Atas do 1.º Encontro de Alunos Investigadores de Ciências da Educação

CIE-UMa

António V. Bento
Nuno Fraga
(org)

Ficha Técnica

Título Atas do 1.º Encontro de Alunos Investigadores de Ciências da Educação do CIE-UMa

Organizadores António V. Bento
Nuno Fraga

Design Nuno Fraga

Edição CIE-UMa

Data dezembro de 2015

ISBN 978-989-95857-7-5

CIE-UMa
Centro de Investigação em Educação

APRESENTAÇÃO

::::::::

O 1.º Encontro de Alunos Investigadores de Ciências da Educação do CIE-UMa foi uma iniciativa do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira.

Este e-Book, registado com o ISBN nº 978-989-95857-7-5, contém os textos das comunicações apresentadas no 1º Encontro de Alunos Investigadores realizado no Campus da Penteada da Universidade da Madeira no dia 10 de julho de 2015 e sob a organização dos Diretores de Cursos do Departamento de Ciências da Educação da UMa.

::::::::

Índice

COMO AMPLIAR COMPETÊNCIAS SOCIAIS ATRAVÉS DO TRABALHO COOPERATIVO NUMA TURMA DE 4º ANO? 2

ISABEL FERNANDES .....

O PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA 13

EVA SANDRINA SOUSA PERREGIL .....

LIDERANÇA EDUCACIONAL E MEDIAÇÃO EM CONTEXTO PRISIONAL 26

ANA FRANCISCO .....

ANA VIEIRA .....

O IMPACTO DA DEMOGRAFIA NO SISTEMA EDUCATIVO NA MADEIRA: ENCERRAR ESCOLAS OU REVISITAR O QUADRO NORMATIVO? 41

FRANCISCO AZINHAIS SANTOS .....

COMO PROMOVER COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA A CRIANÇAS COM DIFICULDADES ACRESCIDAS ÀS MESMAS, NUMA TURMA DE 3.º ANO DE ESCOLARIDADE? 58

MARIANA ABRANTES .....

NA SENDA SUPERVISIVA: O RECURSO AO *FEEDBACK* COMO FERRAMENTA DE TRABALHO 68

SÓNIA CUNHA RODRIGUES .....

QUESTÕES DE GÉNERO NAS ATIVIDADES EDUCATIVAS E DE LAZER DOS IDOSOS. ESTUDO DE CASO NUMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA 83

MÁRCIA PATRÍCIA GOMES .....

A SEXUALIDADE NA TERCEIRA IDADE 98

MÓNICA CARVALHO .....

O IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: O FUTURO DOS INFANTÁRIOS PÚBLICOS NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA 115

ANA ISABEL DE GOUVEIA .....

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA COORDENAÇÃO DOS DEPARTAMENTOS CURRICULARES. ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA BÁSICA DA RAM 125

FABIANA MATOS .....

ESCOLA A TEMPO INTEIRO E FORMAÇÃO DOCENTE: QUAL O CONTRIBUTO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR DA RAM? 143

MARIA DO CARMO GÓIS NUNES .....

Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes.

Paulo Freire

I Encontro de Alunos Investigadores de Ciências da Educação do CIE-UMa

Jesus Maria Sousa

O percurso do CIE-UMa

Antes de mais uma palavra especial de reconhecimento ao Professor Doutor António Veloso Bento por ter tido a ideia e levado a cabo esta iniciativa de organização de um evento académico especialmente dedicado à divulgação de estudos e investigações realizados por alunos ou ex-alunos no âmbito dos nossos mestrados e doutoramentos, o que marca uma nova etapa no percurso do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa).

ENQUADRAMENTO

Como filhos desta casa, penso que é importante que conheçam um pouco da história deste Centro, pois é isso que nos confere identidade. Sabermos de onde vimos? E de como chegámos até aqui?

Para começar, terei de dizer que não se pode falar do CIE-UMa sem referir a Universidade. Já atingimos a maturidade suficiente para afirmarmos, com convicção, que só há Universidade, enquanto sede de criação do saber, se a ela estiver associada a investigação, de forma sustentada, com linhas de pesquisa bem delimitadas. Não basta termos oferta formativa, normalmente associada às Unidades Orgânicas, se não tivermos centros de investigação.

No que diz respeito às Ciências da Educação, nem sempre foi assim. Tínhamos, tal como temos, o DCE, responsável pelos cursos, mas faltava-nos massa crítica para um centro de investigação.

A estabilidade relativa dos anos oitenta do século XX, década de toda uma preparação que culminou com a criação da Universidade, em 1989, e com ela a criação do DCE, permitia então uma projeção futura, com alguma segurança, com pouca margem de erro, em termos de cursos e áreas de saber a apostar.

Até então tínhamos dois polos de extensão universitária das Faculdades de Letras (1977) e de Ciências (1982) da Universidade de Lisboa, da Universidade Católica Portuguesa (1982) e da Universidade do Minho (1984), centrados essencialmente na "*formação pedagógica e científica dos educadores para os diversos níveis de ensino, do infantil ao secundário*" (p. 71).

No entanto, como todos sabemos, essa estabilidade foi dando lugar ao momento que se vivencia, de transformações profundas, globalmente falando, que Boaventura Sousa Santos considera como um momento de transição dos paradigmas societais e epistemológicos, dada a rapidez e imprevisibilidade com que essas transformações acontecem. Referindo-se a esta transição paradigmática, que a humanidade vive

atualmente (e com maior pertinência nos tempos que correm particularmente no espaço europeu e da qual a Madeira não se consegue furtar), este autor considera-a "*um período histórico e uma mentalidade*", caracterizando-a da seguinte forma:

> "*A transição paradigmática é […] um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade.*"
>
> B. Sousa Santos, 2000: 45

Neste cenário de transição, começa a existir uma consciência crescente da descontinuidade, da não-linearidade, da diferença, da necessidade do diálogo, da existência da polifonia, da incerteza, da dúvida, da insegurança, do acaso, do desvio e da desordem.

Pegando em Edgar Morin, está aqui uma nova ordem que contempla igualmente a desordem. É uma nova ordem, onde com muita dificuldade caberá a divisão simplista e dicotómica, diria que cartesiana, arrumada em razão, por um lado, e emoção, por outro; direita, por um lado, e esquerda, por outro; homem, por um lado, e mulher, por outro; negro, por um lado, e branco, por outro. Pelo contrário, estamos a viver o tempo da mestiçagem ético-filosófica, política e ideológica. Poderíamos pensar que isso tinha a ver apenas com as ciências sociais e humanas, que "terão" uma visão muito particular do mundo.

Mas é toda a ciência que é ressignificada, com os contributos oriundos das próprias ciências "duras": lembremo-nos do princípio da relatividade de Einstein, do princípio da indeterminação de Heisenberg, das teorias probabilistas, da física quântica, de uma nova concepção da física que contempla já as irregularidades, as instabilidades, os desvios, os choques, as desorganizações, as desintegrações, etc.

> "*A ciência hoje deve ter em conta um universo fragmentado e uma perda de certezas, deve fazer uma reanálise do lugar a conferir ao acaso e à desordem, tal como deverá ter em consideração as evoluções, as mutações, as crises e as mudanças em vez das situações estáveis e permanentes.*"
>
> J.-P. Pourtois e H. Desmet, 1988 : 14

Todo este alvoroço epistemológico (porque em última análise estamos a falar do acesso ao conhecimento e do que é o conhecimento) chega naturalmente à Universidade da Madeira, enquanto o tal pólo de criação, transmissão, crítica e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, ou seja, do conhecimento.

A Madeira já não é mais ilha! Já não é possível isolar-se da dinâmica dos fenómenos, sejam eles quais forem, ainda que esteja rodeada de mar. Ela é igualmente permeável às questões do ambiente, da guerra, da fome, da droga, da crise económica, etc., que, de uma forma mediata ou imediata, assolam o universo.

Iniciada com a era dos descobrimentos, ao aproximar, de uma forma compulsiva e dominadora, mundos e costumes diversos, através da deslocação quer da mão-de-obra

africana, quer de colonos europeus para outros continentes, a tendência da globalização, segundo estudiosos destas questões, acentuou-se a partir da queda do muro de Berlim, em 1989 (como sabemos, ano de criação da UMa), começando por fazer eclodir, quer queiramos, quer não, uma economia de mercado, fundamentada num discurso neo-liberal, que também chegou ao País e, naturalmente, à Região Autónoma da Madeira.

Estamos, no fundo, a viver a fase tardia da modernidade, ou já a pós-modernidade, que A. Hargreaves (1998) tão bem caracteriza, com base em 4 parâmetros de análise.

1. Ao nível económico, com o declínio do sistema fabril, localizado na fábrica, é já difícil de se identificar o local exato, isto é, físico, de trabalho. As economias pós-modernas, diz ele, giram preferencialmente à volta da produção de informação e imagens, mais do que de produtos tangíveis... Daí que a rentabilidade dependa muito mais da antecipação do que da reação às necessidades de mercado, pois estas encontram-se em constante mutação.
2. Ao nível político, e num contexto de uma economia em colapso, a que O'Connor chama de crise fiscal do Estado, começa-se a questionar sobre a legitimidade da sua intervenção na regulação da vida económica, com a determinação das taxas de juros, dos salários mínimos, etc. De facto, com a dramática intensificação das práticas transnacionais, da internacionalização da economia, da migração e das redes de informação e comunicação, o(s) Estado(s) vêm procurando a sua auto-renovação, dando início a um movimento de privatização de áreas que eram dantes indiscutivelmente suas, como as da saúde, segurança social e educação.
3. Ao nível organizacional, e como reflexo dos dois parâmetros anteriores, exige-se uma maior e mais célere capacidade de resposta e uma flexibilidade tal que não dependa de pesadas máquinas burocráticas. A especialização de papéis dilui-se, esbatendo-se hierarquias e fronteiras, através de tomadas de decisão descentralizadas, por estruturas cada vez mais horizontais.
4. E finalmente, ao nível pessoal, observa-se que as relações sociais parecem estar cada vez menos confinadas a um tempo e a um espaço determinados, pois os indivíduos agrupam-se antes, a partir de interesses afins, como está a acontecer com as comunidades virtuais, nos grandes centros urbanos. A falta de permanência e de estabilidade na habitação, nos postos de trabalho, etc., veio com isso originar crises nas relações interpessoais, uma vez que nem a tradição nem a obrigação constituem já factores de coesão pessoal.

Esta reflexão prévia sobre a contemporaneidade traz consigo os ingredientes necessários para melhor compreendermos o percurso do CIE-UMa.

PREPARAÇÃO

Esse percurso teve início em 1995, a partir do DCE, quando um de nós, por ter realizado o seu doutoramento em França, iniciou, enquanto um dos membros fundadores, uma Sociedade Europeia de Etnografia da Educação: *Société Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*. Criada em Paris, esta associação reunia um conjunto de parceiros,

essencialmente de países do Sul da Europa: Portugal, Espanha, França e Itália, tendo tido como presidente honorário, o saudoso Georges Lapassade de Paris VIII (já falecido), referência incontornável na etnografia da educação.

Com o decorrer dos anos, e após encontros em Rennes, e no Sul da Itália, mais concretamente nas cidades de Lecce, Brindisi, Taranto e Massafra, a partir do grande número de associados da Madeira, e face à capacidade de organização que, modéstia à parte, nos caracteriza, conseguiu-se trazer a sede desta associação europeia para a cidade do Funchal. E conseguimos trazer para a UMa o grande Georges Lapassade, sendo a etnografia da educação uma das linhas de pesquisa do CIE-UMa.

Em 1998, o Departamento começou a abrir-se também para os países do Norte da Europa. A partir de alguns de nós que já eram membros da *Association for Teacher Education in Europe (ATEE)*, a ligação com esta outra associação começou a acentuar-se, a partir desse ano. Virada para a formação de professores na Europa, esta associação tem a sua sede em Bruxelas, realizando todos os anos uma Conferência Anual e um outro encontro "*Interim meeting*", organizado pelo grupo de trabalho a que cada um está ligado, o chamado "*Research and Development Centre*", geralmente com cerca de 15 a 20 elementos oriundos de países diversos. Assim, alguns membros do DCE puderam participar não só nas Conferências Anuais de Limerick (1998), Leipzig (1999), Barcelona (2000), Estocolmo (2001), Varsóvia (2002), Malta (2003), como também nos "*Interim meetings*" em Amsterdam, Londres, Antuérpia, e naturalmente no Funchal, como não poderia deixar de ser, em 2004, onde foi preparada uma candidatura a um projeto Comenius sobre Scenario Planning que deu lugar mais tarde a uma disciplina comum aos nossos 3 mestrados de investigação (administração educacional, inovação pedagógica e supervisão pedagógica).

Esta especialização, ao nível da formação de professores, abriu portas também para um trabalho de avaliação dos próprios cursos de formação inicial docente, na Irlanda e na Lituânia.

Voando agora em direção ao Pólo Norte, estabeleceu-se, através do Programa Sócrates, um Acordo Bilateral com a Universidade de Tromsø, cidade norueguesa que, de todas, é a que está situada mais a Norte da Europa, acima do Círculo Polar Árctico.

Mas tentando alargar ainda um pouco mais a perspetiva europeia de formação de professores, o DCE tentou dar um primeiro passo para fora da Europa, através da sua participação na *ISTE - International Society of Teacher Education*, nomeadamente com a experiência proporcionada pelo contato com algumas escolas básicas do Kuwait, em 2001, isto é, no intervalo entre a invasão pelo Iraque e a invasão do Iraque. Já sentindo um apelo a uma intervenção mais internacional, passámos a ser igualmente membros desta outra associação, inscrevendo-nos ao mesmo tempo numa outra Conferência Anual da ISTE, a ter lugar na Universidade Católica de Hong-Kong, em 2003, mas que acabou por sair gorada dado o seu cancelamento por motivos da pneumonia atípica (gripe das aves), que entretanto eclodira no Extremo-Oriente.

A PARTIR DE 2003

Foi este desbravamento e a rede internacional daí resultante que nos permitiram enveredar pela criação do Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa), em 2003, que desse suporte a cursos de mestrado e doutoramento, necessariamente ligados à investigação. Esses cursos deveriam estar apoiados em linhas de pesquisa, que são, como sabeis, as de Currículo (com o Mestrado de Supervisão Pedagógica e o Doutoramento em Currículo), Inovação Pedagógica (com o Mestrado e o Doutoramento com o mesmo nome) e Administração Educacional.

Os mestrados e os doutoramentos pela UMa são criados em articulação com as linhas de pesquisa do CIE-UMa. Desde a sua criação, defenderam a sua dissertação de mestrado 215 alunos e a sua tese de doutoramento, 26.

Há que realçar também o trabalho de captação de alunos realizado não só no Continente Português, em colaboração com a ESE de Santarém, como também no Brasil. Em colaboração com colegas nossos brasileiros, Doutores de Universidades públicas, Estaduais e Federais, as nossas linhas de pesquisa ganham outro significado.

Desde 2004, fomos passando pelas cidades de Brasília, São Luís do Maranhão, Salvador, Feira de Santana, Itabuna, Recife e Fortaleza. Pode-se imaginar como este trabalho sedimenta relações de cooperação científica e mesmo pessoal. Temáticas tão diversas, porque relacionadas com a cultura local, como por exemplo: "Inovação pedagógica e representações sociais na escola do Ilê-Aiyê", ou "Arte como política afirmativa dos afro descendentes na escola", ou então "O que a universidade faz com a cultura popular: o caso da inovação pedagógica na capoeira", têm ajudado a alargar os nossos horizontes.

Realizamos todos os anos, no mês de Dezembro, o nosso Colóquio CIE-UMa: já está anunciado o próximo que será o XI Colóquio em torno de "Didática e Matética", que parece estar a ser um ponto nevrálgico a necessitar de investigação.

EM JEITO DE CONCLUSÃO…

Em jeito de conclusão, e retomando os princípios atrás enunciados do cenário de transição paradigmática, que estão na base do percurso do CIE-UMa, poderemos sistematizá-los, da seguinte forma:

1. A nossa reduzida dimensão não constitui desculpa para não se ir mais além, uma vez que os conceitos de espaço e de tempo são já outros. Para além das instalações localizadas no Colégio dos Jesuítas e no Campus da Penteada, a UMa não se confina apenas a este espaço físico. Quando se toma o avião com a mesma facilidade com que dantes se apanhava o autocarro, podemos dizer que o CIE-UMa está onde estiver um investigador seu (sénior ou júnior). E num mundo altamente marcado pelas tecnologias de informação e comunicação, tudo está disponível on-line, podendo qualquer pessoa aceder aos resumos (em inglês, francês e castelhano, além de português, como sabem), às dissertações, aos artigos, etc. É a tal produção de informação e imagens, mais do que de produtos tangíveis, de que falava atrás.

2. Num ambiente de incerteza e de complexidade que caracteriza os tempos que correm, o CIE-UMa terá que tomar a iniciativa, não contando apenas com a sua capacidade de resposta ou de reacção às iniciativas tomadas por outrem ou pelos acontecimentos. Teremos, em minha opinião, de nos projetar mais longe, de sermos mais ambiciosos, sermos apoiados e apoiantes, num vaivém de verdadeira cooperação, nos dois sentidos. Podemos e devemos contribuir para o desenvolvimento regional, isto é, olhando para dentro, como também poderemos e deveremos contribuir para o desenvolvimento de outras paragens.
3. Há que ir em busca de novos mercados, as tais sociedades emergentes. O Brasil (Norte e Nordeste brasileiro) e as ex-colónias portuguesas em África estão ávidos de formação, com a vantagem de usarmos todos a mesma língua. Há que ultrapassar os pruridos da tradição de torre de marfim que vêm amarrando as universidades públicas portuguesas, ainda pouco confortáveis com a filosofia da economia de mercado, da oferta e da procura, da exportação de cursos, da ligação a empresas de assessoria educacional, etc.
4. Mas, para isso, é preciso que a Universidade da Madeira tenha em atenção o seguinte: a interação com outros povos, outras tradições e culturas exige, antes de mais, uma atitude de profundo respeito pela diferença e diversidade cultural; exige um despojamento do seu etnocentrismo, neste caso, eurocentrismo, que coloca ainda a razão, o homem, o branco e o macho, acima de tudo o mais; exige uma postura mais humilde face ao saber, uma postura de busca, crítica e auto-crítica, de tentativas de aproximação à "verdade".

Pois como diz E. Morin,

> *"De Galileu a Einstein, de Laplace a Hubble, de Newton a Bohr, perdemos o trono da segurança que colocava o nosso espírito no centro do universo: aprendemos que somos apenas outros cidadãos do planeta Terra, nos arredores dum Sol, ele próprio das redondezas, exilado na periferia duma galáxia periférica dum universo mil vezes misterioso que ninguém poderia ter imaginado há um século atrás."*
>
> E. Morin, 1990 : 23

Este I Encontro de Alunos Investigadores de Ciências da Educação pretende acentuar essa atitude de humildade face ao saber.

COMO AMPLIAR COMPETÊNCIAS SOCIAIS ATRAVÉS DO TRABALHO COOPERATIVO NUMA TURMA DE 4º ANO?

Isabel Fernandes

Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Universidade da Madeira/Centro de Investigação em Educação, Madeira, Portugal

Resumo

Em contexto do percurso pedagógico de formação inicial docente realizado no seio de uma turma de 4.º ano do Ensino Básico, surgiu a relevância de se desenvolver um projeto de investigação-ação com o propósito de se assinalarem aspetos que poderiam influenciar as aprendizagens. Surgiu, então, a seguinte questão: De que forma ampliar competências sociais através do trabalho cooperativo numa turma de 4.º ano?, que se tornou orientadora do estágio realizado no seio da turma do 4.ºA. O principal objetivo foi o de, pela valorização do outro e aumento de autoestima, criar oportunidades de aprenderem com o outro e, mais importante, aprenderem a estar com o outro, de forma a passarem para o conhecimento de conteúdos específicos das áreas curriculares e extracurriculares.

As práticas enunciadas decorreram na turma do 4.ºA, entre outubro e dezembro de 2013, tomando em consideração pressupostos teóricos – relativos ao trabalho cooperativo e às competências sociais – que sustentaram a ação pedagógica desenvolvida num contexto determinado por fatores económicos e socioculturais, e que determinaram a correlação entre a teoria e a prática docentes, com repercussões diretas e constantes na competência reflexiva do professor. Neste sentido, existiram observações e registos diários para uma prática conducente às necessidades e potencialidades dos alunos.

Palavras-chave: Formação Inicial Docente, 4.º ano, Competências Sociais, Trabalho Cooperativo.

Introdução

A metodologia de investigação-ação, aplicada à prática docente, tem como principal objetivo melhorar o ato pedagógico a partir de uma atitude crítica e reflexiva constante. Pela investigação-ação não se pretende, simplesmente, apresentar defeitos na instituição ou intervenientes, pretendem-se clarificar assuntos, identificar problemas e superá-los, com a preocupação primária de proporcionar uma educação diferenciada, contextualizada e que dê frutos vários ao principal agente: o aluno.

A investigação-ação proporciona momentos de reflexão indispensáveis ao professor que assinala problemáticas, compreende-as em contexto e direciona estratégias para resolvê-las a partir de uma revisão literária constante. Ou seja, e como refere Máximo-Esteves (2008), a investigação permite, ao docente, construir uma educação de qualidade em todos os momentos de aprendizagem. Esta investigação foi realizada a partir de um ponto de vista participativo, em que o docente tornou-se parte do grupo em estudo, adaptando as suas metodologias ao contexto pessoal e infraestrutural com o qual se deparou.

O estudo e revisão literária que a investigação preconiza, permitem, segundo Máximo-Esteves (2008), refletir sobre o que está menos bem e agir ponderadamente. Os resultados desta ação são monitorizados e avaliados, assinalando os contributos da mesma para as aprendizagens e desenvolvimento dos alunos, dependendo do objeto e problemática em análise. Daí que a fase de diagnóstico e condução do problema exija uma revisão literária simultânea em que o docente "investiga a ação para a transformar" (p.11).

Como referem Bogdan e Biklen (1994), e para explicitar a relevância da investigação educacional, o caráter investigativo é, para a educação, uma ferramenta que permite tornar a Pedagogia num campo científico, com intuições empíricas que permitem perceber, analisar e reformular com o fim último de melhorar. Claro que o campo da Educação, por ser uma área social que abarca a transversalidade de idades, entende tanto o crescimento cognitivo, como relacional e pessoal dos seus agentes de estudo. Esteves (2001) aponta ainda para a conceção de investigação como um processo prático de formação que contrapõe o ensino tradicional da formação docente, tornando o futuro professor, num produtor de conhecimento, ao invés de mero reprodutor. Neste sentido importa evidenciar que a reflexão surge como uma competência que o professor tem como ser humano e que deve desenvolver como capacidade auxiliadora de aprendizagens.

Por conseguinte, o professor investiga para conhecer as relações que se estabelecem na turma e implementar estratégias que facilitem o processo de aprendizagem, dificultado, neste caso de intervenção em prática pedagógica, pelas fracas competências sociais dos alunos.

1. Estratégias de Aprendizagem pela Cooperação para a Otimização das Competências Sociais

Após uma observação participada em momentos de aula com a turma de 4.º ano referida, refletiu-se sobre possíveis desafios que necessitavam de análise e respostas adequadas. O primeiro momento diagnóstico colmatou na análise às necessidades específicas

de intervenção no grupo. A partir desta, fez-se um levantamento de questões-problema a serem investigadas. O professor investigador, em fase de diagnóstico, indica aspetos para reformular, que podem cingir-se aos níveis relacional, comportamental ou de aprendizagens cognitivas.

Neste caso, a problemática baseou-se no desenvolvimento de competências sociais, daí o levantamento de questões como:

- ✓ Em que aspetos o trabalho cooperativo permite otimizar competências sociais entre os alunos?
- ✓ De que forma ampliar competências sociais através do trabalho cooperativo?

Fruto de pequenos conflitos nos trabalhos a pares e de grupo que os alunos realizaram, não demonstrando habilidades relacionais e competências de trabalho grupal, surgiu a indispensabilidade de promover as competências sociais no seio da turma. Isto ocorre pois as competências cooperativas são também aprendidas, como qualquer conhecimento, passando por uma fase de contato, apropriação e aplicação refletida da nova aprendizagem.

Por isso, a questão escolhida para o desenvolvimento de um projeto de investigação-ação foi a seguinte: **De que forma ampliar competências sociais através do trabalho cooperativo numa turma de 4.º ano?** Compreende-se esta escolha visto que o principal aspeto a otimizar eram as habilidades de convivência, respeito e valorização do outro, para ser possível passar para a concretização dos objetivos de todas as áreas curriculares e extracurriculares.

Em virtude do melhoramento do ato pedagógico, todas as atividades foram planeadas com vista à promoção das competências sociais para que todos os alunos se sentissem integrados e envolvidos no desenvolvimento da aula. Assim, escolheram-se três estratégias fundamentais para o incremento de capacidades sociais – primeiramente explicitadas, a par da cooperação com o outro, sendo elas o trabalho em grande grupo, jogos de autoestima e a aprendizagem cooperativa.

1.1. Competências Sociais

Um dos primeiros problemas identificados aquando do estágio na turma referida foram as fracas relações com os colegas. Em contexto grupal, Canha e Neves (2007) apontam para a relevância de um primeiro contato saudável com o colega, "sempre que se dá início ao trabalho com um grupo, é importante que se promova o contato e o conhecimento mútuo, antes de se avançar para o desenvolvimento de outro tipo de competências." (p.35). De acordo

com os mesmos autores a autoestima estimula a criança a partir para a relação com o outro, visto que constrói o autoconceito a partir das suas experiências e das imagens que os seus pares constroem. Esta confiança em si próprio aumenta igualmente os níveis de adaptação social que se reportam diretamente a habilidades sociais bem desenvolvidas.

Importa ainda referir que o problema sob o qual se assentou o projeto de investigação-ação desenvolvido na turma do 4.ºA partiu de pequenos conflitos observados na turma. Como nos afirma Jares (2002), "os conflitos derivados de causas relacionadas com a autoestima, segurança-insegurança pessoal, deficiente comunicação, etc., costumam ser muito comuns nas escolas (…)." (p.80), deitando por terra a concetualização de escola como uma instituição isolada do que ocorre no seu exterior.

Através das razões identificadas que causavam mal-estar social no seio escolar, depreende-se que, no global, a turma não sabia comunicar entre si para resolver problemas do âmbito interpessoal, chegando a utilizar insultos para rebaixar o colega. Outro problema decorrente desta situação eram as fracas competências cooperativas que chocavam com a necessidade de implementação do trabalho cooperativo para ser possível atenuar essa mesma falha social.

