2.º Congresso Internacional Sobre Avaliação Em Educação

Aprender ao Longo da Vida

Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação

4, 5 e 6 de Novembro de 2010

Universidade do Minho/Instituto de Educação
Braga, Portugal

E-mail: 2congressoaval@gmail.com
URL: http://sites.google.com/site/2congressoavl

FICHA TÉCNICA

Título

Aprender ao longo da vida – contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação

(Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação)

Organizadores

José Carlos Morgado

Maria Palmira Alves

Sílvia Sell Pillotto

Maria Isabel Cunha

ISBN

978-972-8746-95-7

Editor

Centro de Investigação em Educação (CIEd)

Instituto de Educação

Universidade do Minho

4710-057 Braga

PORTUGAL

500 Exemplares

Maio de 2011

APRESENTAÇÃO

APRENDER AO LONGO DA VIDA
Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação

Ao longo das últimas décadas, o paradigma da "Aprendizagem ao Longo da Vida" adquiriu uma inegável centralidade nos discursos e nas políticas de resposta aos desafios resultantes dos processos de globalização, de competitividade generalizada e, sobretudo, de aceleração tecnológica e de "virtualização" do saber, sendo, ao mesmo tempo, objecto das ambições emancipatórias dos sujeitos e das comunidades numa busca de equidade, justiça e democracia.

Nesta reconfiguração da educação, hoje com contornos marcadamente globais, assiste-se a profundas e radicais mudanças cujos efeitos sistémicos são bem evidentes na regulação das políticas educativas e curriculares, com a emergência de instâncias transnacionais e/ou supranacionais, na construção e no desenvolvimento das identidades e percursos profissionais, na valorização científica e social dos contextos informais e não formais de aprendizagem e na progressiva virtualização dos contextos e dispositivos de aprendizagem.

Seja como instrumento de inteligibilidade ou como dispositivo de acção, a avaliação tem assumido uma importância indiscutível na problematização deste conjunto de transformações, assim como na busca de soluções para os desafios suscitados pelo reforço do paradigma da "Aprendizagem ao Longo da Vida". Mesmo que intersectados por mandatos diversos e até mesmo antagónicos, o currículo e a avaliação são, indiscutivelmente, lugares privilegiados para a produção de novas formas de pensar e de agir em educação.

Estes pressupostos estiveram na origem da temática escolhida para a realização do congresso, que se estruturou em torno de cinco eixos, que abarcam diferentes âmbitos e perspectivas:

1.º: Avaliação das políticas curriculares de educação e formação ao longo da vida;

2.º: Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional;

3.º: Avaliação de "competências" adquiridas em contextos experienciais;

4.º: A avaliação das aprendizagens em ambientes formais, "virtuais" e a distância;

5.º: A avaliação da aprendizagem de adultos e educação não-formal.

Para discutir as questões teóricas suscitadas por esta problemática foram organizadas três conferências e três mesas redondas, que trouxeram contributos amplos e diversificados oriundos da investigação desenvolvida neste domínio, tanto a nível nacional como internacional.

Conferências:

- *Avaliação e percursos de aprendizagem no âmbito dos processos RVCC: a questão dos referenciais.*
- *Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional.*
- *Políticas curriculares de educação e formação ao longo da vida.*

Mesas-Redondas:

- *A avaliação da aprendizagem de adultos e educação não-formal.*
- *A avaliação das aprendizagens em ambientes formais, virtuais e a distância.*
- *Políticas e práticas de avaliação.*

A pertinência da temática em análise suscitou uma significativa adesão de participantes, visível pelos 4 simpósios e 221 propostas de comunicação apresentados à Comissão Científica do Congresso, provenientes de Portugal, do Brasil e de Espanha.

As comunicações seleccionadas e, posteriormente, recebidas foram enquadrados nos respectivos eixos estruturantes da temática do Congresso, num total de 109 comunicações e 2 simpósios e são objecto de apresentação nestas actas.

José Carlos Morgado
Maria Palmira Alves
Sílvia Sell Pillotto
Maria Isabel Cunha

AGRADECIMENTOS

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVILLE
UNIVERSIDADE

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Universidade do Minho
Centro de Investigação em Educação

Porto Editora

INDICE GERAL

COMUNICAÇÕES

EIXO 1 – AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA

EIXO 2 – APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO PROFISSIONAL

EIXO 3 – AVALIAÇÃO DE "COMPETÊNCIAS" ADQUIRIDAS EM CONTEXTOS EXPERIENCIAIS

EIXO 4 – AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM AMBIENTES FORMAIS, "VIRTUAIS" E A DISTÂNCIA

EIXO 5 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ADULTOS E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

SIMPÓSIOS

SIMPÓSIO 1 – INÍCIO DE UMA AUTO-FORMAÇÃO CONTINUADA: AVALIAÇÃO DE PROCESSOS DECORRENTES DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

SIMPÓSIO 2 – AVALIAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

E1 – AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Políticas públicas e avaliação educacional: entre a regulação e a emancipação
Valéria Aparecida S. Siqueira & Alessandra David – CUML, Brasil

Impacto das políticas educativas e curriculares na construção das práticas inclusivas
Clarinda Luísa F. Barata & José Brites Ferreira – Instituto Politécnico de Leiria
José Carlos Morgado – IE, Universidade do Minho, Portugal

Políticas curriculares de educação e formação ao longo da vida no Brasil e em Portugal: o caso do PROEJA e EFA
Luzimar Barbalho da Silva – ICET, Rio Grande do Norte, Brasil
José Augusto Pacheco – IE, Universidade do Minho, Portugal

Avaliação da Gestão Curricular da Matemática nos Cursos Profissionais de nível III em Escolas Secundárias Portuguesas: um Estudo de Caso
Sandra Jorge Santos & Teresa Bexirão Neto – Universidade Aveiro, Portugal

Estratégias para conduzir a avaliação formativa: uma experiência com narrativas
Maria Teresa O. S. Tanqueiro & Marília M. Andrade M. C. Neves – ESE de Coimbra, Portugal

Avaliação de programas de formação de professores: construindo caminhos e sentidos para políticas públicas educacionais no Estado da Bahia.
Ana Rita C. S. Barbosa, Sávio Nonato B. Oliveira, Salmone Falcão C. Cunha, Andréia de Araújo dos Santos, Nadja Maria L. Barbosa, Nildes Costa Alves – Instituto Anísio Teixeira, Brasil
Rosineide Pereira M. Garcia – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Avaliação de Políticas e Programas em TICE: análise do Plano Tecnológico da Educação em Portugal (ano de lançamento 2006-2007)
Bento D. Silva, Maria João Gomes & Ana Maria Silva – IE, Universidade do Minho, Portugal

Práticas de b-learning no ensino superior: a avaliação do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Tecnologia Educativa na perspectiva dos alunos.
Cláudia Machado & Maria João Gomes – IE, Universidade do Minho, Portugal

Avaliação de uma organização curricular à luz da Inovação Pedagógica
Beatriz Jansen Ferreira – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil

Práticas de Diferenciação dos Processos Pedagógicos
Rosa Amaro – Agrupamento de Escolas de Campo de Besteiros, Portugal

Qualidade e avaliação da educação superior: desafios para a universidade em tempos de democratização
Marialva Moog Pinto – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Brasil

Voltar ao Índice Geral

Avaliação de desempenho e pesquisa diagnóstica: um agir qualitativo na formação de professores

Glades Tereza Felix, Hamilton G. Wielewicki, José Luiz P. Damilano, Karoline B. Menin & Camila Campagnolo – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil

Escolas Diferentes e suas Práticas Inovadoras: um olhar na avaliação das práticas

Rosa Helena Nogueira – IE, Universidade de Lisboa, Portugal

Projeto curricular para as artes visuais no ensino básico: espaço de construção de identidades e autonomia

Silvia S. Pillotto, Letícia R. Bohn, Rúbia S. Nascimento & Felipe Souza – UNIVILLE, Brasil

Avaliação curricular na educação superior em odontologia: novos sentidos para a formação

Ramona F. C. Toassi – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Claus D. Stobäus, Juan José M. Mosquera & Miriam Lacerda – PUC do Rio Grande do Sul, Brasil

Samuel J. Moysés – PUC do Paraná, Brasil

Do conhecimento escolar às lições para uma vida feliz: a auto-ajuda e o empreendedorismo no cotidiano da rede pública do município do Rio de Janeiro

Elaine Constant P. Souza – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

A Voz das Crianças – uma análise das Actividades de Enriquecimento Curricular

Florbela Soutinho – florbelasoutinho@gmail.com

Alfabetização e Formação Continuada no Setor Público - Avaliação e Monitoramento

Sandra Maria S. Teixeira – Universidade Salgado de Oliveira, Brasil

Angela S. Carrancho – Fundação Cesgranrio, Brasil

Participatory Institutional Assessment: a political action in public space

Glades Tereza Felix – Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

A Educação Profissional e os Indicadores e Metas do Ensino Brasileiro

Jurandir dos Santos – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Avaliação e aprendizagem: pressupostos básicos para a construção de um novo currículo

Maria Lúcia Martins & Regina Carvalho C. Faveri – EMEF Profº. Vicente Ráo, Brasil

A avaliação de professores no Ensino Básico: perspectiva de avaliadores

Alcina Figueiroa – ESSE, Instituto Piaget, V. N. de Gaia, Portugal

Noémia Luís – Escola EB 2/3 de S. Lourenço, Ermesinde, Portugal

Voltar ao Índice Geral

E2 – APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO PROFISSIONAL

Avaliação do Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação

Nilza Costa, Alexandre Ventura, Rita Leal & Susana Moreira – Universidade de Aveiro, Portugal
Carlos Barreira – Universidade de Coimbra, Portugal
Eusébio Machado – Universidade Portucalense, Portugal

Atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do desempenho

Carlos Barreira & Maria Graça Bidarra – FPCE, Universidade de Coimbra, Portugal
Carla Frias – Agrupamento de Escolas Dr. Acácio de Azevedo, Oliveira do Bairro, Portugal

Auto-avaliação do desempenho docente: das concepções às práticas

Esmeralda Carvalho & José Carlos Morgado – IE, Universidade do Minho

Avaliação dos professores: uma pertinência encontrada

Maria João Carvalho – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Avaliação do professor – revisitando os clássicos em busca de uma solução mediada.

Maristela G. Giassi & Paulo Rômulo O. Frota – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Avaliação de desempenho das/os profissionais da educação: um histórico da regulação e da rxperiência da prefeitura de Belo Horizonte (1937-2007)

Maria da Consolação Rocha – FE, Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil
Cristiane Nunes Oliveira & Thaís Tavares Lacerda – Prefeitura de Belo Horizonte, Brasil

A formação desenvolvida no âmbito do novo modelo de avaliação do desempenho docente: análise crítica de uma investigação

Virgínia Alexandra Mota – Agrupamento de Escolas de Pedrógão Grande, Portugal

Qualidade em educação e formação ao longo da vida: em busca de ecos da profissionalidade docente.

Idalina Martins, Luciana Mesquita, Joana Freitas & Nilza Costa – Universidade de Aveiro, Portugal

Estudo do impacto da avaliação externa das escolas intervencionadas pela IGE/DRC, em 2006/2007

Georgina Florbela Lopes & Carlos Barreira – FPCE, Universidade de Coimbra

Avaliação da Formação dos Professores para a Educação Patrimonial

Gilmara C. Machado & Rosalina B. Braga – Centro Universitário UNA, Brasil

Educação Patrimonial: Formação e Construção de Identidades

Silvia S. Pillotto, Eliana Stamm, Elizabete Tamanini, Letícia R. Bohn, Patrícia K. Araújo & Márcia A. Camargo – Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Brasil

Voltar ao Índice Geral

Educação Corporativa e a empregabilidade do trabalhador
Rodrigo Buzin S. Amaral – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo, Brasil

Os desafios de descobrir e aprender a contar as histórias do mundo: Reflexões sobre um modelo de formação e avaliação interdisciplinar e geopolítica de estudantes de jornalismo
Enio Moraes Júnior & Márcia Furtado Avanza – Centro Universitário Fiam-Faam, São Paulo, Brasil

Formação docente em serviço: reflexões sobre práticas do ensino e da avaliação da leitura antes e após um trabalho com estratégias de leitura
Ana Maria C. S. Menin, Cyntia G. S. Girotto & Renata J. Souza – UNESP, Brasil

Capacitação de operários da construção civil da RMBH – Brasil: avaliando o desenvolvimento pessoal e profissional
Antônio Pádua Tomasi & Jane Eyre R. M. Ferreira – CEFET, Minas Gerais, Brasil

O informal no processo de formação do professor: da formação acadêmica inicial à aprendizagem ao longo da vida.
Denise Pollnow Heinz & Fabíola Possamai – Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Brasil

Empowerment – Uma avaliação para tomada de decisões
Marianne Z. Abreu, Thereza P. Firme & Vanessa C. Garcia – Fundação Cesgranrio, RJ, Brasil

Implicações da Prática na Formação dos Professores
Marcos V. Pereira & Miriam P. C. Lacerda – Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul

Diferenças no comprometimento com a carreira: percepção e avaliação de eventos estressores em alunos de graduação regular e alunos de graduação tecnológica
Alzira Pimentel Bondan – Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul, Brasil

O papel avaliativo da liderança na identidade profissional dos enfermeiros.
Sandra Rita P. Fernandes – Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal
José Acácio M. Lopes – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Manuel S. Matos – FPCE, Universidade do Porto, Portugal

O papel do psicólogo no processo de reconhecimento, validação, certificação de Competências
Maria João S. Ferreira – Escola Secundária da Lourinhã, Portugal

O impacto das metas no processo de reconhecimento validação e certificação de competências -quantidade ou qualidade de educação?
Antónia Távora – Escola Secundária de Fafe, Portugal

Contributo de um programa de formação em Matemática para o desenvolvimento do conhecimento didáctico
Nuno Miguel P. Silva – EBI de S. Martinho do Campo, Santo Tirso, Portugal
Maria Palmira Alves & José António Fernandes – Universidade do Minho, Portugal

Voltar ao Índice Geral

Novas Oportunidades, Novos Desafios – Que Necessidades de Formação?
Maria Rosa B. S. Santos – Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova, Portugal
Maria Manuela Esteves – IE, Universidade de Lisboa, Portugal

Análise Quali-Quantitativa da Avaliação Efectuada na Disciplina de Seminário
Francisco Gonçalves & Ágata Aranha – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Aprendizagem e mal-estar na sociedade do conhecimento
Pilar Colás Bravo – Universidade de Sevilha, Espanha
Lucy Mar B. Muñoz – Universidade Santiago de Cali, Colômbia

Voltar ao Índice Geral

E3 – AVALIAÇÃO DE "COMPETÊNCIAS" ADQUIRIDAS EM CONTEXTOS EXPERIENCIAIS

A avaliação como elemento constituinte da identidade profissional de formadores de professores em cursos de Licenciaturas

Leanete Thomas Dotta – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil

Amélia Lopes – FPCE, Universidade do Porto, Portugal

Avaliação de Projectos de Educação para a Saúde em meio escolar: um referencial possível

Maria Leonor C. Dias & Maria João M. N. Loureiro – DE/CIDTFF, Universidade de Aveiro, Portugal

Maria Isabel G. Loureiro – Escola Nacional de Saúde Pública – Universidade Nova de Lisboa

A supervisão de estágio e a avaliação em contexto de trabalho hospitalar

Ana Paula Macedo – ESE, Universidade do Minho, Portugal

Avaliação das funções executivas em Alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico e suas Implicações no contexto das aulas de Estudo Acompanhado

Isabel G. Ribeiro, Anabela C. Santos & Luis Miranda Correia – IE, Universidade do Minho, Portugal

Avaliação na "Nova Escola": Uma Escola, uma Empresa

Maria do Rosário V. S. Leão & Ricardo Bezerra C. Vieira – UFRJ / UNIRIO, Brasil

Avaliação do Processamento Linguístico de Crianças e Adolescentes com Transtorno do Déficit de Atenção (TDAH) Sugere Problemas de Leitura

Guiomar Albuquerque, Marcus Maia & Aniela Improta França – UFRJ, Brasil

O Portefólio Reflexivo de Aprendizagem no contexto do processo de RVCC

Susana Cristina Pinto – IE, Universidade do Minho, Portugal

Construção de e-Portefólios Reflexivos no Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: do papel ao digital.

Carla Manuela N. Dias, Lia R. Oliveira & Maria Palmira Alves – IE, Universidade do Minho, Portugal

Desenvolvimento de competências em comunicação escrita em adultos inscritos no processo RVCC: papel da avaliação formativa

Eugénia Tavares – Escola Secundária da Gafanha da Nazaré, Portugal

Cristina Manuela Sá – DE, Universidade de Aveiro, Portugal

Avaliação Institucional: a UFSM do ponto de vista docente

Andréa Tonini & Fabiane Adela T. Costas – Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Trilhos de Aprendizagens...

Fátima Sousa & Isabel Mendes – Escola Secundária Dr. Flávio Resende, Portugal

Ana Mouraz – FPCE, Universidade do Porto, Portugal

Voltar ao Índice Geral

Analysis of interactive tools for development of skills: Webquests on health education in primary education

Virgínia Aznar Cuadrado – Universidade de Santiago de Compostela, Espanha

Jesús González Lamas – Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espanha

Representações dos atores escolares sobre a educação profissional e tecnológica

Iracema C. Cusati – Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Raul J. Souza – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, São Paulo, Brasil

Um estudo de caso sobre o processo de avaliação nos cursos de licenciatura à distância do consórcio CEDERJ

Liliane Barreira Sanchez & Eric Henrique F. Jordão – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Escola Nova Piratininga: reconstituição da formação profissional dos trabalhadores no período da ditadura militar no Brasil – 1979-1985

Maria Inês Paulista – Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil

Atividade docente e competências em contextos de experiências: a contribuição da Clínica da Atividade

Laura Cristina V. Pizzi & Neiza de Lourdes F. Fumes – Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Maria Auxiliadora S. Cavalcante – Universidade do Porto, Portugal

A importância do estágio pedagógico na formação de professores de 1º CEB e a avaliação de competências: as percepções de professores estagiários do Instituto Politécnico da Guarda

Elisabete C. Brito & Florbela A. Rodrigues – Instituto Politécnico da Guarda, Portugal

Competências adquiridas em ensino clínico: opinião dos estudantes

Maria Manuela Ferreira, Maria Clara Ventura, Cândida R. Loureiro & Marília Neves – E. S. de Enfermagem, Coimbra, Portugal

Lições aprendidas no processo de construção de portefólios: o caso de uma educadora de infância

Cristina Parente – IE, Universidade do Minho, Portugal

Aquisição de competências na Administração Local: análise do clima organizacional

Margarida Pinheiro & Fátima Lobo – Universidade Católica Portuguesa

As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo

Bravo Nico & Fátima Ferreira – Universidade de Évora, Portugal

Lurdes Nico – Direcção Regional de Educação do Alentejo, Portugal

GRH na Administração Pública: a percepção dos colaboradores

Margarida Pinheiro & Fátima Lobo – Universidade Católica Portuguesa

Voltar ao Índice Geral

E4 – AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM AMBIENTES FORMAIS, "VIRTUAIS" E A DISTÂNCIA

Qualidade e impacto da avaliação da aprendizagem: perspectiva de alunos da Universidade de Lisboa

Pedro Rodrigues, Maria Helena Peralta & Cely Nunes – IE, Universidade de Lisboa, Portugal

Práticas de avaliação das aprendizagens de professores do Ensino Secundário: um estudo de caso no âmbito de actividades exteriores à sala de aula

Carla Lopes – CIDTFF, Universidade de Aveiro, Portugal

Avaliação das aprendizagens em Filosofia

Vânia Filipa S. Pereira – Escola Secundária Jácome Ratton, Tomar – Portugal

Carlos Barreira – FPCE, Universidade de Coimbra, Portugal

Avaliação de competências – Reflexões sobre o uso do método de caso

Marília M. Andrade Neves & Maria Teresa O. S. Tanqueiro – E. S. de Enfermagem de Coimbra

A regulação da aprendizagem a partir do feedback descritivo: práticas de estagiários do 1º ciclo do ensino básico

Carlos Alberto Ferreira – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Aprendizagem e avaliação da oralidade em contextos online – o potencial dos serviços de *podcasting*

Viviane B. Furtoso – Universidade Estadual Paulista, Brasil

Maria João Gomes – IE, Universidade do Minho, Portugal

Feedback processual na avaliação da aprendizagem: uma estratégia necessária para a (re)construção do conhecimento.

Rosineide Pereira M. Garcia – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Avaliação processual e suas implicações para o ensino

Robinalva B. Ferreira & Paulo Rômulo O. Frota – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Avaliação da aprendizagem e currículo: elementos para o (re)pensar da prática pedagógica

Tatiana Maria H. Landim – Universidade Federal do Pará, Brasil

Avaliação das aprendizagens no Jardim-de-Infância: das concepções à formação de educadores de infância

Rita Leal & Nilza Costa – CIDTFF, Universidade de Aveiro, Portugal

A avaliação na educação pré-escolar e a utilização do portfolio

Daniela Gaspar & Ana Maria C. Silva – IE, Universidade do Minho, Portugal

Voltar ao Índice Geral

Literacia visual: o pensamento crítico dos alunos sobre cartazes e cartoons políticos

Maria do Céu de Melo – IE, Universidade do Minho, Portugal

Práticas de literacia nas disciplinas escolares: um estudo em escolas portuguesas

Maria de Lourdes Dionísio, Floriano Viseu & Maria do Céu Melo – IE, Universidade do Minho, Portugal

Trajetórias escolares e reconstrução de significados ao longo da vida: avaliação das expectativas de presos em um curso superior à distância em uma penitenciária brasileira

Agnus Rodrigues da Silva, Áurea Regina G. Thomazi & Rosalina Batista Braga – Centro Universitário UNA, Brasil

As vozes dos alunos sobre a avaliação do ensino de ciências em uma escola de aplicação brasileira

Eulália S. Vieira & Rosália M. R. Aragão – Universidade Federal do Pará, Brasil

Avaliação das ressonâncias da infoinclusão no processo de escolarização de estudantes das camadas populares

Dilma D. B. Castro & Rosalina B. Braga – Centro Universitário UNA, Brasil

Processos de avaliação: uma experiência de formação de professores de Arte a distância

Maria Cristina R. F. Silva – UDESC, Brasil

Formação continuada de professores: aprendizagem em rede colaborativa de professores de Matemática do Ensino Médio da Rede Estadual do Estado do Espírito Santo/Brasil

Eliane Birman & Isa C. Lopes – Fundação Roberto Marinho, Brasil

Educação a Distância via Web: a avaliação enquanto processo formativo

Elmara Pereira Souza – Universidade Federal da Bahia, Brasil

Eneida Moreira Brito & Cláudia Suely P. S. Ferraz – Núcleo de Tecnologia Educacional de Vitória da Conquista, Brasil

Representações sociais de docentes e alunos sobre Educação a distância *online*: resistência e/ou preconceito?

Silvia Carla Conceição – Universidade de São Paulo, Brasil

Bento Duarte da Silva – IE, Universidade do Minho, Portugal

Marcos Sidnei P. Euzebio – FEUSP, Universidade de São Paulo, Brasil

***E-assessment* no contexto de mobilidade virtual no Ensino Superior: princípios e procedimentos**

Nilza Costa, Rita Leal, Diogo Casa Nova & Diana Oliveira – CIDTFF, Universidade de Aveiro, Portugal

A Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem no Colégio Técnico da UFRRJ: significados e sentidos na visão docente

Aloisio Jorge J. Monteiro, Amparo Villa Cupolillo & Rosana Plasa P. Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Voltar ao Índice Geral

Tecnologia para melhoria da qualidade da educação: avanços consideráveis em uma experiência no Brasil

Gláucia Torres F. Novaes – Fundação Carlos Chagas, Brasil

Betina von Staa, Melissa Rackel R. Born & Heloisa Regina Silva – Positivo Informática, Brasil

Graduação a distância em serviço social: limites e possibilidades de uma formação superior com qualidade

Daisy Dias Lopes & Eloisa Helena Santos – Centro Universitário UNA, Brasil

Os ambientes virtuais em Educação como ferramentas facilitadoras da aprendizagem e da avaliação: apresentação de um estudo de caso

Elisabete Constante de Brito & Natália Gomes – Instituto Politécnico da Guarda, Portugal

A avaliação do Conhecimento Gramatical "Oficial": estudo dos exames nacionais de Português de 2010

António Carvalho da Silva – IE, Universidade do Minho, Portugal

Ana Paula T. C. Silva – Escola EB 2,3 de Gualtar, Braga, Portugal

A Formação Contínua de professores como resposta para a integração de uma avaliação dialógica na sala de aula: contributos das TIC.

Sandra Cardoso – Escola E.B. 2, 3 de Marco de Canaveses, Portugal

Framework conceptual para avaliação da qualidade de Cursos Online

Claudia Machado & Susana Lemos – Universidade de Lisboa, Portugal

Articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação: um estudo efectuado numa disciplina de química do primeiro ano da Universidade de Aveiro

José Joaquim C. T. Dias – Departamento de Química, Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Albergaria Almeida – CIDTFF, Universidade de Aveiro, Portugal

Voltar ao Índice Geral

E5 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ADULTOS E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Educação de Adultos: Práticas e Orientações em Contextos de (Des)envolvimento Local

Mónica Oliveira – CIEd, Universidade do Minho, Portugal

Reflexões sobre o informal e o experiencial na formação de adultos: a natureza dos «saberes de acção» e dispositivos de avaliação

Ana Vale Pereira – CIIE, FPCE, Universidade do Porto, Portugal

Avaliação da aprendizagem da escrita dos alunos de EJA: implicações da subjetividade

Nadja Naira A. R. Aguiar – Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional: Como avaliar as deficiências educacionais de jovens adultos no Brasil

Monica Reis Berliner & Ligia Gomes Elliot – Fundação Cesgranrio, Brasil

A escrita sobre os processos (de escrita): avaliação da capacidade de explicitação nos candidatos M23

Luís Filipe Barbeiro – ESECS, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Os livros didáticos e as culturas: olhares e dizeres de alunos da educação de jovens e adultos

Marinaide Lima Q. Freitas & Tania Maria M. Moura – Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Aprender ao longo da vida: contributos curriculares na perspectiva multicultural

Maria do Rosário Knechtel – Universidade Federal do Paraná, Brasil
Fabíola Possamai – Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Brasil

Tempo subjectivo e memória partilhada: avaliação por *Grounded Theory* do curso em Histórias de Vida

Judite Zamith Cruz – IE, Universidade do Minho, Portugal

Sobre as práticas e o impacto de quatro cursos de educação e formação de adultos: conceitos, reflexões e resultados

Elisabete Vinha & Nelson Lima Santos – FCHS, Universidade Fernando Pessoa, Portugal

Arqueologia educacional de um território: uma década de aprendizagens na freguesia de Juromenha (Alandroal)

Bravo Nico, Antónia Tobias & Vítor Zorreta – Universidade de Évora, Portugal
Lurdes Nico – Direcção Regional de Educação do Alentejo, Portugal
Elisabete Galhardas & Florbela Valadas – Câmara Municipal do Alandroal, Portugal

Voltar ao Índice Geral

SIMPÓSIOS

S1 – INÍCIO DE UMA AUTO-FORMAÇÃO CONTINUADA: AVALIAÇÃO DE PROCESSOS DECORRENTES DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Início de uma auto-formação continuada – Avaliação de processos decorrentes da Formação Inicial de Professores

Estela Pinto Ribeiro Lamas – ESE Jean Piaget – Instituto Piaget, Arcozelo/Canelas, Portugal

O processo de Supervisão – do Portfólio ao Relatório Final

Rui Miguel P. Rodrigues – ESE Jean Piaget – Instituto Piaget, Arcozelo/Canelas, Portugal

O processo de orientação da Prática Supervisionada – o Portfolio como instrumento de avaliação

Marta Isabel L. G. Tracana – ESE Jean Piaget – Instituto Piaget, Portugal

O processo da Prática Supervisionada – a avaliação na praxis da Educação Musical

Susana Margarida P. Gonçalves – ESE Jean Piaget – Instituto Piaget, Arcozelo/Canelas, Portugal

O processo da Prática Supervisionada – actividade lúdica como meio de motivação nas aulas de música

Joana Cristina S. Nogueira – ESE Jean Piaget – Instituto Piaget, Portugal

S2 – AVALIAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

Avaliação em Ambientes Virtuais: Possibilidades e Desafios

Angela Carrancho da Silva & Christina Marília T. Silva – Fundação Cesgranrio, Brasil

Elaboração de Instrumento para Avaliação Discente em Fóruns Educacionais

Ana Cláudia F. Rayol – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
Christina Marília T. Silva – Fundação Cesgranrio, Brasil

Avaliação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Construção e Aplicação de Rubricas

Danielle Mello Ferreira – Universidade Salgado de Oliveira, Brasil
Angela Carrancho da Silva – Fundação Cesgranrio, Brasil

Avaliação da satisfação de professores com o Curso de Formação Continuada da Fundação CECIERJ. Um Estudo Piloto.

Carmen Granja S. Rodrigues – Fundação CECIERJ/CEDERJ, Brasil
Angela Carrancho da Silva – Fundação Cesgranrio, UERJ, Brasil
Maria Christina V. Mello & Simone de Paula Silva – Fundação CECIERJ/CEDERJ, Brasil

Voltar ao Índice Geral



COMUNICAÇÕES

Eixo Temático 1:

Avaliação das políticas curriculares de educação e formação ao longo da vida

Voltar ao Índice do Eixo

Políticas públicas e avaliação educacional: entre a regulação e a emancipação

Valéria Aparecida S. Siqueira
Alessandra David M. Costa
CUML, Brasil

Resumo: O presente trabalho apresenta os resultados de pesquisa de Iniciação Científica financiada pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) que investiga o tema avaliação educacional nos seguintes documentos oficiais: a Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), buscando estudar os sentidos da avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental contidos nos referidos documentos, analisando paralelamente as recomendações oriundas da Conferência Mundial da Educação, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990. A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica e documental. O texto aborda os sentidos da avaliação educacional expressos na Nova LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), destacando, num primeiro momento, a trajetória do tema referente às diretrizes e bases da educação nacional até a promulgação da referida Lei, analisando as orientações da legislação acerca da avaliação e fazendo apontamentos quanto às diretrizes neoliberais presentes no discurso oficial. Num segundo momento, a pesquisa analisa a avaliação realizada concretamente na instituição escolar, enfatizando o paradigma da avaliação qualitativa, suas implicações na escola tal como está organizada bem como seus limites e possibilidades, enquanto uma prática avaliativa a favor da inclusão real do aluno. O objetivo é apontar caminhos alternativos para uma educação emancipatória como a avaliação institucional participativa frente ao contexto de forte regulação do Estado na avaliação em larga escala no Brasil.

Palavras-chave: políticas públicas, avaliação educacional, avaliação da aprendizagem.

Abstract - This paper presents the results of research funded by the Scientific Initiation FAPESP (Research Support Foundation of São Paulo) who investigates the theme of educational evaluation in the following official documents: the Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), the Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) and the Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007) seeking to study the ways of evaluating learning in elementary school contained in such documents, analyzed in parallel the recommendations from the World Conference of Education, which took place in Jomtien, Thailand in 1990. The methodology was the research literature and documents. The text deals with the meanings of educational assessment expressed in Nova LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) especially at first the trajectory of the subject regarding the guidelines and bases for national education to the enactment of this Act, reviewing the guidelines of the law about the evaluation and making notes about the neoliberal policies present in the official discourse. Secondly, the research analyzes the assessment carried out specifically in educational institutions, emphasizing the paradigm of qualitative assessment, its implications at the school is organized as well as their limits and possibilities, as an evaluative practice for the inclusion of real student. The goal is to show alternative paths to an emancipatory education as a participatory institutional assessment against the background of strong government regulation on large-scale evaluation in Brazil.

Keywords: public policy, educational assessment, assessment of learning.

Este trabalho apresenta os resultados de pesquisa de Iniciação Científica realizada com o apoio da FAPESP. A investigação destaca inicialmente o percurso do tema referente às diretrizes e bases da educação nacional até a promulgação da Nova LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), analisando as orientações da legislação acerca da avaliação e fazendo apontamentos sobre as diretrizes neoliberais presentes no discurso oficial. Num segundo momento, a pesquisa aborda a avaliação realizada concretamente na instituição escolar, enfatizando o paradigma da avaliação qualitativa, suas implicações na escola tal como está organizada bem como seus limites e possibilidades, amparando-se em teóricos que buscam uma avaliação a favor da inclusão real do aluno.

Para analisarmos as diretrizes da Nova LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) faz-se necessário um breve relato sobre a origem da temática no cenário brasileiro. Segundo Saviani (2004), tal discussão teve início na Constituição Federal de 1934, onde foi fixada como competência privativa da União "traçar as diretrizes da educação nacional" (Artigo quinto, Inciso XIV). Nessa primeira carta magna já se considera a elaboração de um plano nacional de educação no Artigo 150 como observa Saviani (2004), o qual estabelece que compete à União "fixar o plano nacional de educação", o que reforça a visão do autor de que se pretendia organizar a educação em âmbito nacional.

Apesar do dispositivo do Artigo quinto, a Lei de Diretrizes não chegou a ocorrer nesse momento. Teríamos ainda um longo caminho até a primeira LDB, passando pelas "leis orgânicas de ensino", também conhecidas como "Reformas Capanema", de cujos Decretos-Lei resultaram as leis orgânicas do ensino secundário (Decreto-Lei nº4244, de 09.04.42) e do ensino industrial (Decreto-Lei nº 4073, de 30.01.42), além da criação do SENAI neste mesmo ano, através do Decreto-Lei nº 4048 (SAVIANI, 2004, p.10).

Graças à reabertura política provocada pela queda do Estado-Novo em 1945, os partidos se reorganizaram e através de Assembléia Constituinte foi criada uma nova Constituição, promulgada em 18 de setembro de 1946 (SAVIANI, 2004). Nela, aparece pela primeira vez a expressão "diretrizes e bases", no Artigo quinto, Inciso XV, que define como competência da União legislar sobre "diretrizes e bases da educação nacional". Com esse dispositivo, o então Ministro Clemente Mariani constituiu uma comissão de educadores de várias tendências, de cujo trabalho resultou um anteprojeto de lei, que deu origem ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SAVIANI, 2004).

