-se afirmar a presença de traços que reconfiguram a criança em aluna/o, os/as educadoras/as em professores/as e a educação de infância em educação pré-primária.

## Referências

- Adriany, V. (2018). Neoliberalism and practices of early childhood education in Asia. *Policy Futures in Education*, 16(1), 3-10.
- Brooker, L., Blaise, M. & Edwards, S. (2014). *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. London: Sage.
- Ferreira, M. (2004). 'A gente gosta é de brincar com os outros meninos!': Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2018). "O pré-escolar faz a diferença?" Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, 31(2), 68-84.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2017). A educação de infância em tempo de transição paradigmática: uma viagem por discursos políticos e práticas pedagógicas em Portugal. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 19-33.

- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 5-15.
- Glenn, N., Knight, C., Holt, N., & Spence, J. (2012). Meanings of play among children. *Childhood*, 20(2), 185-199.
- Kilderry, A. (2015). The intensification of performativity in early childhood education. *Journal of Curriculum Studies*, 47(5), 633-652.
- Moss, P. (2019). Alternative Narratives in Early Childhood. An introduction for Students and Practitioners. New York: Routledge.
- Osgood, J. (2006b). Professionalism and performativity: The feminist challenge facing early years practitioners. *Early Years*, 26, 187 - 199.
- Resolução 44/25, de 20 de Novembro 1989. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Roberts-Holmes, G. (2019). Governing and commercialising early childhood education: Profiting from The International Early Learning and Well-being Study (IELS)? *Policy Futures in Education*, 17(1) 27-40.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Sims, M., & Hui, S. (2017). Neoliberalism and early childhood. *Cogent Education*, 4(1), 1365411.
- Spyrou, S. (2018). *Disclosing childhoods - research and knowledge production for a critical childhood studies*. London: Palgrave, MacMillan.
- Tomás, C. & Ferreira, M. (2019). O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância - Portugal (1997-2017). *Eccos-Revista Científica*, 50, 1-26.
- Tomás, C. & Ferreira, M. (2020). Educação de Infância em Portugal: um retrato singular, 30 anos após a Convenção sobre os Direitos da Criança. *Cadernos Educação de Infância*, 120, 8-17.
- Vintimilla, C. (2014). Neoliberal Fun and Happiness in Early Childhood Education. *Canadian Children Journal of the Canadian Association for Young Children*, 39(1), 79- 87.
- Whitebread, D. (2012). *The importance of play. A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Belgium: Toy Industries of Europe (TIE).

## Abstracts - Résumés

### **Formadores de professores em contexto escolar: uma profissionalidade em questão**

Régis Fernando Ferreira Prates  
Maria Piedade Vaz Rebelo

**Resumo:** A formação de professores é uma das linhas investigativas mais exploradas nos estudos realizados por organizações internacionais e instituições nacionais dedicadas à pesquisa em Educação. Em geral, os estudos produzidos nessa linha se debruçam sobre os sujeitos em formação e sobre as didáticas e pedagogias desenvolvidas em algumas das etapas da formação docente. Entretanto, já é possível identificar, de modo ainda incipiente, um interesse crescente sobre os agentes educativos responsáveis por formar os professores. O presente trabalho tem como objetivo identificar quem são esses formadores e descrever o papel desempenhado por eles. Assim sendo, nosso interesse recai, especificamente, sobre os profissionais designados para atuarem nas fases onde a prática é a base da formação docente e a Escola é o espaço onde essa etapa prática se desenvolve. Para isso, centraremos a atenção nos orientadores cooperantes (período de estágio) e os professores acompanhantes (período probatório), que correspondem a parte dos formadores de professores em contexto escolar no sistema educativo português. O trabalho visa caracterizar aspectos como a identidade, a formação e a profissionalidade desses sujeitos, suportados por uma metodologia de investigação que busca combinar estudos teóricos e empíricos na intenção de responder questões como: Quem são esses profissionais? Como realizaram e/ou realizam suas formações? Quais são suas crenças e atitudes em relação à formação e docência? E em que condições de trabalho realizam suas tarefas? Além de outras que, porventura, apareçam ao longo desse estudo que está em andamento, acolhido como um plano de tese de doutoramento em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Formadores de professores, Prática docente, Profissionalidade

### **Teacher educators in the school context: a professionalism in question**

Régis Fernando Ferreira Prates  
Maria Piedade Vaz Rebelo

**Abstract:** Teacher training is one of the most explored investigative lines in studies conducted by international organizations and national institutions dedicated to research in Education. In general, the studies produced in this line focus on the trainees and on the didactics and pedagogies developed in teacher training. However, it is already possible to identify, in an incipient way, a growing interest on the educational agents responsible for teacher training. This work aims to identify who these trainers are and describing them role. Thus, our interest lies specifically on the professionals designated to work in the phases where practice is the basis of teacher training, and the school is the space to develop practice. To do so, we will focus on the cooperating tutors (internship period) and the accompanying teachers (probation period), which are part of the teacher trainers in school context of the Portuguese educational system. The work aims to characterize issues such as identity, training, and professionalism,

## Abstracts — Résumés

supported by a research methodology that combine theoretical and empirical studies to answer questions such as: Who are these professionals? How did and/or do they carry out their training? What are their beliefs and attitudes towards training and teaching? And What are the work conditions to perform their tasks? Other questions may arise during the study, which is in progress as part of a doctoral thesis in Education Sciences by the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Coimbra.

**Keywords:** Teacher training, Teacher educators, Teaching practice, Professionalism

### **Les formateurs d'enseignants dans le contexte scolaire : une professionnalité en question**

Régis Fernando Ferreira Prates  
Maria Piedade Vaz Rebelo

**Résumé :** La formation des enseignants est l'un des axes de recherche les plus explorés dans les études menées par les organisations internationales et les institutions nationales dédiées à la recherche en éducation. En général, les études produites dans cette ligne se concentrent sur les sujets en formation et sur les didactiques et pédagogies développées dans certaines des étapes de la formation des enseignants. Cependant, il est déjà possible d'identifier, de manière balbutiante, un intérêt croissant pour les agents éducatifs chargés de la formation des enseignants. Le présent travail vise à identifier qui sont ces formateurs et à décrire le rôle qu'ils jouent. Ainsi, notre intérêt se porte spécifiquement sur les professionnels désignés pour travailler dans les phases où la pratique est la base de la formation des enseignants et où l'école est l'espace où se développe cette étape pratique. Pour ce faire, nous nous concentrerons sur les tuteurs coopérants (période de stage) et les enseignants accompagnateurs (période probatoire), qui correspondent à une partie des formateurs d'enseignants en contexte scolaire dans le système éducatif portugais. Le travail vise à caractériser des aspects tels que l'identité, la formation et le professionnalisme de ces sujets, soutenu par une méthodologie de recherche qui cherche à combiner des études théoriques et empiriques dans l'intention de répondre à des questions telles que : Qui sont ces professionnels ? Comment ont-ils effectué et/ou effectuent-ils leur formation ? Quelles sont leurs croyances et leurs attitudes à l'égard de la formation et de l'enseignement ? Et dans quelles conditions de travail accomplissent-ils leurs tâches ? En plus d'autres questions qui peuvent surgir au cours de cette étude, qui a été acceptée comme plan de thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation par la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Coimbra.