De acordo com o Projeto Anual de Turma (2013), a maioria das crianças gostava de trabalhar em grupo. No entanto, em momentos de realização desta estratégia, a comunicação não era estabelecida e apenas os alunos com maiores níveis de sucesso faziam o trabalho, não deixando os restantes elementos participarem no processo construtivo, com receio de não alcançarem o objetivo proposto. Sob outra perspetiva, os alunos com mais dificuldades desinteressavam-se pelo trabalho cooperativo, cuja base é a comunicação, divisão de tarefas e aceitação do outro. Acrescente-se que os alunos que demonstravam maior interesse em trabalhar sozinhos eram três dos alunos com NEE com uma autoestima muito baixa, visto que não respondiam às dúvidas colocadas em grande grupo em momento algum, devido ao medo de errar.

1.2. Trabalho em Grande Grupo

Desde cedo, na escola, que a criança estabelece relações com os seus pares e agentes educativos, interiorizando um currículo oculto de formação para a cidadania, que Perrenoud (1995) concetualiza como um conjunto de aprendizagens que não estão descritas no currículo formal das escolas, mas que ocorrem e têm grande relevância na formação do indivíduo

consciente dos seus direitos e deveres, e que se torna responsável pelas relações saudáveis que estabelece.

Na base desta proposição, o diálogo, no seio da turma, é primordial para o estabelecimento de valores e conhecimento em relação ao outro. Segundo Amor (2003), a oralidade, em contexto de sala de aula, surge como um monólogo do professor, pois os alunos apenas respondem às questões que interessam unicamente a quem lhas coloca.

Preconizaram-se, portanto, momentos de diálogo sobre os conteúdos programáticos e assuntos do interesse dos alunos, mesmo que em espaços temporais de curta duração (até 15 minutos no início da aula). Ao escutar e produzir um discurso, os alunos compreenderam as ideias dos colegas e admitiram posições, analisando o outro como um ser íntegro com interesses e particularidades que não devem ser discriminados, mas sim aceites como favorecedores de aprendizagem para o grupo, que é a turma.

1.3. Jogos de Autoestima

Para contemplar o caráter compromissivo, responsável e comunicacional que os conteúdos do trabalho colaborativo que Jhonson, Johnson e Holubec (1999) enunciam, exploraram-se atividades lúdico-didáticas no âmbito da formação do indivíduo que, apenas seguro e confiante, é capaz de partir em relação e comunicação.

De acordo com Canha & Neves (2007), a criança só investe em si própria e, consequentemente, nas suas aprendizagens, se tiver um autoconceito favorável. A partir daí, as potencialidades individuais são otimizadas no trabalho em grupo pela divisão de tarefas que têm em vista objetivos comuns.

1.4. Aprendizagem Cooperativa

Como já referenciado, este tipo de aprendizagem ocorre, como o próprio nome indica, em interação. Foram planeadas atividades com este caráter de forma a responder às necessidades relacionais dos alunos, variando os grupos, locais de trabalho e número de elementos. Ressalte-se que, as interações dentro de um grupo devem ser limitadas pelo número de elementos constituintes, para que não haja um desfasamento perante o trabalho proposto.

Os trabalhos realizados pelos alunos basearam-se em momentos de exploração, pesquisa, produção e reflexão do que foi proposto, avaliando as relações dentro do grupo, os

aspetos a melhorar e o produto final realizado conjuntamente, como nos indica a quinta etapa a considerar da aprendizagem cooperativa de Johnson et al. (1999).

Sumariamente, todas estas estratégias foram introduzidas nas diferentes áreas curriculares, com indicadores constantes de melhoramento nas relações e na própria aprendizagem.

2. Fases do Projeto de Investigação-Ação

Qualquer projeto de investigação-ação compreende momentos de trabalho distintos, sendo que no projeto desenvolvido no âmbito do 4.ºA identificaram-se três fases: fase de diagnóstico e condução do problema, fase de intervenção, e fase de análise e aferição de resultados.

Quadro 1 (1.ª parte)
Fases da investigação-ação realizada no âmbito da turma do 4.ºA

	Outubro			Novembro				Dezembro			
Semanas	2*	3	4	1	2	3	4	1**	2	3	4
1ª Fase Diagnóstico e condução do problema											
2ª Fase Intervenção											
3ª Fase Revisão e análise de resultados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

*Início do estágio na turma de 4.º A
**Finalização do estágio na turma de 4.ºA

Quadro 1 (2.ª parte)
Fases da investigação-ação realizada no âmbito da turma do 4.ºA

1ª Fase Diagnóstico e condução do problema	Identificação de questões de investigação
	Definição da problemática
	Revisão literária
	Definição da metodologia de investigação
	Definição de estratégias de intervenção
2ª Fase Intervenção	Implementação de estratégias
	Recolha de dados
3ª Fase Revisão e análise de resultados	Organização de dados
	Aferição de resultados
	Discussão e apresentação de resultados

A primeira fase de projeto de investigação-ação centrou-se na observação participada no seio da turma de 4.º ano. Durou cerca de 4 semanas, tendo em conta que deviam ser colmatados objetivos desde a identificação de uma problemática, à definição de estratégias de intervenção que melhor se adequassem à turma e ao contexto em que estava inserida, procurando respostas à questão formulada. Esperava-se retirar conclusões a nível dos comportamentos individuais dos alunos e em relação com o outro (colega, professor e restante comunidade educativa), as disponibilidades materiais e institucionais que lhes eram apresentadas e possíveis desafios, e dificuldades de aprendizagem. A partir da análise destes aspetos basilares do núcleo social escolar, foi possível problematizar e definir estratégias adequadas de investigação e intervenção para otimizar as aprendizagens.

Num segundo momento, foram implementadas as estratégias escolhidas para responder ao problema colocado. Esta fase foi a ligação em que o observador aplicou o que teorizou através da revisão literária e recolheu dados para comparar com as proposições de autores pesquisados. As estratégias que foram implementadas, neste caso, passaram pela diversificação dos grupos em aprendizagem cooperativa e momentos de autorreflexão para estimular a confiança que é a base para a convivência com o outro.

A recolha de dados foi realizada a partir de registo fotográfico para documentar as atividades e reações dos alunos perante as mesmas, procedendo igualmente a um registo escrito em forma de diário de bordo, posterior à mesma, onde se refletiu sobre o que aconteceu, quais os objetivos atingidos, em análise com os objetivos propostos. A utilização desta metodologia investigativa, para o docente, permite, de acordo com Berken, mencionado por Zabalza (1994a), refletir sobre o que experienciou e viu experienciar, questionando a sua prática e adequando-a através de alternativas metodológicas. O professor, como investigador, contribui para o desenvolvimento da didática como nos afirma Zabalza (1994a) "Profissional é aquele que sabe o que faz e por que o faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível." (p.31). Aqui subjaz o principal objetivo que move o docente a registar o que faz e refletir sobre as consequências dessa ação no processo educativo.

A última fase de investigação-ação incluiu a revisão e análise dos resultados obtidos na fase imediatamente anterior. Pretenderam-se observar mudanças a partir das estratégias adotadas para responder ao problema. Ao se preverem os comportamentos que iriam ser observados, os alunos deveriam tornar-se capazes de agir habilmente a nível social, recordando o conceito enunciado como as ações para se ser socialmente aceite. Ou seja, através do trabalho cooperativo, discussões em grande grupo e jogos de autoconfiança, os

objetivos passaram pelo engrandecimento dos valores de segurança e confiança para partir em relação com o outro, valorizando-o e respeitando-o, o que deveria fortalecer as competências socias e, consequentemente, as relações no seio da turma.

Numa análise ao cronograma, denota-se que esta fase não foi concluída, visto que a fase de implementação de estratégias, por ser de curta duração, não permitiu aferir resultados. Por isso, apenas se procedeu à organização dos poucos dados retirados a partir das atividades implementadas, tornando-se pouco conclusivos. Daí que a aferição e discussão de resultados não estejam presentes no cronograma.

Portanto, toda a ação pedagógica decorreu segundo as fases enunciadas por forma a se obterem melhorias visíveis, num espaço temporal mais alargado, relativamente à otimização das competências sociais, relevando que as atividades foram programadas para irem ao encontro desse objetivo primordial da relação humana e estruturação de personalidade.

3. Avaliação das Competências Sociais através do Trabalho Cooperativo

Mais concretamente, em relação aos trabalhos de grupo, as competências sociais e integradas no trabalho cooperativo foram igualmente observadas e avaliadas numa tentativa de analisar a progressão desta necessidade implícita a toda a turma. As observações surtiram indicadores a melhorar na divisão de tarefas e ambiente relacional inerente ao pequeno grupo e aos trabalhos de pares. Portanto, seguiu-se a perspetiva de Johnson et al. (1999) para a aferição das práticas cooperativas, explicitadas no quadro seguinte:

Quadro 2
Avaliação inicial das competências relativas ao trabalho cooperativo

Parâmetros	Avaliação Global
Práticas de formação	- Os alunos falavam um pouco alto, perturbando o trabalho dos outros grupos; - Levantavam-se constantemente para dialogar com colegas de outros grupos; - Em pequenos grupos dialogavam apenas com o colega com quem tinham maior empatia; - Gostavam de trabalhar sozinhos para terem mérito próprio.
Práticas de funcionamento	- As relações dentro do grupo eram fracas quando os colegas não estavam com colegas que costumavam conviver fora da sala de aula; - A divisão de tarefas só era realizada quando pedido; - Os alunos com poucos níveis de autoestima não expressavam as suas ideias.
Práticas de formulação	- As ideias indicadas pelos alunos não eram justificadas; - Os materiais de apoio ao desenvolvimento das atividades eram descurados pelos alunos.
Práticas de incentivo	- Os contributos de alguns colegas eram criticados de forma depreciativa, sem que o resto do grupo sugerisse alternativas, o que aumentava o tempo proposto à realização da atividade; - Apenas cinco alunos demonstravam interesse em pesquisar informação fora da sala de aula para acrescentar ao trabalho ou retirar dúvidas.

Ainda que nos primeiros contactos com o grupo se tenha observado interesse em trabalhar com o outro por parte dos alunos, esse outro apenas se reportava aos colegas com quem mantinham maiores afinidades. Assim, ao longo do trabalho cooperativo, tentou-se mudar os pares e os grupos de trabalho numa tentativa de fomentar o respeito pelo outro e pelas suas aprendizagens, no momento em que existia entreajuda com atividades simples de diferenciação pedagógica em que os alunos que terminavam os trabalhos auxiliavam os colegas que não tinham concluído a tarefa. Estratégia preconizada por Grave-Resendes e Soares (2002) como motivadora de inclusão e cooperação.

Outro aspeto avaliativo baseou-se, para além de observações sobre a relação que os alunos estabeleciam entre eles, no registo das conclusões obtidas a partir das atividades para o aumento da autoestima individual, para que todos os alunos se tornassem mais ativos nas tarefas em grande grupo. Apesar dos alunos iniciarem as atividades referidas no âmbito da educação para a cidadania com relutância, o facto de eles próprios colocarem em evidência as suas qualidades a nível de personalidade e cognitivo, teve repercussões nos restantes trabalhos de grupo, ainda que suaves, pois já se mostravam dispostos a ajudar, pediam ajuda e não chamavam nomes pejorativos aos colegas.

Conclusão:

Tendo em conta as técnicas e ferramentas para recolha de dados e a sua análise pela utilização de variados autores, mais precisamente relativamente aos conceitos-chave explanados – competência social e trabalho cooperativo – assim como a referência de que a investigação avalia o processo do observador participante desde a indicação de problemáticas, denota-se que a investigação qualitativa patente tem caráter válido para o grupo em questão. No entanto, esta validade aplica-se apenas à análise de dados e resultados escassos, visto que a presença do investigador foi de curta duração, impossibilitando a identificação de estruturas modificadas perante as estratégias implementadas e, consequentemente, a conclusão resultante dos dados recolhidos.

De qualquer modo, conjeturando o que foi observado, de forma restrita e dirigida para a turma em questão, os alunos mais tímidos e menos ativos, através dos diálogos constantes em grupo com o objetivo de iniciar conteúdos, formularam mais opiniões. O simples facto de se dar oportunidade a que todos digam o que pensam ou sabem estimula a vontade de ouvir o que o outro sabe e valoriza o que cada um tem para oferecer a este nível, utilizando o diálogo em grande grupo como estratégia de promoção para aceitação do contributo de todos. O

tempo não se perde, pelo contrário, ganham-se atitudes e graus de autoestima imprescindíveis para a participação ativa dentro e fora da sala de aula. Assim, os jogos para a promoção da autoestima denotaram momentos intimistas e de valorização do outro enquanto mais do que aluno, enquanto pessoa que sente; assim como a alegria pela resposta valorativa dos colegas em relação a si próprio.

Relativamente aos trabalhos conjuntos de pares, existiram dinâmicas muito distintas. Ainda que os alunos estivessem habituados a este tipo de trabalho, muitos deles aproveitavam para copiar as produções ou esperavam pela resposta corrigida no quadro enquanto falavam com o seu par. Se, num primeiro momento não existia cooperação efetiva, a junção de pares de acordo com critérios de diferenças no progresso da atividade proposta, permitiu que um aluno que já havia avançado e compreendido o exercício, auxiliasse outro nesse percurso, com níveis de colaboração bem visíveis. A partir destes momentos, o constante recurso aos trabalhos em grupos de três a quatro elementos como estratégia de aprendizagem cooperativa, ao longo do estágio pedagógico, permitiu o crescimento de competências de valorização e democraticidade, sendo que escreviam as ideias de todos sem pejorar opiniões, passaram a justificar as suas premissas, apresentar de forma confiante e avaliar o trabalho dos colegas com críticas construtivas e, maioritariamente positivas.

Concluindo, a investigação-ação desenvolvida permitiu a estruturação de momentos pré definidos e a conjunção de estratégias com vista ao melhoramento do ato pedagógico que influencia diretamente as aprendizagens dos alunos. As análises constantes e reestruturações de mentalidades para aceitação do outro como igual através de contactos positivos, sugerem, inicialmente, uma resposta à questão que Niza (2000) propõe aos docentes: "Os alunos são cidadãos que disfrutam do direito à palavra, ao respeito, à participação, à intimidade e à diferença como prevê para eles o Direito Português?" (p. 39). Caso exista consciência da necessidade de envolvimento do aluno perante o grupo e a sociedade, o docente não pode descurar que as aprendizagens não são direcionadas somente às áreas curriculares, mas que ocorrem primeiramente a nível da construção da personalidade individual, a partir de uma individualidade grupal determinada pelo contexto espacial e sociocultural. Estas aprendizagens que se constroem a partir do respeito determinam, então, o desenvolvimento cognitivo assente numa progressão total do aluno.

Referências

Amor, E. (2003). *Didática do Português - Fundamentos e Metodologia.* Lisboa: Texto Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação.* Porto: Porto Editora.

Canha, L., & Neves, S. (2007). *Promoção de Competências Pessoais e Sociais - Desenvolvimento de um Modelo Adaptado a Crianças e Jovens com Deficiência.* Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

EB1/PE do Lombo Segundo. (2013). *Plano Anual de Turma 2013/2014, 4º Ano de Escolaridade Turma A.* EB1/PE do Lombo Segundo: Funchal.

Esteves, M. (Outubro de 2001). A Investigação como estratégia de formação de professores: perspetivas e realidades. *Máthesis*, pp. 217-233.

Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica.* Lisboa: Universidade Aberta.

Jares, X. (2002). *Educação e Conflito - Guia de educação para a convivência.* Porto: Edições ASA.

Jhonson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula.* Buenos Aires: Paidós.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação.* Porto: Porto Editora.

Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. *Escola Moderna*, pp. 39-47.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar.* Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1994a). *Diários de Aula.* Porto: Porto Editora.

O PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

Eva Sandrina Sousa Perregil

Mestre em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

Universidade da Madeira/Centro de Investigação em Educação, Madeira, Portugal

Resumo

Tendo sido a avaliação de desempenho com observação de aulas implementada no ano letivo 2013/2014 na Região Autónoma da Madeira, era importante conhecer as vantagens e desvantagens deste modelo de avaliação, aferindo a opinião de diversos educadores de infância, nomeadamente avaliados, avaliadores e outros. Pretendia-se também clarificar o perfil ideal do supervisor pedagógico na avaliação de desempenho docente dos educadores de infância. Optou-se por uma metodologia de natureza predominantemente qualitativa, utilizando como técnicas de pesquisa as entrevistas, a análise documental e os inquéritos.

Concluiu-se que o papel de supervisor pedagógico/avaliador é muito complexo, sendo que este deverá ter em conta todas as áreas de conteúdo da educação pré-escolar quando observa/avalia a prática de um educador de infância. Apesar da maioria dos educadores não admitir que todos os objetivos propostos para este modelo de avaliação sejam alcançados, a verdade é que se aferiu que apresenta mais vantagens do que desvantagens. O principal objetivo deste modelo de avaliação de desempenho era a valorização e o desenvolvimento profissional da classe docente.

Palavras-chave: Supervisão, Supervisor Pedagógico, Avaliação, Desempenho docente, Educador de infância

Introdução

A supervisão pedagógica tem sido amplamente explorada ao nível da formação de professores e educadores, mas menos na avaliação de desempenho docente. A bibliografia neste campo começou a surgir e realizaram-se alguns estudos ao nível nacional, já que o modelo de desempenho docente foi implementado no continente anteriormente. Ao nível regional, iniciaram-se algumas investigações, mas uma vez que este modelo foi implementado em 2012/2013 e esteve em constante adequação, ainda muito haverá para investigar neste

âmbito. Este estudo foi realizado em 2013/14, aquando do 1º ano de implementação do modelo de avaliação de desempenho docente com avaliação da componente externa com observação de aulas.

Após experimentar vários modelos de avaliação do desempenho docente, a Secretaria da Educação e Recursos Humanos admitia que o objetivo da criação deste modelo era a simplificação do processo e a promoção de um regime exigente, rigoroso, que desse valor à atividade letiva e no qual houvesse a criação de condições com vista a melhoria do ensino e aprendizagem pelos docentes e pela própria escola.

O conceito de supervisão é complexo e implica muitas condicionantes, no entanto, a maioria dos autores que abordam o tema é de opinião que ela contribui inevitavelmente para o desenvolvimento profissional do docente. Quando se associa a supervisão à avaliação, os conflitos começam a surgir, uma vez que a avaliação raramente é justa para ambas as partes. No entanto, quem defende que haja avaliação de desempenho docente preconiza que esta é essencial para a dignificação da classe docente e a melhoria da qualidade do ensino. Muitos autores reconhecem que o papel do supervisor pedagógico/avaliador é muito subjetivo e implica muitas subtilezas.

As questões básicas do estudo centram-se no perfil ideal, nas funções e na formação do supervisor pedagógico/avaliador na avaliação de desempenho dos educadores de infância, nas vantagens e desvantagens deste modelo de avaliação docente e se este contribui ou não para a qualidade da prática dos docentes e consequentemente, das aprendizagens dos alunos. O objetivo principal é encontrar o referencial comum entre a prática dos educadores de infância e a prática avaliada do supervisor pedagógico.

Foi utilizada uma metodologia predominantemente qualitativa, recorrendo às entrevistas semiestruturadas, à análise documental e aos inquéritos como técnicas de pesquisa. A nível científico, com este estudo poder-se-á dar mais atenção ao currículo pré-escolar que, se por um lado induz à ideia generalizada de que a educação pré-escolar, por não ter um currículo formal, cinge-se apenas à função de "cuidar" de crianças, por outro, vem também uniformizar mais as diretrizes que regem as atividades e o papel dos educadores. Esta pode ser uma mais-valia para a dignificação da profissão de educador de infância.

1. A supervisão pedagógica realizada pelo supervisor

O conceito de supervisão no âmbito educativo apareceu por volta dos anos 30, mas só se difundiu nos E.U.A., na década de 50. No entanto, em Portugal este termo surgiu com Alarcão

e Tavares (1987), sendo que estas a caraterizavam como "um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional" (p.18). Durante muito tempo, o termo supervisão esteve ligado à orientação de estágios de professores em formação inicial, daí resultando a associação do conceito que se generalizou nessa época ao de inspeção e direção. No entanto, mais tarde surge também, no âmbito da supervisão pedagógica, para além da noção de alguém que pode dirigir e inspecionar, alguém que pode aconselhar e orientar, com base num acordo mútuo. Por volta dos anos 90, dá-se em Portugal uma aculturação dos termos supervisão pedagógica, surgindo o conceito de acompanhamento do processo de formação do docente. Apesar de surgirem muitas pós-graduações e formação especializada nesta área, a legislação não define bem quais as funções do supervisor pedagógico.

O conceito de supervisão é polissémico, existindo várias perspetivas e definições defendidas por diversos autores. A supervisão tem vindo a divergir progressivamente da sua componente administrativa para acentuar a sua vertente pedagógica, assumindo-se atualmente como um processo fundamentado em estratégias de caráter formativo com vista ao apoio das escolas e dos professores no desenvolvimento de projetos educativos. Nas escolas, pretende-se que esta seja vista como uma espécie de apoio à aprendizagem, numa perspetiva de ajudar o supervisionado a realizar o seu próprio percurso de desenvolvimento.

Baseada na evolução da legislação e de acordo com o estudo de diversos autores, a função da supervisão é orientar e ajudar o professor supervisionado a evoluir na carreira, estimulando-se na sua atividade profissional, refletindo-a e influenciando de forma indireta as aprendizagens dos alunos e consequentemente, a qualidade da educação. Atualmente, a supervisão direciona-se para a melhoria da qualidade das escolas. Alarcão e Tavares (2003) ampliaram o campo de atuação da supervisão da sala de aula para a escola, reconhecendo-a como um processo de "dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes" (p.154).

Hoje em dia, a grande maioria das definições deste conceito, apontam para a orientação e o aconselhamento que certos profissionais exercem ao avaliar os professores na sala de aula, estimulando-os a aperfeiçoar a sua ação educativa ou a desempenharem funções em centros de aconselhamento pedagógico, promovendo a seleção e a avaliação de métodos e materiais

didáticos. A supervisão valoriza a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de autosupervisão e autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento e o desenvolvimento da escola como comunidade reflexiva e aprendente.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), o supervisor da atualidade deve procurar estabelecer "uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e promova o desenvolvimento dos professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa, para benefício de todos os alunos" (p.26).

Segundo a lei, para se ser supervisor pedagógico basta ser professor, e apesar de dar preferência a quem detenha formação em avaliação docente ou supervisão pedagógica, este ainda não é um requisito obrigatório para quem avalia, devido à impossibilidade de que haja pessoas com formação suficiente para supervisionar/avaliar. O supervisor pedagógico deverá pertencer à mesma área de conhecimento que o professor supervisionado, para que haja maior rigor no processo reflexivo da prática pedagógica e científica. No entanto, existem várias caraterísticas que um supervisor pedagógico deve possuir, nomeadas por vários autores. Autores como Alarcão e Tavares (2007) promovem um novo conceito de supervisor; aquele que está constantemente em interação e colaboração com todos os que estão envolvidos no ato educativo, numa situação de formação permanente, com vista a autoformação. O supervisor pedagógico deve, acima de tudo, saber (alguém com mais experiência e com mais conhecimentos), deve saber fazer (os conhecimentos devem ser teoria mas também prática, conhecimentos transformados em ação) e saber ser (alguém com responsabilidade e com valores éticos de justiça e verdade).

2. A avaliação de desempenho docente

Outrora, a avaliação incidia sobre dois grandes domínios: a competência disciplinar e a competência pedagógica. No entanto, a avaliação de professores é mais complexa, porque deve incidir também nas competências transversais que ultrapassam o plano da educação, mas que são indispensáveis e que passam pela deteção de problemas psicológicos, a gestão de conflitos, a animação de grupo, a criação de um meio de trabalho motivante utilizando métodos variados, a escolha de assuntos motivantes para os alunos, a gestão do tempo, a promoção das interações, os trabalhos de grupo, a utilização de uma linguagem compreendida pelos alunos, a utilização de materiais multimédia, entre outros.

Como refere a o Decreto Regulamentar Regional nº 26/2010/ M de 8 de outubro, a avaliação do desempenho do pessoal docente tem por finalidade principal a melhoria da qualidade das atividades educativas das crianças e das aprendizagens dos alunos, das estratégias de intervenção com jovens e adultos com necessidades especiais, bem como a valorização e o desenvolvimento profissional dos educadores de infância e professores. Para além dos objetivos estabelecidos no n.º3 do artigo 40.º do ECD, o sistema de avaliação do desempenho deve ainda permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, considerando o plano de formação de escola.

Mas será que estes nobres objetivos são realmente alcançados?

A avaliação deve ter em conta as dimensões científica e pedagógica de desempenho do pessoal docente, a sua participação nas atividades desenvolvidas nas escolas e a formação contínua e desenvolvimento profissional. A avaliação dos professores ocorria principalmente aquando da sua seleção para o ingresso na profissão docente, tendo como objetivo reconhecer no candidato o perfil necessário às funções a desempenhar, apesar de voltar a acontecer esta situação, com o objetivo de rastrear e limitar o número de pessoas a entrar para a função pública, por razões economicistas. No entanto, tem-se afirmado uma outra perspetiva de avaliação, centrada no desempenho profissional dos professores, que procura identificar os pontos fortes e as dificuldades reveladas na prática docente e contribuir para o seu desenvolvimento profissional. O docente avaliado tem direito a que a sua avaliação de desempenho contribua para o seu desenvolvimento profissional e a que lhe sejam abonados os meios e condições necessários ao seu desempenho, de acordo com os objetivos que tem delineado.

De referir que muitos autores salientam a importância que a avaliação de desempenho tem na melhoria da qualidade do ensino e que, apesar de gerar muitas controvérsias, muitos são os que concordam que é essencial para o desenvolvimento e reconhecimento profissional e para a melhoria das aprendizagens dos alunos. A avaliação de desempenho docente deve ser vista como um estímulo ao desenvolvimento profissional do professor e não como uma afronta ao seu profissionalismo (Day, 1993).

O objetivo da observação de aulas só tem sentido e uma função social e profissional se permitir o surgimento de novas ideias sobre o ensino, se contribuir para o desenvolvimento de um ambiente positivo de confronto e diálogo entre colegas.

A prática de observação organiza-se através de um ciclo composto de três momentos: pré-observação (planificação), observação e pós-observação (avaliação ou análise). a avaliação de desempenho consiste numa apreciação sobre todas as atividades desenvolvidas por uma pessoa durante um determinado período de tempo, na sua função. Esta apreciação deve regular-se por critérios, princípios e normas objetivas e explícitas de modo a que o avaliador possa emitir um juízo global e objetivo sobre o rendimento e potencial valor do avaliado.