Após treze anos tramitando no Congresso Nacional foi aprovada a primeira LDB (Lei nº4024/61), no entanto, segundo Teixeira (2007), esta "já não era adequada às necessidades educacionais de sua época", uma vez que o país já havia mudado muito (p.24). Em 31 de março de 1964, após o golpe militar que retirou João Goulart do poder é instaurado no país a ditadura que só terminou em 1985, acarretando ao país, "mudanças

e retrocessos que atingiram todos os setores da vida brasileira, entre os quais o da educação" (TEIXEIRA, 2007, p.24).

De acordo com Saviani (2004), a nova situação exigia adequações na área educacional, o que significava mudanças na legislação. O regime, no entanto, não achou necessário elaborar uma nova lei, apenas ajustar a organização do ensino ao novo quadro político. Tal ajuste se deu na forma da Lei nº5.540/68, que reformou a estrutura do ensino superior, sendo, por isso, chamada de "lei da reforma universitária". No caso do ensino primário e médio, a reforma se deu pela Lei 5.692/71 que alterou sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus (p.21).

De acordo com Teixeira (2007) a Lei 5.692/71 surgiu de um projeto de um grupo de intelectuais do regime militar sendo bem recebida tanto pelos parlamentares da Arena (Aliança Renovadora Nacional) quanto pela oposição, no caso, o MDB (Movimento Democrático Brasileiro).

Após o fim da ditadura, em 1985, tem início a Nova República, no entanto, como observa Zotti (2004) "continua a ambigüidade demonstrada no Governo do General Figueiredo, um discurso e uma prática" (p.199). Para a autora, embora o regime agora seja democrático, notam-se semelhanças entre as propostas referentes à educação,

> [...] a Nova República não foi tão nova assim, continuou reforçando práticas e propostas do auge da ditadura militar. Com isso, percebemos a continuidade de propostas conservadoras e descomprometidas com uma educação de qualidade e emancipatória. O caráter utilitarista e técnico, agregado à educação, continuou sobrepondo os interesses dominantes (ZOTTI, 2004, p.227).

O advento do neoliberalismo no Brasil se deu no governo de Fernando Collor de Melo (1990/1992) e pretendia ajustar a economia brasileira aos moldes da globalização. A relação entre globalização e neoliberalismo está em "estabelecer princípios que se baseiam na liberdade econômica, na não-intervenção do Estado e na abertura de mercados.

O discurso neoliberal atribui a crise e o fracasso da escola pública à incapacidade do Estado em gerir o bem comum. Os países são então conclamados a se ajustar à política econômica neoliberal e às orientações dos organismos internacionais.

Nesse quesito, a Conferência Mundial da Educação, realizada em 1990 em Jomtien exerceu forte influência nas políticas educacionais brasileiras por ocasião dos anteprojetos da nova Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1996. É nesse contexto de globalização e regulação transnacional que a avaliação assume posição central, capaz de atuar como instrumento de verificação de atingimento de metas estabelecidas a partir dos regimes internacionais acordados em reuniões de cúpula como a de Jomtien.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) consideram que a Conferência de Jomtien exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no Brasil. Apesar do discurso acerca da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem

como comum a todos, as autoras acreditam que o interesse da Conferência não se estendia a toda a educação básica. Para as autoras, as necessidades das camadas mais pobres eram peculiares, daí o dualismo na educação que atende cada faixa social de acordo com as necessidades específicas.

Freitas (2005a) ressalta que em meio ao crescimento de regimes internacionais baseados em acordos, o Governo se vê mergulhado num contexto caracterizado pela ruptura e ultrapassagem de fronteiras nacionais e pela re-configuração do papel regulador do Estado, o que faz com que suas políticas educacionais sejam influenciadas por tais forças internacionais.

Embora a preocupação com métodos avaliativos não seja recente, é, sobretudo, na década de 1980 que a importância da avaliação aumenta significativamente, especialmente em governos neoliberais. De acordo com Afonso (2005), tal interesse se deve à estreita relação avaliação e responsabilização que esses governos instituem, fazendo com que as práticas avaliativas se desenvolvam e se tornem mais visíveis em épocas que os movimentos de reforma exigem maior participação.

Uma análise da LDB 9.394/96 em relação à avaliação aponta diretrizes quanto à avaliação externa e também quanto à avaliação na sala de aula. De acordo com o artigo 24 dessa Lei, a verificação do rendimento escolar na educação básica, que compreende o ensino fundamental e médio observará, entre outros critérios,

> [...] avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996, art. 24, par. V).

Já a avaliação em larga escala é contemplada no artigo 9 cabendo à União,

> [...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996, art.9, par. VI).

Espera-se que a avaliação em larga escala contemple, de fato, os aspectos qualitativos dosando a contribuição dos dados quantitativos ao apontar deficiências, considerando a heterogeneidade das escolas e comunidades. Para Barroso (2005), a avaliação educacional deve considerar a regulação institucional, sem, contudo, ignorar a dinâmica dos atores locais e seus modos de regulação autônoma.

Para Sant'Anna (2009), uma avaliação diagnóstica "permite averiguar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem", e ser utilizada como ponto de partida para outras ações,

> [...] a partir de uma avaliação diagnóstica segura, providências para estabelecimento de novos objetivos, retomada de objetivos não atingidos, elaboração de diferentes estratégias de reforço (feedback), levantamento de situações alternativas em termos de tempo e espaço poderão e deverão ser providenciados para que a maioria, ou

> quem sabe todos os estudantes aprendam de modo completo as habilidades e os conteúdos que se pretenda ensinar-lhes (SANT'ANNA, 2009, p.33).

De acordo com Teixeira (2007) no período de 1931 a 1981, houve mudanças na concepção de avaliação. A autora descreve num primeiro momento, a avaliação como "procedimento de atribuição de notas aos alunos", ou "procedimento de mensuração" e até "procedimento de julgar o aproveitamento do aluno". Apenas na etapa final desse período, entre 1972 e 1981 é que a avaliação deixa de ser considerada "procedimento" e passa a ser descrita como "processo", tendo início o pensar em avaliação como "diagnóstico" (p.83).

Vale ressaltar que essa concepção de avaliação como diagnóstico não mudou o caráter classificatório com que era revestida essa prática, de acordo com Sousa (1990), a partir de 1971, além dessa característica, passou a priorizar o fornecimento de dados para o "acompanhamento, controle e reformulação das propostas curriculares".

O período analisado por Sousa (1990) revela que o professor era o responsável pela avaliação, revela ainda que até a LDB nº 4.024, de 1961, a avaliação educacional esteve restrita ao âmbito escolar. Ainda sem o viés neoliberal nas políticas educacionais, assim está exposto no artigo 39 da referida lei,

> [...] na avaliação de aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento (BRASIL, 1961 apud TEIXEIRA, 2007, p.83).

Ghiraldelli Jr. (2003) por sua vez, observa que a Nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 é fruto de uma intensa luta parlamentar e extra parlamentar, em que cada setor da sociedade se movimentou para ter seus interesses contemplados na Nova Lei, prevalecendo como era de se esperar "interesses do governo assim como de empresários do ensino" (p.208).

De acordo com Sousa (1990), as diretrizes e normas da legislação educacional refletem os princípios que ordenam o sistema educacional de um país, dessa forma a escola, como instituição pertencente ao sistema educacional, reflete em sua estrutura administrativa e pedagógica as orientações legais (p.108). Para essa autora, as tendências teóricas existentes em cada época podem ter reflexos na proposta e na prática atuais. Assim, Sousa (1990) procurou demonstrar as concepções de avaliação subjacentes à legislação. No período de 1980, por exemplo, avaliação da aprendizagem era o "processo de determinar até que ponto foram atingidos os objetivos educacionais" (p.109). Segundo a autora, a concepção de avaliação subjacente à legislação sofreu alterações ao longo do tempo,

> [...] inicialmente, consistia em julgar o desempenho do aluno, de forma imparcial e objetiva, a partir do cômputo de acertos e erros apresentados nas questões de provas e exames; posteriormente, a avaliação da aprendizagem como procedimento de

> julgar o desempenho do aluno passou a se basear em critérios expressos nos objetivos previstos e a ser realizada de forma ampla e contínua (SOUSA, 1990, p.109-110).

Saviani (2004a) relaciona a educação, enquanto política social, à política econômica,

> [...] a raiz das dificuldades por que passa a política educacional tem a ver com o fato de o governo considerar as carências de educação ora como custos, na medida em que impedem, retardam ou tornam mais onerosos os investimentos no desenvolvimento econômico, e ora como custos para a sociedade que, através do Estado, terá que investir recursos para supri-la (SAVIANI, 2004a, p.4).

Dessa forma, é importante a observação de Afonso (2005), de que "as funções da avaliação têm que ser compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas" (p.19).

Barroso (2005) aborda a regulação na educação e mostra que os modos de regulação freqüentemente se traduzem em alianças bipolares, que resultam sempre em um "terceiro excluído",

> - Estado + professores – pais dos alunos = regulação burocrático-profissional.
> - Estado + pais dos alunos – professores = regulação pelo mercado.
> - Professores + pais dos alunos – Estado = regulação comunitária. (BARROSO, 2005, p.73).

Por regulação burocrático-profissional entende-se a aliança ou compromisso entre o Estado e os professores que reforçou a chamada "burocracia profissional" e que consiste, segundo Barroso (2005), na "redução da influência dos alunos e das suas famílias, na sua participação na tomada de decisão (quer nas políticas nacionais, quer no governo das escolas)" (p.75).

Já a regulação pelo mercado consiste, grosso modo, no desenvolvimento de uma lógica de mercado, numa tentativa do Estado em se aliar aos pais dos alunos reforçando a possibilidade destes escolherem a escola para seus filhos. Barroso (2005) observa que essa aliança privilegia as famílias da classe média, as quais possuem "capital cultural e história escolar que lhes permitem comportarem-se como consumidores avisados, tirando partido das novas formas de financiamento e gestão das escolas públicas e da concorrência que se estabelece entre elas" (p.76). Essa tendência é muito clara nas políticas neoliberais, onde, segundo o autor, se tenta promover a separação entre "fornecedores" (professores) e "consumidores" (pais dos alunos) com um reforço do poder destes últimos sobre os primeiros ("o consumidor tem sempre razão") (p.77).

A regulação comunitária se dá através da aliança entre professores e pais de alunos, constituindo, segundo Barroso (2005), a abertura da escola à comunidade, e pode ser caracterizada por uma dimensão mais "cívica", integrada em projetos político-pedagógicos ou de intervenção social, ou uma dimensão mais "corporativa" na defesa de interesses de grupo ou de classe. (p.77).

O diálogo entre Estado, professores, pais, alunos e outros atores sociais é uma alternativa ao que Hoffmann (2008) chamou de "perigosa tendência" no Brasil de

gestores normatizarem o "como fazer", decretando mudanças sem que o professor experimente ou compreenda o significado do "novo" (p.31).

Um exemplo disso foi a adoção de ciclos e da progressão continuada, cuja implantação se deu sem o devido suporte aos professores, o que permitiu interpretações, por vezes, equivocadas, que refletiram diretamente na aprendizagem dos alunos. Pesquisas como a de Magalhães (1999) que investigou a prática pedagógica e avaliativa em escolas públicas no contexto de mudança de políticas públicas, no caso, a progressão continuada, revelam que os professores, no discurso, incorporaram a importância da avaliação contínua e do replanejamento de seu trabalho a partir dos resultados, porém, na prática, a ação avaliativa dos mesmos "não sofreu alterações com a introdução da nova política".

Embora não seja o propósito desse trabalho, achamos pertinente uma breve explanação sobre os ciclos e a progressão continuada, uma vez que este é um exemplo vivo de como boas idéias podem passar em branco ou serem mal interpretadas quando não levam em conta a participação dos maiores interessados no processo escolar: os professores.

Buscamos um entendimento acerca da proposta de ciclos e como se deu sua implantação no Estado de São Paulo. Para Barreto e Sousa (2005), a proposta de ciclos,

> [...] tem a ver com o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela seriação, a qual tem levado a rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais (BARRETO & SOUSA, 2005, p.660).

A implantação necessita de um esforço coletivo para o sucesso dos ciclos,

> [...] demandam mudanças na concepção de conhecimento e de aprendizagem, na ocupação do espaço e do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino (BARRETO & SOUSA, 2005, p.660).

No Estado de São Paulo, apesar da adesão de professores e de seu ideal transformador e emancipatório, a proposta de ciclos, aos poucos foi sendo culpabilizada pelo crescente déficit apresentado pelos alunos em exames nacionais, gerando um apelo pela volta da escola seriada. Na opinião de Barreto & Sousa (2004),

> A proposta de reorganização da escola em ciclos, implantada em clima de grande envolvimento dos professores e outros atores educacionais com o projeto de reestruturação curricular, não teve continuidade nos moldes originalmente previstos, em virtude das vicissitudes decorrentes da alternância de partidos no poder e das diferenças ideológicas entre os grupos gestores que estiveram no comando do município entre os anos 1990 e os dias atuais (p.39).

Vale destacar que boas experiências também ocorreram com a adoção dos ciclos. É o caso bem sucedido da Escola Plural de Belo Horizonte, cuja proposta foi implantada em 1995, e da Escola Cidadã de Porto Alegre, implantada em 1993, que descreveremos sucintamente por não ser objeto de nossa investigação.

Segundo Knoblauch (2004) estas propostas representam mais que a abolição das séries, trata-se de um "amplo projeto de democratização do acesso à escola e do acesso ao conhecimento" (p.48), nesse sentido, a organização da escola em ciclos é apenas um dos elementos que integram a mudança que ocorre em todo o sistema escolar. De acordo com os estudos dessa autora, baseados nos documentos oficiais obtidos nas Secretarias de Educação dos municípios em questão, a Escola Plural foi pensada a partir de experiências realizadas nas escolas originárias de seus projetos político-pedagógicos. A partir da discussão sobre os eixos norteadores da proposta é que surgiu a reorganização dos tempos escolares e a não interrupção no processo de desenvolvimento do aluno por meio da reprovação. A concepção de avaliação busca romper com a idéia de avaliar o produto final, procurando avaliar todo o processo, através de objetivos e de auto-avaliação, tendo em vista a identificação dos avanços alcançados e de aspectos a serem revistos (KNOBLAUCH, 2004, p.48).

No caso da Escola Cidadã, de Porto Alegre, houve um projeto mais amplo de redemocratização do Estado, que teve na participação seu eixo básico, de modo que os princípios da Escola Cidadã foram definidos na Constituinte Escolar, que se realizou em 1995, e contou com a participação de diversos setores da comunidade escolar (professores, pais, alunos). A não reprovação foi vista como uma maneira de garantir a democratização do conhecimento, do acesso e da gestão, que nesse caso passou a contar com a eleição de diretores e do conselho escolar. A avaliação assim como o conteúdo foram revistos, reformulando o currículo de acordo com as necessidades da comunidade, e considerando a avaliação como parte integrante de todo o processo, ou seja, trata-se de uma avaliação contínua, com caráter investigativo e diagnóstico (KNOBLAUCH, 2004, p.49).

Entendemos que a mudança no conceito de avaliação foi um dos fatores determinantes para o sucesso de ambas as escolas. A avaliação diagnóstica, nas palavras de Luckesi (2006),

> será um momento dialético de "senso" do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente. A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação (p.35).

Comparando os estudos de Knoblauch (2004) e de Magalhães (1999), que demonstram o sucesso e o fracasso, respectivamente, da proposta de ciclos e progressão continuada, podemos concluir o quanto a concepção de avaliação influencia no resultado final do processo de ensino-aprendizagem. A prática avaliativa que ainda se prende a modelos de classificação não contribui em nada para o pleno desenvolvimento do educando. De acordo com Luckesi (2006),

> a atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a *classificação* e não o *diagnóstico*, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado (p. 34, grifos originais).

Hoffmann (2008) observa a necessária parceria que deve haver entre aqueles que hoje "pensam" as mudanças e aqueles a quem compete a execução de tais decisões:

> efetivar mudanças significativas em educação exige um duplo compromisso de gestores e formadores: o de mobilizar os docentes à discussão de suas práticas e concepções bem como o de mediar a construção de novos saberes (HOFFMANN, 2008, p. 32).

Barroso (2005) propõe uma regulação sócio-comunitária como uma nova forma de regulação institucional, que seja compatível com a dinâmica dos processos sociais de regulação. O autor chama a atenção para um modelo que aproxime os três grupos antes citados de aliança, promovendo o que ele chama de "um novo equilíbrio" entre o Estado, os professores e os pais, bem como a comunidade de modo geral,

> [...] esse tipo de regulação que podemos chamar de "sócio-comunitária" tem de passar necessariamente pela alteração de papéis destes três pólos de regulação das políticas e da administração pública da educação e por uma revitalização do poder local enquanto espaço e estrutura privilegiada de intervenção social (BARROSO, 2005, p. 82).

Entendida como um espaço social, a escola, nessa perspectiva, é como uma "cidade política" onde os atores constroem sua identidade pelo sentimento de pertença ao grupo. Para Ballion (1998 apud BARROSO, 2005) "a construção de uma democracia política requer a afirmação de um sentido de comunidade de modo que as escolas funcionem, claramente, como lugares de construção do coletivo" (p.83).

Citamos Barroso (2005) e seu conceito de regulação por acreditarmos que uma mudança, por menor que seja não ocorre por meio de um único indivíduo, acreditamos que o resgate do protagonismo dos atores locais deva ser fator fundamental para uma educação de qualidade. Achamos oportuno o que o autor chama de "falência das estratégias bipolares de regulação" (p.84), numa clara referência ao sentido de unir forças. Ele acredita que:

> A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político (BARROSO, 2005, p.85).

No caso do Estado de São Paulo, a avaliação das instituições escolares se dá por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Trata-se de uma avaliação externa da Educação Básica, realizada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP. Como esse instrumento adquiriu grande destaque no Estado paulista, recebe atenção especial neste trabalho no que diz respeito

à sua origem e aplicabilidade. Segundo a Secretaria da Educação do Estado, a finalidade do exame é,

> [...] fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional (SÃO PAULO, 2009).

Ainda de acordo com a SEE/SP, desde 2007, os resultados da avaliação do Saresp em Língua Portuguesa e em Matemática podem ser comparados aos da avaliação nacional (SAEB/Prova Brasil) e aos do próprio Saresp ano após ano. Acredita-se que assim as informações fornecidas pelo Saresp permitem aos responsáveis pela condução da Educação nas diferentes instâncias identificar o nível de aprendizagem dos alunos de cada escola nas séries e habilidades avaliadas, bem como acompanhar a evolução da qualidade da Educação ao longo dos anos. Os componentes curriculares a serem avaliados são Língua Portuguesa com Redação, Matemática e Ciências Humanas (Geografia e História) (SÃO PAULO, 2009).

Mas, para que seja aplicada como instrumento de reflexão e redirecionamento da prática docente, é necessário então que haja na escola, uma concepção de avaliação que não seja classificatória, mas que tenha, como destacam Gimeno Sacristán e Perez Goméz (2000), um significado e valor de servir à tomada de consciência sobre a prática. Esses autores observam que tudo no âmbito educativo pode ser potencialmente avaliado de alguma forma, o que não significa que tenha de sê-lo à força. Ressaltam ainda que, na prática, "a avaliação evidencia a sua servidão a serviço de outras políticas e de outras idéias: seleção, hierarquização, controle de conduta, etc." (p.299).

Concordamos com Luckesi (2006) para quem é possível um modo prático e racional de proceder a uma avaliação diagnóstica que conduza professor e aluno, ao atendimento dos mínimos necessários para que cada um possa participar democraticamente da vida social. "A avaliação deve verificar a aprendizagem não a partir dos mínimos possíveis, mas sim, a partir dos mínimos necessários" (p.44). Se o processo de avaliação se der de outra forma, sua função se limita a ser um instrumento de classificação, o que não contribui para melhorar a qualidade do ensino do ponto de vista do aluno, haja vista que a avaliação escolar classificatória é extremamente eficiente para a conservação da sociedade e para a domesticação dos educandos (LUCKESI, 2006, p.43).

Esse modelo que privilegia mecanismos de responsabilização é visto com reservas por Afonso (2005), para quem,

> [...] esta responsabilização profissional deve ser vista em confronto com outras formas de responsabilização e discutida face ao exercício (legítimo) de controle por parte do Estado, e/ou de outros setores e atores sociais, sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas ou de interesse público (AFONSO, 2005, p.43).

Gimeno Sacristán e Perez Goméz (2000) também destacam a influência dos sistemas que regem a economia e a sociedade no papel e na concepção de avaliação:

> [...] as formas de conceber e praticar a avaliação tem a ver com: a evolução das funções que a instituição educativa cumpre na sociedade e no mercado de trabalho; as posições que se adotem sobre a validade do conhecimento que se transmite; as concepções que se tenham da natureza dos alunos (as) e da aprendizagem; a estruturação do sistema escolar, já que serve à sua organização; a despersonalização da relação pedagógica provocada pela massificação, que leva a uma perda de conhecimento direto entre professor e alunos (as); a forma de entender a autoridade e a manutenção da disciplina e a emulação dos alunos (as) nas escolas e nas aulas (p. 298).

Entretanto, apesar do caráter de controle do Estado-avaliador dos anos 1990 a Nova Lei de Diretrizes e Bases apresenta espaços para uma nova postura de avaliação dentro das escolas. O artigo 15 assegura progressiva autonomia às escolas, o que poderá significar outro modelo de avaliação, que considere as peculiaridades de cada instituição, um modelo diferente do tradicional modelo de medição e punição. De acordo com o referido artigo,

> os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Entendemos que autonomia pedagógica envolva também a avaliação, por fazer parte do processo de ensino/aprendizagem, sendo, portanto, possível, de acordo com a Legislação, implantar um modelo de avaliação formativa, contínua, que faça mais do que apontar erros e acertos, devendo ser um ponto de partida e não de chegada.

Autores como Leite (2005) defendem uma "avaliação institucional participativa", que se insere em um modelo de democracia forte, com práticas de democracia direta, isto é, onde a comunidade é capaz de resolver conflitos e questões com uma política de participação autocrítica e autolegislativa, fazendo emergir uma nova cidadania.

A autora entende que é a democracia forte que qualifica o processo de avaliação, seus métodos, instrumentos e os próprios participantes. Ao contrário da avaliação liberal, a avaliação participativa não é um modelo pronto, mas em processo, tendo como foco tornar as instituições menos burocráticas e mais educativas, uma vez que independem do Estado e se valem do processo de avaliação institucional para verificar as próprias condições e finalidades de existência. Ela é uma espécie de currículo oculto da escola para a aprendizagem e produção de conhecimento social e político (LEITE, 2005).

A Avaliação Institucional Participativa tem como princípios: uma democracia direta: governo com autolegislação, autocrítica, autovigilância, cidadania ativa; práxis política: construção de democracia e aprendizagem política antecede o caráter científico-epistemológico da avaliação e incidem nas reformas; participação dos sujeitos: envolvimento protagônico dos sujeitos com um protagonismo no qual todos podem

exercer funções de governo, exercitando funções de "isonomia" (igualdade de direitos), "isegoria" (igualdade e franqueza no falar) e "isocracia" (igualdade no poder); entendimento de universidade como bem público, não aliado a interesses de grupos privados, religiosos ou políticos; avaliação institucional como bem público: avaliação pedagógica como bem comum (LEITE, 2005, p.110-111).

Embora o trabalho de Leite (2005) seja em defesa da avaliação institucional na universidade, seus apontamentos são também traduzidos na instituição escolar, onde outros pesquisadores já a encontram em processo de implantação em escolas de ensino fundamental.

Um exemplo é o trabalho realizado por Dalben (2008). Em sua pesquisa de mestrado procurou identificar os aspectos que influenciaram a implantação da Avaliação Institucional Participativa em uma escola estadual do Ensino Fundamental situada na periferia da cidade de Campinas – SP. Para esse pesquisador, tal implantação se deu como um "recurso da gestão democrática que colabora para a superação dos problemas enfrentados pela escola", além de ser um "potente recurso para a formação de sua comunidade, criando um compromisso de todos os envolvidos para a melhoria da qualidade educacional" (DALBEN, 2008, p.9). O autor inseriu-se na pesquisa como ator social, no caso, professor e concluiu em seu trabalho que em meio aos diferentes padrões de qualidade exigidos na atualidade, aquele de natureza efetivamente emancipatória, requer uma articulação entre o serviço público e os seus usuários.

Nesse contexto, Dalben (2008) admite que trabalhar com a Avaliação Institucional Participativa, enquanto um modelo inovador de avaliação não implica trabalhar apenas com a escola, mas modificar todo o sistema educacional, de modo a trazer mudanças para a sociedade, o que mostra o poder de transformação que a escola possui.

Se retomarmos o artigo 15 da LDB 9.394/96 sobre a autonomia progressiva das escolas, podemos dizer que a avaliação em larga escala atualmente em vigor torna utópica uma avaliação que tenha como princípio a participação. Entretanto, boas experiências têm sido comprovadas por trabalhos sérios, demonstrando que é possível uma avaliação que tenha como fim a aprendizagem e não o diagnóstico puro e simples. Trabalhos como o de Dalben (2008) propõem que a Avaliação Institucional seja um recurso que oriente as decisões da escola, um recurso para a formação dos envolvidos no processo para uma lógica emancipatória, que supere a lógica de mera regulação. Nesse sentido, a Avaliação Institucional Participativa está posicionada na tensão entre as lógicas de emancipação e de regulação (DALBEN, 2008).

A avaliação institucional participativa é entendida como contra-regulatória, o que nas palavras de Freitas (2005b) significa que, "contra-regulação não é a mera obstrução ou um movimento de "fechar as fronteiras da escola" com relação às políticas centrais,

penalizando o usuário do sistema público" (p.912). Para esse autor há uma sensível diferença entre as políticas neoliberais e as políticas participativas,

> [...] Nas políticas públicas neoliberais a mudança é vista como parte das ações gerenciais administradas desde um "centro pensante", técnico, ao passo que a tendência das participativas é gerar envolvimento na "ponta" do sistema. E é nos momentos em que o público é administrado por políticas participativas que se abre a possibilidade de incrementar tanto a qualidade do serviço público como a organização dos seus trabalhadores com o fim de criar condições para a contra-regulação (FREITAS, 2005 b, p. 914).

Portanto, embora sob forte regulação, a avaliação da aprendizagem encontra formas de se sobressair, afora o caráter positivista dos exames nacionais, revestidos pela lógica neoliberal de ensino como produto ou serviço, uma prática que se proponha emancipatória deve considerar termos como participação e negociação para se atingir o objetivo primeiro que é possibilitar ao indivíduo acesso ao conhecimento de forma significativa.

Nossa análise final aponta que a LDB 9.394/96 tem como um dos princípios assegurar um processo nacional de avaliação, conforme apresentado no parágrafo VI, artigo 9, mantendo o caráter de Estado Avaliador. No caso da educação básica, nos níveis fundamental e médio, o artigo 24 destaca uma "avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos". Prevê ainda a possibilidade de se organizar o ensino fundamental em regime de progressão continuada "sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem", conforme disposto no inciso 2º, do artigo 32.

Diante do que nos revela a legislação em se tratando de avaliação no ensino fundamental, apresentamos modelos alternativos de avaliação que se intitulam como contra-regulatórios e buscamos apresentar as características de cada um.

Como possibilidades a LDB 9.394/96 apresenta a "progressiva autonomia pedagógica" das instituições, o que demonstra o caráter factível de um novo modelo de avaliação que privilegie a aprendizagem do educando.

Observamos os limites e possibilidades da Nova Lei de Diretrizes e Bases e apontamos experiências bem sucedidas no campo da avaliação, como por exemplo, os ciclos, a progressão continuada, a escola Plural e a avaliação participativa das escolas da rede municipal de Campinas. São experiências que têm demonstrado ser possível uma prática de avaliação em favor das aprendizagens. Esperamos que essa ruptura com o tradicional formato avaliativo de testes e medidas seja bem sucedida e que escolas com boa qualidade de ensino passem a ser a maioria.

Referências Bibliográficas

AFONSO, A. J. (2005). *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas* (3. ed.). São Paulo: Cortez.

BARRETTO, E. S. S. & SOUSA, S. Z. (2004). Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação & Pesquisa***,** São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan/abr 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a03v30n1.pdf (Acesso em: 17 mai 2010).

BARRETTO, E. S. S. & SOUSA, S. Z. (2005). Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, p. 659-688, set/dez 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a07n126.pdf (Acesso em: 17 mai 2010).

BARROSO, J. (2005). A regulação da educação. In *Políticas educativas e organização escolar***.** Lisboa, 2005, p.63-91.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96***.** Disponível em http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb/pd **(**Acesso em 05 fev 2008).

DALBEN, A. (2008). *Avaliação institucional participativa na educação básica: possibilidades, limitações e potencialidades*. Campinas, SP: Unicamp. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em //libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000437196 (Acesso em 10 abr.2010).

FREITAS, D. N.T. (2005). A avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais. *Estudos em avaliação educacional***.** v.16, n.31, p. 79-100, jan./jun. 2005a. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1223/1223.pdf (Acesso em 09 out. 2009).

FREITAS, L. C. (2005). Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, v. 26, n. 92, Especial, Out. 2005b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300010 (Acesso em 12 abr. 2010).

GHIRALDELLI JR, P. (2003). *Filosofia e história da educação brasileira***.** Barueri, SP: Manole.

GIMENO SACRISTÁN, J. & PEREZ GOMÉZ, A. I. (2000). A avaliação no ensino. In: *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, RS: Artmed, p. 295-351.

HOFFMANN, J. (2008). *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Mediação, 182p.

KNOBLAUCH, A. (2004). *Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: o que a prática escolar nos revela. Araraquara*: JM Editora, 180p.

LEITE, D. (2005). Avaliação institucional participativa na universidade: princípios e aproximações teórico-práticas. In: *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

LUCKESI, C. C. (2006). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 180p.

MAGALHÃES, C. R. (1999). *Políticas públicas e sala de aula: avaliando na transição de paradigmas*. São Carlos: UFSCAR. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

SANT'ANNA, I. M. (2009). *Por que avaliar? como avaliar? critérios e instrumentos* (13ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação**.** *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar – Saresp.* Disponível em http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/ (Acesso em 20 abr 2010).

SAVIANI, D. (2004). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas* (9ª ed.). Campinas: Autores Associados, 242p.

SAVIANI, D. (2004a). *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional* (5ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. M. & EVANGELISTA, O. (2002). Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos de 1990. In: *Política educacional* (2ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A, p. 53-62.

SOUSA, S. M. Z. L. (1990). Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau. In: *A construção do projeto de ensino e a avaliação*. Secretaria de Estado da Educação/FDE, Série Ideias, p.106-114.

TEIXEIRA, D. H. M. (2007). *A história da avaliação no Estado de São Paulo sob a ótica da legislação: da 1ª lei de diretrizes e bases (1961) à progressão continuada (1998)*. Ribeirão Preto: CUML, 147p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda.

ZOTTI, S. A. (2004). *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP: Autores Associados, 240p.

Impacto das políticas educativas e curriculares na construção das práticas inclusivas

Clarinda Luísa Ferreira Barata
José Brites Ferreira
Instituto Politécnico de Leiria

José Carlos Morgado
IE – Universidade do Minho

Resumo: Esta comunicação resulta de um trabalho de investigação desenvolvido em torno de três eixos – saberes básicos, inclusão educativa e diferenciação curricular – que têm vindo a ter uma visibilidade crescente tanto ao nível dos discursos educativos, como das políticas educativas e curriculares para o ensino básico. É imprescindível atender à diversidade, uma realidade cada vez mais comum no interior das salas de aulas, considerando-a não como um obstáculo mas como uma fonte enriquecedora do processo educativo, bem como à necessidade de transformar a escola num espaço de inclusão, para que cada aluno possa munir-se de um conjunto de saberes básicos imprescindíveis à sua integração e participação na sociedade.
Neste sentido, importa perceber se os professores estão a conseguir uma efectiva flexibilização e diferenciação curriculares nas escolas ou se, pelo contrário, continuam entrincheirados entre rotinas securizantes, adiando a possibilidade de edificar uma verdadeira escola inclusiva. Partindo desta problemática, este projecto de investigação visou, entre outros aspectos compreender o impacto das políticas educativas e curriculares em termos de práticas inclusivas. Para o efeito, recorremos a uma estratégia metodológica de investigação que incluiu a aplicação de um questionário aos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, posteriormente, a realização de entrevistas, a análise documental e a observação de aulas em duas situações específicas, configurando dois estudos de caso.
Como principais conclusões podemos destacar que os dados confirmam e reforçam: (i) a ideia de que as questões curriculares são múltiplas, complexas e colocam-se a diferentes níveis, ou seja, desde o contexto em que o currículo é prescrito até ao contexto em que ele é efectivamente concretizado; e (ii) a recontextualização do currículo constitui um importante desafio tanto ao nível das estruturas como dos instrumentos de gestão curricular das escolas.

Palavras-chave: Inclusão educativa, currículo, diferenciação curricular.

Abstract: This communication results from a research work developed in three areas - basic knowledge, educational inclusion and the curriculum differentiation - which have gained visibility both in the educational discourse, such as educational policies and curriculum for basic education. It is absolutely necessary to take into account the diversity, not as an obstacle but as a rich resource towards the educational process.
It is relevant to understand if teachers are able to make a real flexibility and a correct curriculum differentiation in their schools or on the opposite are still attached to traditional routines, postponing the possibility to build a real inclusive school. This research had the following general aim: to understand the educational and curriculum policies' impact considering the inclusive best practices. In this research we adopted a methodology which includes first the questionnaires for the teachers of the 1st cycle, second interviews, and then documentary analysis and finally the observation of two studies cases.
The main conclusions allow to confirm and reinforce the obtained data that: (i) the idea that curriculum questions are multiple and very complex and are put up at different level, since the moment the curriculum is established till the moment it is performed. (ii) the reestablishment of the curriculum is an important challenge both at structural level and curriculum schools management tools.