**Mots-Clés :** Formation des enseignants, Formateurs d'enseignants, Pratique de l'enseignement, Professionnalité

### **A jurisdição do assistente social nas escolas: natureza e contributos da intervenção profissional**

Sandra MG Antunes

**Resumo:** Os assistentes sociais promovem a justiça e a mudança social, e trabalham para optimizar o acesso de todos os cidadãos aos direitos sociais, de entre os quais o direito à educação. Este trabalho propõe-se refletir sobre: a) as principais medidas legislativas no domínio da educação que enquadram a participação de assistentes sociais nas escolas; b) a importância da intervenção do Serviço Social nas escolas, por via da multidimensionalidade das práticas desenvolvidas pelos assistentes sociais. O marco teórico radica nas perspetivas ecosistémicas sobre a escola, mapeada como campo de intervenção profissional. A natureza da pesquisa é qualitativa, de tipo exploratório-descritivo, e assenta numa análise argumentativa de vários artigos e textos que, pelo seu enfase teórico ou foco empírico, a alicerçam. Da análise empreendida ressalta a crescente importância da intervenção do serviço social no contexto escolar por força da densificação e diversificação das problemáticas sociais nele emergentes e pela perspetiva holística, crítico-reflexiva e empoderadora inerente às práticas profissionais dos assistentes sociais.

**Palavras-chave:** Serviço Social, Intervenção social, Escola, Política educativa

**The jurisdiction of the social worker in schools: nature and contributions of professional intervention**  
Sandra MG Antunes

**Abstract:** Social workers promote justice and social change, and work to optimise the access of all citizens to social rights, among which the right to education. This paper proposes to reflect on: a) the main legislative measures in the field of education that frame the participation of social workers in schools; b) the importance of Social Work intervention in schools, through the multidimensionality of the practices developed by social workers. The theoretical framework is based on the eco-systemic perspectives about the school, mapped as a field of professional intervention. The nature of the research is qualitative, of exploratory and descriptive type, and is based on an argumentative analysis of several articles and texts which, due to their theoretical emphasis or empirical focus, underpin it. From the undertaken analysis, it emerges the growing importance of the intervention of social workers in the school context due to the densification and diversification of the social problems emerging therein and due to the holistic, critical-reflexive, and empowering perspective inherent to the professional practices of social workers.

**Keywords:** social work; social intervention; school; educational policy.

**La compétence du travailleur social en milieu scolaire : nature et apports de l'intervention professionnelle**  
Sandra MG Antunes

**Résumé :** Les travailleurs sociaux promeuvent la justice et le changement social, et travaillent à optimiser l'accès de tous les citoyens aux droits sociaux, parmi lesquels le droit à l'éducation. Ce document propose de réfléchir sur : a) les principales mesures législatives dans le domaine de l'éducation qui encadrent la participation des travailleurs sociaux dans les écoles ; b) l'importance de l'intervention du travail social dans les écoles, à travers la multidimensionalité des pratiques développées par les travailleurs sociaux. Le cadre théorique est basé sur les perspectives écosystémiques de l'école, comme un champ d'intervention professionnelle. La nature de la recherche est qualitative, de type

exploratoire et descriptif, et repose sur une analyse argumentée de plusieurs articles et textes qui, en raison de leur accent théorique ou de leur orientation empirique, la sous-tendent. De l'analyse entreprise, il ressort l'importance croissante de l'intervention du travail social dans le contexte scolaire en raison de la densification et de la diversification des problèmes sociaux qui y émergent et de la perspective holistique, critique-réflexive et autonomisant inhérente aux pratiques professionnelles des travailleurs sociaux.

**Mots-clés :** service social ; intervention sociale ; école ; politique éducative

---

**Desafios na formação de docentes em identidade, expressão e igualdade de género: um estudo de caso**

Maria João Silva  
Ana Gama  
Eduarda Ferreira

**Resumo:** O enquadramento da abordagem às questões de género nas escolas teve mudanças recentes, nomeadamente no que se refere: i) à legislação sobre o exercício do direito à autodeterminação da Identidade de Género e Expressão de Género e sobre o direito à proteção das características sexuais das pessoas; ii) ao currículo em Educação para a Cidadania. Este enquadramento coloca desafios aos/às docentes, no que se refere à abordagem da Igualdade de Género, no âmbito da Educação para a Sexualidade e para a Cidadania, o que exige a articulação do tema não só com a Saúde, mas também com os Direitos Humanos, a Interculturalidade e o Desenvolvimento Sustentável, visando o desenvolvimento de uma cidadania sexual saudável e inclusiva. Para além do trabalho sobre Igualdade de Género, a escola/docência deve ainda proporcionar um ambiente seguro e inclusivo no que se refere à Identidade de Género, expressão de género e características sexuais de crianças e jovens.

Neste artigo, apresentam-se os processos e os resultados de um Estudo de Caso de Formação Contínua de Docentes, em que se evidenciaram: i) lacunas no conhecimento dos normativos legais e curriculares; ii) conceções alternativas e necessidades de formação em conteúdos e estratégias de Género, Sexualidade e Interculturalidade; iii) fortes e emocionais resistências aos valores e teorias da investigação sobre Género. A análise dos resultados permitiu relacionar as necessidades de formação nas várias áreas da Educação para a Cidadania – Género, Sexualidade e Interculturalidade – verificando-se a centralidade da interseccionalidade.

**Keywords:** Educação para a Cidadania, Formação para a Docência, Igualdade de Género, Identidade de Género

**Challenges in teacher training on gender identity, expression, and equality: a case study**

Maria João Silva  
Ana Gama  
Eduarda Ferreira

**Abstract:** The framework for addressing gender issues in schools has recently changed, namely with regard to: i) legislation on the exercise of the right to self-

determination of Gender Identity and Gender Expression and the right to protection of people's sexual characteristics; ii) the curriculum for Citizenship Education. This framework poses challenges to teachers, in relation to Gender Equality, within the scope of Sexuality and Citizenship Education. This requires the articulation of the theme not only with Health, but also with Human Rights, Interculturality and Sustainable Development, regarding to the development of a healthy and inclusive sexual citizenship. In addition to the work on Gender Equality, the school/ teaching must also provide a safe and inclusive environment take into account Gender Identity, gender expression and sexual characteristics of children and young people.