A avaliação de desempenho docente, aquando da realização deste estudo, era composta por uma componente interna, efetuada pela escola do docente e realizada em todos os escalões, integrados na carreira e contratados a termo resolutivo, e uma externa centrada na dimensão científica e pedagógica que se realizava através da observação de aulas por avaliadores externos, para os docentes que se encontram em período probatório, no 2.º e 4.º escalão da carreira; para atribuição da menção de Excelente, em qualquer escalão, e para os docentes integrados na carreira que tinham obtido na última avaliação de desempenho a menção de Insuficiente.

Na Região Autónoma da Madeira, foi elaborado um manual que procurava dar orientações sobre a aplicação do determinado no sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente, aprovado pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M de 8 de outubro, articulando-o com o decretado no Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M de 25 de fevereiro, alterado pelos Decretos Legislativos Regionais números 17/2010/M de 18 de agosto, e 20/2012/M de 29 de agosto. A avaliação do desempenho profissional, realizada num contexto supervisivo interpares, deve apontar, acima de tudo, para a melhoria do ensino e das aprendizagens, com impactos marcantes na formação do professor: identificar pontos fortes e os que precisam de mudança urgente, acompanhar o professor na definição das suas prioridades e fornecer os meios e os recursos para a melhoria (Paquay, 2004).

É fundamental avaliar as competências dos professores, procurando um diagnóstico, sendo que a dificuldade em avaliá-los provém mais da incerteza que envolve o próprio ensino e a falta de consenso nesse assunto, do que de problemas técnicos que são, muitas vezes, secundários. É impossível apresentar definições universais genuínas de um ensino eficaz, mas sim generalidades básicas. Este problema surge quando se tentam aplicar as mesmas competências como referência para todas as pessoas.

Os conflitos e as tensões que possam surgir neste processo possivelmente só poderão ser esbatidos quando houver uma clara distinção entre avaliação e classificação, com vista a avaliação de desempenho profissional.

3. A educação de infância

A educação pré-escolar é hoje em dia reconhecida a nível internacional uma vez que contribui de forma decisiva para o sucesso educativo e para o bem-estar das crianças (Vasconcelos, 1997). Tornou-se necessário que a educação pré-escolar fosse generalizada (art.3º nº 2, 5º alíneas a) e b), art.7º), acessível (art.5º alíneas b e d) e gratuita (art.16º da Lei 5/97). O Decreto-Lei 85/2009, de 27 de agosto, consagrou a universalidade da educação pré - escolar para todas as crianças com 5 anos de idade.

Quando aprofundamos um pouco a vertente pedagógica na educação de infância, chegamos aos diversos modelos pedagógicos existentes, sendo certo que cada um dos educadores de infância segue um ou vários modelos diferentes. No entanto, deverá existir um referencial comum de atuação para que os educadores saibam como agir, de que forma e com que pressupostos, será avaliada a sua prática. O desenvolvimento de competências é a meta a conseguir pelo currículo e a ideia de competências é portanto uma referência para o que se deve aprender e ensinar.

A finalidade da educação pré-escolar passa por organizar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem, desenvolvendo competências pessoais e sociais, sendo que este conjunto de experiências constitui o currículo, com princípios e valores, processos e práticas (Portugal, 2002). A orientação e as atividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas nos termos do n.º 2 do artigo 30° da Lei de Bases do Sistema Educativo, por educadores de infância.

Esta profissão é multidisciplinar e entrecruza diferentes saberes e funções. Sá- -Chaves (2000) considera importante que o educador de infância seja detentor de saber científico, salientando o compromisso com o conhecimento pedagógico do conteúdo, que torna explícito e percetível esse mesmo conteúdo para as crianças. Por outro lado, Mesquita-Pires (2007) salienta que ser educador de infância envolve muitas dificuldades, preocupações e responsabilidades, estando a atuação dos profissionais intimamente relacionada com os seus valores e com a ética.

Na supervisão pedagógica realizada em educação de infância, supõe-se que seja importante ter uma referência comum para orientar a prática a ser avaliada. A base de referência para a realização de uma supervisão no contexto da educação pré-escolar são as orientações curriculares, sendo estas abrangentes, fundamentando o facto de os supervisores no seu papel de avaliadores sentirem dificuldade em especificar as suas linhas de orientação na avaliação dos educadores de infância.

A definição de metas finais para a educação pré-escolar favorece a explicação e o esclarecimento acerca de quais as condições benéficas para o sucesso escolar indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Estas metas garantem um referencial comum que será profícuo aos educadores de infância, no sentido de planearem processos, estratégias e modos de progressão para que, ao entrarem para o 1.º ciclo, todas as crianças possam ter-se desenvolvido e ter realizado as aprendizagens que são essenciais para o seguimento do seu percurso educativo.

4. Um estudo predominantemente qualitativo

A avaliação de desempenho docente, após ter atravessado muitos altos e baixos, foi implementada na Região Autónoma da Madeira com observação de aulas, no ano letivo 2013/2014, pela primeira vez. Esta investigação procurou aferir junto dos entrevistados a sua opinião quanto ao papel que um supervisor pedagógico deve ter concretamente para desempenhar a sua função de avaliador da melhor forma possível. Por outro lado, almejou fazer uma retrospetiva desta primeira abordagem ao atual modelo de avaliação docente com avaliação externa, de modo a encontrar os possíveis benefícios e/ou desvantagens para os próprios educadores e para as crianças.

Foram realizadas onze entrevistas aos avaliadores internos, externos, avaliados e educadores do ensino privado que se regem por outro modelo de avaliação e questionários a 113 educadores. Os resultados obtidos com a realização dos inquéritos por questionário, na maioria das questões, vieram complementar muitas das afirmações dos entrevistados, e algumas das questões em que não foi dada uma opinião também confirmam a dificuldade que as pessoas têm em opinar acerca de certos temas como o facto do atual modelo de avaliação apresentar mais vantagens do que desvantagens.

Conclusões

Inicialmente, um aspeto que se evidenciou aquando da análise dos resultados, é que a supervisão pedagógica e a avaliação são consideradas pela maioria necessárias e benéficas para a profissão docente, embora haja ainda uma certa relutância em interligar estes dois conceitos, pois a própria palavra avaliação intimida. A visão negativa que existia quanto à supervisão pedagógica começava a ser alterada e esta avaliação externa com observação de aulas contribuiu para isso, começando a ser criado um espírito de abertura quanto à avaliação por parte da classe docente.

Embora a avaliação seja «constrangedora/desagradável», como muitos dos educadores referiram, a cultura com vista à valorização e à melhoria das práticas, a credibilidade docente e a tão desejada qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos passa por uma avaliação de desempenho que existe em todas as profissões.

Quanto aos objetivos da avaliação de desempenho docente, são conhecidos da maioria dos envolvidos no processo, mas nem todos acreditam que sejam efetivamente alcançados na totalidade uma vez que a maioria dos avaliados assumiram que a experiência de observação, apesar de ter corrido bem e de ter havido um bom relacionamento com o avaliador, não alterou efetivamente nada na sua atividade docente, não contribuindo para a desejada melhoria das práticas educativas.

Uma das vantagens da avaliação de desempenho docente é a recusa da progressão automática na carreira, opinião que vai ao encontro da opinião de Amelsvoort et al. (2009), no seu estudo realizado acerca da avaliação de desempenho em Portugal, em que referiam que "anteriormente, os professores progrediam na estrutura da carreira docente com base no tempo de serviço e noutros critérios relativamente mecânicos, sem relação com o efectivo exercício da função docente" (p.1). Outra das vantagens é a valorização e dignificação da profissão com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos e o desempenho dos docentes. Também foram referidas como vantagens a troca de experiências, o combate à inércia e ao «fazer sempre igual», almejando a inovação educativa. Outro dos benefícios de ser exercida a avaliação de desempenho é o desejado desenvolvimento organizacional das escolas, baseado numa cultura de encontros com vista à realização de reuniões para a promoção da reflexão e melhoria das práticas educativas.

Quanto às desvantagens, foi referido o desconforto da situação avaliativa e a sobrecarga de tarefas que envolvem o próprio processo, incluindo deslocações, despesas, preenchimento

de formulários, tabelas e relatórios, com a prática de qualquer docente no ativo, que já tem o seu horário preenchido com uma série de tarefas que ocupam, muitas vezes, várias horas de trabalho em casa. A maioria dos entrevistados também abordou o congelamento das carreiras que desmotiva qualquer atividade profissional e que promove o descontentamento de quem está envolvido neste processo, apontando para a inutilidade do processo.

Em relação ao papel do supervisor pedagógico, a principal função referida que lhe foi atribuída pelos entrevistados e inquiridos é a de orientação, de observação e de levar a refletir sobre a prática. Deve saber comunicar, conseguindo ter abertura e saber como abordar o avaliando de modo a deixá-lo desinibido. Além disso, também lhe foram atribuídas funções de ser crítico e de incentivar a adoção de novas práticas pedagógicas.

O ponto relacionado com a formação do supervisor é aquele que originou maior unanimidade. Todos deveriam ter formação na área e os próprios avaliadores sentem falta de uma formação mais específica, na área da supervisão pedagógica, da avaliação de desempenho, da inovação pedagógica, ou até mesmo de observação de aulas. Quanto aos demais entrevistados, todos referem que, além de possuir conhecimentos científicos, o supervisor pedagógico tem que ter experiência (pelo menos dez anos de serviço).

Todos estão certos de que os supervisores/avaliadores devem concentrar-se e ter sempre em linha de conta o enfoque da avaliação de desempenho que o docente preconiza, com vista ao valor acrescentado, a experiência e o apoio que vão dar ao avaliando, no sentido de dar sugestões de melhoria, no caso do supervisor pedagógico denotar algo que pode não correr bem. Como cada um tem o seu estilo próprio e diferenciado, o que têm que avaliar é o resultado, se a aprendizagem chegou aos alunos ou não. Basicamente, o supervisor pedagógico tem a responsabilidade profissional e ética de ajudar e de fazer os possíveis para que o plano de aula que foi delineado resulte.

Todos os avaliadores externos, no encontro de balanço final, enalteceram a orientação e o apoio dado pela Comissão de Apoio (CACEAD) que esclareceu, retirou dúvidas e acompanhou cada um nesta nova experiência. Além disso, nas entrevistas, também referiram a importância de terem tido a pequena formação com o Dr. Alexandre Ventura que os despertou principalmente, para o cuidado a ter na abordagem aos avaliados, facto tido em conta, uma vez que os avaliados entrevistados e inquiridos referiram que gostaram da relação criada com os avaliadores.

Relativamente ao que o supervisor pedagógico/avaliador deverá ter em conta para avaliar um educador de infância, uma vez que as orientações curriculares são abrangentes e abarcam apenas as dimensões de observação, planeamento, ação, avaliação, comunicação e articulação, o que está previsto na lei é que se avalie as partes científica e pedagógica. Muitos dos avaliadores externos referiram que os descritores da grelha de observação eram também muito genéricos e pouco adequados à especificidade da educação de infância, facto que foi alterado no ano seguinte por sugestão do CACEAD.

Além das duas vertentes mais globais, científica e pedagógica, os educadores entrevistados referiram que o supervisor pedagógico deveria ter em conta as faixas etárias do grupo de crianças, o relacionamento educador/criança, os métodos utilizados, os projetos de sala e da escola, o meio em que está inserida a própria escola, se as metas e orientações curriculares são tidas em conta e seus objetivos propostos no plano são atingidos ou não pelas crianças. Quanto aos avaliadores externos, foram mais específicos nas suas respostas uma vez que, tendo em conta a sua própria experiência, estão no terreno. Estes referiram que devem observar, ver se o plano foi cumprido, se os objetivos foram atingidos, o conhecimento dos conteúdos por parte do educador observado, as estratégias utilizadas, a interação com as crianças, a organização do tempo e do espaço, enfim uma série de áreas de conteúdo que estão relacionadas umas às outras.

Logo, as atividades planeadas pelo educador de infância são referidas como sendo fáceis de criar pelos educadores com mais ou com menos tempo de serviço. Os educadores/observados, salientaram, na sua maioria, que as atividades que realizaram nos dias das observações foram aquelas que praticam no quotidiano e que não as alterariam, se tal fosse possível.

Alguns dos entrevistados referiram que o supervisor pedagógico/avaliador deveria poder interagir com as crianças na sala, de modo a não ficar apenas a observar e as crianças se sentirem mais à vontade. Mas a avaliação externa feita com observação de aulas não pressupõe que tal aconteça, de modo a não interferir nos resultados.

Outra das inquietações aferidas durante esta investigação prende-se com o facto dos avaliadores internos sentirem dificuldades aquando das suas tarefas, muitos não têm formação e também participam e contribuem para a avaliação final do avaliando, que muitas vezes, nem à sua área de docência pertence.

Este modelo de avaliação de desempenho docente pode não ter sido o ideal, mas foi o começo de uma caminhada cujo objetivo seria que os educadores e professores aderissem a esta cultura de avaliação, para refletirem, se autoavaliarem e aperfeiçoarem as suas práticas com vista a melhoria da qualidade da educação.

A atividade profissional do docente é bastante complexa e todo este processo está longe de estar concluído. Uma vez que este processo de avaliação com aulas observadas é recente, deverá continuar a ser investigado no futuro, podendo ser alargado a outras áreas de docência. Além disso, futuramente, poderá ser analisado se, havendo cada vez mais formação nesta área e consequentemente, começar a surgir uma cultura de avaliação, as atitudes mudam, quer por parte dos próprios docentes, que atuarão de forma mais consciente e com mais confiança nos seus conhecimentos, quer por parte da própria sociedade, que reconhecerá e valorizará mais a importância da função dos educadores e professores.

Se a avaliação de desempenho for executada tendo por base os seus nobres objetivos e os supervisores pedagógicos não a relacionarem ao conceito de classificação, se ela for realizada de forma correta, pode ser realmente benéfica.

Procuraremos estar sempre conscientes de que o objetivo principal da avaliação de desempenho docente deverá ser o de revelar a importância dos docentes na sociedade.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003) e (2007). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (1ª e 2ª ed.). Coimbra: Almedina.

Day, C. (1993). Avaliação do desempenho profissional dos professores. In Estrela, A. & Nóvoa, A. (orgs.). *Avaliações em educação: novas perspetivas.* Porto: Porto Editora.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância. Teoria e práticas.* Porto: Profedições.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *Supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa.* Porto: Porto Editora.

Paquay, L. (2004). L'évaluation des enseignants et de leur enseignement: pratiques diverses, questions multiples. In Paquay, L. (dir.). *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan.

Portugal, G. (2002). Práticas de supervisão e prática pedagógica das licenciaturas em educação de infância e ensino básico (1° Ciclo). Universidade de Aveiro. *Infância e Educação. Investigação e práticas.* Revista do GEDEI, 4, pp.98-104.

Ruivo, J. & Trigueiros, A. (2009). *Avaliação de desempenho docente de professores.* Lisboa: Associação Nacional de Professores.

Sá-Chaves, I. (2000b). Formação, competências e conhecimento profissional. In Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Unidade de investigação didática e tecnologia na formação de professores.

INTERNET

Amelsvoort, G., Manzi, J., Matthews, P., Roseveare, D. & Santiago, P. (2009). *Estudo OCDE*. Avaliação de Professores em Portugal. *In* http://www.oei.es/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf, acesso em 20 de julho de 2014.

Vasconcelos, T. (1997). Inovação. Vol. 10, N.º 1. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). *In* http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/ino/ino10-1.htm, acesso em 16 de junho de 2014.

LEGISLAÇÃO

- Lei nº 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237 – I Série.* Ministério da Educação - (Lei de Bases do Sistema educativo) e alterações

- Decreto-Lei 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República nº166 – I Série*. Assembleia da República

- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República, n.º 37- 1.ª Série.* Ministério da Educação e Ciência- (Estatuto da Carreira Docente).

- Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M de 8 de outubro. *Diário da República nº194 – I Série.* Região Autónoma da Madeira.

LIDERANÇA EDUCACIONAL E MEDIAÇÃO EM CONTEXTO PRISIONAL

Ana Francisco

Ana Vieira

Mestrandas em Ciências da Educação – Administração Educacional

Universidade da Madeira/Centro de Investigação em Educação, Madeira, Portugal

Resumo

Este trabalho de investigação teve como objetivo primordial refletir sobre a relevância da liderança educacional na mediação em contexto prisional.

Investigar sobre as práticas do mediador pessoal e social, enquanto líder, poderá levar à tomada de consciência da importância que o seu papel representa e na influência que exerce sobre o seu grupo de alunos e equipa pedagógica no sistema de educação em contexto prisional. De modo a compreender as inúmeras contribuições teóricas, abordadas por distintos autores, indagam-se as diversas dimensões e perspetivas destas temáticas (liderança e mediação).

Numa primeira parte, é apresentada a revisão da literatura que aborda o conceito de liderança, os estilos de liderança e a relevância da mesma na mediação em contexto prisional. Para a sua realização procedemos a uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, desenvolvida através de um levantamento bibliográfico suportado por autores de referência.

Posteriormente, é apresentado o estudo de caso de caráter exploratório, de modo a conhecer as perceções da nossa inquirida, que desempenha a função de Mediadora Pessoal e Social no Estabelecimento Prisional do Funchal.

Segundo os dados obtidos, constatamos que, embora se trate de um estabelecimento prisional, assume uma missão pedagógica, bem como uma liderança educacional e pedagógica de modo a garantir uma maior conexão e qualidade de ensino. Assim, concluímos que a liderança se afirma cada vez mais como uma competência essencial a todos os gestores, líderes e mediadores educacionais.

Palavras-chave: Estilos de Liderança, Liderança, Gestão Escolar, Mediadora Pessoal e Social, Estabelecimento Prisional do Funchal.

Introdução

A importância do processo de liderança na prática de um bom funcionamento escolar continua, nos dias de hoje, a ocupar um lugar privilegiado na investigação e reflexão nas demais organizações escolares.

O presente trabalho tem como objetivo primordial refletir sobre a relevância da Liderança na Gestão Escolar. Encontra-se estruturado em duas grandes partes.

Numa primeira fase é apresentada a revisão da literatura que aborda o conceito de liderança, os estilos de liderança e a relevância da mesma na gestão escolar.

Por sua vez, num segundo momento é apresentado o estudo de caso de caráter exploratório, de modo a conhecer as perceções da nossa inquirida, que desempenha a função de Mediadora Pessoal e Social no Estabelecimento Prisional do Funchal.

Relativamente à análise dos resultados esta se baseará na triangulação dos resultados obtidos na entrevista semiestruturada, com os dados anteriormente recolhidos na pesquisa documental.

Gostaríamos de realçar que embora as instituições de ensino assumam uma missão pedagógica fulcral para uma melhor compreensão das suas dinâmicas, a gestão administrativa assume cada vez mais um papel fulcral com o objetivo de uma maior coesão e qualidade dentro do contexto organizacional.

Liderança educacional:

Conceito de liderança

Os estudos sobre liderança iniciaram-se nos primórdios do século anterior e têm suscitado curiosidade por parte de muitos investigadores. A tendência não se cinge somente ao nível das organizações empresariais, vindo ao longo dos tempos a ganhar relevância ao nível das organizações escolares.

Segundo House et al., (1999) "A liderança é a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar os outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros" (p. 183).

Na perspetiva de Bento e Ribeiro (2013) "não há um conceito unívoco e definitivo de liderança" (p. 11) havendo simultaneamente uma panóplia de definições deste conceito polissémico que, segundo diversas perspetivas, deverão abranger quatro variáveis indispensáveis para definir o seu rigor: processo, influência, contexto de grupo e objetivos comuns.

Na tentativa de esclarecer esta terminologia, vários investigadores nas suas respetivas áreas de intervenção procuram esclarecer e possivelmente arquitetar novas ideologias sobre a mesma. De acordo com (Bento & Ribeiro, 2013; Chiavenato, 2003; Costa, 2000; Fachada, 2000 Teixeira, 2011) o conceito de liderança foca-se na capacidade de alguém desempenhar o seu poder de modo a influenciar/mobilizar um determinado números de pessoas, para a realização de um projeto comum atingindo assim determinados objetivos.

O líder que fomenta a participação dos seus membros na sua prática é definido como "alguém que ajuda um grupo a definir, estabelecer e a alcançar objectivos importantes comuns" (Bento & Ribeiro, 2013, p. 13).

Numa linha evolutiva, a liderança segundo uma visão Humanista torna-se indispensável a todo o tipo de organizações (Chiavenato, 2003, p. 122) analisando quatro visões do conceito: "Liderança como um fenômeno de influência interpessoal", "Liderança como um processo de redução da incerteza de um grupo", "Liderança como uma relação funcional entre líder e subordinados" e "Liderança como um processo em função do líder, dos seguidores e de variáveis da situação" (Chiavenato, 2003, pp. 122-123). Na primeira visão, "Liderança como um fenômeno de influência interpessoal" o autor refere que "Liderança é a influência interpessoal exercida em uma situação e dirigida por meio do processo da comunicação humana para a consecução de um ou mais objetives específicos. A liderança ocorre como um fenômeno social e exclusivamente nos grupos sociais". Dando seguimento à visão anterior, o autor define "Liderança como um processo de redução da incerteza de um grupo", em termo de "qualidade de liderança depende não somente de suas próprias características pessoais, mas também das características da situação na qual se encontra" complementando que:

A liderança é uma questão de redução da incerteza do grupo e o comportamento pelo qual se consegue essa redução é a escolha, isto é, a tomada de decisão. Nesse sentido, o líder é um tomador de decisões ou aquele que ajuda o grupo a tomar decisões adequadas. (Idem. Op. cit.)

Considerando a "Liderança como uma relação funcional entre líder e subordinados", salvaguarda que existe "uma relação funcional em que o líder é percebido pelo grupo como possuidor ou controlador dos meios para a satisfação de suas necessidades". A última visão descreve a "Liderança como um processo em função do líder, dos seguidores e de variáveis da situação" definindo-a como "o processo de exercer influência sobre pessoas ou grupos nos esforços para realização de objetivos em uma determinada situação" engrandecendo que "A liderança depende de variáveis no líder (1), nos subordinados (s) e na situação" (Idem, Op. cit.).

A liderança requer um processo de inúmeras funções tais como "planificar, informar, avaliar, controlar, motivar, recuperar, punir, etc." (Fachada, 2000, p. 253) incide ainda na missão de encaminhar um grupo a alcançar determinados objetivos ou metas.

No seguimento desta temática podemos encarar o conceito de liderança como "o processo de influenciar outros de modo a conseguir que eles façam o que o líder quer que seja feito, ou ainda a capacidade para influenciar um grupo a actuar no sentido da prossecução dos objectivos do grupo" (Teixeira, 2011, p. 163).

Apesar da sua pluridimensionalidade, algumas definições regem-se por princípios comuns. Bento e Ribeiro (2013) sintetizam o conceito citando que "liderar é a capacidade de influenciar os outros de modos a que atinjam os objectivos definidos de uma maneira voluntária e consciente" (p. 13).

Ao finalizar a revisão literária conclui-se que a questão em torno desta temática é extremamente complexa e dinâmica. Contudo constatamos que o conceito de liderança é um processo de influência e poder que conduz um grupo a atingir determinados objetivos ou concretizar um projeto em comum.

Estilos de liderança

Ao longo dos tempos surgiram várias teorias formuladas sobre os estilos de liderança. De acordo com Bento e Ribeiro (2013) "Actualmente, existe um consenso entre os investigadores quando se afirma que o sucesso do líder não depende, unicamente, de uma única característica pessoal ou de um determinado estilo de acção" (p. 16).

As diversas teorias existentes sobre os estilos de liderança "São teorias que estudam a liderança em termos de estilos de comportamento do líder em relação aos seus subordinados"

(Chiavenato, 2003, p. 124). Acrescenta ainda que "a abordagem dos estilos de liderança se refere àquilo que o líder faz, isto é, o seu estilo de comportamento para liderar" (Idem. Op. cit.). Os três estilos mais relevantes, segundo o mesmo, são: a liderança "autoritária, liberal e democrática", diferenciando-os do seguinte modo:

1. Liderança autoritária - "o líder centraliza as decisões e impõe suas ordens ao grupo";

2. Liderança liberal - "o líder delega totalmente as decisões ao grupo e deixa-o completamente à vontade e sem controle algum";

3. Liderança democrática – "O líder conduz e orienta o grupo e incentiva a participação democrática das pessoas" (Chiavenato, 2003, pp. 124-125).

Bento e Ribeiro (2013) mencionam que "Mediante os estilos de liderança, cabe a cada líder escolher o tipo de liderança que mais se adequa às suas próprias características e aos ideais das organizações onde está inserido" (p. 18). Destacando que, "Um líder que adopte um determinado estilo pode alterá-lo a qualquer momento adoptando outro estilo que para uma determinada situação se mostre mais adequado" (Idem, Op. cit.).

A chave essencial para uma boa liderança consiste em saber "quando aplicar qual estilo, com quem e em que circunstâncias e atividades" (Chiavenato, 2003, p. 125).

A relevância da liderança na gestão escolar

Liderança e gestão embora sejam conceitos muito distintos, por vezes confundem-se. A liderança surge em todas as organizações como uma competência fulcral para o desempenho de todos os gestores, não podendo ser confundida com o ato de gerir, uma vez que na opinião de Costa e Costa (2007, p. 4) o gestor é "aquele que cumpre os normativos legais e se preocupa essencialmente com o funcionamento quotidiano da Escola, com a gestão administrativo-financeira e com os recursos". Em contrapartida o líder é visto como

> (…) aquele que tenta envolver todos os actores na missão da organização, através duma actuação mais ao nível das relações humanas e de motivação, conduzindo-os para a realização de projectos que ultrapassam os interesses individuais e se concentram nas finalidades da Escola (Idem. Op. Cit.).

Atualmente o papel incutido nas organizações escolares passa essencialmente por uma vertente pedagógica que preserva a missão e gestão administrativa das mesmas.

Whitaker (2000) ao longo dos seus estudos confirma a relevância dos dois conceitos:

> A actividade de gestão é necessária para manter o funcionamento eficiente da organização, de modo a que os planos sejam realizados, os procedimentos funcionem e os objetivos sejam alcançados. A liderança está relacionada com a criação de condições necessárias em que todos os membros da organização possam dar o seu melhor, num clima de empenhamento e desafio (p. 90).

Focando esta temática no contexto escolar verificamos que a mesma torna-se um aspeto decisivo para a qualidade, eficácia e eficiência que poderá refletir-se no sucesso das organizações. Tendo em conta a visão de Costa (2000) o "quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade" (idem, op. cit., p. 30). Destacando ainda a importância deste conceito, Nóvoa (1995) afirma que:

> A coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização de projectos de trabalho (p. 26).

Os aspetos anteriormente focados colocam o diálogo e os valores democráticos como elementos essenciais para o envolvimento de todos os agentes de socialização na participação coletiva e na partilha de opiniões que irão encaminhar a uma maior coesão garantindo, assim, uma liderança eficaz.