Keywords: Educational inclusion, curriculum, curriculum differentiation.

Introdução

Ao longo das duas últimas décadas do século XX, assistimos a reformas sucessivas na área da educação a "que a maioria dos investigadores considera que a reforma passou a fazer parte do quotidiano educativo" (Morgado, 2007: 166).

Da análise da legislação produzida verificamos que, de uma maneira geral, os princípios enunciados como estruturantes destas reformas colocam a tónica "na igualdade de acesso e sucesso educativos, no reconhecimento da diversidade, na valorização dos contextos locais, na melhoria da qualidade do serviço escolar, na obtenção de melhores resultados, numa informação eficaz sobre todo o sistema e, ainda, na tentativa de dizimar desigualdades culturais e sociais que existem entre os estudantes" (*idem*, *ibidem*). Ou seja, em Portugal, várias são as medidas de política educativa que assumem, "de forma mais ou menos intensa, compromissos de intervenção sobre a problemática da diferença" no seio dos alunos, tendo sido criados "instrumentos legislativos e programáticos que possibilitem essa mesma intervenção". (Sousa, 2010: 59-60).

No computo geral, as políticas educativas e curriculares emergentes das reformas têm incidido em temáticas como "a autonomia e a descentralização educativas, o novo modelo de gestão escolar, a gestão flexível do currículo, a integração curricular, a abertura das escolas ao meio e, sobretudo, a mudança das práticas curriculares dos professores" (*idem*, *ibidem*).

Para alguns a retórica do projecto é considerada uma "moda", pois este termo é recente entre nós, tanto ao nível dos discursos sobre a educação escolar, como ao nível dos normativos legais organizadores da escola e dos processos de desenvolvimento do currículo. Os termos de Projecto Educativo de Escola (PEE), Projecto Curricular de Escola (PCE) e Projecto Curricular de Turma (PCT) surgiram, entre nós, a partir dos finais da década de 80 do século XX, sendo o seu uso muito pontual. Actualmente, este termo simboliza o reconhecimento (ainda que tardio) da autonomia da escola e dos professores, no que, ao desenvolvimento do currículo prescrito a nível nacional diz respeito, ou seja, um desenvolvimento do currículo sensível ao contexto em que está inserido, dos recursos que dispõe e das características dos alunos que a frequenta.

Assim, acredita-se que para a "edificação" de uma escola promotora de sucesso de todos os seus alunos e de aprendizagens significativas para os mesmos, é necessário reconstruir e/ou apropriar o currículo nacional, atendendo às características e situações do contexto onde está inserida. Nesta ordem de ideias, consideramos que a diferenciação curricular pode ser um instrumento promotor de inclusão e de equidade se se tiver em consideração as diferenças existentes no meio da população discente, o que

pressupõe ter um conhecimento aprofundado dessas diferenças no sentido de desenvolver um trabalho rigoroso ao nível da diferenciação.

1. Currículo nacional e projectos de escola

O PEE assume-se como um instrumento propício à construção de uma escola democrática, uma vez que deve resultar de uma ampla participação de todos os elementos da comunidade educativa onde a escola se insere, embora a questão não seja simples dado que "essa construção depende de um conjunto de actores pouco ou nada coeso, com interesses pessoais e profissionais, por vezes, muito diferentes" (Fontoura, 2006: 49).

Neste sentido, uma escola que se quer de todos, para todos e com todos, ou seja, uma escola inclusiva, requer um currículo diversificado e adequado aos diferentes contextos locais, o que poderá ser operacionalizado através da elaboração do PCE. A manifesta diversidade sociocultural "presente na escola e a crescente necessidade e especificidade educacional na sociedade de informação contemporânea" que "sustentam a necessidade de reconstrução de processos de desenvolvimento e gestão curricular que visem a eficácia e adequabilidade das práticas educativas a públicos muito diferenciados" (Roldão, 2005b:14), assim o exige. Esta é uma preocupação bem notória na investigação educacional e curricular actual, "acentuando a conceptualização do projecto como eixo privilegiado de organização do trabalho curricular contextualizado (Perrenoud, 1997; Stenhouse, 1991; Roldão, 2001) " (*idem*, *ibidem*). Todavia, a operacionalização do projecto implica que a escola assuma a sua capacidade de tomada de decisão e os professores sejam gestores e/ou construtores do currículo prescrito a nível nacional.

O conceito de educação subjacente a uma educação intercultural e, por isso mesmo, inclusiva "pressupõe fazer dos destinatários não meros receptores de uma informação", mas transformá-los em "agentes produtores do seu conhecimento, construído em situações de vivência social que tornem a aprendizagem significativa e funcional" (Leite, 2003: 91).

O PEE é um documento onde se estabelecem as opções de política educativa, as linhas orientadoras da acção educativa e onde se explicitam os princípios, os valores e as finalidades a cumprir pela função educativa. No fundo, é a expressão do modo como a comunidade educativa toma consciência da sua identidade, afirma a sua autonomia e define o sentido da sua acção. Para que se alcancem estes princípios é necessária a participação crítica e criativa de todos os elementos da comunidade escolar, a previsão e a identificação dos recursos necessários, o desenvolvimento de estratégias de implementação das orientações acima enunciadas e indicação de mecanismos de avaliação.

Neste sentido, ambiciona-se que o PEE seja um instrumento flexível e co-participado que permita a evolução e a mudança e que funcione como orientação das necessidades, das expectativas e da resolução dos problemas da Escola. Dado o seu carácter dinâmico, deverá estar em constante actualização e aberto à comunidade educativa.

Nesta ordem de ideias, o PEE, para uma escola de todos, para todos e com todos, tem impactos nos modos de organização escolar, nas estratégias de mobilização e construção de parcerias, ou seja, implica "repensar a organização escolar, reinventar estratégias de mobilização e construção de parcerias, isto é, uma comunidade educativa que não seja a mera figura retórica a que recorremos apenas nos nossos discursos" (*idem*: 92).

Perspectivando-se o Projecto Educativo (PE) como um instrumento que visa "melhorar a qualidade das respostas educativas às realidades locais", é imprescindível que o mesmo contemple um "diagnóstico dessa realidade, ou seja, uma identificação da história da organização escolar, dos valores dos seus membros, da situação em que a escola se encontra, do estilo geral das relações". Mais ainda, ambicionando-se que PEE transforme "uma situação presente numa situação futura ele deve expressar os objectivos que o orientam e o plano estratégico para o desenvolver, as prioridades e os meios para a eles chegar" (Leite, 2003: 94).

Como é do conhecimento geral, a maioria das nossas escolas não tem, pelo menos até à data, "uma cultura de participação activa da comunidade na vida da escola" (*idem*, *ibidem*). Em certa medida, a escola desenvolveu-se de costas voltadas para a comunidade e num isolamento acentuado, onde nem sequer os pais eram chamados a participar. Ainda hoje, não têm "o hábito de se envolverem na escola onde os seus filhos estudam e 'vivem' grande parte do dia" (*idem*, *ibidem*). Para além dos factores que têm inibido essa participação, estamos convictos de que a não participação se deve, sobretudo, ao desconhecimento desse projecto e/ou ao facto de não se identificarem com ele. Neste sentido, é imprescindível que um projecto defina "com clareza o que pretende mudar e como pretende mudar, isto é, elaborar perfis de mudança que definam as metas, as estratégias e metodologias previstas como mais adequadas, os recursos e materiais disponíveis ou a organizar, os papéis dos vários intervenientes e relações entre eles" (*idem*: 96-97).

É neste âmbito que surgem as noções de PCE e PCT, na medida em que são considerados "instrumentos de gestão pedagógica da escola", que "fomentam uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender, bem como o trabalho cooperativo entre os professores", potencialmente geradores de "intervenções de melhor qualidade" (Leite, 2003: 115). Ambos os projectos visam adequar

o currículo nacional às características da escola e dos alunos, pese embora tenham enfoques distintos.

O PCE constitui um documento definidor das estratégias de desenvolvimento do currículo nacional ao nível de escola, ou de agrupamento de escolas, devidamente articulado com o PEE, com a finalidade de o adequar ao contexto de cada escola, sendo a matriz para a posterior elaboração do PCT. O PCE constitui, assim, um documento fundamental e estratégico da escola, ou do agrupamentos de escolas, cuja elaboração requer que os professores "assumam uma postura colegial e estabeleçam consensos acerca dos critérios que devem nortear o processo de ensino-aprendizagem (…) num determinado nível o ciclo de ensino" (Morgado, 2001: 48)

Por sua vez, é no PCT que são definidas as opções curriculares de cada turma. É ao nível do PCT "que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos diversos professores dessa turma, de forma a romper com a mera acumulação de conhecimentos e propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber" (Leite, 2003:117). Ou seja, é no PCT que é possível vir ao encontro da diversidade de contextos e situações que caracterizam a heterogeneidade de alunos e, assim, considerar, como refere Varela de Freitas (2001: 23), "que não existe um 'aluno médio' em inteligência, comportamento, em estilos de estudar e de aprender". Trata-se, pois de vir ao encontro das diferenças e, a partir delas, fazer com que as escolas e as turmas sejam inclusivas, ou como refere Sousa (2010), de diferenciar o currículo para promover a equidade.

2. Metodologia

O estudo incluiu a aplicação de um questionário aos docentes do 1.º Ciclo que frequentavam acções de formação contínua na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (num total de 363 respondentes), e, posteriormente, a realização de entrevistas, a análise documental e a observação de aulas em duas situações específicas, configurando dois estudos de caso.

Aqui apenas vamos dar conta da dimensão relativa à (re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional (uma das dimensões investigadas) que visou, entre outros aspectos compreender o impacto das políticas educativas e curriculares em termos de práticas inclusivas.

3. Resultados

3.1. Questionário

Colocada a questão "a organização do currículo por áreas curriculares no ensino básico facilita a integração dos conhecimentos dos alunos", a maioria dos professores

respondentes (70,6%) concorda, existindo porém uma percentagem de respostas, não irrelevante, centrada no não concordo nem discordo (24,3%).

As respostas dos professores parecem, assim, remeter a questão para a recontextualização do currículo ao nível das escolas e do trabalho dos professores. Com efeito, a organização curricular do 1º ciclo do ensino básico por áreas disciplinares não parece ser impedimento à integração dos conhecimentos dos alunos, pelo contrário. Mas uma coisa é o currículo enunciado, outra coisa é a recontextualização e implementação do currículo, através dos instrumentos curriculares previstos.

Questionados sobre se a concretização de Projectos Curriculares (de Escola e de Turma) tem permitido adequar o currículo nacional a cada escola verificamos que quase metade dos docentes (49,5%) concorda. Porém, não deixa de ser relevante que um terço dos professores (33,0%) responda não concordo nem discordo e que 17,6% discorde (nesta matéria. Estas respostas indicam, pois, alguma diversidade de opiniões dos inquiridos sobre o papel destes instrumentos de gestão curricular na adequação do currículo nacional a cada escola e a cada turma.

Quando confrontados com a questão "a concepção, implementação e avaliação de Projectos Curriculares de Turma é uma forma de diferenciar os processos de ensino-aprendizagem", mais de metade dos docentes (57,5%) considera que sim. Todavia, verificamos que 31,8% não concorda nem discorda, enquanto 10,6% discordam.

À semelhança do que vimos anteriormente, quando questionados sobre se "o Projecto Curricular Turma se tem revelado um importante dispositivo para poder atender às diferenças dos alunos" 41,4 % dos docentes manifesta concordância. Todavia, existe uma percentagem expressiva (35,5%) que não concorda nem discorda e 23,2% discorda desta asserção. Estas respostas sugerem, também aqui, uma diversidade de opiniões dos inquiridos sobre o papel do PCT enquanto instrumento de gestão curricular no atendimento às diferenças dos alunos.

De acordo com o currículo instituído, cabe aos professores do Conselho de Docentes particulares responsabilidades no desenvolvimento do currículo prescrito a nível nacional, em particular a sua adequação ao contexto de cada turma, conforme se determina no nº4 do artigo 2º do Decreto-Lei 6/2001.

Dos resultados obtidos, verifica-se que estamos, também aqui, perante matéria que suscita respostas diferenciadas por parte dos inquiridos. Com efeito, quase de metade dos respondentes (47,2%) concorda que o Conselho de Docentes, ao nível da programação das actividades didácticas, se tem preocupado em recorrer a diferentes metodologias de forma a garantir uma efectiva diferenciação curricular. Todavia, existe uma percentagem expressiva (29,3%) que não concorda nem discorda e 23,5% discordam mesmo desta asserção.

Esta diversidade de respostas verifica-se também, e de forma mais acentuada, quando os inquiridos se pronunciam sobre outras matérias em que o Conselho de Docentes é chamado a intervir. Com efeito, no que se refere à questão "na programação das actividades didácticas, o Conselho de Docentes a que pertenço, define estratégias para a inclusão educativas dos alunos com dificuldades de aprendizagem", verificamos que os professores se encontram divididos em três grandes grupos, os que discordam (38,2%), os que concordam (32,7%) e os que não concordam nem discordam (29,1%).

Estes dados não podem deixar de merecer particular atenção. De acordo com os normativos curriculares de âmbito nacional, os instrumentos de gestão curricular (projecto curricular de escola e de turma) são considerados fundamentais para o desenvolvimento e gestão curricular. Por outro lado, cabe ao Conselho de Docentes, no que se refere aos projectos curriculares de turma do 1.º ciclo do ensino básico, desempenhar aqui um papel relevante. Todavia, os resultados obtidos sugerem que os professores fazem leituras bastante diferenciadas tanto dos instrumentos de gestão curricular como da estrutura à qual cabe desempenhar um papel de articulação neste domínio. Esta diversidade de respostas sugere, pois, que as divergências atrás apontadas não passam apenas pela percepção que os inquiridos têm dos instrumentos de gestão curricular mas passa também pelos órgãos e/ou estruturas de gestão curricular, no caso concreto o Conselho de Docentes.

Podemos verificar também que, embora com percentagens diferenciadas, os professores consideram que nas suas escolas/agrupamentos se faz uma gestão da diversidade, recorrendo-se para o efeito:

- a apoios específicos para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem (46,6%);
- a estratégias diversificadas para atender os alunos com dificuldade de aprendizagem (63,4%);
- a métodos de ensino diversificados para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem (70,1%).

Registe-se, porém, que estamos perante valores diferenciados e que, no caso da questão 18 - na minha escola/agrupamento de escolas recorre-se frequentemente a apoios específicos para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem -, a concordância não chega aos 50%, a discordância chega aos 31,0%, o não concordo nem discordo representa 29,1% ($\bar{x} = 2.93$ δ = 1,084). No caso da questão 23 - na minha escola/agrupamento de escolas recorre-se frequentemente a estratégias diversificadas para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem, o discordo representa 15,1%, enquanto o grupo dos que não concordam nem discordam representa 21,5%. No último caso, relativo à questão 66 - na minha escola/agrupamento de escolas recorre-se a

métodos de ensino diversificados para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem –, a discordância fica nos 10,9% e as respostas dos que não concordam nem discordam representa 19%.

Divergências do tipo das assinaladas, a propósito do Conselho de Docentes e dos projectos curriculares, são também referidas pelos inquiridos a propósito da existência nas suas escolas/agrupamentos de condições para os professores desenvolverem um trabalho colaborativo. Os dados obtidos mostram-nos que 40,5% dos inquiridos considera existirem nas suas escolas/agrupamentos condições para os professores desenvolverem um trabalho colaborativo. Todavia, 24,9 % não concorda nem discorda e 35,2% manifestam discordância, relativamente a esta questão.

Esta diferença de respostas, associada às anteriormente assinaladas, a propósito do Conselho de Docentes e dos projectos curriculares, indica-nos que existem claras divergências dos professores relativamente à recontextualização do currículo prescrito, que podem, porém, resultar de múltiplos factores, tanto localizados ao nível das concepções que possam ter sobre trabalho colaborativo, como ao nível de condicionalismos existentes nos agrupamentos para o desenvolvimento do mesmo.

Os resultados obtidos indicam que uma percentagem significativa dos professores encara os Projectos Curriculares de Escola e de Turma como instrumentos favoráveis à adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola e às especificidades de cada turma. Porém, existe uma percentagem não irrelevante de docentes que manifesta reservas relativamente a estes instrumentos de gestão curricular. Além disso, esta reserva verifica-se também relativamente ao Conselho de Docentes.

Os dados obtidos revelam-nos também que, por um lado, quase metade dos dos professores consideram que o Conselho de Docentes desenvolve um papel no âmbito da diferenciação curricular ao nível metodológico, por outro lado, as estratégias definidas pelo Conselho de Docentes são percepcionadas, por muitos docentes, como não promotoras de inclusão educativa.

Em síntese, a questão da recontextualização do currículo prescrito a nível nacional parece-nos matéria particularmente significativa e problemática, sobretudo quando equacionada ao nível dos seus instrumentos e das estruturas com relevância neste âmbito, nomeadamente o professor titular de turma e o Conselho de Docentes.

3.2. Entrevista

Com intuito de melhor perceber como é que o Conselho de Docentes gere a diversidade dos alunos (dificuldades de aprendizagem, culturais, étnicas sociais, económicas), no sentido de perspectivar a educação de todos os alunos tendo em atenção as suas potencialidades e capacidades, questionámos as docentes no sentido

de averiguar que medidas educativas/pedagógicas são consideradas na programação das actividades lectivas, por aquela estrutura educativa.

Em síntese, no que diz respeito à recontextualização do currículo prescrito a nível nacional, verificamos que, nestes dois conselhos de docentes, no conceito de inclusão está presente uma forte conotação da diversidade de alunos associada à ideia de crianças com NEE, não se tendo em consideração, pelo menos daquilo que nos foi dado a conhecer nas entrevistas, um leque mais amplo e diversificado de outras situações de diversidade, embora num dos casos se fale em "crianças oriundas de outros países" e em "aulas suplementares" para as mesmas, o que pode indicar alguma mudança de atitude, tanto ao nível das percepções como da recontextualização do currículo e de práticas curriculares.

A ideia de contemplar as crianças oriundas de outros países com aulas suplementares, a que se refere a entrevistada da Escola B, talvez se faça sentir devido ao facto de estarmos em presença de uma escola do centro da cidade, onde tem sido mais frequente a ocorrência destas situações. No caso da Escola A, meio mais rural, tal situação parece não se ter verificado com tanta frequência. Também nos parece ser óbvio que, tanto as crianças de nacionalidade estrangeira, como as crianças com NEE, sejam a parte mais visível da diferença e da diversidade que existe nas escolas, mas não toda a diferença e diversidade nelas existente.

Até aqui, referimo-nos ao modo como as entrevistadas vêem o trabalho do Conselho de Docentes nesta matéria, a recontextualização do currículo prescrito a nível nacional. Outra abordagem da questão pode ser feita pelo lado dos instrumentos de gestão curricular, em particular do projecto curricular de turma.

Confrontadas com o PCT, no que diz respeito às vantagens e desvantagens, do mesmo, as entrevistadas manifestam posturas diferentes face a este instrumento de gestão curricular.

A Professora A entende que o PCT é um instrumento de trabalho em constante reformulação, de acordo com a realidade e a evolução dos seus alunos, ou seja, é um instrumento dinâmico do qual se faz uso diário, mas que está em "reformulação constante". Para a Professora B, ele é um documento de carácter mais administrativo, onde estão consignadas algumas linhas orientadoras.

Como vantagens resultantes da concepção e operacionalização deste documento de trabalho, a Professora A reconhece o facto de lhe permitir reflectir sobre o ensino-aprendizagem que proporciona aos seus alunos e reformular o seu trabalho com os mesmos. Por seu turno, a Professora B refere que o PCT permite ter tudo mais formalizado e mais visível, bem como reflectir sobre as características da turma.

Quando questionadas sobre se consideravam existir benefícios na *organização do currículo* por áreas curriculares, as professoras são unânimes e consensuais nas suas

respostas. Consideram que é fundamental a organização do currículo por áreas curriculares, na medida em que tal organização permite ter uma visão mais globalizante dos conteúdos, dos objectivos e das competências que se pretende que sejam alcançados e desenvolvidas pelas crianças. Além disso, permite, igualmente, fazer a articulação entre as diferentes áreas.

3.3. Análise Documental

Da análise dos projectos educativos, verifica-se que existem, em ambos os casos, preocupações fortemente centradas no currículo prescrito a nível nacional, de onde são transcritos, com mais ou menos adaptações, parte dos textos constantes dos projectos educativos.

Todavia, é de registar que, ao nível do texto produzido nos documentos citados, estão também presentes preocupações centradas nas necessidades e problemas da comunidade em que o agrupamento se insere, embora nem sempre sejam claras as necessidades e problemas em causa. As necessidades e problemas, que acabam por ter mais visibilidade no projecto educativo, são relativos ou associados ao sucesso escolar e às necessidades educativas especiais. Todavia, são expressas intenções de acção centradas em questões como "escola para todos", "escola inclusiva", "diferenciação pedagógica", "respeito pela diferença".

Em síntese, da leitura e análise dos PE, pode dizer-se que estamos perante um instrumento curricular comprometido, quer com o currículo nacional, quer com as situações concretas em que o agrupamento se insere, com que o agrupamento trabalha e a que procura dar resposta. O PE apresenta-se, assim, como um documento em que nem sempre é visível ou muito explícito no enunciado do mesmo, o possível impacto e significado, ao nível do agrupamento, das políticas educativas e curriculares em termos de práticas inclusivas (caso A). Todavia, nos projectos educativos estão presentes referências ou intencionalidades no sentido da concretização de processos e práticas de inclusão educativa, de diferenciação pedagógica, de respeito pela diferença, não necessariamente associados às necessidades educativas especiais (caso B).

Dados os termos em que as questões acima referidas aparecem enunciadas nos PE e tendo em conta o lugar deste no desenvolvimento curricular ao nível dos agrupamentos e dos seus núcleos escolares, poder-se-á dizer que a RCPNN e implementação de práticas inclusivas passa por outros documentos curriculares, em particular pelo PCA e pelo PCT. Caberá, pois, verificar, nestes instrumentos curriculares, se estaremos perante instrumentos curriculares mais comprometidos, ou não, com a recontextualização do currículo prescrito a nível nacional e com implementação de processos e práticas inclusivas.

Parte das apreciações feitas sobre o PE podem aqui ser reproduzidas relativamente aos PCA. Com efeito, estes documentos reproduzem, com maior ou menor desenvolvimento e adaptação conteúdos constantes do currículo prescrito a nível nacional e/ou do respectivo PE.

Não se pode negar que, nos PCA, existam preocupações de RCPNN. Todavia, por vezes, fica a dúvida se os PCA não estarão mais centrados em ser fiéis ao currículo prescrito a nível nacional do que em recontextualizar este face à realidade local em que o agrupamento se insere. Onde as preocupações de recontualização e/ou de (re)construção do currículo a partir do local se manifestam de forma mais clara parece ser ao nível das áreas curriculares não disciplinares e das actividades de enriquecimento curricular, sobretudo quando elas partem de actividades com particular significado local, situação que é mais visível no caso de A do que de B.

Um ponto onde os PCA revelam uma posição idêntica é no remeter para o PCT, de forma clara e nítida, a responsabilização da RCPNN, adaptando-o ao contexto de cada turma. Este remeter para o PCT ocorre em ambos os casos, embora de forma mais recorrente, sistematizada e regulamentadora no caso do PCA de A, que explicita os itens que devem constar do PCT.

Como se referiu atrás, com mais ou menos indicações metodológicas e/ou normativas, os PCA remetem para os PCT a responsabilidade de procederem à RCPNN em cada turma.

À semelhança do que acontece com os PE e os PCA, também os PCT apresentam realidades diferentes. Em termos de levantamento de dados, os PCT parecem ter seguido um quadro de itens caracterizador das turmas idêntico ou muito semelhante, como se tivessem utilizado uma grelha comum.

Analisando os dois PCT, têm-se percepções diferentes relativamente à maior ou menor visibilidade que é dada diversidade existente nas turmas, por referência a um suposto aluno médio.

As diferenças que emergem nos PCT, em termos de caracterização da turma, aparecem com maior visibilidade no caso da turma A, em que, no PCT, é dada ênfase à diversidade de casos existentes no grupo turma, em múltiplas dimensões, sem que sejam registados, em nenhuma das turmas, situações de necessidades educativas especiais ou de minorias étnicas ou culturais.

A análise que efectuámos mostra que o PE, o PCA e o PCT são instrumentos reguladores da gestão curricular, ao nível dos agrupamentos e das turmas, que configuram o currículo e o trabalho curricular nos agrupamentos procurando responder a desideratos diferentes e até opostos.

Por um lado, trata-se de responder ao currículo prescrito a nível nacional e, por outro, responder a realidades locais com as particularidades e especificidades de cada

agrupamento e de cada turma. Na tomada de decisão a que os agrupamentos são chamados, podem emergir lógicas que acentuam mais um ou outro daqueles pólos.

As decisões curriculares podem assim, oscilar entre preocupações de "fidelidade" ao currículo prescrito e preocupações apostadas na construção ou reconstrução do currículo a partir das realidades locais dos agrupamentos e das turmas. Da análise documental efectuada, parece-nos legítimo afirmar que, nestes documentos, como que está sempre presente uma certa tensão entre estes dois pólos, embora de modo diferente.

Como referimos acima, os agrupamentos inserem-se em realidades diferentes. Além disso, têm também historiais diferentes na constituição da sua identidade e afirmação face aos contextos em que se situam e com os quais interagem.

O agrupamento A parece expressar de forma mais clara e precisa os seus problemas bem como o modo como os pretende superar através do plano de acção que concebeu, enquanto no agrupamento B é feito igualmente esse diagnóstico, pese embora o plano de acção não ser tão preciso. Talvez os contextos em que os agrupamentos operam expliquem esta diferença de postura, sobretudo ao nível do PE e do PCT. No caso do agrupamento B existem outros agrupamentos ou escolas a operar na mesma zona ou muito próximo, situação que não se colocam no caso do agrupamento A.

Em ambos os casos, PE e PCA, se apresentam como instrumentos curriculares fortemente marcados e comprometidos com o currículo prescrito. A RCPNN e as práticas inclusivas e de diferenciação pedagógica passam por estes documentos, mas passam muito mais pelos PCT, para os quais os PCA remetem, atribuindo-lhes o ónus de responder tanto ao currículo prescrito como à realidade turma.

É ainda de realçar que em ambos os agrupamentos o impacto das políticas educativas curriculares em termos de práticas inclusivas centra-se, sobretudo nos alunos com necessidades educativas especiais, sobretudo no caso B. Todavia, é de registar a enunciação expressa centrada em intenções inclusivas e/ou de respeito pela diferença, presente em ambos os casos. A diferença em contexto de turma "normal" aparece de forma mais visível e explícita no caso da turma A.

Relativamente aos projectos curriculares de turma que analisamos, verifica-se que ambos os PCT são elaborados de acordo com a lógica enunciada nos respectivos PE e/ou PCA. Todavia, verificamos que o projecto curricular da turma A parece ser um instrumento mais aberto à diferença e à reformulação temporal, na medida em que vai sendo reconstruído ao longo do ano, de acordo com a evolução dos seus alunos, enquanto o projecto curricular da turma B foi concebido logo no início do ano lectivo, estando previstas avaliações intercalares, mas que não tiveram grande impacto na reformulação do mesmo.

Considerações Finais

Os dados obtidos a partir da análise de vários instrumentos de trabalho dos agrupamentos, permitem-nos concluir que as políticas educativas e curriculares lançam hoje um conjunto de grandes desafios aos agrupamentos de escolas e aos professores, sobretudo quando se pretende que aí se proceda à reconstrução do currículo prescrito a nível nacional, tanto ao nível dos instrumentos de gestão curricular como das estruturas intermédias da escola. No primeiro caso, referimo-nos, ao projecto educativo, ao projecto curricular de agrupamento e ao projecto curricular de turma. No segundo caso, referimo-nos ao Conselho de Docentes, uma vez que este órgão pode desempenhar um papel fundamental no domínio do desenvolvimento curricular na escola, tanto em termos de contextualização como de operacionalização curriculares.

Face aos dados recolhidos, estamos convictos de que, na prática, estes instrumentos acabam mais por manter e/ou reforçar uma certa fidelidade ao currículo prescrito a nível nacional, reproduzindo-o, do que por viabilizar a sua recontextualização face à realidade local em que o agrupamento se insere, adaptando-o e reconstruindo-o, de forma inovadora e atenta às realidades locais.

Antes de terminarmos este segmento da análise, importa ainda fazer referência a dois aspectos que se nos afiguram como fundamentais. Em primeiro lugar, o facto de existir um número elevado de professores que, dadas as respostas proporcionadas, não assumem o papel de gestores do currículo, confinando mais a sua actuação à mera reprodução e execução daquilo que lhes é proposto, em termos curriculares, a nível nacional. Os dados obtidos permitem-nos concluir que, para estes docentes, os projectos curriculares de agrupamento e de turma são meros documentos formais e apenas uma peça da lógica burocratizadora que continua a caracterizar o funcionamento de muitas escolas. Além disso, é visível que a maioria dos professores não conseguiu ainda apropriar-se da autonomia relativa que detêm em matéria de recontextualização e gestão do currículo. Nesta perspectiva, podemos afirmar que estamos ainda longe do impacto que as políticas educativas e curriculares deviam produzir nas escolas, sobretudo ao nível de uma efectiva recontextualização do currículo, de forma a atender aos contextos e especificidades de cada escola e de cada turma, conduzindo assim à implementação de uma escola inclusiva, atenta à diferença e "respeitadora" das desigualdades dos alunos.

Em segundo lugar, o facto de a divergência de respostas verificada nos questionários se verificar, também, ao nível das entrevistas, especificamente em relação ao modo como os professores perspectivam o PCT. Num dos casos, ele é entendido como um instrumento de trabalho em constante (re)formulação, de acordo com a realidade e a evolução dos alunos, o que permite às docentes reflectirem e reformularem os processos

de ensino-aprendizagem que desenvolvem com os seus alunos. No outro caso, ele é entendido como um documento de carácter mais administrativo, embora as docentes em causa reconheçam que, ao ter tudo mais formalizado e visível, isso lhes permite reflectir sobre as características da sua turma.

Referências Bibliográficas

FONTOURA, M. (2006). *Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares – fundamentos, processos e procedimentos***.** Porto: Porto Editora.

LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

MORGADO, J. C. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In J. Morgado & M. Reis (org.), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-57.

MORGADO, J. C. (2001). A Reorganização Curricular do Ensino Básicao. In C. Freitas *et al.*, *A Reorganização Curricular do Ensino Básico: fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Asa, pp. 39-60.

ROLDÃO, M. C. (coord.) (2005). *Formação e Práticas de Gestão Curricular – crenças e equívocos*. Porto: Edições Asa.

SOUSA, F. R. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.

Políticas curriculares de educação e formação ao longo da vida no Brasil e em Portugal: o caso do PROEJA e EFA

Luzimar Barbalho da Silva
IECT – Rio Grande do Norte

José Augusto Pacheco
IE – Universidade do Minho

Resumo: No contexto atual marcado pelo processo de globalização e de reestruturação produtiva, a educação e a formação têm sido concebidas pelos Estados nacionais como molas propulsoras do desenvolvimento econômico e sustentável das sociedades em escala local e global. Nesta conjuntura, os Estados definem políticas curriculares de educação e de formação para jovens e adultos, fundamentadas na filosofia pedagógica de aprender ao longo de toda vida. No Brasil, implementa-se o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), destinado à formação inicial e continuada de trabalhadores, de acordo com o Decreto nº 5.840, de 13 de Julho de 2006. Em Portugal, traça-se a política dos cursos EFA (Cursos de Educação e Formação para Adultos) que segundo a Agenda Nacional de Qualificação visam elevar os níveis de habilitação escolar e profissional da população portuguesa adulta e a certificação de competências adquiridas ao longo da vida. Neste sentido, este estudo comparativo, fruto dos estudos realizados no âmbito do projeto de doutoramento, discute tais programas de educação e de formação para jovens e adultos com objetivo de analisar os processos de implementação dessas políticas curriculares, identificando os impactos dessas políticas na vida dos estudantes. Como metodologia, segue-se a análise documental, tendo em vista a legislação específica de cada país relativa aos objetos de estudo, bem como a pesquisa de campo, com inquérito por questionário, a uma amostra de estudantes do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Campus Zona Norte), Brasil, e de uma Escola Profissional, em Portugal. A pesquisa encontra-se em curso, os resultados parciais serão abordados ao longo da comunicação.

Palavras-chave – Políticas Curriculares. Educação e Formação Profissional de Adultos. Aprendizagem ao longo da vida.

Abstract: In the current context, marked by globalization and restructuring of production, education and training has been designed by the nation states as drivers of the economic and sustainable development of societies in local and global scale. In this conjuncture, states define curriculum policies for education and training for youth and adults, based on the teaching philosophy of learning throughout life. In Brazil, the PROEJA (National Programme for Integration of Professional Education to Basic Education in the Mode of Education Youth and Adult) was implemented for the initial and continuing training of workers, according to Decree No. 5840 of July 13 2006. In Portugal, the policy of EFA (Education and Training for Adults) courses, which, according to the National Training Agenda (sd), aim to raise the levels of academic and professional qualification of Portuguese adult population and the certification of skills acquired throughout life. Thus, this comparative study, as a result of studies undertaken within the doctoral project, discusses such programs of education and training for youth and adults in order to analyze the process of implementing these curriculum policies, identify impacts of these policies on the lives of students. The methodology follows a documental analysis in view of the specific laws of each country related to the objects of study, as well a field research with a survey questionnaire, and a sample of students from the Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (North Zone Campus), in Brazil, and a Vocational School, In Portugal. The research is ongoing, the partial results will be addressed during the communication.

Keywords: Curriculum Policies. Education and Vocational Training of Adults. Lifelong learning.