In this article, the processes and results of a In-service Teacher Training Case Study are presented, which evidenced: i) gaps in the knowledge of legal and curricular regulations; ii) alternative conceptions and training needs in subjects and strategies related to Gender, Sexuality and Interculturality; iii) strong and emotional resistance to the values and theories of gender research. The analysis of the results Analysing the results allowed to relate to the need for training in different areas of Education for Citizenship – Gender, Sexuality and Interculturalism – verifying the centrality of intersectionality.

**Keywords:** Citizenship education, Teaching training, Gender equality, Gender identity

**Défis de la formation des enseignants sur l'identité, l'expression et l'égalité de genre : une étude de cas**

Maria João Silva  
Ana Gama  
Eduarda Ferreira

**Résumé :** Le cadre permettant d'aborder les questions de genre dans les écoles a subi des changements récents, notamment en ce qui concerne : i) la législation sur l'exercice du droit à l'autodétermination de l'identité et de l'expression de genre et sur le droit à la protection des caractéristiques sexuelles des personnes ; ii) le programme de l'éducation à la citoyenneté. Ce cadre pose des défis aux enseignants en ce qui concerne l'approche de l'égalité des sexes dans le contexte de l'éducation à la sexualité et à la citoyenneté, qui nécessite l'articulation du sujet non seulement avec la santé, mais aussi avec les droits de l'homme, l'interculturalité et le développement durable, en vue du développement d'une citoyenneté sexuelle saine et inclusive. Outre le travail sur l'égalité des sexes, l'école/les enseignants doit également fournir un environnement sûr et inclusif en ce qui concerne l'identité de genre, l'expression de genre et les caractéristiques sexuelles des enfants et des jeunes.

Cet article présente les processus et les résultats d'une étude de cas sur la formation continue des enseignants, qui a révélé : i) des lacunes dans la connaissance des réglementations légales et curriculaires ; ii) des conceptions alternatives et des besoins de formation dans les contenus et les stratégies sur le genre, la sexualité et l'interculturalité ; iii) une résistance forte et émotionnelle aux valeurs et aux théories de la recherche sur le genre. L'analyse des résultats a permis de mettre en relation les besoins de formation dans les différents domaines de l'éducation à la citoyenneté – genre, sexualité et interculturalité – en vérifiant la centralité de l'intersectionnalité.

**Mots-clés :** éducation à la citoyenneté, formation des enseignants, égalité de genre, identité de genre

**Refletir na Prática Pedagógica: o que dizem estudantes, professores cooperantes e supervisores**

Cecília Bento  
Fátima Pereira  
Amélia Lopes

**Resumo:** Atualmente, num mundo em constante mudança, a Escola apresenta-se como lugar heterogêneo, com contextos e participantes diversificados, tornando-se fundamental que o professor analise, levante questões e procure soluções para os problemas com que se depara. Como refere Pereira (2011, p. 35) "by knowing the qualities of the self and understanding the classroom conditions, namely students' characteristics, the teacher becomes more able to carry out his/her work successfully". A prática de ensino supervisionada é um momento de vivências novas que se interliga com conhecimentos adquiridos a nível teórico, produz conhecimento significativo para o professor em formação, pelo que "the internship is the most influential period in teachers' education as they have the opportunity to be involved in real teaching situations, to reflect upon their motives for becoming teachers and to access them, giving rise to a professional identity" (Lopes, Pereira, & Sousa, 2014, p. 77). Assim, este é o tempo ideal para desenvolver capacidades consideradas essenciais no perfil profissional esperado. Nesta comunicação apresentam-se resultados de um projeto de doutoramento sobre as práticas de reflexão em contexto de estágio de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Serão apresentados resultados relativos a entrevistas semiestruturadas com estudantes de mestrados que habilitam para a docência em 1º CEB, professores supervisores e cooperantes.

**Palavras-chave:** Reflexão, Formação inicial de professores, 1º Ciclo do Ensino Básico, Prática pedagógica

**Reflect on pedagogical practice: what students, cooperating teachers and supervisors say**

Cecília Bento  
Fátima Pereira  
Amélia Lopes

**Abstract:** Currently, in a world in constant change, the School presents itself as a heterogeneous place, with diverse contexts and participants, making it essential that the teacher analyzes, raises questions and seeks solutions to the problems he/she is confronted with. As Pereira (2011, p. 35) points out "by knowing the qualities of the self and understanding the classroom conditions, namely students' characteristics, the teacher becomes more able to carry out his/her work successfully". The practicum is a time of new experiences that when connected with knowledge acquired at the theoretical level, produces significant knowledge for the teacher in training, so "the internship is the most influential period in teachers' education as they have the opportunity to be involved in real teaching situations, to reflect upon their motives for becoming teachers and to

access them, giving rise to a professional identity" (Lopes, Pereira, & Sousa, 2014, p. 77). Thus, this is the ideal time to develop capabilities considered essential in the expected professional profile. This communication presents results from a doctoral project on the practices of reflection in the context of the internship of teachers of the 1st Cycle of Basic Education (CEB). Results will be presented regarding semi-structured interviews with master's students who qualify for teaching in 1st CEB, supervising and cooperative teachers.

**Keywords:** Reflection, Teacher's initial training, 1<sup>st</sup> cycle of basic education, practicum

**Réfléchir sur la pratique pédagogique : ce que disent les étudiants, les enseignants associés et les superviseurs**

Cecília Bento  
Fátima Pereira  
Amélia Lopes

**Résumé :** Dans le monde actuel, en permanent changement, l'École se présente comme un endroit hétérogène, aux contextes et aux participants diversifiés, ce qui rend fondamentale le rôle du professeur pour analyser, poser des questions et chercher des solutions pour les problèmes. Selon Pereira (2011, p. 35) «by knowing the qualities of the self and understanding the classroom conditions, namely students' characteristics, the teacher becomes more able to carry out his/her work successfully». La pratique de l'enseignement supervisé est, par soi-même, un moment de nouvelles expériences qui fait la liaison avec les connaissances déjà obtenus dans un niveau théorique et produit, d'autre part, des savoirs très importants pour le professeur en formation ce qui veut dire que «the internship is the most influential period in teachers education as they have the opportunity to be involved in real teaching situations, to reflect upon their motives for becoming teachers and to access them, giving rise to a professional identity» (Lopes, Pereira, & Sousa, 2014, p. 77). C'est le temps idéal pour développer les capacités qui sont considérées essentielles pour le profil professionnel souhaité. Dans cette communication sont présents les résultats d'un projet de doctorat concernant les pratiques de réflexion dans un contexte de stage de professeurs du 1er Cycle de l'Enseignement Basique (CEB). On présente les résultats concernant des entrevues semi-structurees maintenues avec des étudiants du dégré de maître habilitant pour l'enseignement en 1er (CEB), professeurs superviseur et coopérateur.