Por sua vez, o líder "deve ter a capacidade de definir uma visão pessoal para a escola, saber comunicá-la a todos os elementos da comunidade educativa e conseguir que estes a adotem e se mobilizem para a realizar" (Bento & Ribeiro, 2013, p. 21).

Mediador pessoal e social:

Conceito de mediação

Apesar do conceito de mediação ser relativamente recente, existem vários registos históricos que mencionam atos de mediação, tendo como exemplo Moisés que mediou a ira de Deus contra o povo Egípcio.

Há sensivelmente quarenta anos, surgiram as práticas de mediação, sobretudo na área de direito, surgindo numa primeira instância nos Estados Unidos da América e posteriormente estendendo-se até ao continente Europeu.

Atualmente, este conceito surge nas mais diversas áreas da sociedade, indo além da área de direito invadindo não só o campo social, bem como no campo educacional.

No campo educacional, o conceito de mediação ganha uma nova perspetiva na gestão das relações sociais abstraindo-se da ideia de ser apenas utilizado na gestão de conflitos.

O setor específico que se enquadra também poderá alterar a definição do conceito em si.

Ainda assim, pode ser definido genericamente como sendo:

> Um processo em que a negociação directa entre as partes é assistida por um mediador ou equipa de mediação, que ajudam e facilitam a procura dos elementos para a solução do diferendo ou para a concertação dos interesses (Vasconcelos-Sousa, 2002, p. 22).

No que concerne aos modelos de mediação existentes, Torremorell (2008) referencia que existem três modelos de mediação: "modelo de solução de problemas, modelo de mediação transformativa e modelo de mediação comunicacional" (p. 48).

Relativamente ao campo educacional, o mediador pessoal e social é definido como:

> (…) um elemento essencial que pretende favorecer a inclusão pessoal, profissional e social dos formandos. Estimulando o aprofundamento de competências em formação e o desenvolvimento de processos de qualificação escolar e profissional, o Mediador assume também um papel central na prossecução dos objectivos e na concretização dos princípios orientadores dos Cursos EFA (Gomes & Rodrigues, 2007, pp. 16-17).

O mediador pessoal e social além de assumir a função de elo de ligação entre todos os elementos educativos do curso em questão, assume o papel de líder quando exerce a sua influência sobre o grupo (alunos; equipa técnico-pedagógica) para atingir determinados objetivos.

Competências do mediador pessoal e social nos cursos de Educação de Formação de Adultos

Os cursos de Educação e Formação de Adultos surgem numa iniciativa da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos e cujo principal objetivo prende-se com o aumento das habilitações não apenas académicas bem como as profissionais da população portuguesa.

Os cursos de Educação e Formação de Adultos destinam-se a adultos com idade superior a dezoito anos, sem qualificações suficientes para ingressar ou progredir no mundo de trabalho ou que não tenham tido oportunidade de concluir o ensino básico ou secundário.

No sentido de esclarecer sobre as atribuições, responsabilidades e competências do mediador pessoal e social, analisámos legislação bem como documentação específica que regulamenta estas questões específicas.

Na Portaria n. º 283/2011 de 24 de outubro que define o regime jurídico dos Cursos EFA de nível básico e Secundário, Artigo n.º 25, ponto um, descreve as competências do mediador pessoal e social, as quais passamos a enumerar: a) Colaborar com o representante da entidade promotora na constituição dos grupos de formação, participando no processo de recrutamento e selecção dos formandos; b) Garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos; c) Dinamizar a equipa técnico-pedagógica no âmbito do processo formativo, salvaguardando o cumprimento dos percursos individuais e do percurso do grupo de formação; d) Assegurar a articulação entre a equipa técnico-pedagógica e o grupo de formação, assim como entre estes e a entidade formadora. No ponto quatro deste artigo, esclarece ainda que "O mediador é responsável pela orientação e desenvolvimento do diagnóstico dos formandos, em articulação com os formadores da equipa técnico-pedagógica".

O mediador assume ainda:

> (…) uma figura central na concretização dos pressupostos conceptuais que enformam os cursos EFA, na medida em que, tal como a designação indicia, faz a mediação do grupo de formação, atendendo às suas dinâmicas e às características de cada adulto em particular na negociação de atitudes e objectivos face à formação, ou até mesmo na resolução de diferendos (Rodrigues, 2009, p. 44)

As competências do mediador pessoal e social estão legalmente previstas e encontram-se definidas em documentos especializados sobre os cursos de Educação e Formação de Adultos.

Recolha e análise de dados:

Caracterização do Estabelecimento Prisional do Funchal (EPF)

O EPF foi inaugurado no dia 16 de junho de 1995 pelo então Primeiro-Ministro, Professor Doutor Aníbal Cavaco Silva (tendo sido a sua construção regulamentada pelo Decreto-Lei n.º

269/93 de 4 de Agosto). No entanto, ainda antes da sua inauguração, a 13 de outubro de 1994, o EPF entra em funcionamento com 80 reclusos.

O EPF, situado na Região Autónoma da Madeira (RAM), é constituído por uma zona prisional com lotação para mais de 250 reclusos. A zona prisional do setor masculino é composta por dois corpos, dispostos paralelamente. Num corpo, três dos pisos são ocupados por celas individuais e duas camaratas por piso, enquanto que no outro esse espaço de celas e camaratas ocupam apenas dois pisos. Ao todo esta zona prisional dispõe de dez alas, uma enfermaria, um ginásio, duas bibliotecas, uma sala de convívio, uma barbearia e dois pátios. O Setor K (antigo setor feminino) após a remodelação dispõe de duas camaratas, vinte celas individuais, um refeitório, uma sala de convívio, duas salas de aulas, uma biblioteca, um pátio e um refeitório. O setor feminino é composto por oito celas e um pátio.

Possui ainda um setor disciplinar com oito celas, um wc, um pátio, um setor oficinal, do qual faz parte a mecânica, padaria, carpintaria, serralharia, artesanato, azulejaria, gráfica/serigrafia, obras, canalização, eletricidade e o setor da TecniDelta. Acresce quatro parlatórios, uma cozinha, uma lavandaria, um pavilhão gimnodesportivo que está aberto à comunidade exterior e um salão polivalente que se destina a festas, bem como atividades socioculturais e desportivas. O serviço/unidade de saúde é bastante completo e está dividido em duas áreas.

De acordo com a Portaria n.º 13/2013 de 11 de janeiro, o EPF é classificado com nível de segurança alta e com grau de complexidade de gestão elevado. Isto deve-se ao facto de ter uma capacidade de ocupação superior a 250 reclusos em regime comum na situação jurídico de condenados ou preventivos. Tendo em conta a arquitetura prisional e, a título de curiosidade, poderíamos caracterizar arquitetonicamente o EPF como concentracionário ou de forma em "ferradura". O edifício está rodeado por pátios de recreio e outras construções mais baixas onde estão localizadas as oficinas de trabalho. Com este sistema arquitetónico reduz-se não só as possibilidades de fuga como é também mais fácil conter com êxito qualquer revolta por parte dos reclusos (Gonçalves, 2000).

Caracterização da população reclusa

A população reclusa do EPF, em 27 de abril de 2015, é composta por 268 reclusos, sendo constituída, na sua grande maioria, por reclusos do género masculino (258 sexo masculino e 10 sexo feminino). Esta população é maioritariamente oriunda da RAM, 185 reclusos, 61 oriundos da Região Autónoma dos Açores e 12 oriundos de Portugal Continental.

Relativamente às faixas etárias apurou-se que cerca de 261 reclusos têm mais de 21 anos; os restantes 7 reclusos têm idades compreendidas entre os 16 e os 21 anos.

Por fim, no que diz respeito à tipologia criminal, nos crimes mais expressivos incluem-se o tráfico de estupefacientes, o roubo, o furto, o furto qualificado, o homicídio e a condução sem habilitação legal.

Ensino no EPF

O ensino/formação escolar da população prisional é assegurado em todos os estabelecimentos prisionais nos termos do Despacho-Conjunto n.º 451/99, publicado no Diário da República n.º 127 de 01 de junho de 1999.

O ensino em meio prisional, enquanto vertente ressocializadora e preventiva de reincidência, insere-se no quadro das políticas nacionais de educação, devendo o sistema prisional certificar-se do encaminhamento prioritário de reclusos jovens ou iletrados para o cumprimento da escolaridade obrigatória, da prestação de apoio ao recluso com necessidades educativas especiais e do acesso de reclusos estrangeiros a programas de ensino da língua portuguesa. A adesão do recluso a cursos de ensino, e cujo resultado seja positivo em termos de aproveitamento escolar, assiduidade e comportamento, é uma variável ponderada para efeitos de medidas de flexibilização da execução da pena.

Desde o início da atividade do EPF, 13 de outubro de 1994, verificou-se que a população reclusa apresentava na sua maioria um baixo nível de habilitação académica. O ensino foi assim introduzido gradualmente, sempre em colaboração com a Secretaria Regional da Educação. Fazendo uma breve resenha histórica sobre o ensino no EPF, podemos apontar que numa primeira fase (1994/1995) procedeu-se ao despiste do analfabetismo, tendo sido introduzidos os primeiros cursos de alfabetização (1.º Ciclo). Em 1995/1996 a escolaridade foi alargada, com a introdução do 2.º Ciclo, tendo sido os professores apoiados administrativa e pedagogicamente pela Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior. No ano letivo 1997/1998, e face aos resultados animadores obtidos com as experiências anteriores, implementou-se a docência do 3.º Ciclo. Já no ano letivo 2010/2011 deu-se a implementação dos denominados Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) que consiste em preparar os cidadãos com idade igual ou superior a 18 anos, que abandonaram prematuramente o Sistema de Ensino.

O ensino no EPF tem por missão criar condições que permitam adquirir competências facilitadoras de uma reintegração bem-sucedida, conjugar esforços no sentido de permitir a valorização pessoal da população reclusa, assim como a frequência e certificação do Ensino Básico e a frequência de esquemas de formação que favoreçam o acesso à qualificação profissional.

Inserido no projeto educativo de cada Estabelecimento Prisional, existem diversas atividades extracurriculares e cursos profissionais. Podemos verificar que no EPF existem disciplinas extracurriculares como: Cerâmica, Desporto, Artes Plásticas, Português para Estrangeiros, Inglês, Oficina de Artes e Informática.

A entrevistada é Mediadora Pessoal e Social do curso EFA (Nível dois), tem 35 anos e é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – variante de Estudos Portugueses, Ramo de Formação Educacional. Leciona há onze anos, sendo este o primeiro ano a exercer o cargo de mediadora pessoal e social.

Apresentação e discussão dos dados da entrevista

No presente estudo, após uma revisão da literatura, os instrumentos adotados para a recolha de dados foram uma entrevista semiestruturada também designada por semidirigida, onde "há uma certa orientação, geralmente no início da entrevista, deixando que o entrevistado siga depois a sua linha de raciocínio, intervindo apenas nos momentos em que o sujeito possa estar a desviar-se do assunto em questão" (Sousa, 2005, p. 249) e posteriormente análise documental. Os instrumentos utilizados na recolha de dados foram obtidos através da gravação da entrevista e pesquisa documental que seguidamente foram utilizados para o preenchimento de uma tabela de categorização de análise de conteúdo.

Todas as informações respeitaram integralmente a opinião/informação facultada pela entrevistada cruzando-as com todas as teorias anteriormente focadas na nossa revisão literária. Relativamente aos objetivos subjacentes às questões aplicadas estão referenciados em apêndice. A entrevista é composta por dois grupos de questões, sendo o primeiro grupo acerca da caracterização da organização e da entrevistada e o segundo grupo de sete perguntas destinadas a avaliar as diversas dimensões e perspetivas da temática.

Liderança e Gestão Escolar

Segundo a revisão da literatura constatamos que a liderança é uma temática/conceito com múltiplas definições.

Numa primeira instância procuramos entender qual o conceito de liderança para a entrevistada:

> Para mim, liderança é, em primeiro lugar, orientar/conduzir um grupo de pessoas para que consigam todos atingir um objetivo em comum. Essa orientação deverá ser a mais positiva possível, no sentido de motivar o grupo a se empenhar cada vez mais (Entrevistada, 2015).

De acordo com Chiavenato (2003) o líder reúne um conjunto de características essenciais para o seu cargo que influenciam o comportamento das restantes pessoas envolvidas na organização. Apresenta alguns traços característicos da personalidade sendo estes: traços físicos; traços intelectuais; traços sociais; traços relacionados com a tarefa (idem, op. cit., p.123). Na opinião da entrevistada, quando questionada sobre que características um líder deve possuir, salientou que "As caraterísticas mais importantes num líder, na minha opinião, são: espírito de equipa, assertivo, persuasivo, cumpridor, honesto, confiante, capacidade de se relacionar com os outros e, sobretudo, ser um exemplo" (Entrevistada, 2015).

Segundo os dados facultados pela mesma conclui-se que adota um estilo de liderança democrático, "Procuro mostrar confiança e atitude, para que a minha equipa pedagógica se sinta segura e capaz de confiar em mim" (Entrevistada, 2015).

Neste seguimento Goleman, Boyatazis e Mckee (2002) consideram que "os melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais de seis estilos diferentes de liderança, e mudam de um para outro consoante as circunstâncias" (p. 75).

A influência exercida do líder sobre os colaboradores requer do mesmo, eficácia e motivação constante para que o grupo de trabalho funcione como um catalisador do comportamento (Chiavenato, 2003). Perguntámos à entrevistada se achava que existia uma relação entre o estilo que utilizava e os resultados da sua equipa pedagógica e dos seus formandos, no qual a mesma respondeu:

> Penso que sim. Por norma, esclareço todas as situações nas reuniões de equipa pedagógica, para que não haja mal entendidos. Isso depois nota-se no ambiente saudável que existe entre todos e também na confiança. Procuro ser um exemplo, cumprindo com os prazos. Assim, todos seguirão o exemplo. No que diz respeito

> aos formandos, faço ver que as informações são dadas e que a equipa pedagógica procura resolver todas as situações, pensando no bem de todos. Uma equipa pedagógica unida e bem orientada fará com que os formandos se sintam seguros e confiantes. (Entrevistada, 2015)

Relativamente às metodologias/estratégias implementadas para promover motivação e satisfação no desempenho na sua equipa pedagógica e nos seus formandos, afirmou:

> Em primeiro lugar, tento ser sempre positiva, mostrando sempre o lado positivo das situações. Procuro ouvir toda a gente, saber a opinião de cada um. Questiono muitas vezes sobre o decorrer das aulas, se é necessária a minha intervenção em qualquer situação (material, alunos que faltam, etc.), não deixando para depois. (Entrevistada, 2015)

Costa (2000) afirma que, frequentemente identificamos o gestor como um líder, no entanto, sabemos que estes dois conceitos não são lineares. O autor argumenta que os líderes não exercem funções de gestão, assim como os gestores "não fazem ideia" do que é liderar (p. 19). Ao abordar a inquirida com a questão: Como se classifica: como líder ou como gestora?, a mesma identificou-se como gestora.

De modo a concluir a entrevista, pretendeu-se averiguar se considera que o mediador pessoal e social deve possuir formação específica?, a entrevistada admitiu que: "Julgo que sim. Sobretudo formação a nível da mediação escolar, de conflitos, intercultural, estratégias que possam ser utilizadas dentro e fora da sala de aula, em contexto de reuniões, etc." (Entrevistada, 2015).

Na perspetiva de Costa (2000) um quadro de formação de líderes escolares não deve excluir as dimensões técnicas e instrumentais do processo de liderança. O sentido pedagógico desta temática deverá destacar-se relativamente aos processos de formação, obedecendo "às orientações racionais, eficientistas e hierárquicas", distanciando-se das "características das organizações contemporâneas, em geral, e da especificidade da escola como organização pedagógica" (p.31).

Considerações finais:

A importância da Liderança na Gestão Escolar constatada neste trabalho permitiu-nos uma abordagem muito sucinta sobre este tema, no entanto as ponderações mencionadas visam contribuir para o aprofundamento e reflexão desta temática.

Através dos dados obtidos na entrevista, consideramos que a entrevistada é uma gestora democrática, adotando um estilo de liderança semelhante.

Neste sentido, podemos concluir que as organizações escolares desenvolvem sobretudo uma missão pedagógica e a gestão administrativa da escola é fulcral no contexto organizacional escolar. A liderança é vista como uma capacidade primordial a todos os gestores e poderá ser a garantia de união e qualidade nas organizações. O sucesso das organizações depende integralmente da atuação dos líderes na promoção de uma gestão escolar democrática e interventiva sendo eficiente na mobilização e envolvimento de todos os membros da comunidade escolar.

Referências

Bento, A. V., & Ribeiro, M. (2013). *A liderança escolar a três dimensões: diretores, professores e alunos.* Bragança: Coleção Ideias em prática.

Chiavenato, I. (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração* (7 ed. rev. atual. ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.

Costa, J. (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. Em J. M. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura. (org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Fachada, O. (2000). *Psicologia das Relações Interpessoais* (Vol. II). Lisboa: Edições Rumo.

Goleman, D., Boyatazis, R., & Mckee, A. (2002). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações.* Lisboa: Gradiva.

Gomes, M. d., & Rodrigues, S. (2007). *CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS - Orientações para a Acção.* Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Gonçalves, R. A. (2000). *Delinquência, crime e adaptação à prisão.* Coimbra: Editora: Quarteto.

House, R. J. (1999). *Cultural influences on leadership and organizations: Project Globe (...), Advances in global leadership* (Vol. 1). Stamford: CT: JAI Press.

Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das Instituições Escolares. Em *As organizações escolares em análise* . Lisboa: Publicações D. Quixote .

Rodrigues, S. P. (2009). *Guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos.* Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação.* Lisboa: Livros Horizonte.

Teixeira, S. (2011). *Gestão das organizaçõs* (2 ed.). Lisboa: Verlag Dashöfer.

Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social.* Porto: Porto Editora.

Vasconcelos-Sousa, J. (2002). *O que é Mediação.* Lisboa: Quimera.

Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas.* Porto: Edições Asa.

Legislação consultada:

Portaria n. º 283/2011 de 24 de outubro (define o regime jurídico dos Cursos EFA de nível básico e Secundário)

O IMPACTO DA DEMOGRAFIA NO SISTEMA EDUCATIVO NA MADEIRA: ENCERRAR ESCOLAS OU REVISITAR O QUADRO NORMATIVO?

Francisco Azinhais Santos

Doutorando em Ciências da Educação - Currículo

Universidade da Madeira/Centro de Investigação em Educação, Madeira, Portugal

"*in most organizations the weakest link is not physical.*

It's a policy that has been cast into a behaviour pattern"

Eliyahu Goldratt

Resumo

Dezoito dias após a tomada de posse do novo governo autónomo da Madeira, na abertura de um seminário sobre Educação, foi assumido, pela tutela do sector, que não se iriam fazer esforços para manter escolas abertas considerada a inexistência de alunos.

Qual catalisador, as referidas declarações induziram a vontade de diagnosticar o problema, e nomeadamente se esse era o único caminho a seguir, ou se haveria alternativas, eventualmente mais adequadas.

Neste quadro, e para além da análise ao problema central referenciado, qual seja o demográfico, mas na sua dimensão mais abrangente, entendemos também revisitar os papéis e as funções perspectivadas para o Sistema Educativo, à luz, nomeadamente, do estabelecido na legislação existente, quer de cariz nacional, quer Europeu e regional, no âmbito de uma metodologia qualitativa, centrada sobre a análise documental.

Introdução

Tendo tomado posse um novo governo regional da Madeira a 20 de Abril de 2015, foi, no dia 8 de Maio subsequente, na abertura de um seminário sobre Educação que ocorreu em Câmara de Lobos, assumido, pelo secretário regional que tutela o sector, que "*Não vamos*

fazer esforços para manter escolas abertas se não têm alunos. Acho que ninguém compreenderá e não faria qualquer sentido" (D.N. Funchal; 9 de Maio; p. 3). Adiante, foi ainda referenciado pelo mesmo governante que o citado encerramento "*não acontecerá já no próximo ano lectivo mas nos próximos "seis anos*" (ibid.).

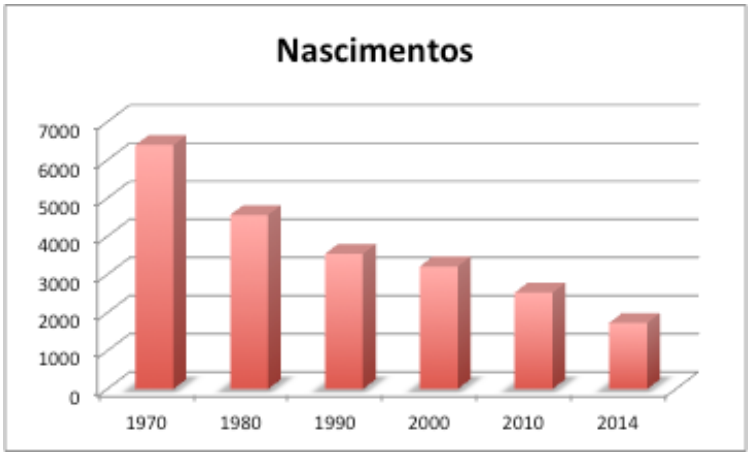
Qual catalisador, as referidas declarações despertaram em nós a vontade de diagnosticar o problema, e, nomeadamente, se esse é o único caminho a seguir ou se haverá alternativas ao mesmo, eventualmente mais adequadas, considerando as questões que envolvem o tema, quer a montante quer a jusante.

Neste quadro, e para além da análise ao problema central equacionado, qual seja o demográfico, entendemos também revisitar o papel e a função perspectivada para o Sistema Educativo, em especial em Portugal e na Madeira, à luz, nomeadamente, do estabelecido na legislação existente, quer de cariz nacional, quer Europeu e regional.

A natalidade e o território educativo

A diminuição do número de nascimentos é fenómeno sentido em Portugal desde o final dos anos 60 do século XX, sendo que só algum "*baby-booming*", decorrente do 25 de Abril de 1974 e do retorno de cerca de um milhão de Portugueses das ex-colónias, manteve os indicadores em intervalo adequado à renovação demográfica.

O fenómeno foi, genericamente, similar na Madeira, pelo que, de modo a melhor perceber-se a sua dimensão específica, se apresenta infra, graficamente para melhor percepção, a "série" com a evolução global de 1970 a 2014, de acordo com os indicadores fornecidos pela SRE / DRE no sítio da internet respectivo.

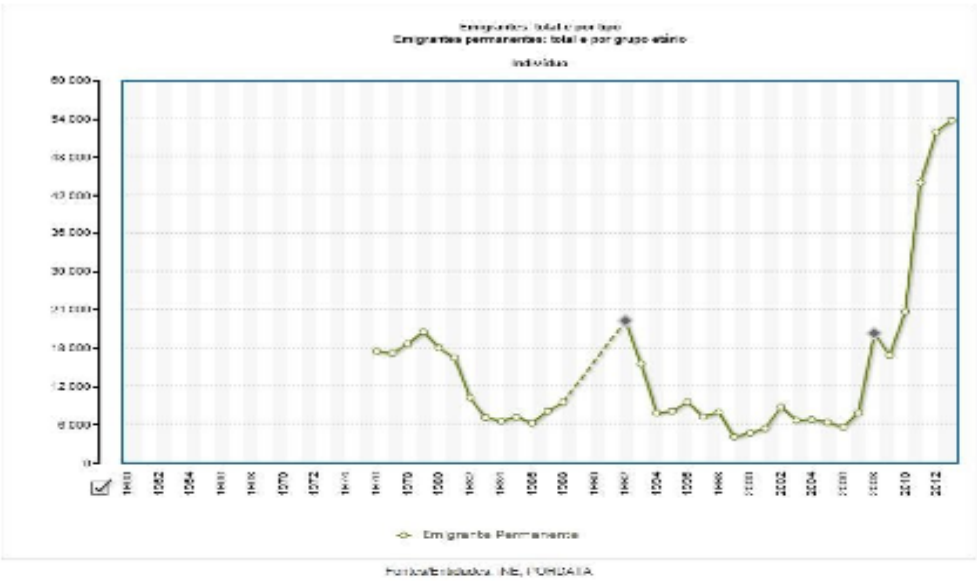


Fonte: SRERH / DRE

Como se constata, num período de quatro décadas, o número de nascimentos (6.398 em 1970 e 2.529 em 2010) teve um decréscimo ligeiramente acima dos 60 % (60,47%). Todavia, se introduzirmos na "equação" os indicadores correspondentes a 2014 (1.739 nascimentos) essa redução atinge os 73%. Ou seja, por cada 10 crianças nascidas em 1970, nasceram, em média, em 2014 (por arredondamento e por excesso) 3 crianças.

Entretanto, a tendência parece manter-se, sendo as projeções de redução anual média de cerca de 3%, o mesmo é dizer que, a confirmarem-se e a não existirem retenções, a Madeira terá, em 2020 (relativamente a 2014 – i.e., o prazo de seis anos referenciado pelo SRE) menos cerca de 7.000 alunos, ou seja, menos 14,3 % do que o número atual.

É, portanto, face a este conjunto de indicadores que se parece assumir a necessidade de alterar, a prazo, a política educativa para o território específico. Com especial impacto no ordenamento deste (em especial no que concerne à localização, dispersão e tipologia dos equipamentos) e respectiva funcionalidade, tendo em vista adequá-lo a uma nova realidade, porventura alargada às próximas duas ou três décadas, já que se percebe ainda que a tendência poderá acentuar-se, em particular pela dimensão da emigração jovem a que se assiste nos últimos anos (no intervalo etário 20-39 e desde 2008, com particular relevância a partir de 2011), cuja representação gráfica infra demonstra (extraída do sítio da internet da PORDATA; Fundação Francisco Manuel dos Santos).



Análise sumária à função e ao público tradicional da Escola

Esta visão do problema e proposta de solução para o mesmo, que considera a natalidade como o único mecanismo de "alimentação" do "pipeline" educativo, parece ser óbvia, em especial se conjugada com a perspectiva institucionalizada que deriva e acompanha, muito em particular, o processo global de industrialização, no qual a escola é encarada como tendo a missão maior de "produzir" cidadãos [no quadro de um "*currículo invisível ou 'encoberto'*" (Toffler, 1984, p. 33)] que se adaptem facilmente à sua ulterior função de "*peças da máquina*" (na linha do expresso por Chaplin em "Os Tempos Modernos"), e qual comprovativo de que "*como não há senão um fim comum a todo o Estado*, *não deve haver mais do que uma mesma educação para todos os súbditos*"(Aristóteles:60).

Nos contextos citados, é perfeitamente plausível que se entenda também que o público preferencial (ou mesmo quase único) da escola, sejam as crianças e os jovens em quem "aquela" deve inculcar comportamentos e competências adequadas à sua futura integração no processo de produção, e razão objetiva para que a organização escolar seja "*estruturada segundo o modelo da fábrica*" (Toffler, ibid.) e a própria tipologia das instalações escolares continue "*a pagar o devido tributo à arquitetura fabril*" (Fino, 2006, p. 12).