1. Considerações iniciais

No contexto atual marcado pelo processo de globalização (Charlot, 2009) e de reestruturação produtiva, a educação e a formação têm sido concebidas pelos Estados nacionais como molas propulsoras do desenvolvimento econômico e sustentável das sociedades em escala local e global. Entretanto, há desafios a serem superados nos campos da política educacional e do currículo quando observadas às realidades socioeducativas dos diferentes países, principalmente dos que apresentam, historicamente, o índice significativo de indivíduos que não tiveram acesso à escola no período regular de ensino definido na legislação, além daqueles que só cursaram as primeiras séries da educação básica, e, ainda, os ditos analfabetos funcionais, que devido a crescente precariedade das escolas públicas de educação básica e o processo de desprofissionalização dos professores, chegam a concluírem a educação básica obrigatória sem dominar os conhecimentos e as ferramentas essenciais das áreas da comunicação, das linguagens e das ciências, como no caso do Brasil.

Frente a essa realidade, as mudanças vivenciadas pelas sociedades nas diferentes escalas, e em especial no processo produtivo, provocadas pelos avanços científicos e tecnológicos, têm resultado num mundo de incertezas e de intensas mudanças na organização do trabalho, com surgimento de novas profissões e o desaparecimento de outras. Exige-se um profissional com capacidades fundadas em processos cognitivos mais complexos e abstratos, ou seja, reivindica-se um novo perfil de profissional que caracteriza-se por ser um sujeito que apresenta competências de educabilidade, isto é, aprender a aprender, trabalhar em equipe e competências relacionais e técnico-científicas nos diferentes campos do saber (Bruno & Fonseca, 1995, citado por Silva, 2010, p.119), além de novas atitudes, desde de ser confiante, criativo, curioso, cooperativo e gerador de mudanças.

Segundo Canário (1997), a questão da relação entre a formação e os contextos de trabalho representa hoje uma problemática central na formação de adultos e tem emergido no campo da formação profissional, mas que atravessa de modo vertical todos os níveis do sistema de ensino.

A educação e a formação profissional são assumidas como política pública nos diferentes contextos nacionais marcados por um mercado local e global, cada vez mais competitivo. Desse modo, os processos de concepção, definição e operalização das políticas curriculares de educação e formação profissional ocorrem nos planos macro, meso e micro.

No plano macro, as políticas curriculares para a educação e formação profissional são acordadas em reuniões de representantes de Governos das diferentes regiões e países

mediadas por entidades transnacionais[1]. Para Estrela e Teodoro (2008, p. 7), o processo de articulação dessas entidades na definição de uma agenda das políticas direcionada pela competitividade e pela lógica de mercado termina por constituir-se numa governação supranacional. Assim, "as orientações educativas subordinam-se a um processo de decisão supranacional, deixando-se para os governos de cada Estado-membro decisões que em nada alteram a existência de uma estrutura partilhada em termos de alguns critérios amplamente consensualizados" (Pacheco, 2009, p.2)

Na Europa, as políticas de educação e formação são emanadas do Conselho da União Europeia. Desde Março de 2000, a educação, a formação e a empregabilidade foram reconhecidos "como parte integrante das políticas económicas e sociais necessárias para atingir o objectivo estratégico de fazer da Europa a economia baseada no conhecimento mais dinâmica do Mundo até 2010" (Conselho da União Europeia, nota nº 9600, 10 de Maio de 2004). Perseguindo esse propósito, a Declaração de Copenhaga, de 2002, define as estratégias de aprendizagens ao longo da vida e a mobilidade como sendo fundamentais para promover a empregabilidade, a cidadania ativa, a inclusão social e o desenvolvimento pessoal.

Neste contexto, em relação à realidade portuguesa, ressalva Pacheco, 2009, p. 105:

> "Os processos e as práticas de educação e formação portugueses estão cada vez mais integrados em agendas globalmente estruturadas, cujo eixo de influência se situa no quadro comum das políticas da União Europeia e de outros organismos, com destaque para a OCDE. O Processo de Bolonha, para o ensino superior, e nas alterações curriculares, para os ensinos básico e secundário, incluindo também a iniciativa Novas Oportunidades (...). No âmbito da educação e formação conduzem não só à uniformização curricular, bem como à regulação de resultados, em estreita relação com a resignificação do currículo" (grifo nosso).

A Declaração de Bolonha, de 1999, orienta à reforma do ensino superior na União Europeia e a Declaração de Copenhaga, de 2002, a reforma do ensino superior politécnico, definindo as orientações para a educação e formação ao longo da vida como política pública para os Estados-membros da União Europeia e para outros Estados aderentes.

Na América Latina, mas precisamente no Mercosul, percebemos a atuação do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da UNESCO no processo de definição das políticas de educação e formação profissional. Esta última, assume o papel de agência de cooperação técnica e articuladora das discussões e de técnicos qualificados na sistematização das concepções e operacionalização em torno das ideias acerca das políticas públicas e sua difusão em todos os países em que mantém algum tipo de

[1] Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) no campo financeiro e da ajuda ao desenvolvimento; a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD/OCDE), na cooperação económica e no campo da cooperação técnica destaca-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

relação. Para alguns estudiosos do campo (Pacheco, 2009, Pronko, 2000) essas discussões e definições, em grande medida resultam em determinação e geração de consenso sobre políticas públicas para os diferentes países e regiões.

Em determinadas situações, a UNESCO também financia os projetos, ainda que de forma diferente do BID, que apesar de atuar também como agência de cooperação técnica, sua ação centra-se na área de financiamento. Além desses organismos, ou agências de apoio técnico na América Latina, destacam-se a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), o Fundo das Nações Unidas, a Agência Internacional dos Estados Unidos para o desenvolvimento (USAID), além de outros.

No Brasil, desde as décadas de 1960 e 1970, percebe-se a atuação do FMI e da Agência Internacional dos Estados Unidos para o desenvolvimento (USAID) no que diz respeito às reformas da educação profissional, como por exemplo, a reforma da década de 1970, que resultou no processo de profissionalização da Educação Básica, então ensino de 1º e de 2ºgraus, com a Lei 5.692/72. Na mais recente reforma da educação profissional, no governo de Fernando Henrique Cardoso, com o Decreto 2.208/97, essas agências estiveram presentes, principalmente o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID no financiamento do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Esses processos "representam a viabilização econômica das políticas públicas em educação por meio do outorgamento (ou não) segundo critérios gerais e específicos da agência financiadora, previamente definidos" (Ponko, 2000, p. 25).

Deste modo, "a dinâmica da inter-relação entre os (...) agentes mencionados acima, bem como a emergência de novos contextos sociais, políticos e econômicos, sugerem que as políticas da educação não podem ser compreendidas inteira e exclusivamente a partir da perspectiva nacional" (Amaral, 2010, p.41, grifo nosso). Entretanto, as diferentes dinâmicas e contextos com suas diversidades e peculiaridades no local, no nacional também constituem espaços imprescindíveis à análise das questões colocadas, pois é neste contexto que as políticas de educação e formação constituem espaços de decisões de processos imbricados e complexos em diferentes espaços (Pacheco, 2009).

Nos planos meso e micro, compete aos Estados nações definirem suas agendas no campo da educação e formação profissional de jovens e adultos, assumindo os princípios, as metas e as estratégias gerais, atendendo as peculiaridades regionais e construindo programas e projetos com a colaboração da sociedade e de diferentes instituições públicas e privadas de ensino, associações patronais e empresas. No Relatório Delors (1996), a UNESCO recomenda o desenvolvimento de competências e a educação ao longo da vida como princípios de formação educativa deste século baseada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. A educação e a formação profissional são concebidas como estratégias de combate à exclusão social e ao desemprego.

> "De forma aparentemente paradoxal, ambos os problemas (competitividade e desemprego) parecem ter soluções únicas no discurso dominante veiculado pela mídia. Entre elas, a da extensão de uma redefinida formação profissional capaz, de um lado, de fornecer recursos humanos adaptados e adaptáveis às novas necessidades do mundo do trabalho aumentando a produtividade das empresas, e, de outro, de produzir trabalhadores "empregáveis", capazes de gerir a sua própria vida produtiva". (Pronko, 2000, p. 24).

Assim, nos campos do discurso e da normatividade, as políticas de educação e formação profissional têm como meta elevar o nível de educação e formação da população jovem e adulta, seja para melhorar a qualificação profissional da população ativa, seja para a reinserção dos desempregados no mercado de trabalho, ou ainda, seja para inserção dos jovens no mundo do trabalho sob a égide da competitividade e da produtividade com eficiência e eficácia.

Para Carnoy (1992), citado por Torres (1992, p.17), a educação de adultos não é apenas alfabetização ou formação de capital humano, "mas parte integrante de uma estratégia política, sendo moldada por essa estratégia, mas que se remete à transformação nos espaços das contradições que estão presentes na sociedade."

Neste sentido, salienta-se que a educação de adultos deve ser assumida na sua dimensão política e ideológica e que "a construção científica do problema deve considerar que a ineficiência das políticas e práticas neste domínio foram, na maioria das vezes, decorrentes de constrangimentos diversos e não somente técnicos, como frequentemente se tentou evidenciar" (Cavaco, 2009, p.47).

1.1. Opções metodológicas

O estudo assume uma abordagem metodológica na perspectiva da transformação, das contradições e das possibilidades, perspectivando o espaço da educação e formação profissional por si só contraditório e complexo, em que atuam diferentes e diversos sujeitos historicamente situados. Portanto, longe de assumir uma visão maniqueísta dos processos, mas assumindo uma visão acerca das políticas de educação e formação enquanto espaços de (inter)ação políticas e de poder como categoria multirelacional entre os autores em realidades distintas, contínuas e diferentes. Nesta perspectiva, assume-se como elementos subjacentes à análise da implementação das políticas curriculares de educação e formação e seus impactos na vida dos estudantes dos cursos PROEJA, no Brasil, e os cursos EFA, em Portugal, as seguintes dimensões conceituais:

Diversidade - por essa dimensão, reconhecemos os espaços sociogeográficos e culturais como espaços marcados pela sua própria singularidade histórica e diversidade do modo de Ser e de Agir, em que convivem num mesmo espaço as tradições, a diversidade cultural, a diversidade de opções políticas, as diferentes maneiras de uso e de costumes. Neste sentido, as adjetivações "Certo" ou "Errado", "Melhor" ou "Pior", não

constituem categorias usadas para analisar os processos abordados nos espaços empíricos do estudo.

Transversalidade e a interdisciplinaridade – refletem a preocupação com à necessidade de se superar às hierarquias, às fragmentações e o distanciamento entre as ciências sociais e as ciências da natureza, entre os investigadores e os ditos "práticos" do campo/terreno, ou seja, entre a academia e as instituições de educação e formação, entre o conhecimento científico e o conhecimento do sensu comum, entre quem pensa e quem executa. Desse modo, os sujeitos, independentemente do seu espaço de atuação são perspectivados como indivíduos pensantes e construtores de histórias de vida individual e coletiva.

Contextualização – essa dimensão remete à preocupação de resgatar os significados históricos dos termos e conceitos que permeiam os discursos, as produções científicas e as práticas educativas do campo. Por extensão dessa dimensão, a abordagem discutida situa as decisões metodológicas do presente estudo como processos de decisões em movimentos e abertos, sem perde de vista o rigor científico e a abordagem das teorias críticas do currículo.

Atualmente no campo da educação e formação de adultos, tanto no Brasil como em Portugal, diferentes estratégias de formação e aprendizagens têm sido adotadas pelos governos, nos últimos anos, porém a opção pelo programa PROEJA e os Cursos EFA, se deve ao fato de constituírem, segundo a legislação específica, programas fundados pelo princípio integrador do currículo. Busca-se integrar a educação geral (propedêutica) com a formação (qualificação profissional) e ainda, por articular duas áreas da educação: a educação de adultos e a educação profissional, que historicamente assumiram um espaço marginal no campo da legislação educacional, da atuação pedagógica e da investigação.

No campo empírico, optamos no início dos estudos por duas instituições públicas de educação e formação profissional: uma no Brasil, o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Campus Zona Norte) pelo fato de ter sido uma das primeiras instituições da Rede Federal de Educação Profissional, no estado do Rio Grande do Norte, a implementar o PROEJA, assim como, ser o IFRN espaço onde desenvolvemos nossa atuação profissional.

Quanto à opção pela instituição portuguesa ancorou-se nos critérios de ser um espaço de oferta dos cursos EFA e de que abrisse às portas para contribuições à investigação. Por meio de contatos informais fizemos o convite e três professoras de escolas diferentes aceitaram-no, alargando-se positivamente o universo dos sujeitos.

Assim, no Brasil, os sujeitos da pesquisa são os estudantes de diferentes turmas do PROEJA do IFRN (Zona Norte) e em Portugal, os estudantes dos cursos EFA da Escola EB 2/3 Dr. Francisco Sanges e o Centro Novas Oportunidades, ambos situados no distrito de

Braga (norte do País), bem como a Escola EB 2,3/S Pedro Ferreiro, na cidade de Ferreira do Zêrere, no distrito de Santarém, ao sul de Portugal[2].

Este estudo é compreendido na perspectiva da pesquisa qualitativa e quantitativa, em que diferentes sujeitos atuam e contribuem para sua realização direta ou indiretamente através das suas perspectivas, recolhidas e analisadas a partir de diversas técnicas.

Além do inquérito por questionário aos estudantes, como instrumento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas aos coordenadores dos cursos. No Brasil, utilizamos o roteiro de entrevista aplicada online à coordenadora pedagógica que acompanha os estudantes do PROEJA e em Portugal usamos a entrevista aberta e presencial com os coordenadores, mediadores e professoras, além de consulta em diferentes documentos.

No questionário aplicado aos estudantes foram abordadas questões acerca dos motivos da procura pelo curso; atendimento às expectativas; avaliação da organização curricular, dos percursos pedagógicos, da atuação e das metodologias usadas pelos professores; as dificuldades de aprendizagens e a autoavaliação. Nas entrevistas junto aos coordenadores foram inqueridas questões gerais da organização e operacionalização quanto à avaliação e acompanhamento aos estudantes no seu processo de formação no âmbito dos cursos.

Desse modo, esta comunicação encontra-se organizada nos seguintes tópicos: 1 Considerações iniciais; 2 Implementação do PROEJA no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-Brasil; 3 Os cursos EFA em Portugal: organização e operacionalização; 4 Síntese Comparativa: os impactos das políticas de educação e formação nas vidas dos estudantes do PROEJA (Brasil) e dos cursos EFA, em Portugal e por último, contributos e limitações da investigação.

2. Implementação do PROEJA no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-Brasil

2.1 PROEJA: Contexto institucional e aspectos conceituais/operacionais

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) emergiu, no Brasil, num contexto de reforma da educação profissional, que vinha se processando desde 1997, com Decreto 2.208/97 e de transição de governo, em que a partir de 2004, com o atual

[2] Reconhecemos às indispensáveis contribuições dos estudantes brasileiros e portugueses e aos profissionais que atuam nos cursos PROEJA e EFA, respectivamente. Em especial, no Brasil, agradecemos às coordenadoras pedagógicas Kelly da Silva Sarmento e Graça Baracho, assim como, a José Walter Barbalho da Silva. Em Portugal, agradecemos às mediadoras e professoras Isabel Candeias, Cristina Paula Sousa, Margarida Gomes, Anabela Maria, Liliana Andreia Dias Gonçalves, ao professor José Maria Guimarães e à direção do Agrupamento da Escola Básica Dr. Francisco Sanges na pessoa do Diretor Adjunto, Constantino Oliveira Gonçalves

aprende com [...]". -"E ela também é professora, não sabe quase nada, por isso que ela tá estudando mais ainda pra ensinar".

Explicitam mais: -"A gente trabalhou falando sobre a dengue [...]". -"Eu mesmo já dei palestras [...] Eu dei palestras. Outras pessoas falaram sobre o dia a dia [...]". -"Essa semana a gente fez um trabalho sobre o negócio do uni [...] (uma aluna complementa: 'meio ambiente') do lixão. Sobre o dia do Meio Ambiente". -"Nós fomos a água!". Reconhecem que, além disso, a professora respeita os tempos e ritmos de cada um em relação às aprendizagens: -"Cada um deu a sua resposta no seu tempo. E ela disse que tava certo". -"Não apontou nem o certo nem o errado".

Os alunos também declaram que os professores são responsáveis e comprometidos com eles e com o trabalho: -"A professora tira do livro de casa que ela traz, né [...]?". Outra aluna acrescenta: -"Tira do livro dela. Tira xerox com o próprio dinheiro dela e dá pra gente". -"Agora que a minha professora é muito boa, que ela passa ditado, ('A minha também', interrompeu uma aluna) ela passa leitura pras crianças ensinar a gente. Ele é ótima!". -"Ciência eu não gosto, que eu não sei pra onde é que vai. Mesmo assim ela fica em cima: 'Ó me a gente estudem, preste atenção. Não converse muito na sala [...]". -"Aí, mas ela ensina muito bem a gente". -"E a professora lá da gente ela procura, assim, quem tem mais dificuldade. A gente, tem gente que tem dificuldade pra ler, pra escrever. Aí ela passa muito ditado, manda ler. Essas coisas todinha [...]". -"Olhe [...], tente ler em casa. Você marque e tente ler em casa. E haja sair do BÓ e não saía de nada (Risos). E tentando [...] Mas, o que eu não sabia, não muito né? Mas graças a Deus sei ainda fazer alguma coisa. Sei dividir alguma coisa ainda, às vezes eu completo. Como a professora muitas vezes, quando a gente não sabe, ela diz: 'Olhe, quem sabe, quem tá sabendo vão logo pro quadro'. A gente, do jeito que a gente souber, a gente faz, né? Ela: 'Olhe, tá errado ali, apague e faça direito'". -"Pergunta se a gente está gostando da aula. Tudo isso ela pergunta". -"Quando a gente tem dificuldade, ela explica, como é [...]". -"Tem bastante paciência né". -"Tem muita paciência mesmo!". -"Ela tem [...]".

Com essas falas tende-se a inferir que os alunos demonstram conceber a escola e os seus professores na perspectiva colocada por Giroux:

> A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida escolar. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação (Giroux, Apud Silva, 2005, p. 54-55).

Percebe-se que o compromisso - revelado pelos alunos - da escola e dos professores e o diálogo que a professora em evidência mantém com os alunos, possibilitam a eles declararem interesse pelos estudos e amor pela escola. Paradoxalmente, as falas

presidente Luís Inácio Lula da Silva, "a reforma da educação profissional no Brasil é redirecionada com a substituição do Decreto 2.208/97 pelo Decreto 5.154/04 e retoma-se a expansão da educação profissional, agora pelo viés da rede pública de ensino" (Silva & Pacheco, 2010).

O PROEJA tem como base legal o Decreto 5.840, de 13 de Junho de 2005, a LDB – Lei 9.394/96, o Decreto nº 5.154, de 23 de junho de 2004, os Pareceres CNE/CEB nº 16/99, nº 11/2000 e o nº 39/2004 e as Resoluções CNE/CEB Nº 4/99 E O Nº 01/2002.

De acordo com o Decreto nº 5.840, de 13 de Julho de 2006, o PROEJA abrange cursos e programas de educação profissional de formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio, constituindo-se de uma política pública orientada à unificação de ações de profissionalização (nas categorias formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio) à educação geral (no nível fundamental e médio) desenvolvida na modalidade consagrada a jovens e adultos (Machado, 2006).

O Programa inspirado pelos princípios da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolvido no País desde a década de1960 com a participação decisiva de Paulo Freire tem como princípio educativo, o trabalho (Gramsci), a partir da formação profissional para jovens e adultos. Os alunos só podem se inscreverem e cursarem gratuitamente o PROEJA com idade mínima de 18 anos e não há limite máximo.

Na organização curricular, os alunos que concluírem os cursos no âmbito do PROEJA farão jus ao diploma com validade nacional, que confira a habilitação profissional e a conclusão do ensino médio, possibilitando o prosseguimento de estudos em nível superior.

Os cursos podem ser estruturados e organizados em etapas com terminalidade, prevendo-se saídas intermediárias e possibilitando ao aluno a obtenção de certificados de conclusão do ensino médio com qualificação para o trabalho referente aos módulos cursados, desde que tenha concluído com aproveitamento a parte relativa à formação geral (Decreto n. 5.478/2005, artigo 6º, parágrafo único). As instituições federais poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares (idem, artigo 7º). Este Decreto também determinou que as instituições federias de educação profissional e tecnológica disponibilizassem ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior e, ainda, a ampliação dessa oferta a partir do ano de 2007, fazendo, assim, alterações no seu plano de desenvolvimento institucional.

Em termos conceituais, assume-se uma perspectiva de currículo integrado, em que o currículo é compreendido como uma arena política (Moreira & Silva, 2002) e propõe-se a contribuir para a formação de um sujeito pelo viés "omnilateral no sentido de formar o ser

humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica" (Ciavatta, 2005, p. 86).

Neste sentido, está na base do currículo integrado a articulação da formação geral e da formação específica (formação técnica) e articulação da educação e do trabalho. A escola assume uma dupla responsabilidade social: por um lado assume a mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por outro, porque assume a responsabilidade de selecionar o saber e os conteúdos produzidos historicamente, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos (Paro, 1999).

De acordo com as orientações do Ministério da educação um dos requisitos das instituições de ensino para assumir o PROEJA é constituir seu Projeto Político Pedagógico numa perspectiva integradora. No Brasil, o currículo integrado constitui uma idéia que vem sendo construídas pelos movimentos sociais e por grupos de intelectuais há algumas décadas como proposta alternativa à concepção de currículo neutro, fragmentado e usado frequentemente como sinônimo de "grade curricular".

Para implementação do PROEJA, o governo criou algumas estratégias, além de extinguir a vigência do Decreto 2.208/97, que separava a educação geral da educação profissional, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Cidadania, em 2004 (SECAD), compontando as iniciativas educacionais de Educação de Jovens e Adultos; realização de oficinas pedagógicas de capacitação de Gestores acadêmicos, incentivo à capacitação docente a nível de pós-graduação (especialização) para atuar no PROEJA e produção de material de apoio ao ensino (Aguiar, s/d).

Nos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, o PROEJA tem como base legal a Portaria nº. 2.080-MEC e Decreto nº. 5.478, ambos de 2005, os quais o instituíram no âmbito das instituições federais de educação profissional, sob a coordenação e supervisão da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia (SETEC/Ministério da Educação).

Historicamente, os institutos federais de educação profissional marcaram sua atuação no sistema nacional de ensino no campo exclusivamente da educação profissional de nível técnico, quando surgiram em 1909, no governo do presidente, Nilo Peçanha, o qual criou nas capitais brasileiras 19 Escolas de Aprendizes Artífices. A partir dessas escolas foi organizado o ensino técnico industrial, sendo posteriormente a 1940, ampliado sua atuação para outros níveis de educação profissional.

Atualmente, há 354 Institutos nos diferentes estados brasileiros e no distrito federal, atuando nos três níveis de educação profissional (Básico, Técnico e Tecnológico), bem como no ensino médio da educação básica, nos cursos de licenciaturas e cursos de pós-graduação. Até o primeiro semestre de 2009, reunindo as esferas federal, estadual e municipal, o PROEJA atingiu cerca de 3,5 milhões de estudantes matriculados (www.mec.gov).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) está composto de 11 unidades de ensino distribuídos no interior do estado, exceto a instituição Sede e o campus Zona Norte, ambos situados em Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, o IFRN tem por função social:

> "(...) a formação do trabalhador-cidadão nos diferentes níveis de educação profissional, compreendendo o básico, o técnico e o ensino superior na área tecnológica, além do ensino médio e da formação de professores, através de um processo de apropriação e de geração de conhecimentos científicos e tecnológicos visando uma atuação competente e ética no mundo produtivo, no campo da pesquisa e na prestação de serviços à população, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária" (Projeto Político Pedagógico, 2004, p. 4).

Como instituição pública de educação profissional, o IFRN tem sido alvo de constantes mudanças tanto na esfera da gestão quanto do currículo, como forma de atender às demandas criadas pelas determinações políticas, muitas vezes, caracterizadas não por uma política pública de educação mas por políticas de governo, assim como por determinações socioeconômicas do mundo do trabalho. Entretanto, tem se vivenciado movimentos por parte da comunidade escolar no sentido de salvaguardar a missão social da instituição.

Para contribuir com a política pública de educação de jovens e adultos via PROEJA, a Instituição, a partir de 2007, estruturou o curso de Pós-graduação *Lato Sensu* (especialização) de formação continuada de professores para atuarem no PROEJA. Na primeira etapa de oferta, a instituição atendeu à formação continuada de noventa e nove professores, na Sede (Natal) e dois campus (Mossoró e Currais Novos), envolvendo servidores e professores da Instituição e também professores que atuavam nas instituições estaduais e municipais, em parceria com as secretárias de educação (IFRN, relatório final da Especialização, 2009).

Atualmente, o curso de formação continuada de professores foi estendido para outros dois campus (Natal/Zona Norte e Ipanguaçu), com cento e quarenta e nove professores concluintes do curso. O currículo está organizado por módulos envolvendo estudos sobre ciência, tecnologia, cultura, trabalho, concepções, princípios e praxis pedagógica em educação profissional e na educação de jovens e adultos (IFRN, Relatório parcial, 2010).

Em relação aos cursos profissionais de nível técnico integrado ao Ensino Médio o IFRN ofertam esses cursos na modalidade educação de jovens e adultos (PROEJA) no interior do estado nas diferentes áreas conforme às necessidades locais, sendo: cursos de Edificações EJA, Informática EJA, Controle Ambiental EJA, Agroecologia EJA, Química EJA, Recursos Pesqueiros EJA, Cooperativismo EJA, Refrigeração e Climatização EJA, Zootecnia EJA e Cursos de Alimentos EJA.

O campus IFRN/Zona Norte atua nos cursos técnicos integrados de nível médio, nos cursos técnicos subsequentes (para estudantes que já concluíram o Ensino Médio) e na graduação. No âmbito do PROEJA o campus IFRN/Zona Norte oferece três cursos técnicos integrados de nível médio na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos): o curso de Manutenção e Suporte em Informática na área de Informática, curso de Eletrotécnica na área de Eletromecânica e o curso de Comércio, na área de Serviços. Esses cursos, com duração de três a quatro anos apresentam uma carga horária que varia de 2.400horas a 2.610 horas, acrescidas de quatrocentas horas de prática profissional (Estágio) e funcionam no diurno (manhã e tarde) e noturno.

A estrutura curricular dos cursos PROEJA está composta por uma base, de conhecimentos científicos e tecnológicos, subdividida em três áreas: Área de Formação Geral, Área Diversificada e Área de Formação profissional. A área de Formação Geral envolve os conteúdos dos códigos e linguagens, das ciências da natureza e da matemática e das ciências humanas. A área Diversificada envolve conteúdos que variam conforme às necessidades regionais e área de Formação Profissional engloba os conteúdos e conhecimentos específicos do campo da profissionalidade. Busca-se atender uma formação de qualidade para àqueles que procuram à escola pública de ensino.

Para alguns autores (Campos, s/d; Machado, 2006), o PROEJA representa a intenção e ambição de defender a escola pública, gratuita e de qualidade para todos, sejam eles crianças, jovens ou adultos numa realidade em que as estatísticas apontavam que dos 119,5 milhões de brasileiros de 15 anos ou mais cerca de 65,9 milhões não haviam concluído o ensino fundamental; 30% dos jovens de 17 anos estavam fora da escola e de cada 100 alunos do ensino fundamental, apenas 31 chegavam ao ensino médio (INEP, censo escolar 2000).

3. Os cursos EFA em Portugal: organização e operacionalização

3.1 Cursos EFA: Contexto institucional e aspectos conceituais/operacionais

Os cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) em Portugal foram implementados a partir das orientações da União Europeia como parte integrante das políticas econômicas e sociais necessárias para atingir o "objectivo estratégico de fazer da Europa uma grande potência competitiva fundada no conhecimento", com força na empregabilidade e na educação e formação orientadas pelo conceito de aprendizagem ao longo da vida e do reconhecimento das aprendizagens adquiridas nos diferentes espaços de atuação dos sujeitos (Declaração de Copenhaga, 2002).

A Resolução do Conselho da União Europeia, de 27 de Junho de 2002, "convida os Estados-Membros a estimularem a cooperação e a tomarem medidas eficazes no

'Quadro de ações para o desenvolvimento de competências e qualificações ao longo da vida' (14 de Março de 2002) e destaca que o reconhecimento e a validação de competências constituem um objetivo comum e uma prioridade fundamental da actuação a nível europeu" (Conselho da União Europeia, 10 de Maio de 2004).

Nesta perspectiva, o Governo português encampou a Iniciativa Novas Oportunidades na área da educação e formação profissional (Santos, 2008), envolvendo a criação dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e os cursos de Cursos de Educação e Formação (CEF) direcionados para Jovens, além dos processos de RVCC (Reconhecimento, Validação, Certificação de Competências) desenvolvidos predominantemente em instituições denominadas de Centros Novas Oportunidades e também considerados "agentes privilegiados de promoção dos cursos EFA" (Ministérios, Portaria nº 230/2008 de 7 de Maio de 2008).

O documento Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário de Novembro de 2006, refere que as preocupações com a educação e a formação de adultos em Portugal decorrem do fato de existir ainda um elevado número de adultos portadores com baixos níveis de escolaridade, sendo "um dos países que revelam índices frágeis de qualificação escolar e profissional da sua população adulta". Até 2006, cerca de 3.500.000 da população ativa tinha um nível inferior ao ensino secundário. Na população mais jovem-adulta entre os 18 e 24 anos cerca de 485.000 do total estavam no mercado de trabalho sem terem concluído o 12º ano de escolaridade e desses 266.000 não chegaram a concluir o 9º ano de escolaridade, ensino obrigatório.

A iniciativa do governo português em relação à educação e formação de adultos, nos tempos recentes, teve início em 2000-2001, com seis Centros Novas Oportunidades e com treze cursos EFA de nível básico, em regime de experimentação. A partir de 2006, a experiência expande-se também para o nível secundário, de modo que até o final do primeiro semestre há um acréscimo significativo da oferta, apresentando um total de 2.644 cursos e 219 Centros (DGFV, Referencial de Competências-chave, nível Secundário, 2006). Atualmente, há cerca de 1 milhão de pessoas adultas e jovens frequentando os cursos de Formação de jovens e adultos nas suas diferentes modalidades.

O curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) encontra-se sob a organização e coordenação da Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) sob a tutela dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação de acordo com as determinações do Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro e da Portaria nº 230/2008 de 7 de Março[3].

Os Cursos EFA estão organizados em dois níveis: o básico e o secundário. Nos primeiros é realizada a formação de base e os cursos de nível secundário vão no sentido de tipicar

[3] Publicada no Diário da República, 1ª Série – nº 48, 7 de Março de 2008.

percursos de qualificação diferenciando-os em função dos níveis de escolaridade já adquiridos pelos adultos, como mostra o quadro abaixo:

Cursos EFA de nível básico de educação e nível 2 de formação profissional.

Tipologia de Percurso (Nível de Desenvolvimento)	Carga Horária do Percurso Formativo (Horas)			Duração Total (Horas)
	Aprender com Autonomia	Formação de Base	Formação Tecnológica	
Básico 1	40	100-400	100-360	240-800
Básico 2	40	100-450	100-360	240-850
Básico 1+2	40	100-850	100-360	240-1250
Básico 3/nível 2 de formação profissional	40	100-900	100-1200	240-2140
Básico 2+3/nível 2 de formação profissional	40	100-1350	100-1200	240-2590

Cursos EFA de nível secundário de educação e nível 3 de formação profissional

Tipologia de Percurso	Carga Horária do Percurso Formativo (Horas)				Duração Total (Horas)
	Área de PRA (Portafólio Reflexivo de Aprendizagens)	Formação de Base		Formação Tecnológica	
		CP*	STC* CLS*		
EFA nível 3 + nível secundário de educação	100-200	100-1100		100-1910	300-3210

Legenda: CP- Cidadania e Profissionalidade STC – Sociedade, Tecnologia e Ciência CLC – Cultura, Língua e Comunicação / Fonte: (DGFV, Referencial de Competências-chave, Nível Secundário, 2006).

De acordo com a Portaria nº 230/2008, de 7 de Março, os cursos EFA devem ser organizados numa estrutura curricular modular integrada e flexível, com dupla certificação e com base nos percursos de educação e formação de adultos previsto no Catálogo Nacional de Qualificações de modo atender á qualificação da população adulta, e em especial da população empregada.

Segundo Aguiar & Silva (2010, p.1812), os Cursos EFA pressupõem um currículo assente em módulos independentes, mas articulados entre si, módulos esses que se encontram organizados em unidades, possibilitando a sua avaliação e creditação. A formação de base apresenta três níveis de desenvolvimento (B1, B2 e B3), em cada área de competências-chave. A formação tecnológica, por sua vez, organiza-se em módulos, os quais correspondem as competências nucleares reconhecidas para efeitos de inserção profissional, evidenciáveis através de atividades técnicas e da mobilização de saberes técnicos e práticos.

Segundo uma das mediadoras entrevistadas, na escola em que atua como mediadora e professora, o currículo dos Cursos EFA encontra-se organizado em quatro áreas de conhecimento: a área Cultura, Língua e Comunicação; a de Sociedade, Tecnologia e Ciência, a de Cidadania e Profissionalidade e por último, a área PRA (Portafólio Reflexivo de Aprendizagens), que perpassa as demais áreas, uma vez que

cada estudante vai sistematizando seu próprio portefólio a partir das atividades desenvolvidas nos projetos temáticos.

> "A temática do projeto articula as diferentes áreas do conhecimento (Matemática, Física, Geografia, História, Língua etc), em que uma disciplina pode ser trabalhada por dois professores ao mesmo tempo. Os conteúdos são trabalhados em função daquilo que os estudantes queiram fazer...da nossa parte, esta é a melhor forma de desenvolver competências, o saber fazer com a teoria por trás. No último projeto temático 'Urbanismo e Mobilidade' que desenvolvemos, os estudantes construíram uma rampa de acesso para os deficientes na escola, em que os conhecimentos de Física, Química e os demais foram trabalhados na situação de aprendizagem envolvida" (Mediadora dos Cursos EFA).