**Mots-clés :** Réflexion, Formation initiale des professeurs, 1er Cycle de l'Enseignement Basique, pratique pédagogique

**Autoavaliação das escolas públicas e das escolas particulares e cooperativas de ensino artístico: perspetiva dos professores**

Catarina Amorim  
Maria da Graça Bidarra  
Carlos Barreira

**Resumo:** O presente estudo tem como objetivo conhecer as atitudes e percepções dos professores em relação aos processos de autoavaliação nas escolas de Ensino Artístico, que decorrem da legislação em vigor que aponta para a sua obrigatoriedade. Sendo estas escolas normalmente de caráter privado, não têm sido contempladas pela Avaliação Externa de Escolas (AEE), embora comecem a sê-lo no 3.º ciclo de AEE iniciado no ano letivo 2018/2019.

Com vista a alcançar o objetivo, recorreu-se à metodologia de inquérito por questionário, em versão online, dirigido aos professores das escolas de Ensino Artístico públicas e particulares e cooperativas, que incluiu: a caracterização socioprofissional dos professores; a existência ou não de uma equipa e de um processo organizado de autoavaliação, bem como a percepção dos professores e a caracterização das suas atitudes face à autoavaliação.

A maioria dos inquiridos refere que a sua escola tem um processo de autoavaliação implementado, concordando com o facto de este proporcionar um conhecimento alargado sobre a escola e contribuir para a equidade e justiça escolar, bem como para otimizar gestão de recursos humanos e materiais e o trabalho colaborativo entre os professores. Por outro lado, os professores consideram que o processo de autoavaliação promove estratégias de apoio à reflexão e tomada de consciência da escola que visam contribuir para uma visão atualizada e crítica sobre o seu funcionamento e desempenho com vista à melhoria das práticas educativas e dos resultados escolares. No entanto, cerca de metade dos professores entendem o processo de autoavaliação como imposto e burocrático, sentindo-se pouco envolvidos.

**Palavras-chave:** Atitudes e percepções dos professores, Autoavaliação de escolas, Ensino artístico

Catarina Amorim  
Maria da Graça Bidarra  
Carlos Barreira

**Abstract:** This study aims to know the attitudes and perceptions of teachers in relation to the self-assessment processes in Artistic Schools, which result from the legislation in force that points to their mandatory nature. Since these schools are normally of a private nature, they have not been covered by the External Evaluation of Schools, although they start to be included in the 3rd AEE cycle started in the academic year 2018/2019.

In order to achieve the objective, a questionnaire survey methodology was used, in an online version, addressed to teachers from public and private Artistic Education schools, which included: the teachers' socio-professional characterization; the existence or not of a team and an organized process of self-assessment, as well as the perception of teachers and the characterization of their attitudes towards self-assessment.

Most respondents report that their school has a self-assessment process in place, agreeing with the fact that it provides broad knowledge about the school and contributes to school equity and justice, as well as to optimize the management of human and material resources and the collaborative work between teachers. On the other hand, teachers consider that the self-assessment process promotes strategies to support reflection and awareness of the school that aim to contribute to an updated and critical view on its functioning and performance

with a view to improving educational practices and school results. However, about half of the teachers understand the self-assessment process as tax and bureaucratic, feeling low involved.

**Keywords:** Teachers' attitudes and perceptions; Self-assessment of schools; Artistic teaching

**Auto-évaluation des écoles publiques et des écoles privées et coopératives d'enseignement artistique : le point de vue des enseignants**

Catarina Amorim  
Maria da Graça Bidarra  
Carlos Barreira

**Résumé :** La présente étude vise à connaître les attitudes et les perceptions des enseignants concernant les processus d'auto-évaluation dans les écoles d'éducation artistique, qui résultent de la législation en vigueur qui souligne son caractère obligatoire. Comme ces écoles sont généralement de nature privée, elles n'ont pas été couvertes par l'évaluation externe des écoles (EES), bien qu'elles commencent à l'être dans le 3e cycle de l'EES commencé à l'année scolaire 2018/2019.

Pour atteindre l'objectif, nous avons utilisé la méthodologie d'une enquête par questionnaire, en version en ligne, adressée aux enseignants des écoles d'éducation artistique publiques, privées et coopératives, qui comprenait : la caractérisation socioprofessionnelle des enseignants ; l'existence ou non d'une équipe et d'un processus organisé d'auto-évaluation, ainsi que la perception des enseignants et la caractérisation de leurs attitudes envers l'auto-évaluation.

La plupart des personnes interrogées ont déclaré que leur école avait mis en place un processus d'auto-évaluation. Elles sont d'accord avec le fait que ce processus permet d'acquérir une large connaissance de l'école et contribue à l'équité et à la justice dans l'école, ainsi qu'à l'optimisation de la gestion des ressources humaines et matérielles et du travail collaboratif entre les enseignants. D'autre part, les enseignants considèrent que le processus d'auto-évaluation favorise les stratégies de soutien à la réflexion et à la prise de conscience de l'école, qui visent à contribuer à une vision actualisée et critique du fonctionnement et des performances de l'école en vue d'améliorer les pratiques pédagogiques et les résultats scolaires. Cependant, environ la moitié des enseignants perçoivent le processus d'auto-évaluation comme imposé et bureaucratique, se sentant peu impliqués.

**Mots clés :** Attitudes et perceptions des enseignants, Auto-évaluation des écoles, Éducation artistique.

**Dimensões de análise da interação adulto-criança na educação de infância**

Ana Sofia Lopes  
Gabriela Portugal  
Maria Figueiredo

**Resumo:** O período associado à creche é um momento único para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Durante esta fase a criança desenvolve a sua autonomia, autorregulação e as suas capacidades linguísticas, através das interações que desenvolve com adultos significativos na sua vida. Nesta comunicação apresenta-se uma revisão de literatura sobre a interação adulto-criança como dimensão da qualidade em educação de infância, realizada no âmbito de um doutoramento sobre utilização pedagógica de espaços exteriores em creche em Portugal. A revisão teve como objetivo identificar que conceptualizações e que dimensões de análise são consideradas nos estudos sobre o estilo/perfil de interação adulto-criança na Educação de Infância, pretendendo sustentar a discussão dessa vertente em creche, na intervenção em espaço exterior.