Dirigida, sob o instituto da "escolaridade obrigatória", ao público específico citado supra, o qual estava limitado etariamente, no nosso país, numa 1ª fase, aos 10 anos de idade e, posteriormente, após a criação nos anos 60 do século XX do "ciclo preparatório" dos ensinos técnico e liceal, aos 12/13 anos, esta idade viria, com a reforma de Veiga Simão e com o 25 de Abril, a alargar-se para os 14/15 anos, sem, contudo, que a função da escola e a lógica do seu processo histórico se alterasse.

Efetivamente, a perspectiva de que todas as mudanças "substantivas" resultaram, em 1º lugar, do efeito de "locomotiva / tração" que o mercado laboral exerce sobre o sistema educativo, estão bem expressas na interpretação que António Reis (1971, citado por Stoer em 1983:809) faz muito em particular da Reforma Veiga Simão, nomeadamente quando a categoriza como "*uma cautelosa adaptação da máquina política à satisfação das necessidades do desenvolvimento (...) de acordo com os interesses dos grupos industriais tecnologicamente mais evoluídos e mais aptos a enfrentar a concorrência europeia*".

Esta questão continua, aliás, a ser evidente no nosso país e região, quanto se continua

a assumir, já em pleno século XXI, a educação, e em especial a "escolaridade obrigatória", como um produto/serviço que deve ter uma lógica "massificada", em linha naturalmente com o objectivo que esteve subjacente, após o 25 de Abril, à democratização no acesso à escola, mas que também não pode deixar de continuar a ser interpretada à luz da perspectiva de Toffler (ibid.) sobre "*a educação em massa*", que a sociedade requer para assegurar "*the 'production' of agents who have internalized norms which stress engaging in often personally meaningless work*" (Apple, 2004, p. 95). Esta convicção decorre da percepção de que o modelo de escola ainda vigente, e em especial a sua componente "compulsiva", continua a "oferecer" o mesmo produto / serviço a todos e do mesmo modo, apesar de se reconhecer que "*é evidente* que cada homem é uma totalidade biopsicosociológica" (Morin, 1973, pp. 4-5), ou seja, que cada um é uma realidade concreta absolutamente diferenciada de todas as outras, e que, portanto, o que serve a "x" muito provavelmente não é adequado, de todo, a "y", quer ao nível da forma como da substância.

Outras Variáveis de Contexto

Situado o problema e expostos os considerandos entendidos como de suporte da solução preconizada pelo SRE do Governo Autónoma da Madeira, entendemos, tendo em vista sermos capazes de responder à questão equacionada [sobre se devem encerrar-se escolas ou se haverá alternativa(s) mais adequada(s) às circunstâncias demográficas específicas ?], dever aduzir à equação um conjunto de outras variáveis que consideramos também determinantes, quais sejam, e desde logo para este nosso exercício, as inerentes ao quadro legal (europeu, nacional e regional) específico do e para o sector, bem como uma leitura mais abrangente da questão demográfica, que vá para além do tema da natalidade, e cruzada, se possível, com aspectos que confluem e decorrem do sistema educativo, quais sejam, por exemplo, os níveis de escolaridade e de desemprego.

Havendo consciência de que, para além destas, outras podem ser integradas no processo, de que destacaríamos, as

- Económico-Financeiras, pelas implicações Orçamentais decorrentes, que o término do PAEF em Dezembro de 2015 poderá alterar profundamente;

- Infraestruturais, quer as do próprio sistema educativo (instalações e equipamentos, nomeadamente tecnológicos de comunicação e de informação) quer as de mobilidade na Região, ditada pela nova rede viária;
- Laborais, em especial pelas alterações observadas no mercado de trabalho e nas suas novas lógicas;
- Sociais, nomeadamente as que visam assegurar um envelhecimento tão mais ativo quanto possível a todos os cidadãos

e, "*last but not least*",

- Científicas, em particular e no âmbito das Ciências da Educação, as que analisam a problemática da aprendizagem e da sua (maior ou menor) eficácia,

a realidade é que, neste contexto muito específico, entendemos que nos deveríamos centrar nos aspectos que consideramos particularmente relevantes sob o ponto de vista político-educativo, em especial no que ao seu enquadramento legal concerne e às funções e papéis que o sistema em causa está obrigado a cumprir, bem como aos públicos que, concomitantemente, deve abarcar na sua ação.

A Constituição, a Lei de Bases do Sistema Educativo e as funções e os públicos potenciais da Escola

Assim sendo, entendemos começar por referir que está plasmado no documento primeiro e maior da República, a **Constituição Portuguesa**, ao seu Art.º 73º, § 1º , que "*Todos têm direito à educação e à cultura*" sendo que, ao Art.º 74º § 1º, se estabelece ainda que "*Todos têm direito ao ensino*".

Para efeitos da implementação dessa política, estipula ainda o § 2º do mesmo artigo 74º que "*incumbe ao Estado*", entre outras responsabilidades ali definidas, "*assegurar o ensino básico*" (alínea a); "*garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo* (alínea c) e, no que ao tema em apreço também releva, "*garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino*" (alínea d) e "*Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais e culturais*" (alínea f).

Ainda em sede da nossa "Magna Carta", reza o Art.º 75º, ao seu § 1º, que "*O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população*".

Complementarmente, em termos jurídico-administrativos, Portugal detém ainda, desde o ano de 1986, uma **Lei de Bases**, **específica para a Educação** (46/86 de 14 de Outubro) que começa por reiterar, naturalmente, o texto constitucional, referindo, logo ao seu Art.º 2º, que "*Todos os Portugueses têm direito à educação***"**, o mesmo é dizer sem exclusão de idades; raças; sexos; ou outra qualquer condição.

O citado diploma legislativo, aprovado, por sinal, por unanimidade na Assembleia da República, sublinha ainda, no plano dos Princípios Organizativos do Sistema, ao seu Art.º 3º, alínea i), que o mesmo deve

> *Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos.*

Noutro plano, ao Art.º 4º do mesmo diploma, e para o que importa em específico, é explicitado que "*O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar"*, desta referindo que *"engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional (realizando-se) num quadro (...) de natureza formal e não formal."*

Mais adiante, e nada despiciendo também, é ainda enfatizado, ao seu Art.º 16º, que, entre outras, *"Constituem modalidades especiais de educação escolar (...) a Formação Profissional (e) o ensino recorrente de adultos".*

Posteriormente, ao Art.º 19º, após serem definidos o âmbito e os objectivos da Formação Profissional, é ainda, e de modo categórico, ao § 6º, alínea a) do citado artigo, referenciado que para o funcionamento desta se pode / deve prever, entre outras instituições, a *"Utilização de escolas de ensino básico e secundário"* e a *"Dinamização de ações comunitárias e de serviços à Comunidade"*.

Finalmente, é ainda de relevar, relativamente à Educação Extra Escolar, o explicitado no Art.º 23º, § 2º, em especial quando se assume que *"integra-se numa perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da ação educativa"*, estabelecendo-se, concomitantemente, nos artigos e alíneas subsequentes, os âmbitos, objectivos, formas de realização e potenciais promotores da mesma.

O Tratado de Maastricht e os Livros Brancos da Comissão Europeia

Mas se o estabelecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, marca, em Outubro, o ano de 1986, a verdade é que esse mesmo ano se havia já constituído como determinante, em termos político-estratégicos, para a história futura de Portugal, com a formalização, a 1 de Janeiro, e após um longo processo de negociações de quase uma década, do Tratado de adesão do país à Comunidade Económica Europeia.

Neste âmbito, com o desencadear da crise que se centrou na Europa após a

i) queda do muro de Berlim em 1989;
ii) implementação das decisões da Uruguai Round da GATT, com a criação subsequente da Organização Mundial de Comércio;
iii) liberalização dos movimentos de capitais e
iv) implementação do mercado único com o Tratado da União Europeia (Maastricht),

crise essa que se fez sentir, muito em particular, pelos 16 milhões de desempregados existentes na União na década de 90, a Comissão Europeia, liderada por Jacques Delors, decide avançar com a feitura de um estudo sobre "Os desafios e as pistas para entrar no século XXI", estudo esse que se corporizou num Livro Branco, publicado em 1994 e intitulado "Crescimento, Competitividade, Emprego".

De forma visionária e pragmática, são estabelecidas prioridades de ação e, interessantemente, a primeira das referidas é, precisamente, "*Uma aposta no ensino e na formação: saber e saber fazer, ao longo de toda a Vida"* (p. 18). A questão é de tal modo considerada fulcral que, à mesma página, se refere que *"A aposta numa educação ao longo de toda a Vida torna-se, pois, no grande desígnio no qual serão chamadas a participar as comunidades educativas nacionais"*.

Percebido o contexto e o enquadramento do problema, a Comissão Europeia, já suportada, entretanto, desde 1 de Janeiro de 1993, no Tratado da União (que assumia, aos Art.º 126º e 127º, o papel supletivo e de apoio que cabia à U.E. em matéria de educação e formação profissional), mas ora com o envolvimento de 3 comissários (da investigação, educação e formação; dos assuntos sociais e dos assuntos industriais, telecomunicações e tecnologias de informação), avança com o lançamento de um Livro Branco sobre a Educação e a Formação.

Publicado em 1995, sob o título *Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva,* nele se determina ainda que 1996 seja o Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida, qual primeiro meio, face à pertinência da temática, de promoção generalizada da ideia.

Do citado livro, entre muitas e diversas constatações e medidas preconizadas de ação, fica a nota, por diversas vezes expressa, de que ***"****Existem estruturas rígidas, demasiados compartimentos estanques entre os sistemas de educação e de formação; faltam pontes, possibilidades suficientes para captar novas formas de ensino ao longo da Vida"* (p. 78)

Interessantemente, porque diretamente ligado com esta preocupação e apesar do reconhecimento da importância da formação científica, tecnológica e comunicacional, o citado Livro Branco refere ainda a importância determinante da aposta, de todas as instituições envolvidas, na cultura geral e na formação ao longo da Vida, enquanto meio privilegiado que é "*de ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo"*(p. 27) sublinhando-se ainda que *"Esta exigência de uma base cultural sólida e vasta, literária e filosófica, científica, técnica e prática, não diz apenas respeito à formação inicial"*(ibid.).

Programa do Governo Autónomo da Madeira e legislação Regional de Prestação de Serviços à Comunidade

Explicitada a visão transnacional, Europeia, espaço político no qual nos integrámos em pleno, bem como a perspectiva nacional (expressa de forma clara, quer na Constituição quer na Lei de Bases do Sistema Educativo) importa, agora, analisar o tema no quadro regional da Madeira, universo imediato do nosso trabalho, tomando, desde logo, como

referência, o programa do Governo Regional para o quadriénio 2015/2019, aprovado na Assembleia Legislativa a 22 de Maio de 2015.

Da sua leitura, constata-se um alinhamento integral com o entendimento geral nacional e Europeu, expresso, muito em particular na afirmação de que "*A SRE adota como Visão (...) contribuir para a elevação do nível geral de qualificação dos Madeirenses e Porto-Santenses (...) em ordem a concorrer para que a todos seja possível a aquisição de competências úteis e duradouras, susceptíveis de os colocar em posição favorável para enfrentar os desafios dos diferentes ciclos de vida que têm pela frente*"(Programa do Governo Regional da Madeira, 2015, p. 75).

Adiante, à página 76 do mesmo documento, são expressas, "*para o período da legislatura a que este programa se reporta (...) as seguintes Metas:*

- *Elevar a Qualidade do Ensino Regional em todas as suas formas e valências, elegendo o conhecimento, a formação e a qualificação como factores de dinamização económica e coesão social e*
- *Contribuir para a elevação da Qualidade de Vida dos madeirenses (...)*"

Com uma lógica mais operacional, são estabelecidos ainda, no referido programa governamental, um conjunto de objetivos que, para além de se assumirem como um meio de corporizarem a Visão e as Metas estabelecidas, refletem também, as preocupações mais concretas expressas pelos níveis europeu e nacional, sendo, entre estas, de relevar, e citamos:

- "*Reorganizar a oferta educativa e formativa da RAM de modo a corresponder ao alargamento da escolaridade obrigatória*" (p. 78);
- "*Combater o abandono escolar (por via da) melhoria da transição entre os sistemas de educação e formação e o ensino superior, através (...) da realização de cursos de especialização tecnológica; (do) reforço dos cursos de educação e formação de nível básico*" (p. 82);
- "*Aumentar o número de jovens habilitados com o ensino secundário (através da) criação de condições para a permanência no sistema educativo dos jovens até aos 18 anos*" (p. 82);
- "*Reforçar a percentagem de adultos que participam no ensino ou formação ao longo da vida (mediante a) oferta de cursos de educação e formação de adultos, orientados para ativos (empregados e desempregados* (p. 82) e

- *"Elevar os níveis de qualificação profissional e promover a adaptabilidade da força de trabalho (com a) oferta de cursos de formação profissional contínua de qualificação, reconversão, aperfeiçoamento e especialização para ativos (e a) promoção de novas formas de educação e formação ao longo da vida"* (p. 83).

Noutro plano, também regional, importa ainda sublinhar a existência de um diploma legal, em vigor desde 1998, qual seja a Portaria Nº 139/98, de 24 de Agosto, da Secretaria Regional da Educação, documento este que "*aprova o regime jurídico da prestação de serviços da Escola à Comunidade*".

Estabelecendo a citada portaria, no seu preâmbulo, que "*A escola (...) deve desempenhar um papel interveniente (...) através da constituição de parcerias sócio-educativas, que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil*", percebe-se que há espaço para operacionalizar todos os projetos que abarquem todas as dimensões preconizadas, quer nos Livros Brancos quer na Lei de Bases do Sistema Educativo como no Programa de Governo da Madeira para o período 2015-2019.

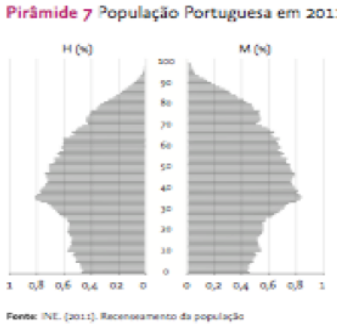
Na realidade, ao estipular, no seu Art.º 2º, que o regime é "*aplicável aos estabelecimentos do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário*", podendo também ser "*implementado nas escolas a tempo inteiro do 1º ciclo*", desde que e enquanto condição, as escolas "*pretendam desenvolver um projeto de prestação de serviços à comunidade*", fica aberto o caminho para uma resposta concreta aos interesses e expectativas das populações onde as citadas escolas estiverem inseridas, desde, repete-se, que estas o desejem.

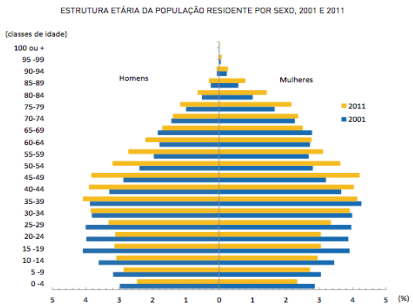
A clarificação do âmbito da prestação de serviços, estabelecida ao Art.º 3º da citada Portaria, é suficientemente abrangente para enquadrar quer as iniciativas da escola quer os projetos apresentados por instituições interessadas e até particulares, devendo proceder-se, para os devidos efeitos e como o referencia o Art.º 4º, à "*inventariação das necessidades sócio-educativas da área onde (a escola) está inserida*".

Estrutura Demográfica, níveis de escolaridade e desemprego

No âmbito da segunda dimensão também referenciada como determinante para a análise da questão, e tendo sido já percepcionado o impacto decorrente da quebra dramática da natalidade, importa sublinhar que toda a estrutura do que tradicionalmente se apelidava de "pirâmide etária" se alterou nos últimos 40 anos, vivendo-se hoje, em Portugal, um contexto

quase "pentagonal", como o demonstra o gráfico infra (do lado esquerdo) transposto do livro "Dinâmicas Demográficas e Envelhecimento da População Portuguesa" (p. 37) editado, na sequência do Censos 2011, pela Fundação Francisco Manuel dos Santos.



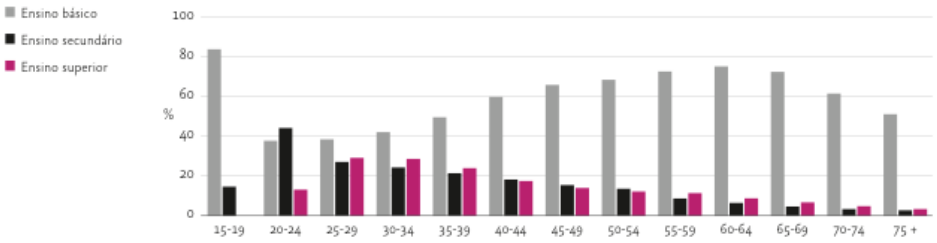


No que à Madeira concerne, pode perceber-se, por via diretamente da publicação do INE (pp.20) sobre o mesmo Censos, uma estrutura muito similar à nacional (vide gráfico supra do lado direito em que 2011 está representado a amarelo). Note-se, ainda com recurso ao mesmo documento, que a maior concentração populacional se centra agora nos intervalos entre os 25 e os 59 anos nas Mulheres e entre os 25 e os 54 anos nos Homens, sendo que a relação entre os terços inferiores nacional e regional é ainda favorável à população da Região Autónoma, atendendo a que a componente "Jovens" na estrutura é ainda maior na Madeira do que no todo nacional (16,44 vs. 14, 89; p. 21).

Noutro plano, complementar mas ainda crucial para o nosso exercício, é fundamental perceber-se a distribuição existente na estrutura demográfica em causa, por nível de escolaridade, já que essa constatação permitirá inferir sobre o volume potencial de sujeitos eventualmente a envolver por uma política ativa de promoção genérica da educação / ensino ao longo da vida, nas múltiplas vertentes para que a legislação já referenciada nos remete.

Recorrendo, de novo e para o efeito, ao trabalho dirigido por Mário Leston Bandeira para a Fundação Francisco Manuel dos Santos (p. 86: gráfico 1.18 infra), constatamos que o "*gap*" existente em Portugal, desde logo entre os detentores do ensino básico (de 4, 6 ou 9 anos em função da idade respectiva) e os portadores do ensino secundário, demonstra existir, em todos os escalões, mas com especial incidência a partir dos 25 anos, e de forma sempre crescente à medida que a idade aumenta, um universo alargado de intervenção potencial para o sistema educativo, por via de qualquer uma das funções estipuladas para o mesmo.

Gráfico 1.18 População por nível de escolaridade completo (%), sexos reunidos, por grupo etário, Portugal, 2011



Fonte: Cálculos próprios sobre os dados dos Recenseamentos Gerais da População (2011), INE.

A nossa percepção da dimensão, potencial e especificidade do processo, bem como da capacidade de desenvolvimento do mesmo, será, contudo, tão mais acentuada e pertinente, quanto seja possível fazer o cruzamento daqueles indicadores com os respectivos níveis de desemprego, atentos os factores subjacentes e a perspectiva utilitarista (de aumento da empregabilidade) de que enforma a formação destinada a este universo.

Com este pressuposto, e fazendo, de novo, uso do trabalho da Fundação Francisco Manuel dos Santos (p. 95: quadro 1.7.) percebemos quais os escalões, por sexo, em que o referido cruzamento, em termos nacionais, é mais acentuado, sendo identificável alguma sobreposição entre as variáveis "idade / escolaridade / desemprego", em especial entre os 20 e os 59 anos, apontando a dimensão deste "mercado" para uma média (arredondada por excesso) de 137 Pessoas por cada 1.000.

Quadro 1.7 Distribuição de 1000 activos empregados e desempregados (‰), por sexo e grupo etário, Portugal, 2011

Homens			Mulheres		
Idade completa	Empregados	Desempregados	Idade completa	Empregados	Desempregados
15-19	572	428	15-19	516	484
20-24	768	232	20-24	743	257
25-29	864	136	25-29	855	145
30-34	898	102	30-34	880	120
35-39	904	96	35-39	884	116
40-44	898	102	40-44	882	118
45-49	890	110	45-49	880	120
50-54	879	121	50-54	870	130
55-59	860	140	55-59	861	139
60-64	860	140	60-64	872	128
65-69	996	4	65-69	989	11
70-74	1000	0	70-74	1000	0
75+	1000	0	75+	1000	0

Fonte: Cálculos próprios sobre os dados dos Recenseamentos Gerais da População (2011), INE.

Sabido, por outro lado, conforme o próprio Censos 2011 o admite (p. 54), que, e cita-se, "*a região da Madeira distingue-se por apresentar maiores taxas de desemprego para a população com níveis de escolaridade mais baixos*", o mesmo é dizer que a correlação entre

a formação académica e o desemprego é real e absoluta, parece ser evidente que o "mercado" de educação e de formação, e os diferentes "públicos" potenciais, são, em termos relativos, maiores na Madeira do que no conjunto do país, visto que numa análise mais fina (quadro infra) se percebe também que as taxas de desemprego e os níveis habilitacionais diversos são, em termos percentuais, maiores, aquelas e, inferiores, estes, na Região, vis-à-vis o todo nacional.

	Madeira	Portugal
Tx. de Desemprego	**14,7**	**13,2**
Tx Desemprego Jovem	**35,1**	**27,9**
Tx. Analfabetismo	**6,9**	**5,2**
Pop. Com 15 ou mais anos sem qualquer nível	**12,5**	**10,4**
Pop. Com 3º Ciclo	**44,6**	**50**
Abandono pós 9º ano	**26,7**	**22,1**
Pop.com Ens. Secundário	**28**	**32**

Fonte : Censos Definitivos 2011

Os indicadores mais concretos relativos à Madeira, sempre reportados ao Censos de 2011, revelam a existência de 18.672 desempregados (p. 237), entre os cidadãos com 15 ou mais anos e os 64 anos de idade, e de 11.649 Pessoas (p. 194) ou seja, 62,4% daquele número, sem qualquer tipo de escolaridade nos mesmos escalões etários, com a grande maioria a situar-se acima dos 35 anos.

Noutro plano, constata-se ainda que no intervalo etário 15-64 (em que o tema da empregabilidade é mais candente) 24,4% dos Cidadãos só tem o 1º Ciclo (44.483) e 17,2 % (31.639) o 2º Ciclo (ibid.), o que significa, no limite, um mercado potencial, só para a concretização do objetivo de escolarização obrigatória dos 9 anos, de 87.771 Pessoas, processo este que pode / deve, naturalmente, ser implementado, com recurso aos ativos disponíveis, garantindo-se também a melhoria ou reconversão das qualificações profissionais ou outras entretanto obtidas, dos próprios e de outros.

Efectuado o mesmo exercício para os restantes âmbitos contemplados na legislação que configura o sistema educativo, falemos de planos mais formais ou informais, apercebemo-nos que o potencial de alunos para as diversas funções que a escola pode desempenhar, alunos esses que vemos como "públicos" diferenciados a que há que dar

resposta, é largamente superior à redução induzida pelo decréscimo da natalidade, e considerados só os indicadores referidos nos parágrafos anteriores.

Conclusão ou indicadores de soluções alternativa

Percebido o quadro geral, quer jurídico, quer demográfico, e as realidades habilitacionais e de emprego dos Madeirenses, parece ser possível, qual resposta à questão maior formulada, encontrar, portanto, cenários alternativos à solução aventada de encerramento de escolas.

Efetivamente, parece ser evidente que a diminuição do fluxo tradicional de alimentação do sistema pode (e deve mesmo) constituir-se como "janela de oportunidade" para que a escola ultrapasse a lógica instituída, e se abra às perspectivas mais abrangentes que as recomendações Europeias advogam e que a legislação, nacional e regional, consagra como necessárias e desejáveis para o sistema exercer, abrindo-se a outros públicos e a outras funções, assim permitindo a corporização dos múltiplos objectivos fixados e tão mais candentes quanto os novos desafios que os contextos global, europeu, nacional e regional colocam a todos os cidadãos, em todos os momentos das suas vidas.

Neste contexto, cremos ser possível, numa lógica integrada entre os departamentos do Governo Autónomo da Madeira que têm a tutela da Educação e da Formação Profissional e da Inclusão e do Emprego, o estabelecimento de objetivos específicos e concretos, com base na legislação diversa já explicitada, nos indicadores citados supra no capítulo anterior (de que se realça o mercado potencial de 87.771 Pessoas) e com o recurso, em termos operativos, aos pressupostos e procedimentos estabelecidos na Portaria 139/98 da S.R.E. (nomeadamente no que à audição de outros interessados e à implementação dos projetos concerne) desenvolver um conjunto de ações dirigidas, e sumarizamos,

i) à alfabetização;
ii) à obtenção de níveis de escolaridade básica superior aos existentes;
iii) à melhoria e reconversão profissional, por via de cursos específicos para os sectores que configurem maiores necessidades laborais, preferencialmente em conjunto com associações empresariais e seus associados,

bem ainda e não menos importante, como referenciado em *Educar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*,

iv) ao desenvolvimento de todo o potencial de cada indivíduo, por forma a permitir-lhe ter uma base cultural sólida e vasta, literária e filosófica, científica, técnica e prática

assim permitindo corporizar-se também a ideia, estabelecida pelo programa Horizon 2020 – Desafio Social para a União Europeia e todos os seus Estados-membro, da construção de uma sociedade mais inclusiva, mais inovadora e mais reflexiva.

Referências Bibliográficas:

Apple, M. (2004). *Ideology and Curriculum.* London: Routledge Falmer.

Aristóteles (1977). *Tratado da Política.* Lisboa: Europa América (original publicado no século IV AC).

Comissão Europeia (1994). *Crescimento, Competitividade, Emprego – Os desafios e as pistas para entrar no século XXI (Livro Branco)*. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Comissão Europeia (1995). *Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Diário de Notícias do Funchal – edição de 9 de Maio de 2015; http://www.dnoticias.pt/impressa/diario/515390/madeira/515429-governo-nao-descarta-fecho-de-escolas-em-seis-anos

Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira (1991). Lisboa: Diário da República Nº 198 - I Série A (pp. 3016 / 3024).

Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira (1999). Lisboa: Diário da República Nº 195 - I Série A (pp. 5572 / 5614).

Censos de 2011 – Resultados Definitivos Portugal (2012). Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

Bandeira, M. L. (direção) (2014). *Dinâmicas Demográficas e Envelhecimento da População Portuguesa*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Constituição Portuguesa (2005). Lisboa. Sítio da Assembleia da República: http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx

Fino, C. (2006); *Inovação e Invariante Cultural* in Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho.

Fundação Francisco Manuel dos Santos – PORDATA (Base de dados Portugal Contemporâneo); http://www.pordata.pt/Portugal/Emigrantes+total+e+por+tipo-21

Goldratt, E. (1998). "*Focusing on constraints, not costs*" in Rethinking the future (p. 111); Edited by Gibson, Rowan. London: Nicholas Brealey Publishing.