Para Aguiar & Silva (2010), os Cursos EFA adotam uma perspectiva construtivista do currículo, o qual é construído em contexto, prevalecendo sempre um quadro aberto, flexível, de adaptabilidade, privilegiando-se a autonomia dos formandos. O modelo de formação dos Cursos EFA assenta em quatro pilares. Primeiramente, ter-se-á que reconhecer e validar as competências já adquiridas pelos sujeitos em formação. Trata-se de um modelo de formação organizado em módulos de competências, marcados pela flexibilidade, de forma a poderem adequar-se às necessidades e às características de cada grupo.

4. Caracterização dos sujeitos envolvidos na investigação

No âmbito curricular, o PROEJA e os Cursos EFA parecem resgatar a importância e o desafio que se apresentam aos professores que atuam na educação de jovens e adultos, pois esses são sujeitos possuidores de certas marcas e experiências acumuladas trazidas para a escola que terão um papel importante no seu processo de escolarização (Lima, 2002 citado por Paiva, 2009), contribuindo para a constituição de um sujeito compreendido como sujeito cognoscente, em alguém reafirmado no próprio ato de conhecer (Freire, 1996).

Impõe-se considerar a aprendizagem como um processo mais amplo, podendo relevar não apenas as ações provenientes da educação formal ou não-formal, mas também de situações experienciais sem caráter estruturado e intencional, como de fato acontece a experiência social e do curso de vida de cada indivíduo. A aprendizagem é também uma decorrência da vida, o resultado de diversos processos de socialização primária e secundária, de ensaios de tentativa-erros e de ação e reflexão, sem os quais não seria sequer possível aprender a sobreviver autonomamente em contextos sociais minimamente complexos (Lima, 2007, p.16).

Nessa perspectiva, as relações instituídas no interior dos sistemas de ensino e dos espaços de educação e formação de jovens e adultos precisam de serem repensadas numa relação diáletica e dialógica das categorias: autoridade e autoritarismo, que remetem a posição ocupada pelos professores e mediares em relação a posição dos

estudantes, ainda que se considere que "o educando e o educador não estão em um patamar de igual valor no processo educacional envolvido" (Mayo, 2004).

Neste estudo participaram da amostra um total de 88 estudantes do PROEJA e 75 dos cursos EFA. Desses sujeitos envolvidos na investigação, no Brasil, há uma predominância nos cursos de jovens e adultos-jovens com um percentual de (55,4%) na faixa etária de 18 a 38 anos e uma menor proporção de adultos (18,4%) entre a faixa etária de 39 a 59 anos.

Em Portugal, a proporção dos estudantes que frequentam os cursos EFA encontra-se invertida em relação à realidade brasileira, pois, a maioria dos inqueridos são adultos, apresentando um percentual de (30,7%) na faixa etária de 39 a 59 anos e (3%) na faixa etária de 60 a 80 anos. Quanto aos jovens que frequentam os cursos apresentam um percentual de 19,5% entre a faixa etária de 18 a 39 anos.

Consideramos que os dados demonstram as características peculiares de cada país, em que no Brasil há predominância da população jovem e adulta-jovem e em Portugal predomina a população adulta. Mais também, pode ser um indicador da coerência entre oferta e procura nos cursos de educação e formação de adultos em Portugal, uma vez que os cursos EFA são destinados especificamente aos adultos, enquanto para os jovens (de 15 aos 18 anos) são ministrados os Cursos de Educação e Formação (CEF). Diferentemente, os cursos PROEJA (na realidade estudada) englobam os jovens e adultos num mesmo espaço de formação.

Moura (s/d), chama atenção para à especificidade dos percursos pedagógicos que devem ser resguardados nos processos de educação e formação das pessoas adultas, pelo fato de pensarem e construírem os conhecimentos de forma diferente dos jovens e adolescentes. No Brasil, além dos cursos PROEJA há também os cursos de educação de jovens e adultos (EJA) nos níveis de educação básica (Ensino Fundamental) e Ensino Médio (Educação Secundária), em sua maioria oferecidos nas instituições dos sistemas de ensino estadual e municipal.

Ressalta-se que em ambas realidades alguns estudantes (no Brasil, 3,5% e em Portugal 3%) não declaram sua idade, fato curioso que remete à reflexão acerca de "certas marcas" que caracterizam os estudantes dos cursos de jovens e adultos que muitas vezes sentem-se de certa forma envergonhados ou constrangidos pelo fato de está frequentando um curso que teoricamente e por Lei teriam que tê-los cursados nos primeiros anos de suas vidas. Reforça-se a ideologia individualista presente na sociedade, em que o fracasso escolar quase sempre tem sido atribuído aos estudantes ou aos seus familiares.

Oliveira (1999), citada por Paiva (2009, p.28), numa análise acerca dos jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem discorre que os jovens e adultos que

retomam seu percurso de escolaridade no Brasil são oriundos das classes trabalhadoras, sendo:

> "Geralmente, migrantes que buscam os centros urbanos provenientes de áreas rurais empobrecidas (...) são filhos de trabalhadores não qualificados, com baixo nível de instrução escolar e esses sujeitos têm uma passagem curta pela escola. Em geral, esses educando e educandas trabalham em ocupações urbanas que exigem pouca escolaridade".

Os estudantes do PROEJA no campus/Zona Norte que participaram desta investigação na sua maioria são filhos de pais que cursaram os primeiros anos de escolaridade (Ensino Fundamental completo ou incompleto) perfazendo um percentual de (65,8%) e de pais analfabetos (25,1%), com uma renda familiar entre um a três salários mínimos. São jovens que nunca tiveram um vinculo profissional (29,7%) ou que estão desempregados (46,5%). Os primeiros na sua maioria tem os pais como os responsáveis financeiros. (IFRN/Zona Norte - Relatório Geral dos alunos, nível técnico integrado EJA, gerado pelo serviço social, 2006).

Os estudantes do EFA são na sua maioria pessoas adultas que estão no mercado de trabalho e que exercem suas funções profissionais no mercado de trabalho no turno diurno e estudam à noite ou que estão no desemprego. Há ainda os estudantes adultos que estão reformados (aposentados) e que vem para os cursos para ampliar a qualificação por uma questão da realização pessoal. Há também uma população heterogênia de origem estrangeira, tendo uma representação significativa de imigrantes brasileiros e em menor proporção de angolanos (Entrevista realizada pelo Diretor adjunto dos cursos EFA, 2010).

Quanto ao nível de escolaridade dos inqueridos, segue o quadro.

Brasil/Escolaridade	Nível de escolaridade dos inqueridos			**Portugal/ Escolaridade**
	Percentual/Brasil		Percentual/Portugal	
Ensino Médio (incompleto)	33,4%		26,2%	6º Ano
Ensino Médio	31,6%		16,5%	4º Ano
Ensino Médio (Técnico)	4,4%		5,2%	8º Ano
Ensino Fundamental	5,2%		-	-
Não declarou	1,7%		8,2%	Não declarou

Fonte: construção própria com base nos inquéritos.

No Brasil a maioria dos inqueridos tem o Ensino Médio completo ou iniciado e/ou técnico (69,4%), o que pode evidenciar a procura dos jovens e adultos pela continuidade dos estudos ou por uma qualificação profissional. Em Portugal, o fenômeno evidencia à procura dos adultos com o 6º ano de escolaridade (26,2%) e com o 4ºano (16,5%) pela continuidade dos estudos, provavelmente na busca de uma nova qualificação

profissional ou a terminalidade do ensino obrigatório, que compreende até o 9º ano, e mais recentemente estendido até o 12ºano.

Podemos inferir que os grupos inqueridos estão retomando o processo de escolarização no contexto das novas demandas sociais e individuais criadas pela globalização e pela reorganização do mundo do trabalho nas últimas décadas. Isto impõe a reflexão e a tomada de decisão coletiva, nos espaços de contradição, aos profissionais do campo e às instituições de educação e formação profissional na construção e implementação dos currículos com o foco na educação ao longo da vida: quais conteúdos, quais os métodos (forma) estão sendo trabalhados nos cursos de modo atender aos interesses e às características dos jovens e adultos que procuram os cursos PROEJA e os Cursos EFA.

5. Síntese Comparativa: Os impactos das políticas de educação e formação nas vidas dos estudantes do PROEJA (Brasil) e dos cursos EFA em Portugal

Na esfera dos governos, os cursos PROEJA e os Cursos EFA têm sido tratados como uma política pública em ambas realidades para elevar o nível de escolarização e de qualificação profissional da população.

Na esfera dos estudantes, a procura pelos cursos ocorre predominantemente por cinco motivos, conforme apresentam os dados que seguem:

Brasil/ motivos	Quantidade de vezes repetidas			**Portugal/motivos**
	PROEJA		Cursos EFA	
Aumento de Salário/Renda	52,2%		42%	Formação Continuada
Desemprego/Reinserção no mercado de trabalho	44%		39%	Desemprego/ Reinserção no mercado de trabalho
Formação Inicial	42,2%		14,2%	Empregabilidade
Formação Continuada	35,2%		12,5%	Formação Inicial
Empregabilidade	19,3%		6,8%	Aumento de Renda/ Salário

Fonte: construção própria com base nos inquéritos.

Destacamos que na dimensão motivos pelos quais os estudantes procuram os cursos PROEJA e EFA, os inqueridos tiveram a oportunidade de fazer mais de uma opção entre os critérios (Renda, Desemprego, Formação Inicial, Formação Continuada e Empregabilidade).

Percebe-se que as situações que indicam os motivos da procura dos cursos PROEJA pelos estudantes indicam os anseios socioeconômico da população brasileira para melhorar o nível salarial, ou seja, dos oitenta e oito estudantes que responderam ao inquérito, 52,2% destes buscam o curso na tentativa de melhorar o seu salário.

Outro aspecto em relevância na realidade brasileira consiste no destaque para formação inicial, coerentemente com a faixa etária jovem (55,4%) que procuram nos cursos PROEJA sua primeira formação profissional, sendo este critério apontado por 42,2% dos estudantes. Em Portugal, destaca-se um dos motivos relevantes para escolha dos cursos EFA o critério Formação continuada ou contínua com 42%.

O está desempregado e buscar melhor qualificação para (re) inserção) no mercado de trabalho constitui também o critério apontado com maior evidência tanto pelos estudantes brasileiros (44%) quanto pelos estudantes portugueses (39%). Este fato condiz com as realidades locais e global frente ao fantasma do desemprego que afeta milhões de pessoas nos diferentes espaços, num momento marcado pelos avanços vertiginosos da ciência e da tecnologia e que ocorre o redirecionamento do papel das instituições de educação, passando de um espaço de construção do saber e de sistematização do conhecimento para um espaço de combate à exclusão econômica e social das nações.

Quanto às expectativas dos estudantes em relação aos cursos, tanto os brasileiros quanto os portugueses apresentaram divergências de opinião a esse respeito: a maioria dos estudantes brasileiros (26,4%) e portugueses (29,2%) concordam que os cursos atendem suas expectativas. Outros disseram que os cursos atendem em parte suas expectativas, (24,6%) dos brasileiros e (13,5%) dos portugueses. Há ainda, aqueles 7% e 2,2% dos estudantes brasileiros e portugueses, respectivamente, que apresentaram a afirmativa de que os cursos não atendem as suas expectativas.

Para os estudantes (35,9%), a duração dos cursos PROEJA atendem, em parte, o percurso de formação e (34%) acredita que seja adequada. Em Portugal, 27,7% diz que a duração dos cursos EFA não atendem e (19,5%) admitem ser adequada à formação.

Parece que se faz necessário repensar junto aos estudantes de ambas realidades que fatores contribuem para a não satisfação nos cursos: será que consiste nos tempos destinados para os estudos? Será que os conteúdos e os métodos trabalhados atendem suas necessidades e interesses? Como estão organizados os percursos pedagógicos que os estudantes precisam trilhar no seu processo de formação? Essas e outras questões poderiam contribuir para o aperfeiçoamento dos processos de implementação dos cursos PROEJA e EFA, ainda que se reconheça as limitações da autonomia curricular impostas pelo currículo prescrito às instituições e aos profissionais.

Os estudantes do PROEJA reconhecem que as metodologias utilizadas pelos professores nas salas de aulas levam em consideração os saberes experienciais dos mesmos e que são adequadas ao processo de ensino aprendizagem. Para os estudantes (34,3%), a atuação dos professores tem contribuindo de forma muito significativa para o êxito dos estudos, entretanto, para outros (28,1%) essa contribuição tem contribuído em parte e 14,9% diz que a atuação docente não tem sido propícia.

> "Grande parte dos nossos docentes tem no IFRN sua primeira experiência com a educação de jovens e adultos, PROEJA. Suas atividades anteriores são com estudantes universitários ou com adolescentes, na maioria são alunos dos cursos regulares que apresentam idades esperadas para suas turmas (...) alunos familiarizados com a linguagem e sistema educacional executado pelo IFRN e que têm o Ensino Médio como porta para os cursos superiores. A abordagem inicial com os alunos PROEJA reflete essas experiências anteriores. Há carência de formação para lidar com a especificidade dos alunos PROEJA. Para essa situação, estamos em face de criação de ciclos de debates entre os professores" (Coordenadora pedagógica, PROEJA, IFRN/Zona Norte).

Pelo depoimento percebe-se os desafios impostos aos professores e profissionais dos cursos de educação de jovens e adultos, uma vez que a prática institucional na sua maioria tem sido com adolescentes e estudantes de nível superiores em processos de escolarização ininterruptos. Também nos deixa o indicativo de como as políticas curriculares são implementadas pelos governos de forma verticalizada à revelia às necessidades das instituições e dos profissionais do campo.

Ainda, segundo a coordenadora a Instituição tem organizado e ofertado os cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) voltados para atender às especificidades da docência no PROEJA, mas os cursos não tem a adesão esperada devido a maioria dos professores terem curso de pós-graduação *strito sensu*, ou seja, serem mestres e doutores. A situação da docência no PROEJA é complexa, porém estende-se para os demais níveis de formação, sobretudo para área de formação de professores.

Os conflitos da prática docente nos cursos de educação e formação de jovens e adultos parecem refletir as contradições do sistema de educação vigente nos seus diferentes graus e níveis, o que espelha as características de um sistema fragmentado e fragmentário de práticas e de sujeitos no seu processo de formação. Um sistema de ensino que "forma" os professores para lidar com realidades previstas, com estudantes "ideais" ou quase "prontos" para receberem a carga de conteúdos e informações previamente processadas para uma determinada série ou ano de escolaridade.

Assim como no Brasil, a realidade dos cursos EFA não é diferente. Apesar de os estudantes reconhecerem que as metodologias usadas pelos professores levam em consideração as experiências do quotidiano e que a atuação dos professores ou mediadores tem contribuído de forma relevante para seu desempenho nos cursos (32,2%), há uma parte (9,7%) que acredita que tem sido parcialmente relevante a atuação docente, (2,2%) diz que não e (9%) não declarou seu sentimento em relação a questão posta.

Em relação as dificuldades de aprendizagem apontadas pelos estudantes no Brasil, os estudantes sentem-se mais pela falta do domínio das habilidades básicas (45%) que terminam por interferir no processo de ensino-aprendizagem, enquanto em Portugal (29%) diz apresentarem essa dificuldade. Na realidade brasileira, a deficiência apresentada pelos estudantes em termos do domínio das habilidades básicas talvez possa refletir à

situação de sucateamento do sistema de ensino público oferecido aos filhos dos trabalhadores e o processo de desprofissionalização dos professores que vinham se agravando progressivamente.

Entretanto, apesar das dificuldades apresentadas nas duas realidades estudadas, os estudantes, na sua maioria, consideram positivo os impactos dos cursos PROEJA e EFA em suas vidas, se não muito e imediatamente para o mercado de trabalho, mas no campo pessoal tem sido muito significativo devido o convívio com os colegas de turmas, os laços afetivos que são estabelecidos entre estudantes entre seus pares e com os professores e de certa forma a recuperação da autoestima.

Deste modo, no Brasil, 39,6% destacam o impacto positivo dos cursos em suas vidas, 27,2% consideram em parte e 9,6% dizem que os cursos não têm impactos positivos em suas vidas. Em Portugal, 20,2% reconhecem os impactos dos cursos EFA como positivos, 15,7% dos estudantes dizem que em parte e 12% não consideram que os cursos tenham tido algum impacto em suas vidas.

Pode-se inferir que tanto ao nível do discurso, da ideologia, da política educacional quanto das intenções dos sujeitos que procuram os cursos PROEJA e os Cursos EFA a educação e a formação profissional está relacionada direta ou indiretamente com o desenvolvimento socioeconômico, seja do país ou do indivíduo num mercado globalizado e competitivo.

6. Contributos e limitação da investigação

A partir do estudo empírico realizado, podemos observar, em relação a implementação das políticas educacionais, no campo da educação e formação de adultos, nas duas realidades envolvidas a mudança do papel das instituições (espaço de fomento do conhecimento, das aprendizagens para instrumento de combate à exclusão social) e a necessidade de historicizar, contextualizar e desconstruir os conceitos que se apresentam no campo, que muitas vezes são adotados e incorporado aos sistemas de educação sem uma reflexão acerca do significado e origem, como por exemplo: Formação para cidadania. O que seria então cidadania? Aqueles sujeitos que não frequentam as instituições de educação e de formação não seriam cidadãos? O que significa Ser cidadão no contexto das políticas da educação e formação profissionais, da competitividade de mercado, da globalização e do neoliberalismo?

Uma outra questão diz respeito aos currículos prescritos e sobre os quais se poderá lançar as seguintes interrogações: Esses currículos levam de fato em consideração as histórias de vida, os conteúdos aprendidos no quotidiano dos adultos que frequentam os cursos de formação profissional, não apenas como ponto de partida, mas de reconstituição dessas experiências pelos próprios sujeitos que pensam e aprendem? Que espaço, nos currículos, ocupam os conhecimentos sociais e culturais dos estudantes

jovens e adultos que frequentam os cursos PROEJA e EFA? Em que medida os currículos, pelo seu viés e princípio integrador, conseguem articular os diferentes conhecimentos (os tradicionais dos estudantes, os escolares, os tecnológicos e os laborais) refletidos nas situações de sistematização e apropriação do conhecimento?

Estas questões nos remetem à reflexão, no âmbito de um currículo integrado, acerca dos conteúdos e dos critérios de seleção que definem quais os conhecimentos irão predominar na organização curricular. Isto impõe um outro desafio: o de romper com os conhecimentos fechados em sua "gavetinhas" embutidas da relação de poder (Limeira & Pizzi, 2010).

Tomando como base as visitas aos campos/terrenos, o estudo indica que as políticas curriculares de educação e formação profissional para adultos têm sido implementadas numa relação ainda muito verticalizada sob o prisma da eficácia e dos "novos" controles sociais impressos à educação. Talvez com outras palavras pudéssemos falar da prevalência, no campo da educação e formação de jovens e adultos, da lógica da ortopedia social defendida por Cavaco (2009), em que a formação assume duas grandes finalidades: uma finalidade preventiva, porque pode evitar que as situações de desemprego resultem em situações de desemprego de longa duração e uma finalidade reparadora, porque atuando junto dos desempregados de longa duração, pode evitar problemas de coesão social. Nesta perspectiva, "a formação profissional é entendida como paliativa, envolve interesses poderosos e ser um importante mecanismo de gestão da concertação social e do desemprego" (Canário, 2003, citado por Cavaco, 2009, p.733).

Destacamos como limitação deste estudo a falta da abordagem dos cursos CEF por constituírem cursos de educação e formação para jovens em Portugal e que de certa forma, seria também um parâmetro de análise dos cursos PROEJA no Brasil que envolvem pessoas adultas e jovens. Reconhecemos que esta comunicação constitui-se de um estudo inicial acerca da implementação das atuais políticas curriculares para jovens e adultos nas duas realidades abordadas, brasileira e portuguesa.

Por último, no campo da investigação e da prática, relevamos à necessidade de descortinar o silêncio a que historicamente foram submetidos os sujeitos dos espaços da prática, ou seja, os estudantes, os professores, os gestores e a comunidade em geral das instituições de educação e de formação, reconhecendo e valorizando a fala, as experiências e as contribuições desses sujeitos no processo de implementação das políticas curriculares para jovens e adultos. Torna-se salutar refletir acerca da possibilidade desses sujeitos pensarem a sua própria prática de forma sistematizada e nesse processo de autoreflexão aliada à ação nos planos individual e institucional, e ainda, em parceria com as instituições de fomento do conhecimento (universidades),

construírem currículos que atendam de fato às necessidades da formação dos jovens e adultos em suas múltiplas dimensões: sujeitos de suas histórias, cidadãos e trabalhadores.

Referências bibliográficas

AMARAL, M. P. (2010). Política pública e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. Revista Educação e Pesquisa da Universidade de São Paulo, v. 36 especial, p 39-54.

AGUIAR, R. H. A. (sd). Educação de jovens e Adultos: história e política. Disponível em: www.cefetsp.br/edu/eja/proeja_redefederal.powepoint (Acessível a 18 de Outubro de 2010).

AGUIAR, M. B. & SILVA, A. M. C. Trabalho por Projeto: Competências do Tutor e do Mediador na Aprendizagem, Colaborativa. In. Anais do PAEE -Second Ibero-American Symposium on Project Approaches in Engineering Education. Espanha: CIED número de p. 123-127.

AGUIAR, M. B. & SILVA, A. M. C. Os cursos de Educação e Formação de Adultos: reflexões sobre algumas questões curriculares. In. Anais do IX Colóquio Internacional lusobrasileiro sobre questões curriculares. Porto/Portugal: Universidade do Minho.p. 1809-1819.

BRASIL (1997). Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 17 de abril.

BRASIL (2004). Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho.

BRASIL (2006). Decreto nº 5.840, de 13 de Julho de 2006. Institui no âmbito federal, o Porgrama nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e de outras providências. Brasília, DF: 13 de Julho.

BRASIL (1996). Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro.

BRASIL. INEP. MEC. Censo da Educação Básica. Brasília: INEP, 2000.

CANÁRIO, R. (org.) (1997). Formação e situações de trabalho. Portugal: Porto.

CAVACO, C. (2009). Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação. Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

CIAVATTA, M. (2005). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. IN Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo, Cortez.

CHARLOT, B. (2007). Educação e Globalização. Uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo*. *Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, nota nº 9600, 10 de Maio de 2004. Assunto: Projecto de conclusões do Conselho e dos representantes dos Governos dos Estados-Membros reunidos no Conselho sobre princípios comuns europeus de identificação e de validação da aprendizagem não-formal e informal. Bruxelas. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/validation2004_pt. (Acessível a 20 de Outubro de 2010).

CAMPOS, Camila Aparecida. O desafio do Proeja em Goias. Disponível em: www.histtedbr.fse.unicamp.br. (Acessível a 12 de Novembro de 2010).

DECLARAÇÃO DE COPENHAGA. Declaração dos Ministros Europeus da Educação e Formação Profissional e da Comissão Europeia, reunidos em Copenhaga a 29 e 30 de Novembro de 2002, sobre o reforço da cooperação europeia em matéria de educação e formação profissional. Copenhaga. Disponível em: www.europa.eu.int/comm/ education/Copenhaga/loc. pt.. (Acessível a 20 de Agosto de 2010).

DELORS, J. (1996). Educação, um tesouro a descobrir. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA.

ESTRELA, E. & TEODORO, A. (2008). As Políticas Curriculares em Portugal (1995-2007). Agendas Globais e Reconfigurações Regionais e Nacionais. Revista Espaço do Currículo, v.1. n.1, p.130-165, Mar.-Set. 2008. Disponível em: www.aepppc.org.br/revista (Acessível a 30 de Junho de 2010).

FREIRE, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 13 ed.

IFRN, Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2007). Relatório final da Especialização, 2007, Natal/Rio grande do Norte.

IFRN, Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2010). Relatório parcial. Natal/Rio grande do Norte.

LIMA, L. C. (2007). Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez.

LIMEIRA, A. C. S. & Pizzi, L. C. V. Integração curricular do PROEJA: conflitos entre saberes tradicionais e saberes tecnológicos. In: IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro.

MINISTÉRIOS DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL E DA EDUCAÇÃO, Portaria nº 230/2008 de 7 de Maio. de 2008.Publicação Diário da República 1ª Série, nº 48- 7 de Março de 2008. In: http://www.poph.qren.pt/upload/docs/legisla%C3%A7%pdf**.** (Acessível a 12 de Julho de 2010).

MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. (2002). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução IN Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo, Cortez.

MOURA, D. H. (2006). O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: www.cefetsp.br/edu/eja/proeja_redefederal.doc (Acessível a 2 de Novembro de 2010).

MOURA, D. H. (sd). Algumas considerações críticas ao Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/unedzn/images/stories/ensino/12.pdf (Acessível a 10 de Novembro de 2010).

MACHADO, L. R. S. (2006). PROEJA: O significado socioeconómico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro. (Org.). PROEJA: Formação técnica integrada ao ensino médio. Rio de Janeiro: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, v. 16, p. 36-53.

MAYO, P. (2004). Gramsci. Freire e a educação de adultos: Possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed.

PACHECO, J. A. (2003). Políticas Educativas para o Ensino Superior na União Europeia: um olhar do lado português. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, nº 82. p. 17-36, abr. 2003. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 29 mar. 2008.

PACHECO, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e Formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. In: Revista portuguesa de Educação. nº 22(1), pp. 105-143.

PARO, V. H. (1999). Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola? São Paulo, Xamã.

PRONKO, M. A.(2000). As políticas de Formação Profissional impulsionadas pelos organismos internacionais. In: Yannoulas, Silvia C. et tal. Atuais tendências na educação profissional. Brasília: Programa: Co-Edições, 24-53.

PAIVA, L. (2009). Evasão Escolar na EJA: analisando o problema e buscando solução. Dissertação de Especialização em Educação Profissional na modalidade Educação de jovens e adultos. Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal-RN.

SANTOS, M. C. (2008) Ensino recorrente, educação e formação de adultos. In: Pacheco, José Augusto (Org.). Organização Curricular Portuguesa. Portugal/Porto: Porto Editora.

SILVA, L. B. (2010). Formar e Autoformar-se: o Papel do Tutor nos Projetos de Trabalho na Educação Profissional, o caso do IFRN/Brasil. In. Anais do PAEE -Second Ibero-American Symposium on Project Approaches in Engineering Education. Espanha: CIED número de p. 34-77.

SILVA, L. B. & PACHECO, J. A. (2010). O Currículo da educação profissional brasileira da década de 1990 à luz da nova sociologia da Educação: breve reflexão crítica. In. Anais do IX Colóquio Internacional lusobrasileiro sobre questões curriculares. Porto/Portugal: Universidade do Minho. p, 1795-1808.

TORRES, C. A. (1992). A política da educação não-formal na América Latina. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Avaliação da Gestão Curricular da Matemática nos Cursos Profissionais de nível III em Escolas Secundárias Portuguesas: um Estudo de Caso

Sandra Jorge Santos
Teresa Bexirão Neto

Universidade Aveiro

Resumo: A reforma do Ensino Secundário de 2004 consolidou a possibilidade de os cursos profissionais de nível III (CPIII) funcionarem, também, nas escolas secundárias nacionais (ESN) como resposta à necessidade do aumento da oferta educativa para estancar o fluxo de jovens que abandonavam o sistema de ensino precocemente. Estabeleceram-se novos programas e orientações curriculares para o ensino da Matemática, que impõe mudanças nos referenciais de formação e novas competências profissionais dos professores.
A gestão curricular da Matemática nos cursos profissionais, baseada em crescentes níveis de autonomia e responsabilização na tomada de decisões subjacentes à formação de um perfil à saída do curso, requer a sua avaliação. Entende-se a avaliação da gestão curricular da Matemática nos CPIII como um instrumento revelador dos significados dos fenómenos da gestão e um recurso necessário para a sustentabilidade de práticas de qualidade, que requerem sintonia com os paradigmas educacionais contemporâneos e profissionais cada vez mais qualificados para o exercício da prática docente.
O presente artigo apresenta os princípios e estrutura que modelam os CPIII, com incidência na gestão curricular da Matemática. Apresenta também a investigação em curso com destaque para as motivações, objectivos, questão de investigação e o modelo de avaliação que se apoia no referencial teórico e metodológico, Enfoque Ontosemiótico do Conhecimento e do Ensino e Aprendizagem da Matemática que será objecto de explicitação e que enforma a construção de um referencial de avaliação próprio para o objecto de estudo.

Palavras-Chave: Avaliação da Gestão Curricular, Currículo de Matemática, Cursos Profissionais nível III.

Introdução

Internacionalmente, assiste-se a um esforço para melhorar a adequação dos programas de aprendizagem das universidades às necessidades do mercado de trabalho e dos empregadores, contudo o mesmo não é verificável para uma proficiência matemática de nível secundário (Swetz & Hartzler, 1991; OECD, 2008).

As directrizes curriculares para o ensino profissional estabeleceram um compromisso central a promoção do desenvolvimento de competências profissionais nos alunos. Para responder a este desafio, percebe-se que boa parte dos professores tem consciência da necessidade de explorar novas metodologias, porém falta-lhes bases mais profundas de conhecimentos e formação, tendo por vezes que enfrentar conflitos emergentes da adopção de modelos diferentes que suscitam o senso crítico dos demais colegas.

Para desempenhar cabalmente as suas funções o papel do professor de Matemática nos CPIII necessita de conhecimento da área técnica em que actua e conhecimento didáctico-matemático. Só assim, o professor poderá promover uma efectiva articulação

e mobilização de competências essenciais para que os alunos sejam capazes de resolver eficazmente situações-problema no campo profissional. Esta perspectiva amplia responsabilidades na gestão do currículo de matemática, na medida em que exige, a exploração de novas abordagens didácticas e a incorporação de novos conhecimentos do professor de Matemática.

Considerando o acima exposto e dado a investigação centrada na avaliação da gestão curricular da Matemática nos CPIII parecer escassa, empreendeu-se um estudo, de índole predominantemente qualitativo, em que se pretende encontrar resposta(s) para a seguinte questão de investigação: Em que medida a gestão curricular da Matemática nos CPIII espelha a ligação a situações problema susceptíveis de promover o desenvolvimento de competências orientadas para o desempenho profissional. Procurar-se-á avaliar a gestão do currículo de Matemática nos CPIII nas dimensões: 1) i*nstituída* - com referência nas directrizes curriculares e no programa da Matemática para os CPIII; 2) i*ntencional* - onde o currículo de Matemática é percebido, programado e planificado; e 3) i*mplementada* - que se traduz na prática de sala de aula - currículo em acção (Pacheco, 2001).

Tendo o estudo em desenvolvimento como contexto a gestão curricular da Matemática nos CPIII, para o delinear, procurou-se analisar os princípios e estrutura que nortearam a sua criação, bem como clarificar, ainda que tentativamente, a noção de competência, dado se tratar de um eixo estruturador dos CPIII (secção 1). Por outro lado, sintetizou-se o entendimento dos autores de referência sobre currículo e gestão curricular, bem como o modelo teórico do conhecimento didáctico do professor Enfoque Ontosemiótico.

1. Cursos Profissionais de nível III do Ensino Secundário em Portugal

1.1. Princípios e estrutura

A educação assume um papel determinante no desenvolvimento económico através do capital humano, o que levou o Conselho Europeu[1] a recomendar que até 2010, os sistemas de educação e formação se adaptassem às exigências da sociedade do conhecimento e da empregabilidade de qualidade. Para Portugal, propôs o reforço da escolarização ao nível do ensino secundário, com vista ao incremento da produtividade alicerçada na melhoria da qualidade laboral e no uso das TIC (Comissão Europeia, 2002). Tendo em vista este propósito, no país procurou-se colmatar a inexistência de um número *suficiente de cursos profissionais para* estancar o fluxo de jovens que abandonavam o ensino precocemente, possibilitando que os CPIII ocorram nas escolas secundárias nacionais. As directrizes constitutivas do regulamento dos CPIII ao nível da criação,

[1] Conselho Europeu realizado em Lisboa Março de 2000.

organização, gestão curricular, avaliação e certificação foram emanadas através da Portaria nº 550-C/2004, de 21 de Maio, alterada pela Portaria nº 707/2006, de 10 de Agosto.

Os CPIII, pela definição patente no Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março, constituem uma modalidade de educação que procura responder i) às necessidades educativas dos jovens que queiram aprender uma profissão, certificando-os academicamente e profissionalmente, e ii) prover o tecido empresarial de mão-de-obra qualificada.

A formação preconizada para os CPIII do ensino profissional (EP) obedece a uma filosofia distinta da formação pretendida e ministrada nos cursos científico-humanísticos e tecnológicos do ensino secundário, pautando-se por uma formação cujo modelo pedagógico assenta numa estrutura modular centrada na preparação integral (científica e técnica) com enfoque no perfil profissional à saída do curso. Este modelo, que surgiu em oposição ao ensino centrado no professor, é preconizado como meio de atingir o sucesso pela flexibilidade, coerência e adaptabilidade (Gonçalves & Martins, 2006).

No EP, o processo ensino e de aprendizagem assume especificidades: (1) a realidade envolvente é utilizável como recurso educativo; (2) responsabilização das empresas e instituições no processo; (3) aprendizagem dos alunos em contexto real de trabalho. Outro aspecto particular é o carácter predominantemente profissionalizante e de diferenciação pedagógica, cuja gestão curricular deve contemplar o aprofundamento estritamente necessário tendo em conta a duração de cada módulo (Gonçalves & Martins, 2006).

Por conseguinte, as equipas formadoras devem adoptar um modelo pedagógico assente no apoio, recuperação e não na retenção dos alunos. Procura-se a valorização do saber profissional/técnico em detrimento do académico, havendo, por isso, necessidade de criação de condições de progressão para cada aluno, independentemente da ocorrência de situações pontuais de insucesso (Gonçalves & Martins, 2006).