O *corpus* analisado, através de uma revisão integrativa, identifica quadros teóricos e autores de referência, permitindo traçar um contexto relativo aos fundamentos da temática selecionada para este estudo, identificando alguns instrumentos de observação desta relação (Jamison, Cabell, LoCasale-Crouch, Hamre, & Pianta, 2014; La Paro, Hamre, & Pianta, 2009; Laevers, 2000). Destaca-se a referenciamento privilegiado ao contexto de sala de atividades, por exclusão de outros espaços.

No entanto, quando se direcionam para momentos de interação durante o brincar livre é criada uma janela para o entendimento das interações e relações em contextos mais abertos e menos estruturados, o que possibilita uma possível configuração destas dimensões para análise das interações adulto-criança no espaço exterior.

**Palavras-chave:** Interação adulto-criança, Educação de Infância, Qualidade

**Dimensions of analysis of adult-child interaction in early childhood education**

Ana Sofia Lopes  
Gabriela Portugal  
Maria Figueiredo

**Abstract:** The period associated with the Creche (daycare centre) is a unique moment for the child's development and learning. During this phase the child develops his autonomy, self-regulation and his linguistic abilities through the interactions developed with significant adults in his life. This communication presents a literature review on adult-child interaction as a quality dimension in early childhood education, carried out as part of a PhD on the pedagogical use of outdoor spaces in creches in Portugal. The review aimed to identify which conceptualizations and which dimensions of analysis are considered in studies on the style/ profile of adult-child interaction in Childhood Education seeking and sustaining the discussion of this aspect in daycare pedagogical intervention in outdoor space.

The analysed corpus, through an integrative review, identifies theoretical frameworks and reference authors allowing us to outline a context related to the foundations of the theme selected for this study and identifying some instruments for observing this relationship (Jamison, Cabell, LoCasale-Crouch, Hamre, & Pianta, 2014; La Paro, Hamre, & Pianta, 2009; Laevers, 2000), highlighting the reference to the context of the activity room, by excluding other spaces.

However, when observing moments of interaction during free play, a window is created for understanding interactions and relationships in a more open and less structured context, which allows for a possible configuration of these dimensions allowing the analysis of adult-child interactions in outdoor space.

**Keywords:** Adult-child Interaction, Early Childhood Education, Quality.

**Dimensions de l'analyse de l'interaction adulte-enfant dans l'éducation de la petite enfance**

Ana Sofia Lopes  
Gabriela Portugal  
Maria Figueiredo

**Résumé :** La période associée à la crèche est un moment unique pour le développement et l'apprentissage de l'enfant. Au cours de cette phase, les enfants développent leur autonomie, leur autorégulation et leurs compétences linguistiques grâce à leurs interactions avec des adultes significatifs. Cet article présente une revue de la littérature sur l'interaction adulte-enfant comme dimension de la qualité dans l'éducation de la petite enfance, réalisée dans le cadre d'une étude doctorale sur l'utilisation pédagogique des espaces extérieurs dans les jardins d'enfants au Portugal. L'examen visait à identifier les conceptualisations et les dimensions d'analyse prises en compte dans les études sur le style/profil d'interaction adulte-enfant dans le domaine de l'éducation de la petite enfance, dans le but de soutenir la discussion sur cet aspect dans les crèches et les interventions extérieures.

Grâce à un examen intégratif, le corpus analysé identifie les cadres théoriques et les auteurs de référence, ce qui permet de dessiner un contexte concernant les fondements du thème choisi pour cette étude, et d'identifier certains instruments pour observer cette relation (Jamison, Cabello, LoCasale-Crouch, Hamre, & Pianta, 2014 ; La Paro, Hamre, & Pianta, 2009 ; Laevers, 2000). La référence privilégiée au contexte de la salle d'activité s'impose, à l'exclusion des autres espaces.

Cependant, en se concentrant sur les moments d'interaction pendant le jeu libre, une fenêtre est créée pour la compréhension des interactions et des relations dans des contextes plus ouverts et moins structurés, ce qui permet une configuration possible de ces dimensions pour l'analyse des interactions adulte-enfant dans l'espace extérieur.

**Mots clés :** Interaction adulte-enfant, Éducation de la petite enfance, Qualité

---

**Educação, cidadania e intergeracionalidade: avós e netos na literatura para a infância**  
Dulce Melão

**Resumo:** Atualmente, ganha relevância repensar as relações intergeracionais acolhidas através do texto literário, em múltiplos contextos educativos. A literatura para a infância, momente o livro-álbum contemporâneo, facilita esteios que promovem essa reflexão. Nesse sentido, este artigo, tendo como matéria-prima *A ilha do avô* (Davies, 2017) e *À procura de ontem* (Jay, 2020), é

guiado pelos seguintes objetivos: i) indagar modos de representação das relações intergeracionais e suas repercussões na criação de laços de empatia com os leitores; ii) refletir sobre o modo como estes livros-álbum alimentam as dimensões multifacetadas da educação para a cidadania como meio de acolhimento do Outro, através de caminhos inesperados; iii) compreender o papel desempenhado pelos avós relativamente às relações estabelecidas com os seus netos e os modos como essas viagens partilhadas podem reverberar no percurso de aprendizagem de ambos. O enquadramento teórico deste artigo centra-se no papel atual da literatura para a infância na Educação, considerando a *Estratégia nacional de educação para a cidadania* (Ministério da Educação, 2017), em articulação com o *Referencial de educação para o desenvolvimento - educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário* (Torres et al., 2016). Conclui-se que a relação feliz com os avós e harmonia da resultante instiga aprendizagens mútuas, cumplicidade e empatia que alimentam a liberdade de sonhar - encarada como morada perene de relações intergeracionais, ligadas por itinerários de ternura que conciliam o texto literário com valores intemporais, no âmbito da educação para a cidadania.

**Palavras-chave:** Educação, Cidadania, Literatura para a infância, Intergeracionalidade

**Education, citizenship and intergenerationality: grandparents and grandchildren in children's literature**  
Dulce Melão

**Abstract:** Today, it is gaining relevance to rethink the intergenerational relations welcomed through literary texts, in multiple educational contexts. Children's literature, especially contemporary picturebooks, provide tools for thinking that encourage this reflection through multifaceted journeys. This paper, foregrounded in *Grandad's island* (Davies, 2017) and *Looking for yesterday* (Jay, 2020), is guided by the following aims: i) to investigate ways of representing intergenerational relationships and their repercussions in creating bonds of empathy with readers; ii) to rethink the ways in which these picturebooks nurture multifaceted dimensions of education for citizenship as means of welcoming Others, through unexpected paths; iii) to understand the role played by grandparents concerning the relationships established with their grandchildren and how those shared journeys might reverberate in the learning path of both. The theoretical framework of this paper focuses on the current role of children's literature in Education, considering the *National strategy for education for citizenship* (Ministry of Education, 2017), in articulation with the *Benchmark for development education - pre-school education, primary and secondary education* (Torres et al, 2016). The paper concludes by emphasizing that the multi-layered and happy relationship between grandparents and their grandchildren instigates mutual learning, complicity and empathy that nurture the freedom to dream - seen as a perennial dwelling place of intergenerational relations, bonded by itineraries of tenderness conciliating literary texts with timeless values, regarding citizenship education.