Governo Regional da Madeira (2015). Programa de Governo para o Quadriénio 2015/19. Funchal: Governo Regional da Madeira.

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Lisboa: Diário da República Nº 237 – I Série (pp. 3067 / 3081).

Morin, E. (1973). *O Paradigma Perdido: A Natureza Humana.* Lisboa: Publicações Europa América.

Regime Jurídico da Prestação de Serviços da Escola à Comunidade (1998). Funchal: Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira Nº 60 - I Série (pp. 1 / 3).

Secretaria Regional de Educação da Madeira; PORTAL DRPRI; http://www02.madeira-edu.pt/Portals/2/Documentos/Demografia2014.pdf

Stoer, S. R. (1983); A reforma de Veiga Simão no Ensino: projeto de desenvolvimento social ou "disfarce humanista"? ; *Análise Social* Vol. XIX (793-822); Lisboa: Instituto Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Toffler, A. (1984). *A Terceira Vaga.* Lisboa: Livros do Brasil.

Tratado da União Europeia (1992). Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

COMO PROMOVER COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA A CRIANÇAS COM DIFICULDADES ACRESCIDAS ÀS MESMAS, NUMA TURMA DE 3.º ANO DE ESCOLARIDADE?

Mariana Abrantes

Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Universidade da Madeira/Centro de Investigação em Educação, Madeira, Portugal

Resumo

Resultante da prática pedagógica realizada no seio de uma turma de 3.º ano de escolaridade, surgiu a necessidade de procurar respostas a questões sobre problemáticas apontadas, recorrendo-se por isso à Investigação-ação como ferramenta essencial à sua solução.

Por esta razão, e partindo deste caso em particular em que a maioria do grupo apresentava algumas dificuldades de leitura e escrita, despoletou-se a seguinte questão: Como promover competências de leitura e escrita a crianças com dificuldades acrescidas às mesmas, numa turma de 3.º ano de escolaridade?

Esta problemática apontada resultou de uma observação participada, verificando-se desta forma alguma dificuldade nos alunos em ler de diversas formas textos variados, bem como a sua fraca produção textual.

Assim sendo, toda a ação pedagógica realizada baseou-se na exaltação e máximo envolvimento da língua portuguesa interdisciplinas, formando-se um currículo contínuo e interligado.

A prática enunciada decorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2013, decorrendo nesse período de tempo todo um processo investigativo-refletivo, que determinou toda a ação realizada baseada em pressupostos teóricos que a fundamentaram e serviram de base para uma prática pedagógica de qualidade.

Palavras-chave: Investigação-ação, 3.º ano, Competências de Leitura e Escrita

Introdução

Ao iniciar-se um projeto com algum grau de complexidade, objetivando-se o alcance de metas, é fundamental planear toda a ação inerente a esse processo com algum rigor.

Como tal, prevê-se que através de planeamento, recolha e análise de dados, o docente seja capaz de se tornar um investigador reflexivo sobre o que se propôs observar, num

processo demorado e intrincado mas com resultados positivos tanto para o investigador como para o investigado através de uma posterior reformulação de toda a prática pedagógica.

Criar uma definição de Investigação-ação torna-se tarefa complexa uma vez que existe uma panóplia de autores que sustentam diversas visões do que este conceito é para cada um deles. Porém, o ponto em que todos concordam é que serve de ferramenta ao docente para lidar com desafios ou problemas que surjam no contexto educativo, sempre de forma reflexiva.

Na mesma linha de pensamento, Máximo-Esteves (2008) escreve que a Investigação-ação vem auxiliar o docente "(…) [para uma] melhor compreensão e apropriação da prática profissional." (p.8). A mesma autora acrescenta que, desta forma, o docente vê-se provido de competências e capacidades para "(…) formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados." (pp.9-10).

"A Investigação-ação é uma metodologia caraterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos diretos sobre a prática." (Alarcão, 1996, p.116). Como é de supor, o professor torna-se reflexivo sobre a sua prática e acaba investigando problemáticas que surjam em contexto pedagógico, procurando mais tarde soluções para pôr em prática.

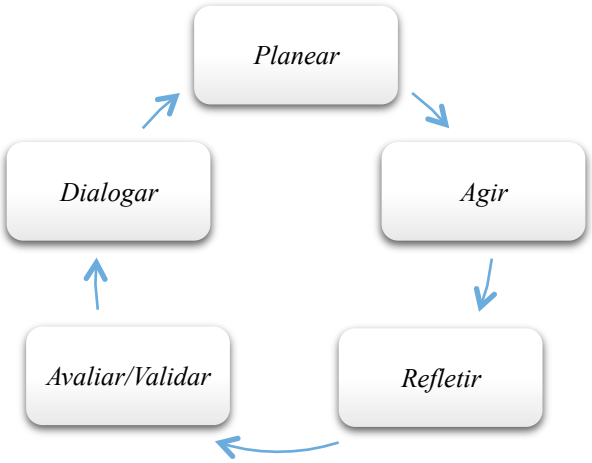
Constitui-se assim um processo reflexivo que requer do professor a colocação de questões acerca da sua ação e, mais tarde, as reveja de modo a que a pergunta colocada seja mudada ou respondida (Alarcão, 1996). Este tipo de ação leva a um significativo beneficiamento por parte dos alunos, uma vez que vêm as suas aprendizagens melhoradas, levando-os assim ao sucesso.

Este tipo de investigação é definida como qualitativa, uma vez que se pretende analisar os resultados investigados e seguir para uma ação. Como afirma Fortin (2009) "O objetivo das investigações qualitativas é descobrir, explorar, descrever fenómenos e compreender a sua essência." (p.32). Acrescenta ainda que é importante considerar os diversos aspetos da problemática encontrada, principalmente do ponto de vista dos participantes (alunos), sendo que a função do docente parte de "(…) examina[r] e interpreta[r] os dados à medida que os recolhe, depois decide o caminho a seguir, baseando-se nas suas descobertas." (p.32).

Trata-se portanto de um processo dinâmico e interativo admitindo ajustes, consequência da análise de fenómenos/circunstâncias que estão a ser estudadas, operacionalizado, segundo Fischer (citado por Máximo-Esteves, 2008), da seguinte forma:

Figura 8.

Fases da Investigação-ação



Prevê-se desta forma que, para realizar um projeto de Investigação-ação seja "(…) necessário efetuar um conjunto de procedimentos (…): encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação." (Máximo-Esteves, 2008, p.79). Quer isto dizer que há que identificar as questões de investigação, definir a problemática, realizar uma revisão literária, definir a metodologia de investigação, definir e implementar estratégias de intervenção, recolher dados e organizá-los, aferir resultados e por fim, discutir e apresentar os resultados obtidos. Trataremos então estes estágios como as fases a percorrer de forma a realizar um projeto de investigação qualitativa.

Em suma, a Investigação-ação parte de um processo muito benéfico tanto para os alunos como para o próprio docente, devendo este considerá-la quase que uma obrigação em toda a sua intervenção pedagógica.

1. Projeto de Investigação-ação

Resultante da observação participada efetuada na sala de 3.º ano de escolaridade acima referida, bem como intervenção realizada em contexto de estágio, surgiram possíveis problemáticas que mereciam atenção na sua resolução. Para tal, torna-se importante ressaltar a importância de um professor investigador e reflexivo na sua ação, uma vez que faz parte

integrante de toda a sua prática profissional organizar-se perante uma situação problemática, questionar-se intencional e sistematicamente, tendo como principal objetivo a compreensão e posterior solução do problema. (Alarcão, 2001).

Sendo assim e partindo deste caso em particular, a problemática encontrada baseou-se nas dificuldades de leitura e escrita apresentadas por parte dos alunos, daí despertar a seguinte questão:

- ✓ **Como promover competências de leitura e escrita a crianças com dificuldades acrescidas às mesmas, numa turma de 3.º ano de escolaridade?**

Este levantamento, que surgiu como resultado da observação realizada, deve-se principalmente à grande dificuldade encontrada nos alunos de ler qualquer tipo de texto, tanto em voz alta como em silêncio; e pela sua fraca produção textual, tanto a nível de criação de texto, na simples resposta escrita a questões colocadas, e ainda a nível gráfico (ortografia).

Ambas estas competências linguísticas (leitura e escrita) são fatores essenciais à comunicação e cabe ao docente proporcionar aos seus alunos aprendizagens significativas, diversificadas, integradas e socializadores para que tenham um futuro repleto de experiências positivas relativas à sua língua materna. Depreende-se assim a escolha desta temática, pelo que tencionou-se otimizar competências linguísticas através de estratégias diversificadas em contexto da prática pedagógica.

2. Fases do Projeto de Investigação-ação

Ao iniciar-se um projeto de Investigação-ação, compreende-se a planificação de estágios que irão refletir os diversos momentos de trabalho. Desta forma e ressaltando o projeto realizado, decidiu-se dividi-lo em três fases distintas: diagnóstico e condução do problema; intervenção; e por fim a aferição de resultados.

Segue-se o cronograma referente ao acima descrito, datando-se entre os meses de outubro e dezembro de 2013:

Tabela 4.

Fases do Projeto

		outubro			novembro				Dezembro			
Semanas		2*	3	4	1	2	3	4	1*	2	3	4
1ª Fase	Diagnóstico e condução do problema											
2ª Fase	Intervenção											
3ª Fase	Revisão e análise de resultados											
		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

*Início e finalização da prática pedagógica

Legenda:

- Identificação de questões de investigação
- Definição da problemática
- Revisão literária
- Definição da metodologia de investigação
- Definição de estratégias de intervenção
- Implementação de estratégias
- Recolha de dados
- Organização de dados

A primeira fase do projeto centrou-se essencialmente na observação participada realizada na turma de 3.º ano em questão. Teve uma duração total de quatro semanas, cujo principal objetivo foi a identificação do problema e definição de estratégias a utilizar na intervenção. É a partir desta fase, depois de encontradas questões-problema, que se definiram estratégias de investigação e posterior intervenção acerca da problemática encontrada.

Partiu-se assim para a segunda fase, onde foram implementadas as estratégias elegidas como fundamentais à tentativa de resolução do problema colocado. Estas basearam-se numa revisão literária previamente realizada pela estagiária partindo assim para a criação de aprendizagens significativas para os seus alunos. Assim, foram planeadas atividades que incentivassem a leitura, tanto autónoma como coletiva dos alunos; que permitissem aos alunos

de se exprimir em ambos os níveis linguísticos; que promovessem um grande desenvolvimento a nível da produção textual bem como de enriquecimento de vocabulário.

Relativamente à recolha de dados, realizou-se um registo fotográfico de forma a documentar algumas das atividades propostas aos alunos, bem como um registo escrito na forma de diário de bordo onde foram abordados alguns aspetos que deveriam ser melhorados a nível de conteúdos trabalhados e suas estratégias, bem como uma breve reflexão da estagiária sobre as aprendizagens realizadas (se foram ou não cumpridos todos os objetivos propostos).

Por fim e numa última fase, realizou-se uma revisão e análise dos resultados obtidos da fase anterior. É, como forma de previsão, esperado que os alunos consigam demonstrar um crescimento a nível das suas competências linguísticas (leitura e escrita) e tornem-se cada vez mais autónomos na tomada de decisões referentes aos mesmos, encarando-os como um divertimento e não obrigação.

Como observável através do cronograma acima exposto, esta última fase não foi concluída devido ao curto espaço de tempo disposto para implementar as estratégias idealizadas. Isto trouxe consequências na organização dos dados retirados das atividades propostas pois acaba por as tornar pouco conclusivas. Como tal, a aferição dos resultados, a sua discussão e apresentação não fazem parte deste projeto.

3. Implementação de estratégias para a resolução da problemática

Como supracitado, apesar do pouco tempo para implementação de estratégias adequadas à problemática encontrada, procurou-se desenvolver algumas tendo em conta que, caso a sua aplicação continuasse, haveria uma possibilidade de aferição de resultados positivos em relação aos do início do estágio.

Em primeiro lugar, sabe-se que o docente deve considerar o conhecimento do aluno em primeiro lugar, partindo depois para a promoção de aprendizagens significativas, num "sistema de andaimes" (*scaffolding*), intervindo e orientando-o para que estas promovam o sucesso escolar. Em seguida, e como já referida, a motivação vem novamente ter um papel primordial na implementação de estratégias, uma vez que "De acordo com os princípios das teorias cognitivas da aprendizagem, toda e qualquer estratégia a implementar numa situação de ensino/aprendizagem, por muito original e diversificada que possa ser, deve atender, primordialmente, ao sujeito aprendente, mais concretamente à sua atitude" (Neto e Almeida citado por Alarcão,2001, p.58).

Isto vem ao encontro da importância que deve ser dada à afetividade e motivação na escolha de estratégias, bem como o papel do professor como promotor e encorajador dessas aprendizagens. É através do professor que o aluno vai despertar interesse pela mensagem que lhe está a ser transmitida e assim se implique em todas as atividades propostas.

Algumas dessas estratégias/atividades passarão por: criar um contexto apropriado (criar áreas ou espaços que o aluno identifique com a leitura, como por exemplo, a área da biblioteca); ler aos alunos em voz alta (a leitura oral do aluno, numa primeira fase, não é considerada um parâmetro motivador); selecionar adequadamente o material de leitura (cabe ao professor facultar textos atrativos aos seus alunos, bem como relativos ao seu meio); transmitir atitudes e expetativas positivas (o professor deve gostar da leitura e ser capaz de transmitir esse prazer aos alunos); e ainda incentivar os alunos a descobrir o prazer da leitura.

Para Johnson, Johnson & Holubec (1999) a aprendizagem cooperativa surge como estratégia a implementar, uma vez que passa por formar grupos de trabalho onde os alunos se entreajudam de forma a maximizar as suas aprendizagens e as dos colegas.

Algumas das formas de implementar esta estratégia na sala de aula, relacionando-a com a problemática encontrada, passam por criar momentos de: leitura compartilhada (o professor lê em voz alta e quando o aluno se sente à vontade para ler, é convidado a participar); leitura cooperativa (os alunos reúnem-se em grupos e organizam-se para ler um texto); produção textual coletiva (os alunos reúnem-se em grupo, estruturam uma história em conjunto e redigem as suas ideias).

A aprendizagem da leitura e escrita estão dependentes de muitos fatores que irão desempenhar maior ou menor influência no nível de desemprenho em que se encontra o aluno. Um desses fatores é o meio em que o aluno se insere, podendo o docente promover alguns melhoramentos sempre que possível, principalmente dentro da sala de aula.

O canto da leitura é um desses exemplos e deve de ser criado na sala de aula. Serve de incentivo aos alunos que, quando terminam as atividades mais depressa que outros, se debrucem na leitura dos livros lá disponibilizados. De acordo com Jolibert (2000) "As crianças decidem onde e como podem instalar o canto de leitura na sala (alcatifa, almofadas ou, simplesmente, mesas e assentos adequados ao seu tamanho)." (p.102), sendo que os escritos nele contidos devam ser: contos, literatura infantil, romances, histórias, poemas, catálogos, revistas, bandas desenhadas e até jornais.

Exterior à sala de aula, pode ainda existir uma Biblioteca Escolar que irá desempenhar um papel crucial para a formação dos alunos, uma vez que é a partir dela que terá acesso a

livros que são adequados à sua idade, à sua escolaridade, tendo sempre em conta os seus interesses e ritmos. Se o aluno foi incentivado ao seu uso, promover-se-ão turbilhões de material didático e informativo que vai poder consultar ou levar emprestado.

Se a predisposição do aluno para a leitura for positiva, embarcará num mundo de aventuras e romance, tornando a biblioteca escolar um polo central na promoção da leitura e distribuição de informação através do "olhar, o sentir, o folhear, o comentar e ler pelo simples prazer de ler." (Alves, 2001, p.9).

Como referido, estas estratégias apresentadas foram brevemente trabalhadas em contexto de estágio, pelo que não foram passíveis de aferir quaisquer resultados relativamente ao projeto desenvolvido.

4. Avaliação das Competências a nível do Português

Relativamente à área curricular do Português, a avaliação realizada dividiu-se em três grandes domínios: Expressão Oral, Escrita e Gramática. Nestas englobam-se também os parâmetros descritos pelo Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico (PMCEB) relativo ao Português, nomeadamente a Educação Literária que trata de promover a leitura integral e obrigatória, bem como o seu tratamento e análise, de uma das obras literárias listadas no mesmo.

Como supramencionado, as dificuldades apresentadas relativamente ao Português tentaram ser combatidas através da implementação de diversas estratégias. Dessas salienta-se a implementação de uma biblioteca dentro da sala de aula para os alunos facultarem sempre que quiserem, e ainda o auxílio prestado pela professora convidada do projeto: Prazer de Ensinar, Gosto de Aprender (PEGA) - que, em conjunto com o docente titular, arranjam estratégias diferentes e estimulantes para que esta disciplina seja revitalizada.

Desta forma e com base no PMCEB traçados para o 3.º ano de escolaridade, considera-se que o grupo apresentou como:

→ Pontos fortes: escutar para aprender e construir conhecimentos; produzir discursos com diferentes finalidades; organizar os conhecimentos do texto; compreender o essencial dos textos escutados ou lidos;

→ Pontos medianos: apropriar-se de novo vocabulário; monitorizar a compreensão de textos; redigir corretamente, legível e sem erros ortográficos; rever textos escritos; explicitar aspetos fundamentais da fonologia do Português; conhecer propriedades das

palavras; analisar e estruturar unidades sintáticas; compreender formas de organização do léxico;

→ Pontos fracos: ler em voz alta palavras e textos; ler e escrever textos diversos; planificar a escrever textos.

Tendo por base tais resultados, compreende-se a urgente necessidade de reflexão e intervenção nesta área para que as aprendizagens dos alunos sejam concretizadas adequadamente e tendo em conta as especificidades de cada aluno. Note-se que duas das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) apresentaram resultados pouco satisfatórios a nível do Português, uma devido à sua condição médica e outra pelo tardio diagnóstico de dislexia.

No geral, os alunos do 3.º B apresentam resultados razoáveis relativamente ao Português, sabendo-se que as dificuldades apresentadas terão que ser refletidas e repensadas pelo docente de forma a facilitar a aquisição de aprendizagens significativas aos alunos.

Conclusão:

Desde o primeiro contato com as crianças, sentiu-se a necessidade de encontrar áreas problemáticas, que estivessem ao alcance da estagiária, para procurar soluções e resolvê-las em colaboração e cooperação com os respetivos agentes educativos. Ao se deparar com situações que carecem uma reflexão cuidada, assente em bases teóricas e práticas, compreende-se o impulsionamento para que a metodologia de Investigação-ação fosse utilizada.

Desta forma, justificam-se a utilização de diversas estratégias e reflexões diárias ao longo da prática pedagógica, acreditando-se ser o meio para atingir um fim: suscitar na criança o sentido de papel ativo na sua aprendizagem, consciencializando-se de que apenas aprendizagens relativas a ela e ao seu meio é que lhe vão ser significativas.

Compreende-se assim a necessidade de inclusão da comunidade educativa em todo este processo, especialmente a família dos educandos, prevendo-se uma relação íntima e pessoal entre docente/criança/pais, para que todo o trabalho efetuado seja diferenciado tendo em conta especificações da criança em causa.

Relativamente às elações obtidas do projeto desenvolvido na turma B do 3.º ano, estima-se que, se o tempo não fosse tão escasso, teriam sido visíveis resultados relativos à problemática apontada. As dificuldades na leitura e escrita, ao longo do estágio, foram

tratadas e trabalhadas com a parceria do professor cooperante pelo que algumas estratégias, como a implementação de uma Biblioteca dentro da sala foram implementadas logo após o término da prática efetuada.

Com efeito, todo este percurso mostra a tomada de consciência por parte da estagiária de que a criança é, acima de tudo, o principal agente na sua formação, delineando assim a prática pedagógica a que me propus realizar.

Referências:

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores.* Porto : Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: que sentido? que formação? *Cadernos de Formação de Professores.* (pp. 21 - 30). Aveiro: INAFOP.

Alves, M. A. (2001). *Da arte de ler ao ler com arte - a leitura em diferentes formas de expressão.* Universidade do Porto. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e Etapas do processo de Investigação.* Lisboa: Lusodidática.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* México: Paidós.

Jolibert, J. (2000). *Formar Crianças Leitoras.* (Col. Práticas Pedagógicas). Porto: Edições ASA.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação.* (Col. Infância). Porto: Porto Editora.

NA SENDA SUPERVISIVA: O RECURSO AO *FEEDBACK* COMO FERRAMENTA DE TRABALHO

Sónia Cunha Rodrigues

Mestre em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

Universidade da Madeira/Centro de Investigação em Educação, Madeira, Portugal

Resumo

No pressuposto de que é aos professores que cabe o papel primordial de agentes do seu desenvolvimento profissional, entendemos questionar o papel do Supervisor Pedagógico (Sp) e do *feedback* supervisivo, no sentido de potenciar e melhorar a prática pedagógica de cada um.

Procurando dar resposta à questão de como se processa a Supervisão Pedagógica (SP) em Portugal e na Bélgica (no ensino primário) tentamos, ao longo desta investigação, construir e perceber o perfil de Sp, assim como perceber as vantagens do *feedback* "co-construtivo".

A experiência profissional e pessoal do professor, enquanto conhecimento gerado em contexto das suas vivências e experiências não pode ser alienado. Deve, antes, ser posto ao serviço de um bem maior, isto é, de procura de melhoria, através da reflexão crítica da sua prática, em contexto colaborativo, com o Sp numa primeira instância e, de forma mais autónoma, com os seus pares.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica; Supervisor Pedagógico; *Feedback*; Desenvolvimento Profissional

Introdução

O presente trabalho insere-se no âmbito de uma investigação conduzida para a dissertação de mestrado, na área das Ciências da Educação, em Supervisão Pedagógica.

Atendendo ao tema do nosso estudo, procuramos compreender o conceito de Supervisão Pedagógica em Portugal e na Bélgica, numa primeira instância e, posteriormente, analisar e traçar um perfil de Supervisor Pedagógico, tendo como base os depoimentos recolhidos junto dos docentes das duas escolas participantes.

Procuramos, deste modo, responder a duas questões fundamentais:

- Como se processa a supervisão Pedagógica em Portugal e na Bélgica, no ensino primário?;
- Qual o papel do supervisor e do *feedback* supervisivo na melhoria da prática pedagógica?.

Perspetivando um "corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado (...)" (Decreto-Lei n.º 43/2007, p. 1320), o quadro legislativo nacional entende que a "formação especializada em supervisão pedagógica", assim como a "experiência profissional de supervisão" (Ibid, artigo 19.º, p. 1325), são condições essenciais à melhoria da qualidade educativa.

No entanto, e consagrando o perfil de desempenho profissional dos docentes, o mesmo quadro legislativo refere que o professor, ao assumir-se como um profissional de educação, deverá recorrer ao saber próprio da profissão, "apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente" (Anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 5570).

Ainda na mesma linha de pensamento, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, instiga o professor a incorporar a sua formação como elemento integrante da sua prática, "construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais" (Ibid, p. 5571).

Partindo destes pressupostos (reflexão sobre a praxis, colaboração, formação contínua), a hermenêutica que se possa desenvolver em torno do conceito de *feedback* é essencial ao desenvolvimento do conceito de Supervisão Pedagógica, até porque, na base deste último está o desenvolvimento, com sucesso, das práticas pedagógicas e, por consequência, da própria escola.

1. Supervisão Pedagógica, Supervisor e *Feedback*: os conceitos em estudo

Numa perspetiva nacional, mas alargando também a contextos educativos europeus, a tendência vai no sentido de dar enfoque a pedagogias centradas no aluno, em detrimento de

políticas que promovam o crescimento e o desenvolvimento profissional dos docentes, em contexto de formação contínua.

No entanto (e ainda que, amiúde de uma forma camuflada), as necessidades educativas dos alunos são, muitas vezes, as questões pedagógicas dos professores. A este questionamento, esta reflexividade, Perrenoud (2000) aponta "(...) o exercício metódico de uma prática reflexiva [que poderá] tornar-se uma alavanca essencial de auto-formação e de inovação e, por conseguinte, de construção de novas competências e de novas práticas" (p. 160).

Considerando que: i) "a formação constitui um processo dinâmico, evolutivo e permanente"; ii) de que "a prática é geradora de teoria"; iii) de que "o bom profissional é um prático reflexivo"; e finalmente, iv) de que "um profissional autónomo forma sujeitos autónomos" (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva, & Fernandes, 2010, p. 235), podemos afirmar que estamos, com certeza, a enveredar por caminhos que visam o sucesso educativo escolar. Para Azevedo (2009), este sucesso

> "(...) radica antes de mais na assunção por parte de cada profissional e de cada instituição educacional, de uma persperctiva e de uma prática quotidiana assentes nos princípios antropológicos da perfectibilidade e da educabilidade humanas, no princípio do des-envolvimento de cada pessoa no confronto com o outro, que a revela tal como é e pode vir a ser, princípios esses que fundamentam o nosso exercício profissional (...)" (pp. 91, 92).

O conceito de supervisão apresenta-se pois, numa encruzilhada de várias interpretações terminológicas, numa diversidade latente, e que procura dar resposta à busca ideossincrática de cada profissional. De acordo com Vieira (1993), "(...) fazer supervisão é fundamentalmente interagir; informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar" (p. 12).

Dos vários modelos existentes, podemos destacar o modelo de supervisão clínica, apresentado por Sergiovanni e Starratt (1993), e que assenta numa perspetiva colaborativa, de parceria entre supervisor e supervisionado, assumindo o primeiro "o papel de um indivíduo com experiência e compreensão e não o de detentor de conhecimentos especializados" (Formosinho, 2009, p. 59). Esta abordagem é propícia à emergência de novos modelos, pois instiga o profissional a assumir responsabilidades no que concerne ao seu crescimento e desenvolvimento pessoal, levando, em última instância, à criação de um novo modelo, que sirva os propósitos de quem dele necessita e nele se fundamenta.

Encarando a supervisão à luz do modelo ecológico, com realce para as dinâmicas sociais que se estabelecem entre o sujeito e o meio, esta deverá "compreender as relações que se estabelecem entre os processos de interacção que ocorrem" no micro-sistema escola (Sá-Chaves, 2000, p. 149), mas também alargando esta compreensão a todos os outros sistemas, nunca estando estes fechados num compartimento estanque. Sempre que estas mudanças ou transições ecológicas acontecem, o "professor participa num novo contexto e nele assume novos papéis, desempenha novas actividades e entra em contacto com outras pessoas" (Sá-Chaves, 2000, p. 150).