Emerge dos princípios acima referidos uma matriz curricular (ver anexo) organizada por disciplinas que contemplam componentes de formação sociocultural, científica e técnica. Estas componentes cruzam-se em três tipos de saber: (1) *cognitivo* de carácter teórico com vista à aplicação prática; (2) *saber social* saber ser e estar, e (3) *saber de desempenho*/saber fazer (Gonçalves & Martins, 2006).

1.2. Competências como eixo organizador

O Currículo Nacional do Ensino Secundário constitui um referencial objectivo e normativo e tem como eixo organizador o conceito de *competência* que aparece preponderante nos referenciais normativos, facto que justifica a sua compreensão.

O surgimento do conceito deu-se pela via da formação profissional, ficando associado à qualificação e valorização de uma aprendizagem contextualizada em resposta às demandas da sociedade actual (Roldão, 2003). Desde então, o conceito reveste-se de polissemia, dependendo a sua interpretação do campo disciplinar em que está inserido.

Na perspectiva de Roldão, (2003), *competência* é a capacidade permanente para mobilizar, escolher, usar e articular informação conjugada com o conhecimento (intelectual, prático ou verbal) para resolver uma situação problema.

Acrescenta Perrenoud (2002, é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informação, ...) para a resolução eficaz e pertinente de uma situação, facto que pressupõe a mobilização de conhecimentos e experiências em contexto real, perspectiva também partilhada por Le Boterf (2004).

O programa de Matemática para os CPIII apresenta a noção de competência como:

> [...] um corpo coerente de conhecimentos, atitudes ou capacidades e (habilidades na escolha e depois no manejo das ferramentas, quaisquer que elas sejam), que só os resultados operados na acção autónoma dos estudantes garantam que tenham sido desenvolvidas para serem úteis na vida (p.4).

Numa tentativa de síntese, estas e outras perspectivas apresentam-se consensuais quando salientam a ligação do conceito ao contexto, admitindo uma dimensão individual e colectiva em permanente construção, onde a dinâmica do saber em acção, pressupõe o domínio de conhecimentos mas também a capacidade, atitudes e valores, e a disposição para os utilizar. Outra componente integrada nas diversas perspectivas diz respeito à necessidade de mobilizar os referidos recursos em situações-problema.

A acepção actual de competência encontra-se conjugada com o desempenho profissional e a aprendizagem ao longo da vida. Assim, no EP, a construção dos planos de estudos e do perfil de competências para cada família profissional tiveram como base a análise das competências inerentes a cada profissão resultando numa divisão tripartida de: (1) competências-chave (comuns a todos os cursos); (2) competências transversais a perfis profissionais afins (comuns a cada família profissional); (3) competências específicas do perfil profissional (próprias de cada curso) (Gonçalves & Martins, 2006).

A competitividade e as competências surgem no contexto profissional muitas vezes associadas, pelo que, segundo o projecto Erasmus: Skills for the Future, só quando os estudantes adquirirem atitudes e competências significativas para as empresas, é que o sector empresarial atinge um desenvolvimento dinâmico. No contexto deste projecto é defendido que a escola promova o desenvolvimento de:

- A*titudes,* tais como: 1) o respeito pelos outros, (2) a honestidade - a ética pessoal, (3) a lealdade para com a sociedade; (4) a disposição para assumir tarefas; (5) a flexibilidade de tempo, (6) a mobilidade das pessoas; (7) o assumir

responsabilidades; (8) a vontade de partilhar conhecimentos e experiências próprias, (9) a abertura para os problemas dos outros; (10) a colaboração com outros empregados

- e *Competências* nomeadamente de*:* (1) comunicação, (2) trabalho em equipa; (3) resolução de problemas; (4) iniciativa e espírito empreendedor; (5) planeamento e organização; (6) autoconhecimento (7); aprendizagem; (8) competências no local de trabalho.

2. Currículo e gestão curricular

2.1. Conceitos de currículo e gestão curricular

Ao termo curriculo, estão associado diferentes significados em função das etapas do seu desenvolvimento e das suas especificidades.

Leite (2002), destingue três tipos de curriculo: (1) apresentado de forma pormenorizada e exautiva, com vista à implementação fiel dos normativos centralmente previstos; (2) com alguns traços de flexibilidade, atribuindo por isso à acção do professor a gestão contextualizada na comunidade educativa; e (3) apresentado por directrizes mestras, cabendo ao professor a concepção do projecto curricular com todos os elementos que lhe conferem especificidade.

Morgado (1998) entende o currículo como um processo reformulável e confere ao professor um papel decisivo na gestão curricular, referindo que:

> Sendo o currículo um processo de deliberação inacabado, depende de um conjunto de decisões em várias fases e contextos, decisões estas que são configuradas por políticas curriculares e dependem em grande parte do grau de empenhamento e co-responsabilização dos vários actores educativos, nomeadamente os professores a quem, no computo global de decisões curriculares, cabe um papel preponderante (p. 159,160).

A profissão docente é frequentemente confrontada com complexidades, incertezas e dilemas, que obriga à resolução de situações que seriam minimizadas através de orientações apoiadas em práticas de qualidade e na investigação. Dada a complexidade das directrizes curriculares, parece que o se tem verificado é uma preocupação no cumprimento das decisões estabelecidas centralmente.

Leite (2002), entende a gestão curricular como uma competência do professor que se posiciona segundo várias perspectivas: (1) *técnico-burocrática* – professor técnico, que dá mais ênfase aos métodos e materiais facilitadores da aprendizagem; (2) *técnico-científica* - ao professor interessa os processos e os produtos, por isso investe no conhecimento profundo dos objectivos e dos meios para os alcançar; (3) *cultural* - ao professor cabe o papel de agente curricular, na procura dos significados dos diferentes sujeitos e das suas implicações na prática; (4) *sócio-política* que dá ênfase à

colaboração/cooperação dos diferentes agentes educativos na construção de um currículo que tenha significado para todos os actores sociais. Sustenta ainda que em consequência da perspectiva do professor a sua autonomia caracterizar-se-á por ser: (1) *neutra* – sendo o professor o transmissor fiel do currículo oficial e limitando a sua acção aos processos de execução das directrizes e dos programas definidos centralmente; (2) *activa* - introduz o professor alguns ajustes ao currículo oficial em função das especificidades da comunidade educativa, na fase de implementação; (3) *decisora* – em que o professor (re)constrói e (re)configura o currículo a partir de acções planeadas e desenvolvidas em função das especificidades da comunidade educativa.

No seguimento do acima exposto, Pacheco, (2001), refere que o professor tem uma autonomia restrita pelos referenciais que lhe são impostos no currículo prescrito (instituído) distinguindo-a em vários tipos e caracterizando-a como se apresenta de seguida: (1) *colegial* - na formulação dos objectivos de aprendizagem ao nível da turma; (2) *subjectiva* - na transformação didáctica dos conteúdos; (3) *metodológica* – na escolha das situações-problema, recursos didácticos e calendarização; (4) *compartilhada* – ao definir o manual a adoptar enquanto material curricular, sendo a responsabilidade do grupo disciplinar; (5) *colegial/subjectiva* – na definição das estratégias de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Em jeito de síntese, Gimeno & Pérez Gómez (1998), referem que:

> A autonomia profissional dos professores [...] situa-se no terreno fronteiriço que gera a dialéctica entre as pressões externas e a prática que é possível elaborar no marco organizativo de cada escola.

Duma análise global das perspectivas acima apresentadas, ressaltam duas posições diametralmente opostas no quadro da gestão curricular uma (1) centrada nos objectivos – sendo o professor um mero executor das orientações curriculares emanadas nos documentos normativos, que subjazem às propostas apresentadas nos manuais escolares e divulgados pelas editoras, e outra (2) centrada no processo – tendo o professor um papel activo na construção de um currículo partilhado por toda a comunidade educativa e centrado na resolução de situações problema, que devem ser relevantes para o contexto profissional dos alunos.

Leite (2002), Pacheco (2001) e Gimeno & Pérez Gómez (1998), consideram que apesar da gestão curricular dever ser um empreendimento de toda a comunidade educativa, recai maior responsabilidade no professor, que será tanto maior quanto maior for o seu envolvimento no desenho e implementação da mesma.

2.2. Gestão curricular da Matemática nos CPIII e competências que deve promover

Alicerçado no desenvolvimento de um perfil profissional, importa analisar de que forma deverá ser concretizada a gestão curricular no geral e da Matemática em

particular, dado o contexto do presente estudo. Os crescentes níveis de contextualização da formação no meio envolvente e na comunidade educativa, facto que implica mudanças ao nível das competências individuais e atitudes profissionais, deverão ser os princípios para a gestão curricular nos CPIII, onde o papel do professor se deve pautar pela constante, investigação-acção-reflexão, tríade imprescindível para maximizar todo o processo ensino e de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, Alarcão (2001) sustenta que:

> [...] não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didácticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (p. 5)

Os desafios com que se deparam os professores de Matemática nos CPIII (referidos na secção 1) podem promover a inovação, o vigor e a vitalidade das situações-problema aplicados à indústria que depende da visão que o professor tem do mundo profissional. Este conhecimento pode ser enriquecido através de formação que contemple um vasto leque de temas de interesse contemporâneo industrial (Sloyer, Blum, & Huntley, 1995) ou através do trabalho colaborativo princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação, como uma mais-valia que acarreta inúmeras funcionalidades e onde a intervenção do professor consagra competências profissionais na procura de potenciais decisões sempre atento às especificidades e lacunas decorrentes delas, para a partir daí subtrair toda uma auto-formação (Santos, 2000).

A gestão curricular da Matemática nos CPIII requer flexibilidade no sentido de se criar significado junto dos alunos e mostrar a realidade em contexto profissional com recurso a situações-problema industriais. Acresce a necessidade de criar um ambiente de promoção de interdisciplinaridade e transversalidade, que concorram para a ampliação dos interesses científicos dos alunos, através de aprendizagens integradoras relevantes, assentes nos fundamentos psicopedagógicos, cognitivismo/construtivismo e humanismo (Orvalho, 1992). Retomando as perspectivas sobre a gestão curricular, acima mencionadas, refira-se que uma gestão curricular da Matemática nos CPIII actual, requer professores actuantes e que entendam a gestão curricular como processo em continuo desenvolvimento, que envolve toda a comunidade educativa.

Uma parceria de sucesso reclama ajustes das expectativas, de tempo e das competências de cada parceiro numa cultura de colaboração (Gómez, 2000), na partilha de experiências, técnicas, objectivos e métodos de trabalho. A Indústria aparece na literatura da especialidade como uma actividade de carácter social de valor económico (OECD, 2008). Do ponto de vista da Indústria, a Matemática surge como uma

ferramenta estratégica que fornece um quadro coerente e uma linguagem universal para a resolução de situações problema industriais complexas, não-lineares que envolvem análise, optimização e controle de processos, marcados pela incerteza e cuja relação entre indivíduo e componentes de um sistema são por vezes mal interpretadas, pois a causa e efeito nem sempre podem ser determinadas a priori ou pelos dados disponíveis estarem incompletos ou sujeitos a Erro experimental. Os fenómenos contemplam simulação e modelação matemática em grande escala que fornecem um quadro teórico revelando por vezes um comportamento inesperado da situação, permitindo previsões em condições nunca testadas experimentalmente (Swetz & Hartzler, 1991). Aprender a interpretar e a controlar padrões de comportamento emergentes irá fornecer a base sobre a qual se vão construir sistemas industriais complexos (ICMI-ICIAM, 2008; OECD, 2008).

Dada a relevância da Matemática para a Indústria, parece ser pertinente indagar se o ensino da Matemática contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para a futura actividade profissional dos alunos (na Industria) e quais as situações-problema ideais, para o desenvolvimento dessas competências. Da literatura da especialidade consultada (ver, por exemplo, Verschaffel, Greer, & De Corte, 2000; OECD, 1999), elencaram-se algumas dessas competências, que passam pela (1) capacidade de formular e resolver problemas em contexto real; (2) capacidade de comunicar oralmente e por escrito as situações problemáticas, apontar soluções e os seus resultados; (3) aptidão para fazer e investigar matemática recorrendo à modelação com uso das tecnologias da informação e da comunicação; e (4) predisposição para realizar trabalho colaborativo.

2.3. Conhecimentos e competências do professor de matemática

A revisão da literatura apresenta uma diversidade de modelos teóricos sobre o conhecimento profissional do professor de Matemática, que influencia a gestão curricular (Shulman, 1987; Fennema & Nelson, 1997; Jaworski, Wood & Dawson,1999; Ponte, Matos, & Abrantes, 1998; Philipp, 2007; Hill, Ball, & Schilling, 2008; Schoenfeld & Kilpatrick, 2008; Godino J., 2009). Apresenta-se mesmo que de forma sintética alguns desses modelos.

Shulman, (1987) propõe sete categorias de conhecimento *para o ensino*: (1) do conteúdo; (2) pedagógico geral (3) do currículo; (4) pedagógico do conteúdo; (5) das características dos alunos; (6) do contexto educativo e (7) dos fins, propósitos e valores da educação. Entende a formação académica, os recursos materiais do contexto educativo institucionalizado (currículos, manuais, ...) e a investigação educacional formas de aquisição desses conhecimentos. A ênfase dada pela comunidade de investigadores ao *conhecimento pedagógico do conteúdo* constituiu um avanço nas concepções sobre o conhecimento do professor (Ponte & Chapman, 2006).

Segundo Hill, Ball, & Schilling, (2008) o *conhecimento matemático para o ensino*, é o conhecimento que o professor utiliza para produzir aprendizagem no aluno, subdividindo-o em:

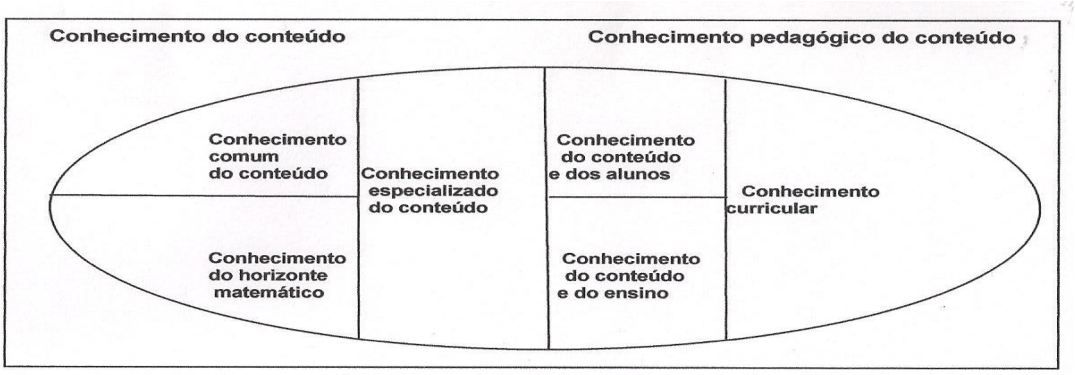


Figura 1: Conhecimento matemático para o ensino.
(Adaptado: Hill, Ball, & Schilling, 2008, p. 377)

Explicitam, o *conhecimento comum do conteúdo,* o conhecimento aplicado a situações-problema matemáticos e o *conhecimento especializado do conteúdo*, às sequências configuradoras de um conteúdo específico. Apresentam o *conhecimento do conteúdo e dos alunos*, o conhecimento que se enreda na forma como os alunos aprendem, sabem, as suas concepções e dificuldades. Consideram que o professor de Matemática deve dominar conhecimentos mais avançados do conteúdo especializado, condutores ao conhecimento do horizonte matemático que perspectiva a prática docente.

Schoenfeld & Kilpatrick (2008) utilizam a expressão *proficiência para o ensino da matemática* para se referirem aos conhecimentos e competências do professor de Matemática para um ensino de qualidade, incluindo a compreensão conceptual, fluência procedimental, competência estratégica, disposição produtiva e colaborativa e raciocínio adaptativo, distinguindo-os nas seguintes dimensões:

Dimensões	Professor
Conhecimento das matemáticas escolares com profundidade e amplitude	Permite a selecção das ideias chave, para responder de forma flexível às questões apresentadas pelos alunos; Diversidade de formas de conceptualização dos conteúdos, com conexões entre tópicos do mesmo nível.
Conhecimento do raciocínio dos alunos	Implica a sensibilidade relativa ao significado dos alunos perante a matemática e como constroem o seu conhecimento.
Conhecimento de como aprendem os alunos	Define a selecção das actividades que premeiam a interacção com os alunos.
Planificação e gestão em torno da aprendizagem	Implica a criação de comunidades intelectuais de modo a que os alunos se comprometam em actividades intelectuais legítimas.
Desenvolvimento de regras em sala de aula e de apoio ao discurso da turma como parte do ensino para a compreensão	Implica a adopção de normas sociais para que a turma trabalhe como uma comunidade de aprendizagem (explicar e argumentar soluções, saber ouvir para debater e analisar possíveis diferenças e aspectos comuns, ...)
Construção de relações que apoiam a aprendizagem	Constrói e organiza o conteúdo e suas diversas representações a apresentar aos alunos entre si e perante o conteúdo.
Reflexão sobre a sua prática	Indaga a sua própria prática, para melhorá-la.

Figura 2: Proficiência para o ensino da matemática. Adaptado: (Hill, Ball, & Schilling, 2008, p. 375)

Godino J. (2009) propõe a expressão *conhecimento didáctico-matemático* para definir a complexidade de conhecimentos e competências do professor que compreendem: (1) o conhecimento didáctico; (2) o conhecimento do conteúdo matemático; e (3) a flexibilidade que se deve aplicar a cada nível de ensino motivada pelos factores internos e externos ao processo ensino-aprendizagem.

Da análise dos modelos acima apresentados constata-se uma certa convergência para cinco domínios essenciais de conhecimento: (1) matemático; (2) didáctico; (3) do currículo; (4) dos processos de aprendizagem; e (5) condução da actividade instrucional, que se apresentam estruturados em termos das suas concepções, partindo do princípio que elas determinam a prática do professor (Abrantes, 1986), relação que se afigura bastante complexa e que constitui tema central no trabalho desenvolvido por Menezes (1995).

3. Avaliação da Gestão Curricular da Matemática nos CPIII do Ensino Secundário em Portugal - Um estudo de caso

3.1. Modelo teórico do conhecimento didáctico do professor - Enfoque Ontosemiótico do Conhecimento e Instrução Matemática (EOS)

O modelo EOS (Godino, Font & Wilhelmi, 2006) que a seguir se apresenta incorpora, integra e organiza as categorias propostas nos modelos anteriores, contemplando novas dimensões implicadas no processo ensino-aprendizagem dos conteúdos matemáticos e os respectivos níveis de conhecimento de cada uma das ditas dimensões. Este modelo articula diferentes perspectivas sobre o conhecimento matemático, cujas categorias de análise se podem utilizar como ferramentas de reflexão e avaliação ou pelos professores para indagar a sua própria prática.

Como principais características do modelo destaca-se: (1) o carácter epistémico da matemática baseado em pressupostos antropológicos/socioculturais; (2) a cognição matemática de bases semióticas; (3) a instrução de bases socio-construtivistas; e (4) o carácter sistémico – ecológico.

Sendo a questão de investigação no âmbito da gestão curricular da matemática, o modelo teórico EOS, pelo carácter integrativo revela-se adequado para a avaliação em curso.

Dado o carácter central da didáctica no processo a figura seguinte sintetiza em planta as dimensões com as suas respectivas trajectórias e estados potenciais e no alçado os níveis de análise que compõem um sistema de categorização do conhecimento didáctico-matemático do professor.



Figura 3: Dimensões e níveis do conhecimento didáctico-matemático do professor

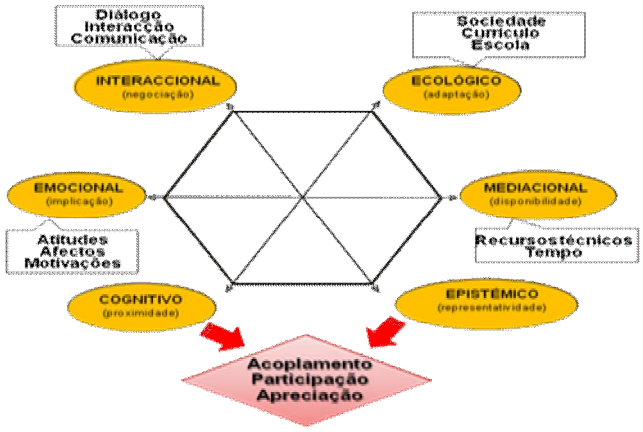


Figura 4: Dimensões que interferem no ensino e aprendizagem da matemática

O modelo adopta uma perspectiva global que tem em conta as diferentes dimensões implicadas e as interacções entre as mesmas. Ressalva-se que para se obter uma avaliação global, os vários sub-sistemas e dimensões devem ser integrados e serem consideradas as interacções entre eles. Contudo, não é pretensão a explanação de todos os sub-sistemas mas aquele que mais se enquadra no contexto da investigação - as práticas matemáticas e didácticas do professor - que descrevem as acções realizadas em função da situação problema proposta para contextualizar os conteúdos e promover a aprendizagem e as linhas gerais da actuação do professor, integradas nas dimensões: (1) *mediacional*, (recursos tecnológicos e afectação do tempo a diferentes acções e processos; (2) *interacional* (padrões de interacção entre professor e alunos e sequência das configurações orientadas e negociação de significados); e (3) *ecológico* (sistema de relações sociais, políticas, económicas, que suportam ou restringem o processo).

Explicitando:

Dimensão Educacional (Interacional+mediacional)	
Categorias de análise	**Indicadores**
Configuração Didáctica ▪ Papéis do professor e aluno em relação à situação problema matemático ou conteúdo; ▪ Modo de interacção professor-aluno e aluno-aluno; ▪ Recursos materiais; ▪ Tempo dispensado;	Descreve a configuração didáctica que implementa na situação problema matemático.
Trajectória didáctica ▪ Sequência das configurações didácticas.	Descreve outras situações problema relacionadas com a dada e o modo de gestão da trajectória didáctica correspondente.

Figura 5: Conhecimento do conteúdo em relação ao ensino. Adaptado: (Godino J. , 2009)

A noção de adequação didáctica de um processo de estudo constitui uma heurística para a análise global e dos distintos factores que condicionam o processo, incluindo os aspectos curriculares, políticos e profissionais, que Shulmen (1987) entende ser o conhecimento curricular do professor.

Dimensão Ecológica	
Categorias de análise	**Indicadores**
Orientações curriculares	Identifica os elementos do currículo que são concretizados mediante a realização da situação problema matemático proposta (fins, objectivos, competências a desenvolver,...).
Conexões intra-disciplinares	Explica as conexões que se podem estabelecer com outros temas do programa de Matemática, mediante a execução da situação problema ou variantes da mesma.
Conexões interdisciplinares	Explica as conexões que se podem estabelecer com outras disciplinas do plano de estudo mediante a execução da situação problema matemática ou variantes mesma.
Outros factores condicionantes	Identifica factores de índole social, material, ou outros que condicionam a realização da situação problema e o desenvolvimento do projecto educativo pretendido ou implemento.

Figura 6: Conhecimento do currículo e conexões intra e interdisciplinares.
(Adaptado: Godino J. , 2009)

Estas noções teóricas enformam a construção do referencial para avaliação da gestão curricular da matemática nos CPIII.

3.2. Propósitos e Objectivos da Investigação

A avaliação tem assumido uma importância indiscutível na problematização das transformações inerentes à reorganização curricular, na busca de práticas de qualidade como resposta aos desafios suscitados pelo reforço do paradigma de desenvolvimento de conhecimentos e competências profissionais.

O modelo pedagógico dos CPIII não é o aplicado na restante oferta educativa do ensino secundário, emergindo daí um conjunto de novos problemas e dificuldades, que impelem os professores a operacionalizar à luz da sua experiência e sensibilidade, conduzindo muitas vezes a uma gestão díspar das orientações curriculares.

Não obstante o quadro genérico acima apresentado, a gestão curricular da Matemática nos CPIII em Portugal encontra obstáculos no terreno, que serviram para delimitação do objecto de estudo. Assim, concorreram a experiência profissional de docente de matemática nos CPIII consubstanciado através do método dedutivo num conjunto de ideias genéricas e abstractas com características do contexto: (1) a maioria alunos ter um percurso escolar repleto de insucessos ao nível da aprendizagem

matemática; (2) a quase inexistência de manuais escolares; (3) a falta de formação dos professores em contexto industrial; (4) muitos professores operacionalizarem o currículo de matemática à luz do programa da matemática B que serve somente o curso Científico-Humanístico de Artes Visuais e os cursos Tecnológicos;

A pertinência da investigação é sustentada na revisão da literatura que aponta para: (1) o défice na qualidade de educação matemática nos profissionais da indústria (Europeia, 2002); (2) a incapacidade que muitos docentes têm em apresentar uma matemática aplicada a situações laborais (NCTM, 2001); e (3) a falta de formação dos professores em contexto industrial, (Cravino, 2003), uma vez que os docentes da via profissionalizante não possuem uma visão global do mundo profissional onde se integra o curso do qual fazem parte como equipa formadora.

De facto segundo a NCTM (2001) as práticas dos professores ainda não assentam nos pressupostos metodológicos definidos, não estabelecem conexões matemáticas ou em espiral dos conceitos e não planificam actividades que possibilitem os alunos desenvolver competências matemáticas.

Esta problemática é corroborada internacionalmente, no Seminário *Educational Interfaces beetween Mathematics and Industry,* cujas temáticas assentaram nos pressupostos: *(1) (...) there are intimate connections between mathematics and industry;(2) In view of these connections, there is a need for a fundamental analysis and reflection on strategies for the education and training of students and maybe the development of new ones* (ICMI-ICIAM, 2008).

Na sequência das ideias expostas, e no contexto da gestão flexível do currículo de matemática nos CPIII enquadra-se a investigação em torno da questão: *Em que medida é que a gestão curricular (instituída, intencional, e implementada) da matemática nos CPIII, espelha a ligação a situações problema para o desenvolvimento de competências orientadas para o desempenho profissional?* Pretendendo-se dar cumprimento aos seguintes objectivos: (1) contribuir para a consciencialização da importância da investigação educacional, como uma mais-valia à prática docente; (2) aprofundar o domínio das orientações curriculares da matemática para os CPIII; (3) averiguar qual a capacidade de decisão curricular e dificuldades sentidas na gestão curricular da matemática para os CPIII; (4) descortinar as concepções subjacentes à escolha das situações problema e quais os seus propósitos; (5) avaliar como cada docente gera a sua autonomia e se posiciona face às orientações curriculares; (6) dar resposta à questão de investigação.

3.3. Pressupostos Metodológicos da Investigação

A investigação insere-se no contexto educacional, com o intuito de ser um contributo para o desenvolvimento de práticas de qualidade (Costa & Marques, 2002; Borg & Gall,

1996), e ao desenvolvimento de alguns fundamentos teóricos. Deve ser vista como um caminhar para um melhor conhecimento e aceite como tal, com todas as hesitações, limitações, desvios e incertezas, capaz de contemplar as características apontadas por Borg & Gall (1996), próprias de uma investigação educacional: (1) a criação de conceitos e procedimentos que são partilhados e publicamente acessíveis; (2) a replicabilidade dos resultados; (3) a refutabilidade do conhecimento; (4) o controlo de erros e de enviesamentos; (5) a fronteira do conhecimento; (6) a obrigação moral de um discurso progressivo.

Caracteriza-se predominantemente qualitativa, fenomenológica ou naturalista, assente no paradigma construtivista[2], envolvendo abordagens interpretativas dos conteúdos de investigação com estudo da realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar (Almeida & Freire, 2000).

Os fenómenos, são estudados em contexto natural e aceite a existência de várias realidades construídas ao nível individual e/ou colectivo. Nesta perspectiva, a investigação está a ser desenvolvida numa base metodológica que enfatiza a descrição, a indução e a teoria fundamentada.

Considerações Finais

A escolha das situações-problema a apresentar aos alunos dos CPIII, pelo professor de Matemática deve ter presente o desenvolvimento das competências inerentes ao perfil profissional à saída do curso. A adequação das situações-problema depende do conhecimento que o professor de Matemática tem do contexto industrial, um aspecto que no nosso entender tem-se descurado. A gestão curricular do professor de Matemática nos CPIII em consonância com os princípios que determinaram a sua criação e as orientações curriculares normativas requer um trabalho colaborativo, de acompanhamento e avaliação, constituindo o principal objectivo da investigação em curso em auxílio do novo paradigma – o professor formador.

Referências bibliográficas

ABRANTES, P. (1986). *Porque se ensina Matemática: Perspectivas e concepções de professores e futuros professores (Prova de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica,Universidade de Lisboa.*

ALARCÃO, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. I, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.

ALMEIDA, L., & FREIRE, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação.* Braga: Psiquilíbrios.

[2] Emerge da filosofia fenomenológica de Hussel e de outros filósofos hermenêuticos, visando compreender a experiência humana, pressupondo que a realidade é socialmente construída.

BORG, W., & GALL, M. (1996). *Educational research: An introduction.* New York: Longman Publishers USA.

CANAVARRO, A. P. (1994). O computador nas concepções e práticas de professores de Matemática. *Quadrante, 3(2)* , 25-50.

COSTA, N., & MARQUES, L. e. (2002). *Avaliação do Impacto de Cursos de Mestrado no Desenvolvimento Profissional de Professores de Ciências Físico-Químicas: as opiniões dos Professores Mestres.* Aveiro: Universidade Aveiro.

CRAVINO, J. a. (2003). The teaching of introductory Physics courses in the Portuguese public universities. Paper presented at the International Conference "Teaching and Learning in Higher education: new trends and innovations". *Teaching and Learning in Higher education: new trends and innovations.*

EDUCAÇÃO, M. d. (2007). *Educação e Formação em Portugal.* Lisboa: Ministério da Educação.

EDUCAÇÃO, M. (2004). *Modelo Curricular e Estrutura dos Programas. Revisão Curricular dos Cursos Profissionais.* Lisboa: Ministério da Educação.

ERASMUS, P. (2010). *Skills for the Future. Education and Culture DG Lifelong Learning Programme.* Obtido de http://www.gestaototal.com/pdfs/Test%20For%20The%20Best%20-%20Regulamento%20-%20Portugal.pdf (Acessível a 12 de Novembro 2010)

EUROPEIA, C. (2002). *Educação e Formação na Europa: Sistemas Diferentes, Objectivos Comuns para 2010.* Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

FENNEMA, E. &. (1997). *Mathematics teachers in transition.* Mahwah: Lawrence Erlbaum.

GIMENO, J., & PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *Compreender e Transformar o Ensino.* Porto Alegre: Artmed.

GODINO, J. (Número 20 de Diciembre de 2009). Categorias de Análisis de los conocimientos del Profesor de Matemática. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática* , pp. 13-31.

GODINO, J. D. (2006). *Análisis e valoración de la idoneidadd didáctica de procesos de estudio de las matemáticas. Paradigma.* Granada: Granada.

GODINO, J. D., & BATANERO, C. (1994). Significado institucional y personal de los objectos matemáticos. *Recherches en Didáctique des Mathématiques, 14(3)* , 237-284.

GODINO, J. D., FONT, V., & WILHELMI, M. R. (2006). Análisis ontosemiótico de uma lección sobre la suma y la resta. *Revista Latinoamericana de Investigacion en Matemática Educativa, Comité latinoamerican de Matemática Educativa* , 131-155.

GODINO, J., BATANERO, C., & ROA, R. (2005). An onto-semiotic analysis of combinatorial problems and the solving processes by university students. *Educational studies in Mathematics, 60* , 3-36.

GÓMEZ, C. (2000). The struggles of a community of mathematics teachers: Developing a community of practice in an urban bilingual high school. *Paper presented at the ICME 9.* Makuhari, Tokyo.

GONÇALVES, J., & MARTINS, P. (2006). *Guia para a avaliação da formação.* Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação, I.P.

HILL, H. C., BALL, D. L., & SCHILLING, S. G. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education, 39* , 372-400.

ICMI-ICIAM. (2008). *Education Interfaces between Mathematics and Industry. Discussion Document*. Obtido de http://eimi.glocos.org/wp-content/uploads/2009/09/EIMI_DD_FFF-09Rev.pdf (acessível a 2 de Maio de 2009)

JAWORSKI, B., WOOD, T., & DAWSON, S. (1999). *Mathematics teacher education: Critical international perspectives.* London: Falmer.

Le BOTERF, G. (2004). *Construir as competências individuais e colectivas: resposta a 80 questões.* Porto: Edições ASA.

LEITE, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MENEZES, J. L. (1995). *Concepções e práticas de professores de matemática: Contributos para o estudo da pergunta (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa).* Lisboa: APM.

MORGADO, J. C. (1998). *A (Des) Construção da Autonomia Curricular.* Braga: IEP/Universidade do Minho.

NCTM. (2001). *NCTM*. In http://www.nctm.org/standards/default.aspx. Obtido em 12 de 2 de 2009.

OECD. (2005). *Definition and selection of key competencies: executive summary*. Obtido em 3 de 12 de 2009, de https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf

OECD. (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills – A New Framework for Assessment.* Paris: OECD.

OECD, G. S. (2008). *Report on Mathematics in Industry*. Obtido em 18 de 2 de 2009, de http://www.oecd.org/dataoecd/47/1/41019441.pdf

OLIVEIRA, H. (1998). *Actividades de investigação na aula de matemática: Aspectos da prática do professor (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa).* Lisboa: APM.

ORVALHO, L. (1992). *Estrutura Modular nas escolas profissionais - quadro de inteligibidade. GETAP - Gabinete de Educação Tecnológica, Artistica e Profissional.* Porto: Ministério da Educação.

PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis.* Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. (2002). O que fazer da ambiguidade dos programas escolares orientados para as competências?. Pátio. *Revista Pedagógica 23* , 8-11.

PHILIPP, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In R. A. Philipp, *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 257-315). Charlote, NC: National Council of Teachers of Mathematics.

PONTE, J. (2005). Gestão curricular em matemática. In APM (ed.) O professor e o desenvolvimento curricular. *Lisboa: APM* , 11-34.