**Keywords:** Education, citizenship, children's literature; intergenerational relations.

**Éducation, citoyenneté et intergénérationnalité : grands-parents et petits-enfants dans la littérature pour l'enfance**  
Dulce Melão

**Résumé :** Actuellement, il est pertinent de repenser les relations intergénérationnelles accueillies par le texte littéraire dans de multiples contextes éducatifs. La littérature pour enfants, notamment le livre-album contemporain, fournit des supports qui favorisent cette réflexion. En ce sens, cet article, ayant pour matière première *L'île de grand-père* (Davies, 2017) et *A la recherche d'hier* (Jay, 2020), est guidé par les objectifs suivants : (i) d'étudier les modes de représentation des relations intergénérationnelles et leurs répercussions sur la création de liens empathiques avec les lecteurs ; (ii) de réfléchir à la manière dont ces albums-livres nourrissent les multiples dimensions de l'éducation à la citoyenneté comme moyen d'accueillir l'Autre, par des chemins inattendus ; (iii) de comprendre le rôle joué par les grands-parents par rapport aux relations établies avec leurs petits-enfants et la manière dont ces parcours partagés peuvent se répercuter dans le parcours d'apprentissage des uns et des autres. Le cadre théorique de cet article se concentre sur le rôle actuel de la littérature de l'enfance dans l'éducation, en considérant la Stratégie nationale pour l'éducation à la citoyenneté (Ministère de l'Éducation, 2017), en articulation avec le repère de l'éducation développementale – éducation préscolaire, primaire et secondaire (Torres et al., 2016). Il est conclu que la relation heureuse avec les grands-parents et l'harmonie qui en résulte favorisent l'apprentissage mutuel, la complicité et l'empathie qui nourrissent la liberté de rêver – considérée comme une demeure pérenne des relations intergénérationnelles, reliées par des itinéraires de tendresse qui réconcilient le texte littéraire avec des valeurs intemporelles, dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté.

**Mots-clés :** Education, Citoyenneté, Littérature pour enfants, Intergénérationnalité

**Reconfigurações identitárias de diplomados na área social: (re)ingresso de adultos assalariados no Politécnico de Leiria**

Bibiana Pedrosa  
Albertina Oliveira  
Rui Santos  
Cristóvão Margarido

**Resumo:** O presente artigo tem como principal objetivo conhecer os motivos que levaram os/as estudantes adultos/as assalariados com idade igual ou superior a 50 anos a (re)ingressarem no ensino superior através do curso de Serviço Social do Politécnico de Leiria e as (trans)formações identitárias que daí advieram a nível pessoal, profissional e familiar. Mediante este objetivo, o estudo desenvolveu-se por meio de um plano de investigação misto: quantitativo e qualitativo. Num primeiro momento, com recurso ao inquérito por questionário, o estudo dirigiu-se a um universo de 238 diplomados da licenciatura em Serviço Social, que concluíram o seu curso ao longo dos anos letivos compreendidos entre 2015/2016 e 2017/2018, com o objetivo de caracterizar os estudantes do curso de

Serviço Social, de modo a ser possível contextualizar e delinear as entrevistas individuais. A amostra abrangeu 124 diplomados, dos quais 77 em regime diurno e 47 em regime pós-laboral. Num segundo momento, recorreu-se ao método qualitativo, através de seis entrevistas semiestruturadas, dirigidas a pessoas adultas que (re)ingressaram no ensino superior com idade superior a 50 anos, com o propósito de conhecer as suas motivações para esse (re)ingresso e analisar as reconfigurações identitárias que daí advieram.

Através desta conciliação de métodos de investigação e da respetiva análise de dados, foi possível identificar as principais motivações, muito direcionadas para a valorização e autorrealização pessoal, e compreender as diversas mudanças identitárias que foram surgindo ao longo das respetivas trajetórias de vida, considerando sempre o seu âmbito pessoal, profissional e familiar.

**Palavras-chave:** Diplomados, Serviço Social, Ensino superior, Transformações identitárias, Estudantes não tradicionais

**Identity reconfigurations of graduates in the social area: (re)entry of salaried adults into the Polytechnic of Leiria**

Bibiana Pedrosa  
Albertina Oliveira  
Rui Santos  
Cristóvão Margarido

**Abstract:** This article has as its theme "Identity reconfigurations of graduates in the social area: (re) entry of salaried adults into the polytechnic education system of Leiria" and it has as main objective to know the reasons that led as adult students / salaried persons aged 50 years or older (re) entering higher education through the Social Work course at the Polytechnic of Leiria and the identity (trans)formations that resulted from it at the personal, professional, and family level.

With this objective in mind, the study proceeded through a mixed research plan: quantitative and qualitative. At first, using the questionnaire survey, the study aimed at a universe of 238 graduates of the Social Work degree, who completed their course throughout the academic years between 2015/2016 and 2017/2018, with the aim to characterize the students of the Social Work course, to be able to contextualize and outline the individual interviews. The sample comprises 124 graduates, of whom 77 on daytime classes and 47 on evening classes.

In a second step, a qualitative method took place, through six semi-structured interviews, aimed at adult people who (re) entered higher education over the age of 50, to find out their motivations for this (re) entry and analyze the identity reconfigurations that came about.

Through this reconciliation of research methods and data analysis, it was possible to identify the main motivations, very much directed towards personal valorization and self-realization, and to understand the various identity changes that occurred after long life trajectories, always considering their personal, professional and family level.

**Keywords:** Graduates, Social Work, Higher education, Identity transformations, Non-traditional students

**Reconfigurations identitaires des diplômés dans le domaine social : (ré)entrée des adultes salariés dans l'école polytechnique de Leiria**

Bibiana Pedrosa  
Albertina Oliveira  
Rui Santos  
Cristóvão Margarido

**Résumé :** L'objectif principal de cet article est de découvrir les raisons qui ont poussé des étudiants adultes salariés de 50 ans ou plus à (ré)intérer l'enseignement supérieur par le biais du cours de service social de l'École polytechnique de Leiria et les (trans)formations identitaires qui en ont résulté au niveau personnel, professionnel et familial. Compte tenu de cet objectif, l'étude a été élaborée selon un plan de recherche mixte : quantitatif et qualitatif. Dans un premier moment, à l'aide d'une enquête par questionnaire, l'étude s'est adressée à un univers de 238 diplômés du diplôme de premier cycle en travail social, qui ont terminé leur cursus au cours des années académiques entre 2015/2016 et 2017/2018, dans le but de caractériser les étudiants du cursus en travail social, afin de pouvoir contextualiser et esquisser les entretiens individuels. L'échantillon porte sur 124 diplômés, dont 77 dans le régime de jour et 47 dans le régime post-travail. Dans un second temps, la méthode qualitative a été utilisée, à travers six entretiens semi-structurés, adressés à des personnes adultes ayant (ré)intégré l'enseignement supérieur à partir de 50 ans, dans le but de connaître leurs motivations pour cette (ré)intégration et d'analyser les reconfigurations identitaires qui en ont résulté.