Cabendo ao supervisor um olhar mais abrangente sobre a pluralidade de variáveis que interferem no processo educativo, vislumbramos, desde já, a atuação do supervisor que, no confronto com o outro e, no entender de Alarcão (1996), se deve situar "não só ao nível técnico e prático mas também crítico e emancipatório, [pois este é] o agente do desenvolvimento autonomizante do professor" (p. 8), encorajador da exploração das capacidades de aprendizagem do professor.

Face aos conceitos de supervisão e supervisor apresentados anteriormente, encarando-os do ponto de vista do desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas docentes, o *feedback* deverá surgir como agente orientador " da acção e do pensamento de um modo interactivo, dialógico" (Alarcão, Leitão & Roldão, 2009, p. 4), sendo apelidado de *feedback* co-construtivo, potenciador de aprendizagens. Da mesma forma, é conceptualizado "(...) *as information provided by an agent regarding aspects of one's performance or understanding. . (...) Feedback, thus is a "consequence" of performance*." (Hattie & Timprley, 2007, p. 81). Surge, assim, numa perspectiva de instrução, e deverá fornecer informação ao nível das tarefas ou dos processos de aprendizagem.

Recorrendo a estudos multinacionais, nomeadamente o relatório apresentado pela OCDE em 2009, intitulado *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*[1], sabemos que

> *Given the importance of professional development in some education systems it is important to clarify the role of appraisal and feedback not only in identifying development needs but also in assessing the impact of professional development on the work of teachers within schools* (OECD, 2009, p. 152)

[1] *TALIS: Teaching and Learning International Survey*

De acordo com o relatório citado, uma parte significativa de professores, não recebeu qualquer tipo de *feedback* relacionado com o seu trabalho, sendo a percentagem atribuída a Portugal de 26% e à Bélgica de 9% (OECD, 2009). Tal significa que os professores "*are not receiving the potential benefits of appraisal and feedback*" (Ibid, p. 150).

Na mesma linha, há autores que entendem o *feedback* como o tipo de informação recebida, quer ao nível cognitivo ou meta-cognitivo, e que permite confirmar, adicionar, reestruturar, direcionar, entre outros, a informação já interiorizada. Por outras palavras, o *feedback* pode ser aceite, modificado ou, simplesmente, rejeitado (Hattie & Timperley, 2007).

Também Alarcão, Leitão e Roldão (2009) partilham esta ideia. O *feedback* tem maior importância quanto maior for o caráter construtivo do conhecimento, podendo "assumir modalidades variadas consoante as perspectivas do formador sobre o que é a formação e qual o papel do formando no seu processo de desenvolvimento." (Alarcão, Leitão & Roldão, 2009, p. 20). Para os autores, o tipo de *feedback* fornecido poderia ser do tipo informativo, estimulador ou não, com ou sem sentido de relevância, de valor cognitivo ou afectivo, e que, provocaria no supervisionado diferentes graus de eficácia no seu desenvolvimento profissional (Ibid, 2009).

De acordo com os dados recolhidos no relatório da OCDE já apontado anteriormente, as evidências dos benefícios do *feedback* no trabalho docente são bem explícitas, na medida em que

> *over three-quarters of teachers also agreed or strongly agreed that their appraisal and feedback was useful in the development of their work. (...) However, over 40% of teachers reported that they did not received suggestions for improving aspects of their work. Contrasting these two findings suggest that feedback may be helpful in the sense that it highlights teachers' strengths and weaknesses even if it does not contain suggestions for addressing weaknesses or building on strengths* (OECD, 2009, p. 159).

Tal torna-se particularmente importante na medida em que a melhoria dos resultados da escola enquanto organização, está diretamente relacionada com o trabalho docente, considerando que "*numerous initiatives developed by policy makers aiming to lift school improvment have had teacher development at the core*" (Ibid, p. 169).

Alongando o conceito à área supervisiva, importa salientar o esforço que o supervisor deve ter em propiciar *feedback* sobre o trabalho docente observado, conduzindo o docente à reflexão necessária para o seu desenvolvimento profissional.

Mais uma vez, o *feedback* deve ser necessariamente considerado uma mais-valia supervisiva, no sentido em que deve servir para estimular, orientar, informar e, em última análise, levar a questionar a prática docente, com o intuito de evoluir profissionalmente, sendo este desenvolvimento profissional sinónimo de evolução e de continuidade (Marcelo, 2009).

Hattie (2012) reforça que a tarefa primordial do professor deve ser, antes de mais, a de "*assist by clarifying goals, enhancing commitment or increase effort to reaching them [students] through feedback*" (p. 87). O professor "*can create a learning environment in which students develop self-regulation* (…)" (p. 87), conduzindo a resultados mais produtivos.

Reportando à questão da supervisão, Alarcão, Leitão e Roldão (2009) afirmam que "o papel do *feedback* no diálogo supervisivo tem vindo a destacar-se como elemento formativo de grande valor" (p. 2). Para os autores, o termo que aqui adquire extrema relevância é o do diálogo que acontece quer em situações formais, quer em situações informais, mas que se torna condição *sine qua non* para a aprendizagem. Numa conceção mais alargada de supervisão, esta deverá ser "um processo de dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes" (Alarcão & Tavares, 2003, p. 154).

O desenvolvimento qualitativo quer da organização escola, quer dos seus intervenientes de que Alarcão e Tavares (2003) nos falam, está bem implícito nas conclusões do relatório da OCDE (2009), ao apontar nas suas recomendações que "*aligning criteria for school evaluation with those for teacher appraisal and feedback would emphasise the importance of policy objectives at the school level and could give teachers and school principals an incentive to meet such objectives*" (p. 172), de forma a que não haja um desencontro entre os objetivos traçados para as organizações escolas e para os docentes, quando o objetivo final é alcançar o sucesso educativo.

2. Da teoria à prática: *competent practitioners*

Aos participantes do estudo foram colocadas vários blocos de questões, relacionados com a conceptualização de Supervisão Pedagógica, Supervisor e *Feedback*.

O entendimento destes acerca da supervisão é, no contexto nacional, perspetivada de uma forma muito similar à da avaliação de desempenho docente, sendo por vezes confundida a sua terminologia com terminologia de carácter avaliativo.

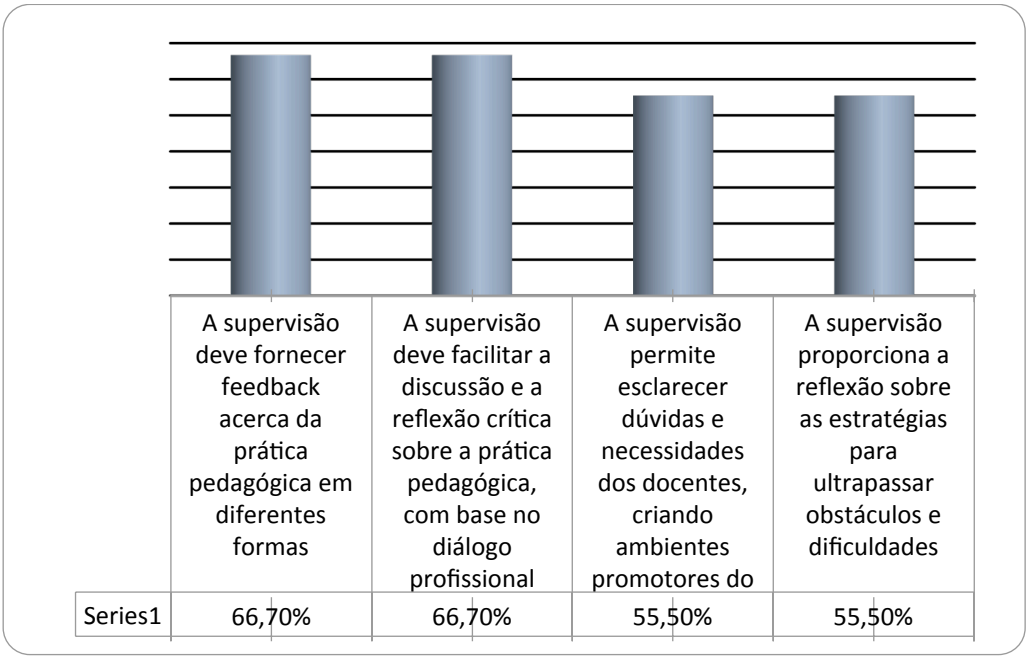
Da mesma forma, muito embora tendo em consideração as especificidades do sistema educativo belga, a Supervisão Pedagógica é conduzida de modo a que haja uma componente supervisiva e uma componente avaliativa.

Numa perspectiva mais alargada, outros docentes apontam a supervisão como a análise de aulas, com vista a melhorar a qualidade de ensino, coordenando e orientando práticas e metodologias educativas considerando-a, portanto, uma mais-valia.

No entanto, salientamos o facto de a posição dos docentes face às diferentes formas de ser e de conceber a supervisão, contrasta com as percepções iniciais do conceito. Quando questionados sobre as finalidades da supervisão, estes foram peremptórios em assinalar que a mesma deverá facilitar a discussão e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, com base no diálogo profissional, acentuando, uma vez mais, uma abordagem reflexiva para a construção pessoal e profissional do conhecimento, tal como preconizado por Schon (1983) ou Vieira (1995).

Esta reflexão encontra eco no apoio à prossecução do trabalho do docente, que o supervisor deverá prestar de uma forma colaborativa e dialógica, através do *feedback* e com vista à melhoria crescente do trabalho docente. Subjaz novamente o conceito de professor reflexivo, o qual examina "o seu ensino tanto na acção como sobre ela" (Zeichner, 1993, p. 20), de uma forma constante e fluída.

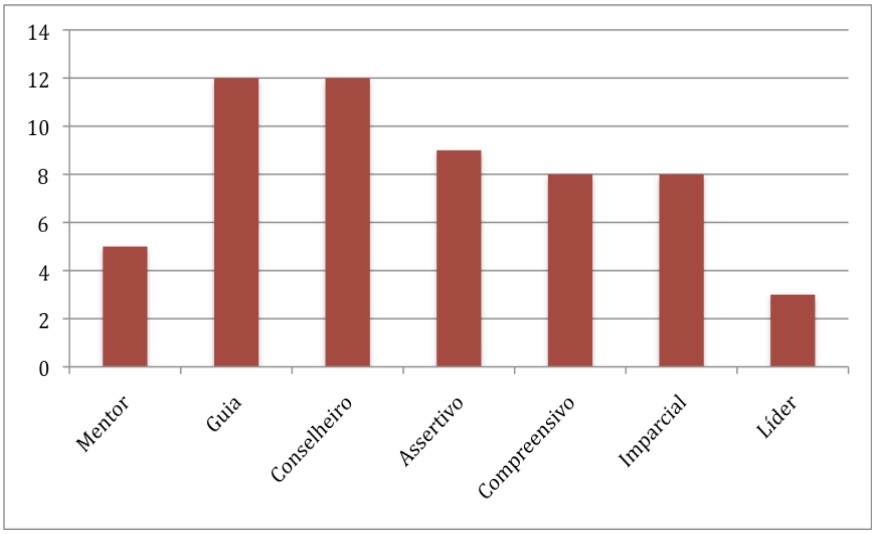
Gráfico 1 – Opinião dos docentes sobre as finalidades da supervisão



Os docentes apontam assim para uma supervisão colaborativa, de acordo com o modelo clínico, que proporciona mecanismos de entreajuda, promotores da auto-aprendizagem e da auto-supervisão.

Ao perspectivar a supervisão da forma anteriormente apresentada, a figura do supervisor deverá ser, concomitantemente, a de guia e de conselheiro, opinião manifestada por 56% dos professores e representada pelo gráfico seguinte:

Gráfico 2 - Opinião dos docentes sobre o perfil do Supervisor Pedagógico



Da mesma forma, os entrevistados consideram que o supervisor deve ser uma "pessoa justa" (EDEP[2]), "com uma certa sensibilidade" (Ibid), que saiba "transmitir a opinião e em parte a crítica" (Ibid) e que saiba "ser frontal" (Ibid). Neste sentido, deverá ser "*the person who has the responsability to coach (...) and to help teachers to implement innovations*" (EDEB[3]).

Na opinião de John Hattie, o supervisor deve "*developing high levels of trust, no whiff of accountability*" (EJH[4]), deixando transparecer a criação de condições favoráveis à confiança mútua e "não a ideia de hierarquia de poderes e de saberes" (Sá-Chaves, 2000, p. 129).

Estas afirmações encontram eco no apoio à prossecução do trabalho do docente, que o supervisor deverá prestar de uma forma colaborativa e dialógica, através do *feedback* e com vista à melhoria crescente do trabalho docente.

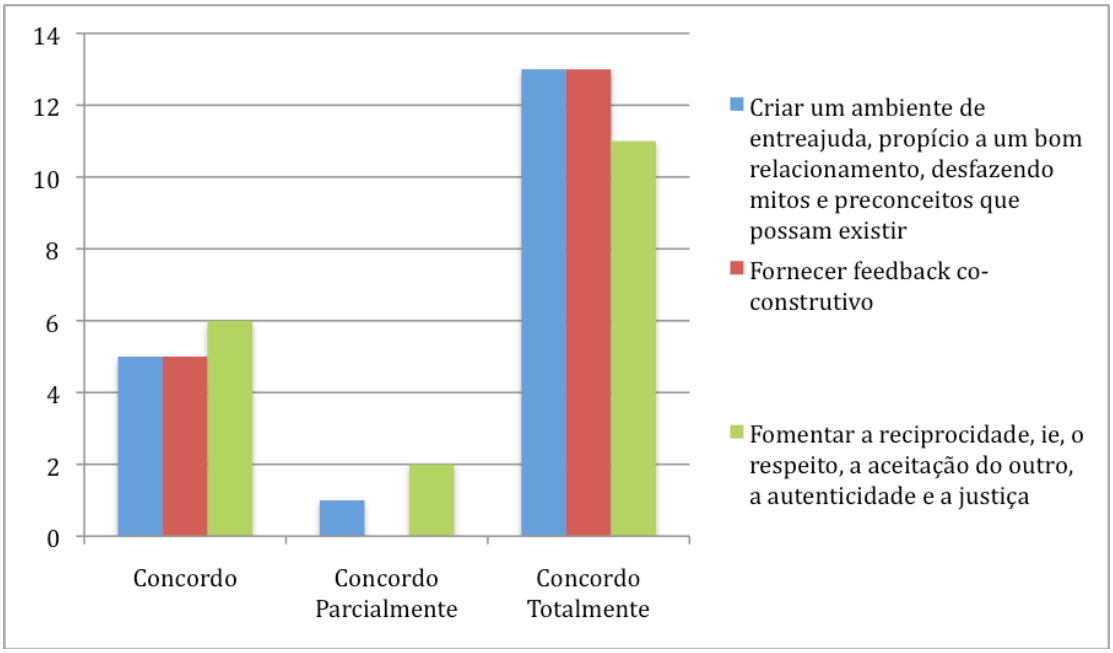
As dimensões colaborativas e a criação de mecanismos de entreajuda são determinantes para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional. Roldão (s.d.) refere que a

> aprendizagem como processo formativo permanente na actividade de um professor requer a sua ancoragem na reflexão colectiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de acções de ensino em formatos partilhados (Roldão, s.d., p. 26).

Pretende-se, assim, que o supervisor crie ambientes de entreajuda e propícios a bons relacionamentos, procurando o crecimento e o desenvolvimento do professor, sendo que as suas competências deverão estar em consonância com as respectivas circunstâncias em que o acto supervisivo ocorre.

[2] Entrevista à Directora da Escola de Portugal
[3] Entrevista à Directora da Escola da Bélgica
[4] Entrevista a John Hattie

Gráfico 3 – Opinião dos docentes sobre as competências do Supervisor Pedagógico



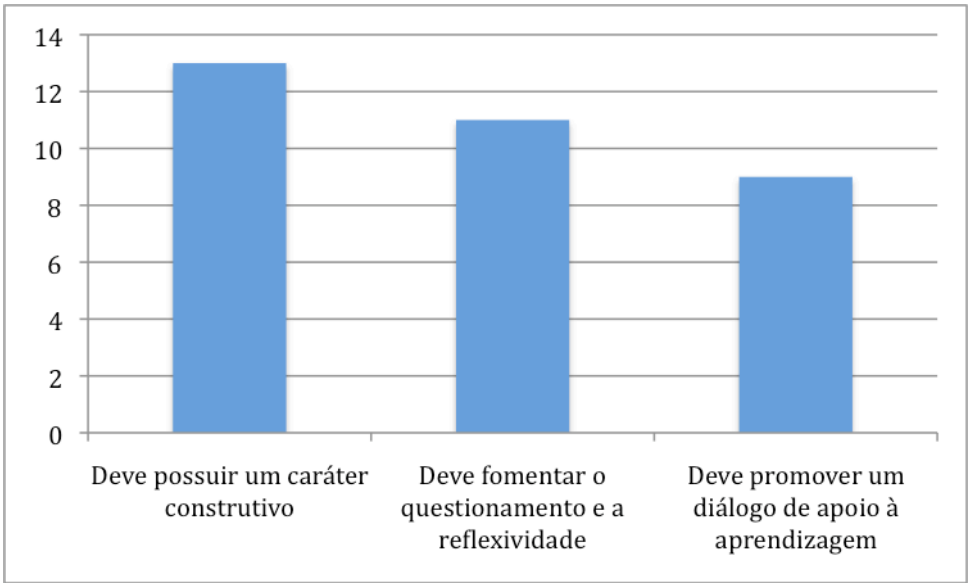
Procurando estabelecer de que forma a informação relativa à prática docente é veiculada e quais as suas potencialidades ou fraquezas, debruçamo-nos sobre a questão da relação entre supervisor e supervisionado e na forma em como o *feedback* se realiza.

De uma forma clara e objetiva, Hattie define o conceito de *feedback* como "*information about the task (the content, knowing, understanding) from some other (usually more expert) source that answers: where am I going?, how am I going?, and/or where to next?*" (EJH). Por outras palavras, o *feedback* deve ser entendido como um fluxo permanente de troca de informações que nos permita responder às questões que o autor coloca, sempre com o sentido de melhorar a prática pedagógica. No entender de alguns dos inquiridos, "*it is very important that the feedback is constructive*" (QDB[5]3) e que proporcione "*information about work (...) and guidens for the next step*" (QDB[6]1).

Sendo que o *feedback "is among the most common features of successful teaching and learning*" (Hattie, 2012, p. 129), o mesmo autor refere a necessidade de "*convince teachers that assessment is feedback to their teaching; [ensuring] a climate of trust such that collaborative impact is the essence of learning from this feedback*" (EHJ).

[5] Questionário ao Docente Belga
[6] Ibid

Gráfico 4 – Opinião dos docentes sobre as caraterísticas mais importantes em relação ao *feedback*



Plenamente conscientes de que o *feedback* deve ser "um elemento constitutivo da acção supervisiva" (Alarcão, Leitão & Roldão, 2009, p. 5) e de que se deve revestir de caraterísticas dialógicas, democráticas, bi-direcionais, de responsabilidade partilhada, reflexivas, situadas, metacognitivas, formativas, problematizadoras e potenciadoras de aprendizagens (Alarcão, Leitão & Roldão, 2009), importa alargá-lo a outros campos e outros contextos. Ou seja, torna-se imperativo desenvolver uma cultura de escola que promova e potencie a prática do *feedback*, da retroacção, numa base diária e constante, enfatizando uma cultura formativa ***para*** a aprendizagem/ensino.

Desta forma,

> Receber em feedback permite compreender melhor não só como os outros nos percepcionam e reagem ao que somos, mas também que existem outras maneiras de abordar uma mesma situação e por esta razão isso pode ser uma base de progressão pessoal importante. É uma atitude que deve ser encorajada em cada situação de comunicação (Amblard, Abramovich, Livian, Poirson & Roussilion, 1989, p. 56).

No entanto, não podemos cair na falácia de que o trabalho colaborativo é pedra assente nas organizações escola. Alarcão (2000), alerta para o facto de que "(…) o trabalho cooperativo e a discussão aberta sobre as práticas dos professores não fazem parte da cultura dos profissionais de ensino" (p. 49), confirmando Tardiff (2005) quando este, embora se refira à colaboração docente, insista que o núcleo do trabalho docente é realizado individualmente.

3. Considerações finais

A escola, tal como a conhecemos hoje, apresenta desafios diários e complexos aos que nela trabalham, exigindo novas funções, assim como novas competências que as acompanhem, "não obstante os problemas da educação se situarem, em larga medida, fora da escola" (Moreira, 2009, p. 248). A adaptação a novos contextos sociais, emergentes e em constante alteração, surge como um dos maiores desafios, aos quais a organização escola procura responder, sobretudo se considerarmos que essa alteração incessante não é acompanhada por períodos de adaptação ou até de reflexão que, obrigatoriamente, se deveriam impor.

A investigação levada a cabo, e que aqui se apresenta resumida em determinados pontos – chave, assenta no pressuposto de que a supervisão constitui uma das estratégias fundamentais para o desenvolvimento da área da formação contínua de professores e que, como tal, deve ser objeto primordial dessa mesma formação, numa atitude que fomente a reflexão sistemática das práticas.

Ao problematizarmos a temática da supervisão à luz dos sistemas educativos em estudo, dando a conhecer os modelos de supervisão praticados, deparamo-nos com a incerteza e a dúvida quanto à sua definição: por um lado, é um conceito virado para a orientação da prática pedagógica; por outro, surge intimamente ligado a funções de controlo e monitorização. Esta "dança" conceptual, entre controlo e orientação possuem, na verdade, um mesmo objetivo: o desenvolvimento profissional, do ensino e da aprendizagem.

O conceito de supervisão gira em torno de três processos distintos: a instrução; a avaliação e o desenvolvimento profissional. O grande problema que se verifica, reside no facto de se confundirem estes três processos, quando se deveriam encarar como complementares uns dos outros. Bloomberg (1980) na sua obra intitulada "*Supervisors and Teachers. A private cold war*", apresenta-nos uma expressão curiosa que define a relação entre supervisores e professores: "guerra fria".

A visão de supervisão que os sujeitos da investigação possuem, encontra-se assim, e ainda, relacionada com a prestação de contas e com a avaliação do desempenho docente, o que condiciona, de alguma forma, a plena realização da primeira, na medida em que encontra fortes barreiras iniciais, de medo, de incerteza, de desconfiança.

Da análise dos resultados, pudemos verificar que os docentes questionados priveligiam uma supervisão que *motive para o desenvolvimento profissional*, bem como garanta uma

orientação da prática pedagógica, em torno de uma melhoria desta e através de um *apoio à função educativa*. Tais afirmações surgem como fatores clarificadores do conceito. Esta flexibilidade irrompe, uma vez mais, nas concepções apresentadas pelos docentes, de maneira que podemos aferir que a supervisão não se confina a uma orientação meramente técnica, mas extravasa essa função na medida em que é potenciadora do desenvolvimento profissional e pessoal do docente.

A supervisão assume, de forma concreta, a melhoria dos contextos da prática pedagógica, facilitando a discussão e negociando processos de reflexão crítica conjuntos, desconstruindo uns e construindo-os novamente.

Quando situada "ao serviço de um bem comum (ou interesse colectivo), a supervisão promove a crença do professor numa causa para além de si mesmo/a" (Moreira, 2009, p. 253), tornando uma visão educativa comum em realidade.

A opinião transmitida pelos docentes em relação às caraterísticas mais importantes do *feedback*, assinala que este deve possuir um caráter construtivo, reiterando, novamente a finalidade principal da supervisão, isto é, a promoção do crescimento individual.

Sendo que o *feedback* deve promover, outrossim, um diálogo de apoio à aprendizagem, como foi manifestado pelos docentes, a relação colegial, de reciprocidade, respeito e confiança é crucial para que se promovam oportunidades para experimentar e correr riscos, sempre numa perspetiva de melhoria.

Por outro lado, ao fomentar o questionamento e a reflexividade na e sobre a prática pedagógica, o *feedback*, através do contributo do supervisor, alavanca o desenvolvimento ativo dos professores e ajuda a melhor perceber a natureza complexa e multidimensional da profissão docente.

Em síntese, e em convergência com os diversos autores apontados, os testemunhos deixados pelos docentes elevam a formação contínua à condição última do desenvolvimento profissional, assente na vontade e na esperança de transformação da "*métier impossible*" de Freud.

Referências:

Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*, CIDInE. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (Org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2ª Ed.). Coimbra: Edições Almedina.

Alarcão, I., Leitão, A. & Roldão, M. C. (2009). Prática Pedagógica Supervisionada e Feedback Formativo Co-Construtivo. In *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(3), 2-29.

Amblard, H., Abramovich, N. B., Livian, Y. F., Poirson, P. & Roussilion, S. (1989). *Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Editorial Presença

Azevedo, J. (2009). Políticas de Educação: Aqui chegados, o que temos e o que não temos. É possível construir um modelo alternativo de governação da Educação. In L. Rodrigues e P. Brazão (Orgs.). *Políticas educativas. Discursos e Práticas*. Madeira: CIE – UMa Centro de Investigação em Educação

Formosinho, J. (Coord.) (2009*). Formação de Professores – Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. *Maximizing impact on Learning*. London: Routledge

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. Review of Educational Research, 77 (1), 81-112

Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente : passado e futuro*. In Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8, 7-22

Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira et al. (Org.). *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na Educação. Actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para*

a Autonomia. (4). Braga: Universidade do Minho. Acedido Outubro 2015 em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publications

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar. Convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed

Roldão, M. C. (s. d.). *Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Acedido Outubro 2015, em www.dgidc.min-edu.pt/data/.../dossier_questoeserazoes71.pdf

Sá-Chaves, I. (2000*). Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de professores*. Rio Tinto: Asa.

Vieira, F. (1995). A autonomia na aprendizagem das línguas. In *Ciências da educação: Investigação e acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Vol. I. Porto: SPCE, pp. 235-243

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. (2ª ed.). Mangualde: Edições Pedago.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa

QUESTÕES DE GÉNERO NAS ATIVIDADES EDUCATIVAS E DE LAZER DOS IDOSOS. ESTUDO DE CASO NUMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

Márcia Patrícia Gomes

Mestre em Ciências de Educação - Educação Sénior

Universidade da Madeira/Centro de Investigação em Educação, Madeira, Portugal

Resumo

O envelhecimento populacional é um fenómeno que tem vindo a ter muita expressividade nas últimas décadas e que tem sido alvo de uma maior atenção.

Atendendo que o envelhecimento feminino se prolonga por idades mais avançadas, realizámos um estudo que aborda o género na velhice, tendo em mente o envelhecimento diferencial do homem e da mulher.

Sendo que a actividade educativa e de lazer é crucial nesta faixa etária para promover um envelhecimento activo, saudável e de qualidade, pretendemos melhor compreender esta etapa de vida verificando as interferências de género nas opções e actuações dos seniores nos momentos de lazer.