PONTE, J. P., & CHAPMAN, O. (2006). Mathematics teachers knowledge and pratice. In A. Gutierrez, & P. Boero, *Handbook of Research of the Psychology of Mathematics Education: Past, Present and Futur* (pp. 461-494). Rotterdam: Sense Publishing.

PONTE, J. P., & SANTOS, L. (1998). Práticas lectivas num contexto de reforma curricular. *Quadrante, 7 (1)* , 3-33.

PONTE, J. P., MATOS, J. M., & ABRANTES, P. (1998). *Investigação em educação matemática: Implicações curriculares.* Lisboa: IIE .

ROLDÃO, M. d. (2003). *Gestão curricular e avaliação de competências: as questões dos professores.* Lisboa: Editorial Presença.

SANTOS, L. (2000). *A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: Um estudo com três professoras do ensino secundário (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa).* Lisboa: APM.

SCHOENFELD, A. H., & KILPATRICK, J. (2008). Towards a theory of profiency in teaching mathematics. In D. T. (eds.), *Tools and Processes in Mathematics Teacher Education* (pp. 321-354). Rotterdam: Sense Publishers.

SERRAZINA, L., & LOUREIRO, C. (1999). Primary teachers and the using of materials in problem solving in Portugal. In B. Jaworsk, T. Wood, & S. Dawson, *Mathematics teacher education: Critical international perspectives.* London: Falmer.

SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57(1)* , 1-22.

SLOYER, C., BLUM, W., & HUNTLEY, I. (. (1995). *Advances and Perspectives in the Teaching of Mathematical Modelling an Applications.* Yorklyn: Water Street Mathematics.

SWETZ, F., & HARTZLER, J. (. (1991). *Mathematical Modelling in the Secondary School Curriculum.* Reston: NCTM.

VERSCHAFFEL, L., GREER, B., & De CORTE, E. (2000). *Making Sense of Word Problems.* Lisse: Swets&Zeitlinger.

WOOD, T. (2008). *The international handbook of mathematics teacher education.* Rotterdam: Sense Publishers.

ANEXO

MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS PROFISSIONAIS			
Componentes de Formação	Disciplinas	Operacionalização	Carga horária do ciclo da Formação
Sociocultural	▪ Português ▪ Língua Estrangeira ▪ Área de Integração ▪ Tecnologias da Informação e da Comunicação ▪ Educação Física	Programas modulares	**Não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação. Despacho nº14758/2004, de 23 de Julho capítulo 5** Da responsabilidade da escola, acautelando o equilíbrio da carga anual, optimizando a gestão modular e a formação em contexto de trabalho
Científica	3 Disciplinas de cada família profissional		
Técnica	4 Disciplinas específicas de cada curso		
	Formação em contexto de trabalho	Projectos incluindo a Prova de Aptidão Profissional (PAP)	

Estratégias para conduzir a avaliação formativa: uma experiência com narrativas

Maria Teresa O. S. Tanqueiro
Marília M. Andrade M. C. Neves

Escola Superior de Enfermagem – Coimbra

Resumo: Baseadas na experiência de formação desenvolvida com enfermeiros no Curso de Complemento para Licenciatura em Enfermagem da Universidade de Cabo Verde, propomo-nos discutir as potencialidades da narrativa no percurso da avaliação formativa. Na disciplina 'Prática Reflexiva' assumimos a narrativa não só como estratégia pedagógica para conduzir os enfermeiros a (re)pensar criticamente sobre o que fazem e como o fazem mas também como o ponto de partida para a avaliação formativa. Este tipo de avaliação tem uma função de regulação, facilitando a construção de itinerários pessoais de formação. Cada formando elaborou narrativas da sua prática, de forma livre, cuja análise nos permitiu diagnosticar domínios de reflexão e identificar conceitos chave que foram discutidos em pequenos grupos, utilizando como estratégia pedagógica a dinâmica de grupo, e posteriormente no grande grupo com recurso ao painel aberto, o que permitiu a escuta dos pares e o confronto de pareceres facilitadores da auto-avaliação e do auto-controle. As evidências desta prática mostraram a importância da narrativa como fio condutor na percepção da evolução dos formandos. A narrativa emergiu como a estratégia capaz de desafiar os enfermeiros à interacção crítica consigo próprio e com os outros, permitiu a cada um construir e reconstruir o seu percurso de aprendizagem e a nós permitiu-nos diagnosticar a aprendizagem dos formandos e decidir a orientação a tomar no desenvolvimento desse processo. Assegurou que a avaliação se fosse adequando às características de cada um, permitindo a orientação de acordo com as diferenças individuais. Simultaneamente, possibilitou que a avaliação fosse compreendida pelos formandos nas suas diferentes dimensões permitindo-lhes regular a sua aprendizagem. Funcionou como o ponto de partida de um desenvolvimento em espiral que conduziu a avaliação formativa.

Palavras-chave – Narrativa, Estratégias, Avaliação

Abstract: Based on the experience of training developed with nurses in Complement to Nursing Degree from the University of Cape Verde, we will discuss the potential of narrative in the course of formative assessment. In the discipline 'Reflective Practice' assume the narrative not only as a pedagogical strategy to lead the nurses to (re) think critically about what they do and how they do but also as the starting point for formative assessment. This type of assessment has a regulatory function, facilitating the construction of personal training routes. Each student produced narratives of their practice, free-form, whose analysis allowed us to diagnose areas for reflection and to identify key concepts that were discussed in small groups, using as a teaching strategy group dynamics, and then in large group using the open panel, which allowed to listen to peers and the clash of opinions that facilitated self-assessment and self-control. Evidence of this practice showed the importance of narrative as a thread in the perception of the progress of students. The narrative has emerged as a strategy to challenge students to critical interaction with itself and with others, allowed each to build and rebuild their learning pathway and to us has enabled us to diagnose student learning and decide the direction to take in development of this process. He assured that the evaluation will be adapting to the characteristics of each, allowing the guidance according to individual differences. At the same time enabled the evaluation to be understood by students in its various dimensions allowing them to regulate their learning. Functioned as the starting point of a spiral development that led to formative assessment.

Keywords: Narrative, Strategies, Evaluation.

Nota introdutória

As competências profissionais só podem ser construídas graças a uma prática reflexiva e na qual haja participação dos estudantes desde o início da formação. Reflectir sobre as práticas permite um processo de desenvolvimento de competências profissionais, desenvolve novas maneiras de pensar, de compreender, de agir, favorece o equacionar dos problemas da prática, faculta uma maior consciencialização pessoal e profissional e reforça o saber profissional levando à sua reconstrução (Perrenoud, 1999; Sá-Chaves, 2000, Le Boterf, 2002). A disciplina 'Prática Reflexiva' do Curso de Complemento para a Licenciatura em Enfermagem da Universidade de Cabo Verde pretende constituir-se como um importante meio de capacitação dos profissionais de enfermagem na aquisição de um profundo conhecimento dos seus saberes e das suas práticas. Assumimos a narrativa não só como estratégia pedagógica para conduzir os enfermeiros a (re)pensar criticamente sobre o que fazem e como o fazem mas também como o ponto de partida para a avaliação formativa. Nestas linhas propomo-nos discutir as potencialidades da narrativa enquanto fio condutor do(s) percurso(s) de aprendizagem e da avaliação formativa.

1. A formação reflexiva e o desenvolvimento de competências profissionais

Um ensino reflexivo, na opinião de Amaral *et al.* (1996), deve privilegiar e valorizar a experiência e saberes dos formandos, as diferentes convicções, valores e cultura que é importante consciencializar, preservar e alargar. Os pressupostos pedagógicos para a reflexão orientam para estratégias formativas facilitadoras do auto-conhecimento e auto-aprendizagem, capazes de induzir uma atitude pró-activa dos estudantes, cujo objectivo é desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, mostrar conhecimentos e competências, exercitar a capacidade reflexiva e crítica, para além de permitir observar o progresso e resultados alcançados. Para que tal aconteça é necessário que os ambientes de aprendizagem sejam estimulantes, que ocorram oportunidades para a reflexão e disponibilidade para reflectir, bem como a utilização de instrumentos formativos promotores do desenvolvimento (Fernandes, 2006; Sá-Chaves, 2000).

O desenvolvimento de competências profissionais necessita ser entendido como multidimensional, envolvendo aspectos que vão do individual ao sociocultural, situacional (contextual-organizacional) e processual (Le Boterf, 2004). É fundamental fomentar uma transposição das competências inerentes ao processo e às relações de trabalho de modo a conduzir a formação, numa dialéctica entre os conhecimentos e a experiência profissional que considera não só os valores mas também as estórias e os saberes gerados no próprio contexto de trabalho. Nesta perspectiva, não é possível desenvolver competências profissionais a partir de um "vazio" conceptual, só será possível através de

processos que impliquem uma apropriação e, principalmente, a (re)construção das experiências contextualizadas, diversificadas, articuladas, mediadas e transpostas para novas situações (Le Boterf, 2002).

A reflexão sobre a reflexão na acção é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a acção e reflectir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu. É uma reflexão orientada para a acção futura, proactiva, que ajuda a compreender práticas, a descobrir soluções e a orientar acções futuras, sendo muitas vezes acompanhada de um desejo de melhoria. (Schön, 1992).

Assim, as narrativas reflexivas constituíram o instrumento de aprendizagem e ocuparam um papel facilitador no processo de problematização das práticas profissionais (Rocha, 1986; Shön, 1992; Perrenoud, 1999)

2. Percurso para uma avaliação formativa: o uso de narrativas

Apesar do Curso de Complemento para a Licenciatura em Enfermagem se basear numa avaliação que, genericamente, se caracteriza por dar mais ênfase aos processos de classificação, de selecção e de certificação, aos resultados obtidos pelos estudantes e à utilização sumativa dos resultados dos testes, na disciplina 'Prática Reflexiva' pretende-se que a avaliação incida mais no processo de ensino aprendizagem que nos resultados, que seja auto reguladora da aprendizagem, que consciencialize o estudante para a aprendizagem como um produto a construir no qual tem um papel fundamental.

A avaliação só é realmente formativa se, através dela, os estudantes se consciencializarem das diferenças obtidas entre o seu estado presente relativamente às aprendizagens e o estado que se pretende alcançar, isto é, todas as avaliações são formativas desde que contribuam para a regulação das aprendizagens propostas (Fernandes, 2006). Deste modo, torna-se evidente que a aprendizagem não é armazenamento de noções e processos mas uma procura, um movimento em espiral, regulado pela avaliação formativa. Esta possibilita realizar um balanço das aprendizagens, facilitando a reorganização de actividades conforme as diferentes necessidades dos estudantes. A avaliação formativa, tem uma função de regulação, facilitando a construção de percursos pessoais de formação, permitindo a cada um construir e reconstruir o seu percurso de aprendizagem (Ferraz *et al.,*1994). Neste contexto, as narrativas assumiram relevância como estratégia pedagógica para conduzir os enfermeiros a (re)pensar criticamente sobre 'o que fazem' e 'como o fazem'.

Narrar um evento implica que a pessoa reconstitua a sua experiência, dando-lhe coerência e significado. As narrativas permitem ter acesso, ainda que indirectamente, à

experiência do outro. O narrador traz a sua experiência do modo como a percebeu e a interpretou imbuída de interacções sociais, de análises compartilhadas sobre os acontecimentos vividos e das versões reelaboradas desses acontecimentos (Frid, *et al*., 2000). O indivíduo ao falar das suas experiências, reconstrói eventos passados de acordo com a sua compreensão actual; o presente é explicado com referência no passado reconstruído. Cada narrativa é única, permitindo perceber a realidade como um processo dinâmico e criativo. Através das narrativas as pessoas expressam a sua percepção do mundo, as maneiras de interpretar os acontecimentos e também os conflitos que vivem. As narrativas criam um campo para acção colectiva, legitimam algumas identidades e conduzem os indivíduos a tomarem posições que estão de acordo com seu padrão social e cultural (Frid, *et al*., 2000; Silva & Trentini, 2002).

Como estratégia formativa, as narrativas permitem fazer uma análise retrospectiva de uma prática, isto é, uma reflexão sobre a acção. Este olhar sobre a acção ajuda o estudante a perceber melhor o que aconteceu e como foram resolvidos os imprevistos que surgiram. No contexto deste curso, quando os estudantes desenvolveram as narrativas pretendeu-se que fosse realizada uma "…reflexão sobre a reflexão na acção (...) [que] fomente a evolução e o desenvolvimento profissional (...) leve a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas" (Amaral *et al*., 1996: 97)

Em suma, ao trabalhar com narrativas parte-se para a (des)construção das próprias experiências num trabalho profundamente formativo uma vez que o individuo ao organizar as suas ideias para o relato, reconstrói a sua experiência de forma reflexiva e acaba a fazer uma auto-análise criando novas bases de compreensão da sua própria prática. Pode dizer-se, então, que as narrativas são produtoras de mudança.

3. Corolário de uma experiência

O Curso de Complemento para a Licenciatura de Enfermagem da Universidade de Cabo Verde foi frequentado no ano lectivo 2008-2009 por trinta e cinco (35) enfermeiros. Cada estudante elaborou narrativas, de forma livre, num total de 254. Este material pedagógico permitiu-nos realizar uma análise diagnóstica dos domínios de reflexão por parte dos estudantes e identificar as várias dimensões e os conceitos chave para cada um desses domínios. Ao analisar o conjunto das experiências descritas nas narrativas, identificámos como principais domínios de reflexão a gestão de cuidados, a gestão de recursos e a gestão de conflitos e foi possível perceber que, embora cada vivência fosse única, mostravam, na sua essência, semelhanças com as práticas uns dos outros. Esta primeira etapa evidenciou que as informações relativas à prática de enfermagem precisavam ser analisadas no referencial do contexto de trabalho dos informantes.

A construção do 'saber' é uma realidade que implica estudantes pró-activos e estimulados a desenvolver actividades em grupo, a procurar e comparar informações, a partilhar e discutir ideias, abrindo um 'leque' de possibilidades de novos conhecimentos. Em consequência, elegemos como segunda estratégia pedagógica a dinâmica de grupo para conduzir a reflexão sobre prática. Por ser difícil conseguir um bom debate ou discussão com muitas pessoas recorremos a técnicas para formar grupos mais pequenos. O painel aberto foi a estratégia utilizada para a análise, apresentação e discussão de propostas de mudança e/ou melhoria das práticas surgidas no seio dos grupos de trabalho que dinamizámos. Esta estratégia permitiu a análise e discussão dos domínios da prática contidos nas narrativas, tendo sido agrupados os estudantes segundo as dimensões e conceitos chave identificados nas narrativas individuais. A análise decorreu durante um período de 20 horas, para a qual indicámos como orientações:

- Os conceitos chave presentes nas narrativas de cada um dos elementos do grupo.
- O que foi valorizado em cada narrativa sobre a dimensão em análise no grupo.
- O que valorizou o grupo de trabalho após discussão.
- Importância e implicações para a enfermagem do domínio que o grupo analisou.
- Como melhorar/ resolver a prática nesse domínio.
- Elaborar síntese das reflexões do grupo e de propostas de mudança e/ ou melhoria devidamente fundamentadas.

O nosso objectivo ao trabalhar com dinâmica de grupos e técnicas de trabalho em grupo foi estimular o processo de aprendizagem reflexiva. Assim, para equacionar as questões que foram analisadas e conduzir os enfermeiros a reflectir sobre as suas práticas, completado o tempo de duração estipulado para a análise e discussão, dedicou-se um período de 10 horas a um plenário, onde cada relator expôs a síntese do seu grupo. Nesta fase não houve debate. Após a exposição de cada grupo, orientámos e mediámos a discussão. Encerrámos o plenário com uma síntese das análises e propostas de mudança para as práticas.

A prática reflexiva é uma potencial situação de aprendizagem pois permite que através dela o sujeito de torne sabedor daquilo que faz e de como o faz (Shön, 1992; Perrenoud, 1999). As narrativas permitiram-nos estruturar a reflexão a partir das reflexões particularmente significativas para os estudantes sobre as sua práticas e constituíram o fio condutor do(s) percurso(s) de aprendizagem motivando uma atitude pro-activa nos estudantes, estimulando a interacção consigo e com os outros e o confronto de ideias essenciais à reflexão sobre a acção e ao desenvolvimento de competências profissionais.

Por ser dinâmica, a avaliação deve permitir e conduzir à consciência do que foi produzido, em termos de conhecimentos, não podendo prender-se a modelos estáticos que dificultem ou impeçam o estudante e o professor de perceberem os resultados e os sinais indicativos da aprendizagem (Fernandes, 2006). As narrativas foram o ponto de partida para a avaliação formativa, num processo contínuo e progressivo, que nos permitiu não só o diagnóstico das aprendizagens mas também a recolha de múltiplas evidências de aprendizagem a sua regulação através da interacção avaliativa possível através de diálogo aberto, troca de informações, crítica e solidariedade estabelecida na sala de aula. Simultaneamente facultou aos estudantes a sua auto-avaliação e o auto-controle do seu percurso formativo**.**

Nota conclusiva

Reflectir sobre a acção era o objectivo da disciplina 'Prática Reflexiva' e o nosso propósito, ao conduzirmos a sua síntese, centrou-se na procura de estratégias formativas para orientar a reflexão sobre a reflexão na acção.

Entender a ideia de ensino reflexivo implica um modelo de fundamentação do processo de ensino que se contraponha a uma visão tecnicista da prática profissional, em que o pensamento educativo surja associado ao pensamento crítico ou reflexivo, tendo subjacente uma avaliação contínua de significados, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados. O diálogo reflexivo está no centro da reflexão sobre a prática e as discussões reflexivas podem ser colaborativas e em muitos casos contribuem para a tomada de decisões, a compreensão e a troca de conhecimento e de experiências (Schön, 1992; Oliveira e Serrazina, 2002).

Com base nestes pressupostos, a dinâmica de grupo e o painel aberto emergiram como as estratégias pedagógicas mais adequadas para conduzirmos os enfermeiros na reflexão na sua própria prática e, especialmente, na reflexão sobre as reflexões que efectuaram, a obter uma visão crítica do contexto estrutural ou ideológico em que estão a trabalhar. Simultaneamente, proporcionaram-nos uma visão alargada das diferentes componentes do desenvolvimento dos formandos baseadas nas evidências de aprendizagem.

A utilização destas estratégias formativas evidenciaram-se fundamentais na consciencialização para uma atitude pró-activa dos enfermeiros, essencial na demarcação social e científica da profissão, proporcionaram o desenvolvimento do processo de (re)pensar criticamente a Enfermagem e por certo favorecerão o processo de (re)configuração e (re)organização da Enfermagem em Cabo Verde.

Referências bibliográficas

AMARAL, M. J. *et. al* (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão In I. Alarcão (ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão.* Porto: Porto Editora, 89-121

FERNANDES, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50

FERRAZ, M. J. *et al.* (1994). Avaliação formativa: algumas notas. In: Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem, B/10 – Avaliação formativa. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FRID I.; ÖHLÉN J. & BERGBOM (2000). On the use of narratives in nursing research. *Journal Advanced Nurses*, 32(3), 696-703.

Le BOTERF, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. 4º ed. Paris: Éditions d'Organization.

Le BOTERF, Guy (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. 3º ed. Paris : Éditions d'Organization.

OLIVEIRA, I. & SERRAZINA, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional.* Lisboa: APM, 177-188.

PERRENOUD, Ph. (1999). Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação,* 12, 5-21.

ROCHA, J. S. Y. (1986). Acerca do saber e da prática de enfermagem. *Cadernos de Saúde Pública*, 2 (3), 297-303.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profisionales reflexivos*. Madrid. Centro de Publicaciones del MEC.

SILVA DGV, T. M. (2002). Narrativas como técnica de pesquisa em enfermagem. Rev Latino-Americana de Enfermagem, 10(3), 423-32.

Avaliação de programas de formação de professores: construindo caminhos e sentidos para políticas públicas educacionais no Estado da Bahia.

Ana Rita C. S. Barbosa
Sávio Nonato B. Oliveira
Salmone Falcão C. Cunha
Andréia de Araújo dos Santos
Nadja Maria L. Barbosa
Nildes Costa Alves
Instituto Anísio Teixeira, Brasil

Rosineide Pereira M. Garcia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Resumo: O presente artigo aborda a importância da avaliação de programas educacionais a partir da implementação de uma comissão de avaliação em uma instituição pública de formação de professores. A Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação (CPAA) do Centro de Aperfeiçoamento de Professores - Instituto Anísio Teixeira (IAT/SEC), órgão em regime especial da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, Brasil, foi criada com o objetivo de desenvolver estudos amostrais sobre o impacto das ações de formação desenvolvidas por este Instituto, através de projetos de pesquisa. Procura-se, desse modo, identificar elementos quantitativos e qualitativos que forneçam subsídios aos gestores para intervir quanto à melhoria dos resultados educacionais. Considerando a avaliação uma ação dinâmica, na qual o dialogo coletivo e a auto-reflexão embasam as tomadas de decisão, a CPAA surge como iniciativa favorável à construção de uma aprendizagem de ordem coletiva no âmbito das políticas públicas educacionais. Neste contexto, as conquistas e desafios que serão apresentados refletem um ano de existência da CPAA, além de perspectivas de fortalecimento e consolidação da cultura de avaliação institucional no IAT/SEC.

Palavras-chave – avaliação de programas; políticas educacionais; formação de professores

Abstract: This article discusses the importance of evaluating educational programs through the implementation of an evaluation committee in a public institution for teacher education. The Standing Committee on Monitoring and Assessment (CPAA) at Instituto Anísio Teixeira Teacher Improvement Center (IAT/SEC), a special agency under the Department of Education of the State of Bahia, Brazil, was created in order to develop sampling studies on the impact of training actions developed by this Institute, through research projects. The purpose is identifying quantitative and qualitative elements that provide managers with instruments for intervening to improve educational outcomes. Because of considering evaluation to be a dynamic action in which collective dialogue and self-reflection underlie decision making, the CPAA was born as an initiative to create a kind of collective learning within the sphere of public educational policies. In this context, the achievements and challenges that are being presented reflect one year of existence of the CPAA, as well as perspectives on strengthening and consolidating the culture of institutional evaluation in the IAT/SEC.

1. Introdução

As vésperas de completar 18 de existência o Centro de Aperfeiçoamento de Professores – Instituto Anísio Teixeira – na Bahia/Brasil fortalece a cultura da avaliação

criando, através da Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação (CPAA), políticas públicas de incentivo que tem como foco refletir os princípios, ações e resultados do próprio Instituto Anísio Teixeira (IAT) em detrimento dos possíveis impactos da formação continuada dos professores em exercício e as melhorias na qualidade educacional do Estado.

Uma adequada opção teórico-metodológica de avaliação deve investigar em primeiro lugar a qualidade dos meios e dos fins das políticas públicas do próprio IAT, em seguida, uma análise dos gastos públicos em função dos possíveis resultados obtidos, buscando a otimização e customização do dinheiro público em sintonia com a qualificação dos professores em níveis cada vez mais altos.

Neste contexto, surgem questões de investigação que precisam ser priorizadas, tais como: A capacitação dos professores em exercício possibilita a melhoria de qualidade? Os cursos que são ofertados atendem as reais necessidades dos professores? Qual a relação de custo-benefício dos investimentos desprovido pelo IAT? E ainda, como tornar eficiente o monitoramento das ações educativas após a capacitação dos professores e seus resultados escolares?

Este artigo trata da avaliação de programas de formação de professores desenvolvidos pela CPAA/IAT, os princípios que a norteia, as ações, resultados e conquistas em um ano de sua existência, assim como os desafios e sugestões de superação.

2. Contextualizando a formação de professores no Instituto Anísio Teixeira

A formação de professores é um grande desafio para as políticas públicas educacionais. Sabe-se que uma Educação de qualidade requer um sistema educacional sintonizado com os paradigmas educacionais contemporâneos e profissionais cada vez mais qualificados ao exercício da prática docente. Segundo Freire (2000, p.45) “a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Para se ser, tem de se estar sendo.”

O mundo globalizado, marcado por transformações aceleradas, impõe aos indivíduos novas exigências por qualificação, com demandas pautadas na busca pelo desenvolvimento de habilidades que não se reduzem ao mero acesso a informação. Novas formas de trabalho e novas maneiras de viver e conviver influenciam a economia, a política e a organização das sociedades e exigem respostas ágeis, flexíveis e mecanismos mais interativos e participativos nas formas de ensinar e aprender.

Objetivando a melhoria da qualidade do ensino público da rede estadual foi criado o Centro de Aperfeiçoamento de Professores – Instituto Anísio Teixeira – IAT, inaugurado em 10 de novembro de 1992, sendo parte integrante da Secretaria Estadual de Educação. Ele surge como um espaço que tem por finalidade planejar e coordenar estudos e

projetos referentes a ensino, pesquisa, experimentações educacionais e a capacitação de recursos humanos na área de educação. Suas principais linhas de ação são: a Formação Inicial, a Formação Continuada, a Educação à Distância – EAD, a Experimentação e Inovação Educacional, a Pesquisa, a Difusão das Tecnologias e Linguagens da Informação e Comunicação, e a Gestão Participativa e Desenvolvimento Organizacional. O Centro oferece uma infra-estrutura composta de 07 salas de aula, laboratórios de informática, biblioteca, videoteca, auditório com capacidade para 250 pessoas, 01 sala de projeção com capacidade para 100 pessoas, sala de videoconferência, alojamento para 146 pessoas, restaurante com capacidade para servir 600 refeições por dia, cozinha industrial, enfermaria, rouparia, anfiteatro, salão de jogos, quadra polivalente, campo de futebol e estacionamento para 104 carros.

Às vésperas de completar 18 anos de instalações físicas próprias, tendo como valores o desenvolvimento humano, promovendo um aprendizado comprometido com a democracia participativa, transparência, solidariedade e sustentabilidade, a necessidade de o IAT reforçar seu compromisso com a excelência do ensino agora possui um lado simbólico. O desenvolvimento de ações dessa natureza concretiza-se na criação da Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação - CPAA, publicada na Portaria nº 13.082/09, do Diário Oficial da Bahia do dia 24/08/09; e, posteriormente, do Grupo de Pesquisa em Processos de Avaliação de Programas Educacionais do IAT (GPAPE), registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Como fruto do próprio amadurecimento institucional, a portaria 13.082/2009 explicita a necessidade de haver uma Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação, com autonomia suficiente para organizar seu regimento e efetuar proposições que assegurem a criação de parâmetros avaliativos para as ações desenvolvidas pelo Instituto. Isso é reflexo da Lei nº 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Não é sem sentido arriscar dizer que tal Lei vem no esteio da Reforma Administrativa Gerencial, iniciada em 1995, a qual se consolidou com a Emenda Constitucional 19/98. A moderna administração pública reclama o estabelecimento de parâmetros claros e objetivos de avaliação para as ações desenvolvidas pelo poder público, com o fito de satisfazer dois princípios fundamentais: o da *transparência* e o da *eficiência.*

3. A Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação (CPAA): um desafio necessário

O essencial da avaliação no contexto institucional educacional é pôr em questão os princípios norteadores na própria instituição e seus resultados sociais, isto é, "refletir sobre – os sentidos e os valores do cumprimento do mandato social da educação que os atores,

os seguimentos institucionais, as instituições e o próprio sistema, conforme os casos, estão desempenhando" (Dias Sobrinho, 2008, p.198), nesta perspectiva surge a CPAA, criada com o objetivo de "proceder acompanhamento e avaliação sistemáticos e regulares (por meio de estudos amostrais) sobre o impacto das ações de educação na formação inicial e continuada dos profissionais de educação desenvolvidas pelo IAT conforme consta na proposta de regimento em processo de aprovação pela instituição.

É preciso uma boa dose de autocrítica institucional para dispor-se a fazer mudanças ou adequações em busca da concretização dos ideais de transparência e eficiência. É preciso coragem para fazer a si mesmo as perguntas certas. Muitos recursos financeiros são empregados para capacitar professores anualmente. Isso representa, efetivamente, uma melhoria para o ensino? As estatísticas indicam isso? Caso possa haver qualquer sombra de dúvida quanto a uma resposta afirmativa a estas questões, é preciso urgentemente propor formas de direcionar a Instituição para o objetivo a que ela se destina, até porque os recursos do Estado são finitos e não há por que serem mantidas torneiras abertas em certos pontos quando poderá faltar água em outros.

Não se trata de criticar sem contrapropostas, até porque isso é bastante fácil de fazer; nem de apontar ações ou omissões de gestões atuais ou anteriores que, a despeito das mais elogiáveis intenções, culminaram na falta de critérios avaliativos que havia até antes da publicação da portaria 13082/09. Trata-se de criar ferramentas que possam, repita-se, a mais não poder, *subsidiar gestores para o correto e eficiente emprego de recursos públicos.* Daí o simbolismo que a "maioridade institucional" do IAT representa sua promessa de responsabilidade crescente quanto à área basilar da Educação.

Inserida em tal contexto, a CPAA surge a partir de duas inquietações: 1) Quais resultados os cursos de formação de professores têm gerado para os cursistas envolvidos? 2) Tais resultados têm gerado algum impacto nos contextos escolares onde os professores atuam?Tais inquietações foram discutidas e propostas em reuniões desenvolvidas pela Diretoria de Formação e Experimentação Educacional, setor responsável pela oferta de cursos de formação presencial (inicial e continuada), a partir de uma proposta de investigação piloto sobre o impacto de um curso de formação de professores. Em seguida, essas inquietações foram levadas à Diretoria Geral do IAT que designou a criação e a posterior regulamentação, através da Portaria nº 13.082/09, da CPAA, que deveria ser composta por representantes de todos os setores e/ou coordenações do IAT. A partir da primeira reunião, os membros integrantes perceberam a ousadia da proposta e o enorme desafio que esta representava.

De um lado tem-se um Estado com uma enorme demanda de formação de professores, visto que segundo os dados contabilizados no ano de 2006, cerca de 84% dos docentes atuantes nos primeiros quatro anos do ensino fundamental haviam estudado até o ensino médio, enquanto 13,51%, apenas, tinham formação superior. Além

disso, o restante, 2,10%, havia cursado somente o ensino fundamental. Em relação aos docentes atuantes entre a quinta e oitava séries (atuais sexto e nono ano, respectivamente), os dados revelam que 53,43% destes, possuíam como maior grau de instrução, o ensino médio, enquanto 46,34% o ensino superior (Bahia, 2006). Além da formação inicial, a LDB no inciso II, do art. 67, afirma que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação através de "aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim" (Brasil, 1996). Ao perceber-se os baixos índices de desempenho do alunado baiano divulgados pelos órgãos avaliadores, presume-se que, além de outros fatores, a formação de professores esteja diretamente relacionada a estes resultados.

Por outro lado, além da enorme demanda de formação, o que indica a direção que deverá ser seguida nos próximos anos na implementação de políticas públicas para a educação, a CPAA depara-se com outra questão tão relevante quanto esta: a do acompanhamento e avaliação dos programas implementados para suprir essa demanda. Percebeu-se a quase inexistência de propostas dessa natureza. Segundo Barreto & Pinto (2001), os programas educacionais que têm como foco o ensino básico e que estão a cargo de administrações públicas, não costumam ser avaliados quanto aos seus reais impactos na população, ou seja, quanto às alterações efetivas na realidade sobre a qual o implemento intervém e por ele é gerado. A despeito disso, os mesmos autores também apontam que no Brasil, em geral, as práticas de avaliação de políticas e programas sociais são muito restritas, e geralmente desenvolvidas atendendo a fins de controles de gastos, ao invés de serem direcionadas para o aprimoramento de iniciativas em desenvolvimento.

Tal desafio tornou-se ainda maior diante da inexperiência da equipe em ações dessa natureza. Contudo, a constatação da importância e necessidade do que se estava propondo, assim como o desejo de contribuir para a otimização dos recursos públicos visando a melhoria da qualidade da educação baiana, alimentaram e fortaleceram a equipe na busca da concretização dos seus objetivos. Dessa forma, as primeiras atividades desenvolvidas estiveram imbuídas da construção de uma identidade institucional, da elaboração e concretização de objetivos a serem alcançados a longo e médio prazo e da busca por conhecimentos teóricos no âmbito da avaliação, sobretudo da avaliação de programas educacionais.

4. Construindo caminhos e sentidos para políticas públicas educacionais

A necessidade de acompanhar e mensurar, quantitativa e qualitativamente, os projetos voltados para a formação inicial e continuada dos professores, da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia, configurou-se como um dos principais objetivos da CPAA e

o caminho a ser seguido indicava a avaliação de impacto como o processo mais adequado aos seus propósitos. Todavia, os membros da CPAA demonstraram que antes de implementar qualquer avaliação sobre os projetos do IAT precisavam compreender o conceito e o significado de avaliar para construir a sua própria concepção de avaliação e estruturar as suas ações. O reconhecimento da imaturidade dos seus membros deu início a uma verdadeira jornada de formação em direção ao fortalecimento do grupo e do arcabouço teórico que embasariam as suas práticas avaliativas. Associa-se a esse momento o início do que Brandão e Silva (2003, p. 4) definem como atribuição de sentido:

> O sentido encontra-se em fazer com que cada pessoa envolvida na avaliação procure reconhecer e explicitar o contexto em que vivem o programa ou organização avaliados, procurando vislumbrar que papel a avaliação vai realmente cumprir neste cenário, que decisões podem surgir a partir dos resultados da avaliação, e sobretudo, que consciência e que intenção de aprendizagem estão associados ao processo avaliativo.

Somente assim, seria possível estabelecer a extensão da atuação de uma Comissão de Avaliação e seu grau de participação na proposição de ações para a melhoria da qualidade das formações do IAT.

O ato de avaliar está presente em várias situações vividas pelo homem. É preciso avaliar para fazer escolhas, para perceber que perdas e ganhos estarão envolvidos na tomada de decisões, para mensurar resultados, para verificar o alcance de objetivos estabelecidos. Avaliam-se pessoas a fim de estabelecer amizades e negócios; avaliam-se produtos, bens e serviços a serem adquiridos. A avaliação auxilia a conhecer o novo, a verificar a eficácia de processos em desenvolvimento, a fazer escolhas e a tomar decisões, a construir sentidos e a negociar soluções.