Grâce à cette conciliation des méthodes de recherche et à l'analyse des données respectives, il a été possible d'identifier les principales motivations, très orientées vers l'amélioration personnelle et la réalisation de soi, et de comprendre les différents changements identitaires qui ont émergé tout au long des trajectoires de vie respectives, en tenant toujours compte de leur contexte personnel, professionnel et familial.

**Mots-clés :** Diplômés, Travail social, Enseignement supérieur, Transformations identitaires, Étudiants non traditionnels

---

**A educação de adultos em idade avançada nos polos de educação ao longo da vida do concelho de Silves: Um estudo exploratório**

João Eduardo Martins  
Catarina Coelho

**Resumo:** Este texto tem como objetivo a apresentação dos resultados de um estudo exploratório realizado no âmbito de um estágio na Câmara Municipal de Silves com intervenção directa nos Polos de Educação ao Longo da Vida. São duas as dimensões analíticas pelas quais orientamos a nossa reflexão. Perceber se as finalidades dos Polos de Educação ao Longo da Vida se concretizam nos terrenos das práticas educativas e por outro lado, compreender as trajetórias de vida dos idosos que frequentam os Polos. O estudo privilegiou uma metodologia qualitativa com recurso à entrevista biográfica como técnica de recolha dos dados e os principais resultados permitem-nos dizer que os Polos de Educação ao Longo da Vida do Concelho de Silves cumprem as suas finalidades de combate à

solidão dos idosos e são locais de aprendizagem partilhada e de convívio entre as participantes, cumprindo desta forma as suas finalidades de integração social.

**Palavras-chave:** Educação ao Longo da Vida, idosos, convivialidade

**Adult education at an advanced age in lifelong education centers in the Municipality of Silves: an exploratory study**

João Eduardo Martins  
Catarina Coelho

**Abstract:** This text aims to present the results of an exploratory study carried out as part of an internship at the Municipality of Silves with direct intervention in the Poles of Lifelong Education. There are two analytical dimensions by which we guided our reflection. To understand if the purposes of Lifelong Education Poles take place in the fields of educational practices and, on the other side, to understand the life stories of the elderly who attend the Poles. The study favoured a qualitative methodology with recourse to the biographical interview as a data collection technique, and the main results allow us to say that the Lifelong Education Poles of the Municipality of Silves fulfil their purposes in combating the elderly loneliness and are places of shared learning and conviviality among the participants, thus fulfilling their purpose of social integration.

**Keywords:** Lifelong Education, elderly, conviviality

---

**L'éducation des adultes à un âge avancé dans les Pôles de L'Education Au Long De La Vie de la Commune de Silves : une étude exploratoire**

João Eduardo Martins  
Catarina Coelho

**Résumé :** Ce texte a pour objectif de présenter les résultats d'une étude exploratoire réalisée dans le cadre d'un stage à la Commune de Silves avec intervention directe dans les Pôles de L'Education au Long de la Vie. Deux dimensions analytiques nous guident dans notre réflexion. Comprendre si les finalités des Pôles de L'Education au Long de la Vie se matérialisent dans les champs de pratiques éducatives et, d'autre part, comprendre les trajectoires de vie des personnes âgées qui fréquentent les Pôles. L'étude a privilégié une méthodologie qualitative utilisant des entretiens biographiques comme technique de collecte de données et les principaux résultats nous permettent de dire que les pôles d'éducation tout au long de la vie de la commune de Silves remplissent leurs objectifs de lutte contre la solitude des personnes âgées et sont des lieux d'apprentissage et d'interaction partagés entre les participants, remplissant ainsi ses objectifs d'intégration sociale.

**Mots-clés :** Education tout au long de la vie, personnes âgées, convivialité

---

**Das redes de socialibilidade às trajetórias: representações sobre a escola dos indivíduos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal**

Vanessa Carvalho da Silva

**Resumo:** A celeridade dos ritmos das transformações são marcos das sociedades contemporâneas. As sucessivas análises sobre a mudança/ metamorfose social anuíram no reconhecimento do papel do conhecimento, das qualificações e das competências enquanto recursos relevantes para a ação (Bell, 1999; Beck, 2016). Analisando a sua distribuição concluiu-se que se trata de recursos com impactos significativos na estrutura das sociedades atuais, cujos efeitos se repercutem na multiplicidade das suas dimensões: da vida social e política, às estruturas económicas (Ávila, 2008). Esta centralidade do conhecimento e da escolaridade nas sociedades atuais tem contribuído para a emergência de uma sociedade aprendente (Jarvis, 2004), na qual os sujeitos têm sido chamados a adaptarem-se permanentemente (Enguita, 2007). A investigação neste domínio tem permitido conhecer a(s) nova(s) relação(s) que estas sociedades, e os indivíduos, têm estabelecido com o conhecimento e com a aprendizagem ao longo da vida (ALV), chamando a atenção para as desigualdades sociais que nela emergem (Ávila, 2008; Costa, 2012). Os efeitos para os segmentos da população que ficam de fora das dinâmicas da ALV, em múltiplas vertentes, têm sido amplamente reportados em estudos nacionais e internacionais, sublinhando-se os riscos de exclusão social, desemprego, pobreza, vulnerabilidade na saúde, menor participação cívica, etc. Mas, como alerta Field (2006), pouco se sabe, do ponto de vista sociológico, sobre a população que tem sido deixada para trás, num quadro de generalização da ALV.

Este artigo tem como objetivo apresentar os primeiros resultados de uma pesquisa de terreno, em que já se recolheram cerca de duas dezenas de relatos de vida. Incidindo sobre as trajetórias, as redes de sociabilidade e as representações sobre a escola, dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, espera-se conseguir avançar na identificação do(s) património(s) disposicional(s) destes adultos que têm ficado à margem da sociedade educativa em Portugal.