A presente investigação intitulada *Questões de Género nas Actividades Educativas e de Lazer dos Idosos* apresenta um estudo de caso numa Instituição Particular de Solidariedade Social, com o intuito de determinar se o género dos idosos influencia a sua participação nas actividades educativas e de lazer oferecidas por esta instituição.

Utilizámos simultaneamente metodologias quantitativas e qualitativas e como principal instrumento de recolha de dados recorremos ao inquérito por questionário aplicado aos idosos do lar e do centro de dia e aos profissionais (professores/animadores) responsáveis.

Neste estudo foi possível concluir que o género dos seniores influencia, quer a selecção das actividades educativas e de lazer que estes realizam, quer a sua participação pessoal pois os idosos escolhem as actividades que mais se adequam a aspectos tais como: o seu género, os hábitos de vida, os gostos pessoais, a profissão exercida, o meio social de origem e a respectiva cultura e mentalidade.

Palavras-chave: Sénior, Género; Actividades Educativas e de Lazer.

Introdução:

"Nascemos velhos; tratemos de morrer jovens."[7]

Tourville

No âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, na área da Educação Sénior, surge o presente trabalho de investigação intitulado "Questões de Género nas Actividades Educativas e de Lazer dos Idosos". Nesta pesquisa pretendemos apresentar um estudo sobre as questões de género na velhice, com o intuito de determinar se o género influencia a participação dos idosos nas actividades educativas e de lazer e de aferir de que modo cada género se manifesta no desempenho das mesmas.

De forma a enraizar o estudo, sustentando-o numa base teórica credível a nível científico, procedeu-se inicialmente à investigação de alguma literatura existente sobre o assunto. De seguida, apreciou-se a melhor forma de concretizar o estudo, através das opções metodológicas, determinando os instrumentos de pesquisa, nomeadamente de recolha de dados com a revisão da literatura, a pesquisa documental do local em estudo e a aplicação de inquéritos por questionário aos intervenientes. A análise, a apresentação e a redacção constituíram a fase final.

Para a concretização desta investigação foi necessário definir o cariz do trabalho e estabelecer uma linha condutora de acção, de forma a contribuir para um estudo rigoroso e eficaz do ponto de vista dos resultados a obter.

Para o efeito, seleccionamos um Estudo de Caso, onde subsistem abordagens quantitativas com a apresentação dos dados numéricos apurados e abordagens qualitativas, uma vez que se descreve e interpreta a realidade.

Atendendo a que esta pesquisa constitui um estudo de caso, o campo de investigação escolhido foi uma Instituição Particular de Solidariedade Social da Região Autónoma da Madeira situada em Machico. O universo compreendeu 24 idosos (16 mulheres e 8 homens, sendo 20 residentes no lar e 4 utentes do centro de dia) e 5 profissionais da área da educação e da animação sociocultural.

Deste modo e com o propósito de intervir e contribuir para um melhor entendimento do envelhecimento, considerámos pertinente abordar a temática do género de forma a melhor dinamizar e gerir a promoção e o desenvolvimento das actividades educativas e de lazer.

[7] http://pt.scribd.com/doc/11025230/Sertillanges-A-Vida-Intelectual-# consultado a 15 de Agosto de 2011

1. Evolução das questões de Género

Para se entender o género enquanto categoria social é necessário remeter para a história do feminismo e clarificar a relação entre a sociedade patriarcal e as opressões de que as mulheres foram alvo ao longo dos tempos. Assim sendo, apresentamos alguns períodos importantes na "história da mulher" por forma a perceber alguns comportamentos femininos na actualidade.

Parafraseando Beauvoir (2008, p.99) "o Mundo sempre pertenceu aos machos", pois desde os primórdios que a posição do Homem está muito vincada a nível social, económico e político, comparativamente com a posição da mulher.

Este facto advém da circunstância do homem ser admirado pelo papel perigoso e crucial que desempenhava na sociedade primitiva, uma vez que era guerreiro, defensor e protector do seu povo, arriscando a própria vida pelos seus.

Porém, em muitos casos, as mulheres eram robustas e resistentes e participavam nas expedições dos guerreiros e em lutas sangrentas com a mesma coragem e determinação que os homens, embora não fossem abonadas pela mesma força física (Beauvoir, 2008). "Conta-se que as amazonas[8] mutilavam os seios, o que significa que, pelo menos durante o período da sua vida guerreira, recusavam a maternidade" (idem, p.100). Contudo, relativamente às mulheres comuns, a sua condição física, a menstruação, a gravidez e o parto eram estados que interferiam na sua capacidade de trabalho e contribuíam para longos períodos de inactividade. De facto, os períodos de fertilidade da mulher conduziam-na a maternidades repetidas que a debilitavam e tornavam inapta para contribuir para a produção de recursos da sociedade. Deste modo, a taxa de natalidade era superior aos recursos da colectividade e a mulher não sentia orgulho no poder da criação, pelo contrário sentia-se "um joguete passivo de forças obscuras [onde] o parto doloroso [constituía] (…) um acidente inútil e até inoportuno." (idem, p. 102). Importa acrescentar que a tarefa de ser mãe, só permitia à mulher conciliar os trabalhos domésticos. Por isso, esta ligação ao lar e à casa, é imputada desde sempre à mulher.

Em conformidade com a ideia anterior, podemos frisar que há uma grande diferença nos papéis de género desde há muitos séculos, uma vez que a situação do homem na sociedade levou-o a ser empreendedor, lutador e a inventar instrumentos novos para as suas necessidades, enquanto que a mulher cingiu-se ao espaço da casa com o objectivo de cuidar e tratar dos filhos e do lar. Estes factores contribuíram para que o homem assumisse atitudes de superioridade em relação à mulher, ficando esta, consignada a uma posição considerada

[8] Mulheres guerreiras da mitologia grega in http://www.algosobre.com.br/mitologia/amazonas-as.html consultado a 15 de Janeiro de 2011

secundária pela sociedade. Porém, esta posição advém dos condicionalismos a que a mulher foi sujeita e não do facto de não ser capaz de extrapolar as suas tarefas habituais (Beauvoir, 2008).

Estas ilações demonstram que a desigualdade social entre homens e mulheres não é resultado da desigualdade natural e biológica, mas sim da própria desigualdade social e política que postula a inferioridade da natureza feminina. "Ninguém nasce mulher: torna-se mulher" (idem, p.13). Isto significa que nos indivíduos, o modo de agir e de se comportar é que determina o género: masculino e feminino.

Tal como na Antiguidade, a economia da Idade Média era essencialmente agrícola e familiar. Assim, as mulheres continuavam associadas às lides domésticas e, por conseguinte, às artes caseiras, nomeadamente, à confecção de vestuário e de alimentos e encarregues da educação dos filhos. Porém, a necessidade de contribuir para o sustento levou muitas delas a exercerem actividades dentro do seu próprio domicílio (bordadeiras, fiadeiras, parteiras, etc.). Esta prática foi-se generalizando e nos séculos XVII e XVIII, exerciam actividades de damas de companhia, preceptoras e criadas (Ferreira, 2002).

Um factor que também condicionou a posição da mulher na sociedade foi o próprio regime jurídico que traçava um conjunto de leis e de normativas oficiais regulando a situação de subalternidade feminina. O preceito de género foi pautado pela legislação, vincando a dependência feminina face ao domínio masculino e, por conseguinte, colocando-a em posição inferior perante a lei (Nash, 2005). Deste modo, as mulheres não possuíam os mesmos direitos políticos nem civis que os homens e eram alvo de restrições, uma vez que não tinham o mesmo acesso à educação, a uma carreira profissional, ao trabalho assalariado, ao direito hereditário e à propriedade.

As circunstâncias sociais, económicas e políticas promoviam um mundo hierarquizado pelo género (Nash, 2005), que era muito difícil questionar, uma vez que as crenças colectivas apoiadas pela natureza, pela ciência, pela religião e pela própria cultura tradicional apresentavam uma grande resistência a um modo diferente de pensar e apoiavam-se em evidências pouco debatidas na altura.

Porém, ao longo dos séculos XIX e XX, verificou-se uma gradual abolição da legislação discriminatória, embora este facto não significasse o desaparecimento de práticas discriminatórias, nem a eliminação da condição de subalternidade da mulher. (idem, p.31)

No século XIX, a revolução industrial, propiciou a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho permitindo-lhes uma maior independência. Todavia, este facto acarretou

uma maior sobrecarga de trabalho feminino, sobretudo para as mulheres casadas e com filhos, que tinham de trabalhar simultaneamente nas fábricas e dentro do seu lar. No entanto, a possibilidade das mulheres entrarem no mundo do trabalho foi um passo crucial na luta pela emancipação feminina, assim como aconteceu com o seu acesso às escolas e às universidades (Ferreira, 2002).

Durante a II Guerra Mundial, as mulheres americanas também tiveram de desempenhar várias tarefas tradicionalmente masculinas devido à mobilização dos homens, contudo, na década de 50 acentuaram-se de novo os papéis tradicionais. (Amâncio, 1994)

Estas variações na posição da mulher foram cruciais, uma vez que as mulheres conquistaram o mercado de trabalho e demonstraram a sua capacidade no desempenho das suas funções, aumentando significativamente as taxas de actividade laboral feminina. Em Portugal esta evolução foi expressiva, principalmente a partir dos anos 60 e sobretudo após a revolução política do 25 de Abril de 1974 onde 16% das mulheres tinham um trabalho remunerado. Em 2001, este valor atingiu 45,1%. (Amaro, 2006).

Para Giddens (1989, citado por Almeida, 1994), as mulheres ainda são alvo de alguma discriminação, a nível socioprofissional e de remuneração, visto ainda existirem salários diferenciados para homens e mulheres referentes a um mesmo ofício.

A circunstância de haver esta discrepância no mercado de trabalho deve-se, muitas vezes, às condições implícitas à admissão e contratação de uma mulher, no sentido desta poder usufruir da assistência à maternidade. Efectivamente, a persistência de desigualdades continua a residir, sobretudo, no facto de as mulheres ocuparem a maior parte do seu tempo disponível com actividades relacionadas com as lides domésticas.

Em suma, as desigualdades de género estão patentes em vários campos e têm-se mantido ao longo dos tempos.

1.1. O Género - Conceptualização

Embora a diferenciação, relativamente ao papel social do homem e da mulher, exista há muito tempo, o conceito de género é uma terminologia bastante recente, pois surgiu somente nos finais do século XX.

Para desfazer equívocos, será necessário fazer uma distinção entre género e sexo. Como refere Ferreira (2002, p.75) "sexo e género não são sinónimos pois (…) descrevem aspectos diferentes dessa mesma realidade, a nível dos comportamentos. (…) A noção de género veio substituir a de sexo para significar a aprendizagem e construção social dos

indivíduos em função do seu sexo biológico." Assim, e tendo por base os conceitos de Almeida (1994), as dissemelhanças de sexo referem-se às diferenças físicas e biológicas, uma vez que, universalmente, o sexo distingue geneticamente os homens das mulheres. Por outro lado, as diferenças de género referem-se às dimensões psicológicas, sociais e culturais, que diferenciam, de forma variável, o masculino e o feminino.

O conceito de género nas ciências sociais permite explicar as diferenças entre o biológico e o social, associando a cada categoria sexual características, atributos e comportamentos próprios. Neste contexto, segundo Neto et al. (2000), a conceptualização dos estereótipos de género pode ser visualizada a dois níveis: os estereótipos de traços de género, que se designam pelas características psicológicas atribuídas a ambos os géneros e os estereótipos de papéis de género, que se referem às crenças partilhadas sobre as actividades adequadas aos homens e às mulheres. Assim sendo, "os estereótipos de género incluem as *representações* generalizadas e socialmente valorizadas acerca do que os homens e mulheres devem "ser" (traços de género) e "fazer" (papéis de género)." (idem, p.11)

Os estereótipos são incutidos pela sociedade desde o nascimento e na idade adulta, tendem a resistir à mudança pois os indivíduos não estão conscientes da sua existência (Neto et al., 2000). Os estereótipos advêm também da educação dada no seio familiar a qual irá interferir nos comportamentos do indivíduo em toda a sua vida e, consequentemente, nas atitudes dos adultos mais velhos. De facto, os estereótipos são o produto de todo um processo de vida e é imprescindível não descurar este aspecto quando se pretende compreender os actos e as opções dos idosos.

1.2. Contributo das Actividades na Aceitação do Envelhecimento

1.2.1. Actividades Educativas

A educação, na área da gerontologia, constitui uma temática recente, que surgiu na segunda metade do século XX. Até 1960, a educação estava associada somente à infância e à juventude, enquanto a idade adulta estava designada para o trabalho produtivo e a velhice para o tempo de lazer, segundo Kolland (2005, referido por Doll in AAVV, 2009). Contudo, o envelhecimento demográfico e as mudanças relativas ao mundo do trabalho, no que diz respeito a uma maior exigência de conhecimentos e competências por parte dos cidadãos, alteraram este conceito.

O ensino é de extrema importância nesta faixa etária, visto que previne o declínio intelectual e ajuda a manter os níveis de activação cerebral, compensando os níveis de

estimulação negativa, originados pela reforma ou pelo distanciamento sociofamiliar. Com efeito, a educação apresenta muitos benefícios, pois proporciona um aumento de auto-eficiência e auto-confiança no idoso, contribuindo positivamente para a solução das eventuais contrariedades inerentes a esta idade (Osório e Pinto, 2007, p.63).

Como ponto de partida para uma mudança, segundo Osório e Pinto (2007), a educação na velhice pretende assim quebrar os estereótipos fossilizados na nossa sociedade relativamente ao idoso, quando este é percepcionado como alguém que já viveu e aprendeu o que tinha a viver e a aprender. Neste sentido, a educação sénior procura projectar ideais mais positivos, lutar pela emancipação do idoso e valorizar esta faixa etária, proporcionando uma maior independência económica e a ausência de preconceitos associados à idade, tais como aqueles que se patenteiam em ideologias populares onde se afirma que: "há idades certas para determinados acontecimentos da vida".

1.2.2. Actividades de Lazer

A palavra "lazer" provém da palavra latina "licere", que pressupõe a escolha livre de actividades por parte de quem as vai realizar (Camargo, 1992).

O lazer surge vivenciado em tempo livre e tem um carácter descomprometido, onde a recompensa é a satisfação pessoal e o seu prazer, originado pela vivência da tarefa desempenhada (Marcelino, 1998). Deste modo, as actividades de lazer são propícias à sociabilização, factor que é de extrema relevância na terceira idade, uma vez que atenua o sofrimento de muitos idosos, como a solidão, a perda do cônjuge, o isolamento social e familiar, o pessimismo, a passividade, o tédio e a frustração. Estes sentimentos são sobretudo consequência do "não fazer nada" e "não ser útil", a cessação de actividade profissional e a debilidade física e psicológica. Só com a participação em actividades é que se abre a esfera social e se mantém contacto com a realidade (Osório e Pinto, 2007). A socialização contribui assim para simultaneamente se elevar a auto-estima e a afectividade.

Para o efeito, o idoso pode frequentar os centros de dia onde lhe são facultados o convívio e a socialização entre os seus pares, assim como a realização de actividades em épocas festivas. A ida ao centro de dia permite que o idoso se mantenha activo e estabeleça uma rede de relações sociais que é muito benéfica para o seu bem-estar. A este propósito, Neri (1993) defende que quanto mais activo é o idoso, maior a sua satisfação na vida.

A continuidade das funções dos indivíduos seniores no mercado de trabalho depende essencialmente do género e da idade, atendendo a que os homens permanecem mais tempo

neste universo, comparativamente às mulheres. Devido a este fenómeno, o homem, por vezes, manifesta uma atitude reticente face à cessação da actividade, pois o lazer está ainda conotado a um passatempo, algo que não é útil, proporcionando ao idoso um eventual sentimento de vazio. Com o intuito de evitar esta circunstância, é imprescindível promover actividades que tenham "um significado vital, dependendo da biografia e das condições de vida de cada um. (…) Para que uma actividade seja significativa, ela precisa de ter algum vínculo com a identidade da pessoa: profissão, biografia, metas, ideais, valores" (referido por Doll in AAVV, 2009, p.111).

Atendendo a que as actividades de lazer contribuem para o bem-estar físico, psíquico, emocional e espiritual, devem ser encaradas como um ponto de partida para a sociedade ministrar actividades de lazer a todas as gerações.

Segundo a Carta Internacional da Educação para o Lazer (1993, artigo 2.4)[9], este "é um direito humano básico, como educação, trabalho e saúde, e ninguém deverá ser privado deste direito por discriminação de sexo, orientação sexual, idade, raça, religião, credo, saúde, deficiência física ou situação económica."

2. Metodologia

Para se atingirem os objectivos propostos, o método utilizado é bastante relevante. Carvalho (2009a, p.83) afirma que "o termo método significa literalmente "seguindo um caminho" (…) [e] explicitação dos passos que devem ser dados, em certa ordem, para alcançar um determinado fim."

Atendendo ao propósito e ao foco de estudo, a metodologia de pesquisa seleccionada enquadra-se num Estudo de Caso de cariz quantitativo e qualitativo, o qual consiste em "colectar, apresentar e analisar os dados de forma imparcial (…) [preservando] as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real" (Yin, 2005, p.20).

Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa e quantitativa, uma vez que os instrumentos de investigação seleccionados para este estudo de caso foram a revisão bibliográfica, a pesquisa documental e o inquérito por questionário composto por questões fechadas, semiabertas e abertas.

Embora este estudo fosse essencialmente quantitativo, porquanto os inquiridos limitaram-se a escolher as opções apresentadas no questionário que melhor se adequavam à

[9] http://www.saudeemmovimento.com.br/conteudos/conteudo_exibe1.asp?cod_noticia=195 consultado a 14 de Novembro de 2010

sua situação, sentimos necessidade de recorrer a uma perspectiva qualitativa e, nesse sentido, foram colocadas questões semiabertas e abertas para compreender com mais clareza o fenómeno em foco.

Aquando da elaboração dos inquéritos por questionário tivemos em atenção o recurso a questões incisivas e de pormenor, de modo a obtermos um conjunto de respostas abrangentes e passíveis de serem representativas do contexto em estudo.

A pesquisa foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social da Região Autónoma da Madeira, cujos inquiridos foram 24 idosos, dos quais 20 pertenciam ao Lar e 4 ao Centro de Dia e, ainda, 5 profissionais que trabalham com os seniores na área das actividade educativas e de lazer.

3. Análise dos dados

Após uma análise exaustiva dos inquéritos por questionário preenchidos pelos seniores de ambos os sexos e pelos profissionais da área da docência e da animação cultural, apresentamos as conclusões obtidas mediante o tratamento de dados estatísticos.

Assim, dos 24 idosos que foram inquiridos, 16 são do sexo feminino e 8 são do sexo masculino, o que revela que as mulheres apresentaram mais capacidade de resposta e predisposição em participar na realização deste estudo.

Os homens são mais jovens do que as mulheres, visto que se encontram maioritariamente entre os 80 e os 84 anos, enquanto aquelas se situam entre os 85 e os 95 anos. Cerca de **metade dos idosos indagados são casados e a maioria das idosas são viúvas.** Este é um facto que se coaduna com a realidade da nossa sociedade, na medida em que as mulheres vivem mais tempo e por esta razão se declara que o envelhecimento populacional é mais notório no sexo feminino.

As profissões exercidas pelos idosos inquiridos foram diversas. Contudo, o destaque ao nível dos homens recaiu na profissão de pedreiro, enquanto que nas mulheres, sobressaiu a profissão de bordadeira.

Analisando as profissões exercidas por ambos os sexos, é-nos possível frisar que aquelas se adequam aos **padrões associados às profissões masculinas e femininas**. Neste contexto e a título de exemplo, destacam-se as profissões de pedreiro, pescador e agricultor que estão relacionadas com a força física conotada ao homem, ao invés das profissões

exercidas pelas mulheres e que se encontram ligadas à casa e à educação, como é o caso das bordadeiras, costureiras e professoras (Ferreira, 2002).

Quanto às saídas de lazer dos utentes de lar, apurámos que mais mulheres ausentam-se da instituição e o motivo é essencialmente para **passear**. A frequência da ausência das idosas reporta-se a **uma vez por mês**. Relativamente aos homens, eles saiem em menor número, no entanto fazem-no com **mais frequência**. O principal propósito das suas saídas é para **visitar os seus familiares.**

Relativamente aos profissionais que trabalham com os seniores nas actividades educativas e de lazer, 40% são do género masculino e 60% do género feminino. **Os profissionais são maioritariamente jovens**, entre os 20 e os 29 anos de idade e o seu estado civil varia entre casado e solteiro.

O desempenho dos utentes nas actividades educativas e de lazer foi apurado através de um grupo de questões colocadas aos seniores e aos profissionais. Deste modo, houve a possibilidade de cruzamento de informações, permitindo assim o alcance mais fiável de algumas conclusões.

Assim, na opinião dos profissionais, a escolha das actividades educativas e de lazer é efectuada de acordo com o interesse dos idosos. Além disso, são unânimes ao afirmar que as actividades propostas proporcionam bem-estar aos seniores, facto que é corroborado por estes últimos.

No sentido de verificarmos qual a posição dos seniores perante a realização de actividades educativas e de lazer antes de entrarem na instituição, questionámo-los e apurámos que as actividades efectuadas pelos homens consistiam em ver televisão (100%), ouvir música e cuidar de animais de estimação (87,5%) e jogar dominó (75%). Enquanto que as actividades desenvolvidas pelas mulheres englobavam ver televisão (87,5%), conviver com os colegas, bordar/fazer croché (81,3%), ouvir música e ler livros (68,8%).

Daqui se depreende que as actividades escolhidas pelos homens eram sobretudo de lazer, enquanto que nas mulheres as actividades abrangiam o lazer e a educação. De facto, destaca-se uma percentagem elevada de idosas que se dedica à leitura, apesar da sua escolaridade ser reduzida.

Após a entrada dos seniores na instituição, **algumas das suas actividades habituais mantiveram-se e outras alteraram-se**. Assim, constatámos que 87,5% dos homens gosta de conviver com os colegas, 75% vê televisão e joga cartas e 62,5% joga dominó, passeia e

participa em festas. Quanto às mulheres, 81,3% convive com os colegas, 75% vê televisão e 68,8% participa em festas e elabora trabalhos manuais.

Fazendo uma comparação com as actividades que desenvolviam antes e depois de permanecerem na instituição, podemos observar que as actividades dos homens pouco se alteraram, pois continuam a ver televisão e a jogar ao dominó. Nas mulheres, está igualmente patente alguma coerência na realização das mesmas actividades, nomeadamente, o conviver com os colegas e o ver televisão. Contudo, destaca-se o facto de não lerem tanto como antes.

Os inquéritos efectuados aos profissionais, relativamente às actividades realizadas pelos utentes masculinos, corroboram o que estes afirmaram. Porém, acrescentam a realização de trabalhos manuais e a prática de exercício físico, embora **o género masculino seja aquele que mais inibição demonstra na realização de novas actividades**. Quanto às utentes femininas, os profissionais concordam com as actividades mencionadas por elas, contudo acrescentam que as mulheres realizam outras actividades, tais como, passear, ir à praia, participar em festas, contar histórias e provérbios, frequentar o ensino recorrente, bordar, fazer croché, jogar às cartas e fazer exercício físico, o que demonstra que as **idosas estão mais predispostas a uma diversidade de actividades.**

Das actividades realizadas, destacam-se pelo carácter igualitário entre os homens e as mulheres, ver televisão (75%), passear (62,5%), visitas temáticas, ler livros (25%) e fazer teatro (12,5%).

Como actividades diferenciais destacam-se jogar às cartas (homens: 75%, mulheres: 31,3%), jogar ao dominó (homens: 62,5%, mulheres: 12,5%), culinária (homens: 0%, mulheres: 25%), bordar/tricotar/fazer croché (homens: 0%, mulheres: 50%), trabalhos manuais (homens: 0%, mulheres: 68,8%), artes decorativas (homens: 12,5%, mulheres: 43,8%) e exercício físico (homens: 37,5%, mulheres: 62,5%). Através destes resultados, podemos concluir que existe influência do género na escolha das actividades, visto que estas correspondem aos estereótipos de actividades associados a cada género.

A actividade preferida das idosas é bordar, enquanto que os idosos preferem ver televisão e jogar às cartas.

Esta informação permite constatar que **ambos os sexos preferem actividades sedentárias**, porquanto requerem pouco esforço físico.

Existe uma discrepância quando as idosas apontam o bordado como actividade preferida, visto que esta não é uma das tarefas que mais realizam. Assim sendo, parece-nos

que esta situação deve-se ao facto de as idosas terem limitações no campo visual, que as impossibilitam de fazer o que mais gostam.

Os responsáveis pela promoção das actividades corroboram estas preferências dos seniores, porém adicionaram outras actividades preferidas pelos homens, tais como, jogar ao dominó, jardinar e ler jornais e relativamente às mulheres acrescentaram o gosto por passear.

Quando se trata de identificar as actividades de lazer, a presença significativa do jogo na vida dos homens idosos apresenta-se em conformidade com a educação que é incutida aos rapazes e que pressupõe o desenvolvimento de actividades que promovem a competitividade (Neto et al, 2000).

O local preferido dos utentes de ambos os sexos para **realizar as actividades é dentro da instituição**. Este resultado coincide com algumas pesquisas onde se conclui que os idosos preferem permanecer no interior da casa, devido às suas condicionantes físicas e psicológicas, nomeadamente, problemas de saúde, mobilidade e sentimento de insegurança face a locais novos (Prahl, 2002, referido por Doll, in AAVV, 2009). Estas razões podem perfeitamente justificar as suas preferências pelos espaços fechados.

Todavia, os profissionais afirmam que os homens gostam de permanecer quer dentro como fora das instalações.

Das razões que motivam os seniores a realizar as actividades salientam-se as respostas **passar o tempo** e **proporcionar distracção**. Segundo a opinião dos dinamizadores das mesmas, a participação dos seniores nas actividades advém da **necessidade de se manterem ocupados.**

Os sentimentos expressos pelos seniores, durante e após a realização das actividades, são sobretudo de **satisfação** e de **alegria** e são corroborados pelos profissionais. Estes acrescentam ainda que os homens exteriorizam mais **cansaço**, em comparação com as mulheres, estas demonstram mais **frustração** quando não conseguem realizar as actividades propostas e os homens habitualmente **reprimem sentimentos** porque socialmente tal não é aceite.

Contudo, existem razões pelas quais os seniores se recusam a desenvolver as actividades e esta atitude deve-se essencialmente a **questões de saúde** e **falta de interesse**, embora os homens também tivessem apontado a **falta de vontade**. As respostas dos profissionais vão ao encontro das referidas pelos idosos, todavia, acrescentam, ainda, como razão de recusa, o **receio de serem criticados**. Esta é uma questão sensível, na medida em que deverá ser alvo de ponderação por parte dos responsáveis, aquando da organização e