**Palavras-chave:** Trajetórias, Representações, Adultos pouco escolarizados, Educação formal

**Das redes de socialibilidade às trajetórias: Representações sobre a escola dos indivíduos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal**  
Vanessa Carvalho da Silva

**Abstract:** The speed of the rhythms of changes are hallmarks of contemporary societies. Successive analyzes of social change/metamorphosis have failed to recognize the role of knowledge, qualifications, and competencies as relevant resources for action (Bell, 1999; Beck, 2016). Analyzing its distribution, it was concluded that these are resources with significant impacts on the structure of current societies, whose effects are reflected in the multiplicity of their dimensions: from social and political life to economic structures (Ávila, 2008). This centrality of knowledge and education in today's societies has contributed to the emergence of a learning society (Jarvis, 2004), in which the subjects have been called to adapt themselves permanently (Enguita, 2007). Research in this field has enabled us to discover the new relationship (s) that these societies, and individuals, have established with knowledge and lifelong learning (ALV), drawing attention to inequalities emerging in it (Ávila, 2008; Costa, 2012). The effects for segments of the population that are outside the dynamics of LLL, in multiple aspects, have been widely reported in national and international

studies, highlighting the risks of social exclusion, unemployment, poverty, vulnerability in health, less civic participation, etc. But, as Field (2006) warns, little is known from a sociological point of view, about the population that has been left behind, in a context of a generalization of ALV.

This paper aims to present the first results of a field survey, in which about two dozen life reports have been collected. Focusing on the trajectories, sociability networks, and representations about the school, of adults with little schooling who have not resumed formal education, it is hoped to be able to advance in the identification of the dispositional heritage (s) of these adults who have marginalized by the educational society in Portugal.

**Keywords:** Trajectories, Representations, Low educated adults, Formal education.

**Des réseaux sociaux aux trajectoires : les représentations sur l'école des personnes peu scolarisées qui n'ont pas repris d'études formelles**  
Vanessa Carvalho da Silva

**Résumé :** La célérité des rythmes des transformations est la marque des sociétés contemporaines. Les analyses successives du changement/métamorphose social ont abouti à la reconnaissance du rôle des connaissances, des qualifications et des compétences en tant que ressources pertinentes pour l'action (Bell, 1999; Beck, 2016). L'analyse de leur distribution a permis de conclure qu'il s'agit de ressources ayant un impact significatif sur la structure des sociétés actuelles, dont les effets se répercutent sur la multiplicité de leurs dimensions : de la vie sociale et politique aux structures économiques (Ávila, 2008). Cette centralité de la connaissance et de la scolarité dans les sociétés actuelles a contribué à l'émergence d'une société apprenante (Jarvis, 2004), dans laquelle les sujets sont appelés à s'adapter en permanence (Enguita, 2007). Les recherches dans ce domaine ont permis de connaître le(s) nouveau(x) rapport(s) que ces sociétés et ces individus ont établi(s) avec la connaissance et avec l'apprentissage tout au long de la vie (ALV), en attirant l'attention sur les inégalités sociales qui en découlent (Ávila, 2008 ; Costa, 2012). Les effets sur les segments de la population qui sont laissés en dehors de la dynamique de l'apprentissage tout au long de la vie, sous de multiples aspects, ont été largement rapportés dans des études nationales et internationales, soulignant les risques d'exclusion sociale, de chômage, de pauvreté, de vulnérabilité sanitaire, de moindre participation civique, etc. Mais, comme le souligne Field (2006), on sait peu de choses, d'un point de vue sociologique, sur la population qui a été laissée pour compte dans le cadre d'une ALV généralisée.

Cet article vise à présenter les premiers résultats d'une recherche sur le terrain, dans laquelle une vingtaine de récits de vie ont déjà été recueillis. En nous concentrant sur les trajectoires, les réseaux de sociabilité et les représentations sur l'école, des adultes peu scolarisés qui n'ont pas repris l'enseignement formel, nous espérons pouvoir avancer dans l'identification du ou des héritages dispositionnels de ces adultes laissés en marge de la société éducative au Portugal.

**Mots clés :** Trajectoires, Représentations, Adultes peu instruits, Éducation formelle

**Cultivar o sentido crítico**  
Pedro Franco

**Resumo:** A questão da função primordial da educação é fundamentalmente política e merece, por isso, reflexão filosófica. Recorrendo a discussões variadas sobre este tema, de Alasdair MacIntyre a Martha Nussbaum e Pierre Hadot, tenta-se contrariar aqui a ideia, presente nos documentos legais portugueses, de que a escola serve para formar cidadãos. Argumenta-se que a função alternativa da escola é a de formar pensadores críticos, enquadrando a questão numa visão da ética de virtudes, que parte de uma análise da natureza humana. Adicionalmente, poder-se-á afirmar que a melhor forma de alcançar uma sociedade livre terá de passar por deixar de encarar a escola como uma máquina de produzir cidadãos. Serão propostos três meios para alcançar esta visão de escola e de sociedade: a recuperação das artes liberais, o uso do método socrático e o estudo da retórica.

**Palavras-chave:** Cidadania, Pensamento crítico, Virtudes

**Cultivating critical thinking**  
Pedro Franco

**Abstract:** The question of the primary function of education is fundamentally political and deserves, therefore, philosophical reflection. Using varied discussions on this topic, from Alasdair MacIntyre to Martha Nussbaum and Pierre Hadot, this short essay tries to contradict the idea, overtly present in Portuguese legal documents, that schools serve to build citizens. In a framework of virtue ethics, starting from an analysis of human nature, it is argued that the alternative function of schools is to train critical thinkers. Additionally, it will be possible to affirm that the best way to achieve a free society is to not consider schools as citizen-building machines. Three means will be proposed to achieve this vision of school and society: the recovery of liberal arts, the use of the Socratic method and the study of rhetoric.

**Keywords:** Citizenship, Critical thinking, Virtues.

**Cultiver un sens critique**  
Pedro Franco

**Résumé :** La question de la fonction première de l'éducation est fondamentalement politique et justifie, par conséquent, une réflexion philosophique. En recourant à diverses discussions sur ce thème, d'Alasdair MacIntyre à Martha Nussbaum et Pierre Hadot, nous essayons de contrer l'idée, présente dans les documents juridiques portugais, que l'école sert à former des citoyens. Il est soutenu que la fonction alternative de l'école est de former des penseurs critiques, en encadrant la question dans une vision de l'éthique de la vertu, qui part d'une analyse de la nature humaine. En outre, on peut dire que la meilleure façon de parvenir à une société libre est de cesser de considérer l'école

comme une machine à produire des citoyens. Trois moyens seront proposés pour réaliser cette vision de l'école et de la société : la récupération des arts libéraux, l'utilisation de la méthode socratique et l'étude de la rhétorique.

**Mots-clés :** Citoyenneté, Pensée critique, Vertus