Conceituar a avaliação não é tarefa fácil e tem sido alvo dos estudos de muitos especialistas desta área. Avaliar, para a maioria dos avaliadores profissionais, significa atribuir valor a alguma coisa a partir das suas propriedades e da sua comparação a determinado critério. A CPAA se identifica com Tenório e Lopes (2010, p. 15) que propõem "(...) que a avaliação seja um processo de coleta de informações de qualidade para melhoria de um determinado processo".

Pesquisas recentes indicam "a necessidade de objetivos ou finalidades específicos que atuem como referencial concreto da atividade avaliadora, que a faça menos arbitrária, mais justa e útil" (Zabala, 1998, p.222). O significado do termo *avaliar* varia em função do que se pretende avaliar. Ter clareza sobre o objeto a ser avaliado permite a construção de processos avaliativos mais justos e coerentes.

Considerando o IAT uma referência nas ações de formação de profissionais da educação no Estado da Bahia, identificamos que essas ações devem ser responsáveis por algum benefício à prática do professor, e principalmente incidir sobre a

aprendizagem do aluno. Os resultados dos indicadores educacionais no Estado[1] nos fazem inferir sobre a necessidade de um maior investimento em programas de formação, bem como no monitoramento e avaliação dos resultados que esses programas podem gerar no seu público alvo: professores e alunos. È necessário também considerar uma série de variáveis que podem incidir negativamente ou positivamente no alcance desses resultados. Sendo assim, nos aproximamos do conceito de avaliação de impacto: "avaliação de impacto é a análise sistemática das mudanças duradouras ou significativas- positivas ou negativas, planejadas ou não, nas vidas das pessoas e ocasionadas por determinada ação ou série de ações" (Roche, 2002, p.37).

A definição de avaliação de impacto para a CPAA, concebida a partir da análise e da reflexão sobre seus sentidos e objetivos, coadunam com a definição de Tenório e Lopes (2010, p.16) ao afirmarem que:

> A Avaliação de Impacto Social pode ser entendida como a mensuração do real valor de um investimento social, tendo como fundamento a promoção de políticas públicas já existentes para o desenvolvimento social e econômico de uma região.

Para a CPAA não basta apenas quantificar ou qualificar os resultados obtidos pelos projetos de formação do IAT; os resultados precisam contribuir com a melhoria dos processos e para a solução dos problemas levantados durante a avaliação. Nesta perspectiva, vale ressaltar que a equipe trabalha a campo da avaliação pautada, predominantemente na quarta geração da avaliação "negociação" apresentada por Guba e Lincoln (1989), onde o diálogo coletivo é a essência da negociação; é fundamental a negociação entre avaliadores e avaliados; e as ações avaliativas contemplam as dimensões quantitativas e qualitativas do conhecimento.

As partes envolvidas em uma avaliação de um programa precisam partir, necessariamente, de um processo de negociação, conforme destaca Vianna (2005, p.54) "a negociação vai possibilitar que os grupos envolvidos, atendendo à dinâmica de um processo democrático, definam suas concordâncias e eliminem possíveis situações de conflito, prejudiciais ao trabalho".

No percorrer desses caminhos, a CPAA enfrentou mais um desafio proposto pela própria instituição: concorrer a um edital de fomento a pesquisa. Assim, apesar de ser "recém-nascida" a CPAA, juntamente com o GPAPE (composto, em sua maioria, pelos mesmos membros da CPAA), encaminharam o Projeto de Pesquisa: "Avaliação do Programa GESTAR II" para concorrer a um edital de fomento à atividades de pesquisa (Edital nº. 2 DIRED/INEP)[2]. O projeto encaminhado concebe a avaliação como uma ação

[1] O Estado da Bahia superou a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), prevista para o ano de 2009. Todavia esse resultado encontra-se ainda muito abaixo daquilo que se deseja alcançar: as médias de proficiência e rendimento já existentes nos países desenvolvidos.

[2] A aprovação do projeto foi publicada no Diário Oficial da União do dia 26 de novembro de 2009.

dinâmica, implicando num processo de transformação e mudanças. A avaliação deve primar pelo levantamento diagnóstico de uma situação ou contexto, visando uma posterior tomada de decisão, empreendida direcionalmente em uma auto-reflexão sobre suas finalidades e resultados alcançados. Em tal contexto, o projeto apresentado ousa e encarna os objetivos elencados pela CPAA, propondo a criação do Núcleo de Estudos em Acompanhamento e Avaliação e a avaliação do impacto de um Programa de formação continuada de professores através de um projeto de investigação científica com essa concepção. Tem-se como consequência a aprovação do projeto e a "oxigenação" de todos aqueles que participaram dessa ação.

O projeto de pesquisa AVALIAÇÃO DO PROGRAMA GESTAR II encontra-se na sua fase inicial de execução, com o objetivo de analisar as ações do referido Programa e o seu impacto nos contextos sócio-educativos envolvidos. O Programa de Formação Continuada de professores, Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR II, tem sido implantado em vários Estados brasileiros por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, para promover uma melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática de alunos do ensino fundamental (5ª a 8ª série, atuais 6º e 9º ano, respectivamente). No contexto do Estado da Bahia, o Programa GESTAR II obteve a sua maior atuação no ano de 2008, quando atendeu cerca de 30 municípios e capacitou cerca de 3.153 professores nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A formação desse ano é a que será avaliada, visto a sua grande dimensão. Dessa forma, o percurso metodológico adotado envolve a realização de uma pesquisa documental, de uma pesquisa de campo e de análises qualitativas e estatísticas, visando o cruzamento de dados obtidos com os indicadores sociais e educacionais dos contextos escolares, tais quais: índice de desenvolvimento humano dos municípios, índice de desenvolvimento social, produto interno bruto, índice de desenvolvimento da educação básica, entre outros.

O referido projeto insere-se como uma ação pioneira que norteará o desenvolvimento de outras ações voltadas para a avaliação de Programas de Formação de profissionais de educação, realizadas no âmbito do Instituto Anísio Teixeira. Considerando a relevância da promoção de avaliações sistemáticas e que estejam ao mesmo tempo embasadas em critérios científicos, busca-se atender tal necessidade, visto a inexistência ou fragilidade das ações até então propostas com esse intuito. Além de atender a uma necessidade interna à Instituição proponente, o projeto em andamento, visa investigar em que modo os indicadores educacionais brasileiros estão relacionados com os indicadores sócio-econômicos e como estes interferem ou não na eficácia de Programas de Formação de Professores. Estudos dessa natureza ainda são escassos, no Estado do Bahia, o que aumenta a relevância da investigação para a orientação das políticas

públicas para a educação no Estado. O início do desenvolvimento dessa proposta já tem despertado a instituição para essa questão.

Um outro projeto, que também se encontra em andamento, abrange uma investigação piloto acerca do impacto da formação continuada em Direitos Humanos e Diversidade Afetivo-Sexual. Objetivo desse programa é capacitar professores para lidar com comportamentos de homofobia no ambiente escolar, a fim de superar concepções e comportamentos preconceituosos e discriminatórios, promovendo uma cultura de respeito e tolerância às diversidades. A metodologia utilizada para essa investigação é inicialmente qualitativa, através da aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas. Uma análise parcial dos resultados aponta para uma influência positiva dessa formação nos contextos escolares envolvidos, ao mesmo tempo em que revela a grande necessidade de continuar-se investindo em cursos dessa natureza.

Concomitante às ações de pesquisa que iniciam com a execução dos projetos acima descritos, a equipe continua buscando aprofundar conhecimentos teóricos e científicos sobre o tema. Tal busca está sendo sustentada graças à colaboração da Dra. Maria de Fátima Hanaque Campos[3], pesquisadora integrante da equipe; e posteriormente da Dra. Rosineide Pereira Mubarack Garcia[4], cujas orientações têm contribuído para a concretização de ações inerentes aos objetivos inicialmente propostos. Após um ano de existência consolidada, a CPAA comemora seu aniversário com a publicação desse texto, fruto do amadurecimento de uma equipe em constante busca de conhecimento e consolidação de ações que contribuam para ao aperfeiçoamento das políticas públicas no âmbito da avaliação dos programas educacionais.

5. Caminhos a serem trilhados na busca pela qualidade da educação

Conforme José Sobrinho (2008), a educação é um bem comum que deve ser promovido com a intenção de beneficiar o conjunto da população com os valores mais caros, como o conhecimento que deve ser partilhado democraticamente por todos. A chegada da "maioridade institucional" do IAT descortina-se, portanto, como a oportunidade de serem estabelecidos critérios claros de mensura, de avaliação de resultados, a fim de tornar cada vez mais exeqüível a corrida pela absoluta eficiência do emprego de recursos públicos. Essa eficiência passa por discussões diversas que vão desde a possibilidade de redefinição de critérios de seleção para os cursistas, com base na freqüência em cursos anteriormente ofertados; rendimento nestes, adequação do conteúdo aprendido à prática pedagógica; até a avaliação continuada do professor e de sua capacidade de se manter constantemente atualizado em relação aos novos

[3] Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

[4] Professora. Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

recursos e conteúdos pedagógicos, cujo conhecimento torna-se indispensável para o acompanhamento das transformações sociais em marcha.

Destarte, torna-se imprescindível para os membros da CPAA a correta visão da responsabilidade de suas atitudes. Os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, descritos como mantra da Administração Pública pela Carta Constitucional de 1988, tornam-se bússola aqui – especialmente o último, inserido pela Emenda Constitucional 19/98. Para levá-los à prática, é preciso criar uma cultura de gestão responsável para com os recursos públicos, orientada para resultados que possam ser mensurados. A obtenção destes resultados passa necessariamente pelo conhecimento de algumas ferramentas administrativas, de modo que se possam sugerir novas estratégias que contribuam para a utilização de recursos institucionais com eficiência máxima. Isso se refletiria na elaboração de propostas de melhoria dos instrumentos já existentes, tanto no momento de inscrição dos cursistas quanto na averiguação dos resultados.

Em sua contínua e inquieta tarefa de propor, a CPAA do IAT precisará estar sempre em sintonia com aquilo que motiva o público a procurar os cursos do Instituto, aquilo que é a razão da existência da Instituição, dos objetivos descritos em sua Missão. A bem da verdade, é preciso admitir a importância da progressão salarial para os professores e que não raro essa é a motivação *prioritária* para a inscrição destes nos cursos que o IAT oferece. Tendo em vista os indicadores sociais do Brasil, isso não chega a ser surpreendente. Mas se a busca pela qualificação possui a progressão salarial como um de seus principais motivadores, isso não significa que os cursistas não possam ser avaliados ao final do curso, nem que não seja possível lhes cobrar um retorno concreto do conteúdo aprendido, o que poderá contribuir com melhorias nas estatísticas relacionadas à aprendizagem. É um processo lento, admita-se, mas possível, conquanto que corretamente conduzido, pois, conforme Depresbiteris (1989), o papel da educação é descobrir estratégias que promovam ao máximo o desenvolvimento humano.

Referências bibliográficas

BAHIA (2006). Secretaria da Educação. *Educação em números*: Bahia 2006. Secretaria da Educação. Salvador: SEC.

BARRETO, E. S. S & PINTO, R. P (2001). Avaliação de programas educacionais: Indagações metodológicas e disseminação de resultados. In: Barreira, M. C. R. N. & Carvalho, M. C. M. *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. IEE- PUC, São Paulo.

BRASIL (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez.

DEPRESBITERIS, L. (1989). *O desafio da avaliação da aprendizagem: Dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU.

DIAS SOBRINHO, J. (2008). Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Revista Avaliação*. Campinas: SP, v 13, n. 1, p 193-207, mar.

FREIRE, Paulo (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GUBA, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.

ROCHE, C. (2002). *Avaliação de impacto dos trabalhos de ONGs: aprendendo a valorizar as mudanças*. Edição adaptada para o Brasil ABONG. 2ed. São Paulo: Cortez: ABONG: Oxford, inglaerra: Oxfam.

SILVA, R. R. & BRANDÃO, D (2003). *Os quatro elementos da avaliação*. São Paulo: Instituto Fonte.

TENÓRIO, R. M. & LOPES, U. M. (2010) (orgs). *Avaliação e gestão: teorias e práticas*. Salvador: EDUFBA.

VIANNA, H. M. (2005). Avaliação de Programas Educacionais: duas questões. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 32, jul./dez, 43-55.

ZABALA, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed.

Avaliação de Políticas e Programas em TICE: análise do Plano Tecnológico da Educação em Portugal (ano de lançamento 2006-2007)

Bento Duarte Silva
Maria João Gomes
Ana Maria Silva

IE – Universidade do Minho

Resumo: Nos últimos anos temos assistido, um pouco por toda a Europa, a múltiplas iniciativas no sentido de promover o uso de computadores e outras tecnologias digitais e de rede, no sentido de responder aos desafios da Sociedade da Informação. Em Portugal, a mais relevante dessas iniciativas sucedeu em 2005 com a aprovação do Plano Tecnológico (Resolução do Conselho de Ministros, nº 190/2005), em que a Educação era um dos principais eixos estratégicos, tendo sequência em 2006 com o Plano Tecnológico da Educação. Do lançamento e implementação de políticas, programas e projectos decorre, como sustentam diversos autores, a necessidade da sua avaliação, tanto mais premente quando estamos a viver uma mudança de paradigma sociocultural em que as TIC são um dos vectores dessa mudança.
É neste contexto que se apresenta esta comunicação, pretendendo-se efectuar uma síntese da análise efectuada aos Planos Tecnológicos das Escolas, referente ao ano de lançamento do PTE (2006-2007), tendo por base os relatórios de avaliação elaborados por 483 escolas provenientes das cinco regiões educativas do país.
Esta comunicação encontra-se organizada em quatro pontos. No primeiro, os autores reflectem sobre o "novo" paradigma sociocultural e suas repercussões na educação e na escola, bem como da necessidade de se avaliar os programas e projectos em TIC. No segundo, aborda-se a metodologia adoptada na análise e avaliação dos relatórios, descrevendo as várias etapas, desde a sistematização do material recepcionado à integração dos dados, passando pela concepção dos diversos instrumentos de recolha e análise de dados, nomeadamente o guião de entrevista aos Coordenadores TIC e a grelha de análise dos relatórios referentes ao Plano TIC das escolas. No terceiro, faz-se a apresentação dos resultados, terminando (quarto ponto) com uma síntese final – onde se ressaltam as principais forças e potencialidades, as fraquezas, as oportunidades identificadas e as ameaças emergentes – e com recomendações orientadoras para a elaboração dos relatórios dos Planos TIC**.**

Palavras-chave: Plano Tecnológico da Educação; Avaliação de Políticas e Programas em TIC; Metodologia de Avaliação em TIC.

Evaluation of Policies and Programs in Educational ICT: analysis of the Technological Plan for Education in Portugal (release year 2006-2007)

Abstract: In the last years, many European countries have set several initiatives to promote the use of computers and other digital and network technologies, in order to meet the challenges of the Information Society. In Portugal, the most important initiative, were the approval of the Technology Plan (Resolution of the Council of Ministers n.º 190/2005) in 2005, in which education was a major strategic priorities, and the approval of the Technological Plan for Education, in 2006.
When we launch innovation policies, programs and projects, as several authors argue, we also need to decide and to design their evaluation for their early beginning. This is very important in the area of innovation with technologies, in times in which ICT is one of the keys of the sociocultural paradigm shift in which we live.
With this paper we pretend to present a summary of the analysis of the activity reports about "technology and information school activities" written by 483 schools from the five educational regions of Portugal and related to 2006/2007 school year, the first year of the Technological Plan for Education.
This paper is organized into four points. At first, the authors reflect on the "new" sociocultural paradigm and its impact on education and school, as well as on the need

to evaluate ICT programs and projects. In a second moment, the paper deals with the methodology adopted in the analysis and evaluation of reports, describing the various stages, from systematization of the received material to the integration of data, via the design of several instruments data collection, including the analysis grid and the interview guide for ICT Coordinators. In third, we present the data collected and the main conclusions of our analyses. Finally, we end (quarter point) with a final synthesis, where we try to highlight the main strengths and capabilities, weaknesses, opportunities and threats identified and we propose some recommending guidelines for written ICT activity reports.

Key-words: Technological Plan for Education; Evaluation of ICT Policies and Programs; Methodology of ICT Evaluation.

1. Introdução

Desde meados da década de 80 do séc. XX que estava em curso o que se entende hoje ser uma verdadeira revolução tecnológica no domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), de tal modo que a designação Sociedade em Rede passou a ser uma expressão de uso corrente para identificar o tempo civilizacional da Era de Informação (Castells, 2002). A novidade das actuais TIC advém da mudança que catalisam, permitindo novas formas de acesso à informação e ao conhecimento, novas formas de organização da economia, novas formas de cultura, novas formas de gestão do tempo e do espaço, e novas formas de relacionamento.

Da integração das TIC na Educação (TICE) ressalta a importância de as conceber com potencialidades para configurarem ambientes educativos, uma vez que introduzem novas possibilidades curriculares ao nível organizacional, dos conteúdos e das metodologias de trabalho de ensino e de aprendizagem (Silva, 2002). Neste sentido, as TICE terão tanto mais sentido no contexto de ensino e de aprendizagem, e os seus resultados poderão ser mais consequentes, quanto mais integradas estiverem no projecto pedagógico e educativo da escola, devendo fazer parte de um processo educativo e não constituírem momentos/espaços isolados de ensino-aprendizagem.

Acompanhando esta mudança de paradigma, desde meados da década de 90 do século XX que diversos organismos internacionais, governos nacionais e organizações de âmbito nacional, regional e local – incluindo as escolas – prepararam, aplicaram e desenvolveram projectos de implementação das TIC (Silva, 2001). Mais recentemente, na sequência das recomendações da Comissão Europeia reunida em Lisboa, em Março de 2000 (Cimeira de Lisboa), no sentido de se reforçar a aposta do desenvolvimento da integração das TIC na educação e nas escolas, o Ministério da Educação criou, em 2004, a equipa CRIE (Computadores, Redes e Internet nas Escolas) com competências para "conceber, desenvolver, concretizar e avaliar iniciativas mobilizadoras e integradoras no domínio do uso dos computadores, redes e internet nas escolas e nos processos do ensino-aprendizagem". Em Novembro de 2005 foi aprovado o Plano Tecnológico (Resolução do Conselho de Ministros, nº 190/2005) sendo a Educação um dos seus

principais eixos estratégicos, e em 2006 foi lançado o Plano Tecnológico da Educação (PTE), aprovado em 2007 pelas Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007 de 18 de Setembro. O PTE, onde se integram os Planos TIC, constitui o programa mais recente de renovação das escolas. Incide em três eixos de acção (tecnologia, conteúdos e formação) e apresenta o objectivo estratégico de "colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados na modernização tecnológica do ensino em 2010".

Do lançamento e implementação dos programas e projectos decorre, como sustentam diversos autores (Davis et al., 2001; Silva & Silva, 2008), a necessidade da sua avaliação. Se a avaliação constitui uma componente essencial do desenvolvimento de planos concertados e potenciadores da qualidade, nomeadamente educativa e formadora, a introdução progressiva e inequívoca das TIC nas escolas é, sem qualquer dúvida, uma componente que não deverá ser alheia a este processo, no sentido de identificar as suas reais forças e potencialidades, mas igualmente perceber as fraquezas e ameaças com vista à sua correcção.

Havendo múltiplas perspectivas de avaliação, a principal dificuldade é o frágil consenso sobre os propósitos do impacto das TICE. Enquanto os responsáveis políticos privilegiam o modelo custo-benefício, utilizando testes com critérios que visam os benefícios primários tangíveis (perspectiva instrumental), os avaliadores educacionais utilizam, sobretudo, os princípios e os métodos da investigação de desenvolvimento (AKKER, 1999), os quais destacam que, na procura de soluções inovadoras para os problemas educativos, é essencial a interacção com os profissionais no terreno para clarificar o problema na sua fase inicial e para ajuizar da sua potencial solução. Procuram, assim, também explorar os resultados intangíveis, promovendo a reflexão dos alunos, professores e decisores sobre o entendimento dos reais benefícios do uso das TIC no processo de aprendizagem, tendo em vista a qualidade educacional, repensando a concepção do papel e função da escola na Sociedade da Informação.

Sob qualquer uma das perspectivas, a avaliação dos Planos TIC é importante, mesmo decisiva para a continuidade e qualidade da implementação destes Planos nas Escolas, sobretudo quando perspectivada no sentido que é defendido por Stufflebeam (1987), ou seja, como um processo pelo qual se delimitam, obtêm e fornecem informações úteis que permitem julgar sobre as decisões possíveis.

2. Método

Tendo como objectivo analisar e sintetizar a informação de um conjunto alargado de relatórios (483), a meta-análise foi o método adequado de estudo, tal como Glass (1976, apud Coutinho, 2005:233) a caracteriza: "análise estatística de um grande número de resultados de estudos individuais com o objectivo de os integrar".

• **Objectivos**

Este estudo teve com objectivo principal analisar e sintetizar a informação dos relatórios de escolas dos Planos Tecnológicos de Educação (no ano de lançamento, 2006/2007), tendo em vista identificar linhas de força, indicadores de potencialidades e fragilidades, da integração das TIC nas escolas.

• **Etapas do Estudo**

O estudo foi desenvolvido através de diversas etapas, que se podem estruturar em cinco momentos essenciais: 1º) sistematização do material recepcionado; 2º) identificação do referencial para análise dos relatórios; 3º) análise dos relatórios a partir deste referencial; 4º) selecção de informações complementares aos relatórios em fóruns e entrevistas a alguns coordenadores TIC; 5º) Integração dos dados e redacção final.

Da recepção de 492 relatórios, como em 9 o respectivo ficheiro electrónico estava ilegível, foram analisados 483. Para a construção da grelha de análise dos relatórios, começamos por proceder a uma análise cuidada dos despachos e resoluções normativas (como o despacho nº 26 691/2005, de 27 de Dezembro; e a Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007, de 18 de Setembro), no sentido de se identificarem os elementos que deveriam ter sido considerados na elaboração dos Planos TIC, na sequência da implementação dos mesmos e posterior "balanço" e "avaliação dos resultados obtidos". Em simultâneo, incidimos na leitura de literatura especializada sobre os Projectos TIC nas Escolas e a sua Avaliação, procedendo a uma selecção dos indicadores relevantes de sucesso destes Projectos. Para a construção da Grelha de Análise procedemos ainda à leitura de 20 relatórios, escolhidos aleatoriamente de entre os relatórios das Escolas/Agrupamentos integrados nas diferentes Direcções Regionais (DREN; DREC; DREL; DREALENT e DREALG[1]). Da análise desses relatórios resultou a identificação de alguns aspectos que, pela sua referência com alguma regularidade (serem referidos em pelo menos 10 dos 20 relatórios), foram incluídos na grelha de registo. Desta etapa resultou uma grelha com 73 indicadores que sistematizámos em categorias e dimensões. De seguida (3º momento), efectuamos uma análise de todos os relatórios e a identificação dos indicadores presentes, com o respectivo preenchimento da grelha. Procedemos, também, à análise dos contributos colocados nos fóruns de discussão pelos professores coordenadores TIC. Considerando como elemento de selecção o número de itens da grelha com correspondência nos relatórios, identificámos "casos extremos", ou seja, os casos com maior ou com menor número de itens da grelha de análise que foram

[1] DREN – Direcção Regional de Educação do Norte; DREC - Direcção Regional de Educação do Centro; DRELVT - Direcção Regional da Educação de Lisboa e do Vale do Tejo; DREALENT - Direcção Regional de Educação do Alentejo; DREALG - Direcção Regional de Educação do Algarve. Ao longo do texto usaremos as iniciais que identificam estas cinco Direcções Regionais de Educação.

referenciados no relatório. Optámos por seleccionar um "caso extremo" de cada situação, num total de 10 (2 por cada Direcção Regional), e efectuamos entrevistas escritas, com o envio de um guião via e-mail aos coordenadores TIC responsáveis pelos relatórios em causa, tendo em vista extrair a informação potencialmente mais significativa. A finalizar, procedeu-se à integração e interpretação dos dados.

- **Instrumentos**

Grelha de registo e análise

A grelha foi o instrumento central do estudo na recolha, tratamento e análise dos dados. O objectivo da sua elaboração foi o de ter uma visão global de quais foram os elementos mais presentes e, numa perspectiva de interpretação, quais os mais e menos valorizados pelos coordenadores/equipa TIC. Contém 73 indicadores, sistematizados em categorias e dimensões identificadas a partir da literatura especializada e da análise dos próprios relatórios. Assim, definimos cinco categorias, incluindo cada uma delas um conjunto de dimensões a que correspondem os diferentes indicadores:

(i) *Identificação* (da Escola/Agrupamento e dos seus Recursos Humanos);

(ii) *Tecnologia* (contemplando as infra-estruturas – criação e manutenção – e articulação com projectos, nomeadamente de gestão da Escola/Agrupamento);

(iii) *Conteúdos* (a relação do Plano TIC com as actividades de ensino-aprendizagem, e contextualização/articulação do Plano TIC com outros projectos e/ou entidades);

(iv) *Formação* (identificação de necessidades, actividades de formação e entidades formadoras);

(v) *Avaliação e Desenvolvimento* (do Plano TIC na Escola/Agrupamento, sua contextualização, fundamentação, consolidação e prospectiva).

Esta grelha pode ser conferia no anexo a este texto.

Fóruns de discussão

Procedemos à análise de conteúdo dos contributos colocados pelos Coordenadores TIC no fórum de discussão intitulado "Fórum de Discussão Geral" e nos cinco fóruns de aprendizagem, alojados na área de Coordenador TIC da plataforma moodle crie: (http://moodle.crie.min-edu.pt/mod/forum/index.php?id=220). No conjunto dos fóruns foram postados 825 temas, que tiveram 3998 respostas, no período em observação (compreendido entre 19 de Julho de 2006 e 29 de Agosto de 2007). O objectivo desta análise foi identificar preocupações, registos, observações, entre outras dinâmicas produzidas, que pudessem contribuir para uma leitura alargada e holística do processo de implementação dos Planos TIC ao nível das escolas.

Guião de entrevista

Para completar e colmatar informação realizamos uma entrevista aos coordenadores TIC responsáveis pela elaboração dos relatórios dos "casos extremos". Dada a dispersão territorial (2 escolas das 5 Direcções Regionais de Educação do país – do Minho ao Algarve –), optamos por entrevistas escritas, com o envio de um guião via e-mail. Este envio foi precedido de um contacto telefónico com responsáveis da Escola/Agrupamento seleccionada, no sentido de os informar dos objectivos da entrevista e da metodologia a seguir. O guião incidia numa análise SWOT (iniciais *de Strenghts, Weaknesses, Opportunities, Threats*) em que se procurava que cada coordenador identificasse as *Forças, Fraquezas, Potencialidades e Ameaças* do Plano TIC que coordenou na sua Escola/Agrupamento. Com o guião, foi enviado um enquadramento e sistematização dos principais aspectos que tínhamos identificado no relatório elaborado, de modo a contextualizar a análise pedida.

3. Apresentação e Análise dos Resultados

Foram analisados 483 relatórios, sendo que cerca de metade são de escolas pertencentes à Direcção Regional Norte.

Direção Regional de Educação	DREN	DREC	DRELVT	DREALENT	DREALG	Total
Nº relatórios	238	48	107	59	31	483
%	49,3 %	9,9 %	22,2 %	12,2 %	6,4 %	100 %

Optamos por apresentar e analisar os resultados por categorias, cruzando a informação das diversas fontes e instrumentos.

3.1. Categoria "Identificação"

A falta de uma matriz que orientasse a organização dos relatórios das diferentes escolas conduziu a uma grande variedade de relatórios, quer quanto aos tópicos referidos quer ao grau de estruturação e profundidade da sua elaboração. Por exemplo, a referência explícita a dados de caracterização da escola, como seja o Código da Escola, o Concelho e o Distrito em que a mesma se localiza, apenas é feita em 12%, 27% e 22% dos relatórios, valores muito baixos. O valor também é muito que concerne à indicação do número de professores, alunos e funcionários das escolas/agrupamento a que se reportam os relatórios. Apenas 27% dos relatórios referem o número de professores e de alunos da escola/agrupamento, e menos ainda se referem ao número de funcionários (apenas 12%). Sobre a autoria do relatório, os resultados indicam que na generalidade dos casos foram elaborados exclusivamente pelos Coordenadores (94,1%),

sendo que em algumas escolas houve a participação de outros elementos: da equipa TIC (3,6%), de outros professores da escola (1,4%) ou de membros do Conselho Executivo (0,9%). A responsabilidade pela elaboração do relatório esteve, assim, fortemente centralizada no próprio Coordenador TIC.

Relativamente aos indicadores que constituem as diferentes dimensões da categoria "Identificação", os resultados apontam para valores relativamente baixos, nomeadamente no que concerne aos dados de identificação e localização geográfica da Escola/Agrupamento, bem como na caracterização dos seus recursos humanos (alunos, professores e funcionários não docentes), o que parece revelar uma preocupação reduzida com aspectos mais institucionais e formais, aquando da realização do relatório.

3.2. Categoria "Tecnologia"

Para uma melhor compreensão dos resultados, optámos por fazer a divisão desta categoria em dois tópicos: instalação e manutenção de infra-estrutura, e articulação do Plano TIC com projectos.

3.2.1. Instalação e manutenção de infra-estruturas tecnológicas

Os aspectos relacionados com instalação e manutenção de infra-estruturas de natureza tecnológica são os que mais ressaltam da análise global dos relatórios. Todos os relatórios se reportam a aspectos deste tipo, sendo que em algumas escolas esse esforço abarcou várias áreas de intervenção. Esta dimensão aparenta ter sido um elemento com alguma relevância nas actividades dos Coordenadores/Equipas TIC.

De entre os aspectos relacionados com actividades de carácter técnico/tecnológico podem referir-se, como exemplos, a manutenção e apoio à utilização das salas TIC, o apoio técnico aos "projectos dos portáteis", a instalação e manutenção da plataforma Moodle e de outro software livre, a instalação ou manutenção das redes *wireless* e de intranet, bem como o desenvolvimento e manutenção do site de escola. Com mais destaque (referências entre 70 a 75%) surgem as actividades relacionadas com o site da escola (desenvolvimento e manutenção), a iniciativa do projecto dos portáteis, a instalação e/ou manutenção da plataforma moodle e a utilização da sala.

O peso que os aspectos de natureza técnica e tecnológica tiveram nas actividades dos Coordenadores/Equipa do Plano é reforçado pelo facto de 31% dos relatórios fazerem referência à existência de problemas técnicos. A resolução destas situações passou pela intervenção directa dos Coordenadores TIC (41% dos casos) ou pelo recurso a serviços de empresas do ramo (39%). Neste âmbito, a intervenção da equipa ECRIE-ME (Equipa de Computadores, Redes e Internet nas Escolas) passou, sobretudo, pela criação no espaço moodle CRIE de quatro fóruns de aprendizagem com incidência no apoio

técnico, que se revelarem de muita utilidade para a resolução de variados problemas, sendo de salientar a criação de um verdadeiro sentido de colaboração online que se estabeleceu entre os membros da comunidade (coordenadores TIC), na inter-ajuda mútua na resolução de problemas. O exemplo seguinte é elucidativo deste clima de fomento de uma aprendizagem colaborativa, pois um pedido de ajuda sobre os passos a seguir para implementar o moodle suscitou 24 respostas de apoio, num período curto de tempo (quase imediato).

> Moodle
> Por.... - Quarta, 25 Outubro 2006, 20:09
>
> Olá o meu nome é [...] sou [...]. Sei que vou implementar o Moodle mas não sei muito bem que passos seguir.
> Se houver alguém que me possa dar uma ajudinha agradecia
> Muito Obrigado

Nos quatro fóruns em que se abordaram assuntos de apoio técnico (geral, salas TIC, iniciativa portáteis e assuntos "fora de tópico") foram colocados 402 temas que suscitaram 1393 respostas. Os temas foram variados, sendo que os mais relevantes estiveram relacionados com: i) *plataforma moodle* (incidindo na instalação e configuração no servidor); 2) *impressora em rede e partilha*; 3) *portáteis* (incidindo na configuração de software); 4) *software*, questões de licenciamento e indicação de vários programas de software livre; 5) *servidor* da sala TIC (sobre a configuração, arranque, backup's, reposição e instalação software a partir do servidor); 6) *wireless* na escola; 7) *rede internet*; 8) *antivírus* (incidindo na instalação dos computadores nas salas TIC e em software livre); 9) *página da escola* (incidindo em questões de upload); 10) *liberdade* no acesso à internet, onde se debateram questões sobre barrar o acesso a sites problemáticos, bloquear sites de navegação anónima, bloquear tráfego e jogar ou não jogar.

Nas entrevistas aos coordenadores TIC, é salientado que o Plano TIC constituiu uma real *oportunidade* para a melhoria das infra-estruturas tecnológicas – "a consecução de uma rede estruturada e reestruturação do parque informático" –, passando também pela "criação de ferramentas pedagógicas mais sofisticadas e dirigidas às reais lacunas dos alunos".

3.2.2. Articulação do Plano TIC com Projectos Pedagógicos

Mais de metade das escolas (52%) referiu a articulação das actividades no âmbito de projectos pedagógicos concretos e formalizados. No conjunto das 253 Escolas/Agrupamentos que mencionaram esse apoio e articulação a projectos pedagógicos envolvendo as TIC, identificamos 660 projectos, sendo que há uma grande

amplitude, pois existem relatórios que apenas reportam 1 projecto e outras que identificam 11 projectos.

De entre os programas e iniciativas de projectos pedagógicos, as maiores referências dizem respeito ao "Plano da Matemática", lançado no ano lectivo 2006/2007, coincidindo temporalmente com o período a que se reportam os relatórios do Plano TIC. Verificaram-se 81 referências (correspondendo a 32% do total de referências a projectos pedagógicos). Uma outra iniciativa referida com alguma frequência (31 referências, correspondendo a 12,3%) foi o envolvimento na candidatura à iniciativa "Atribuição de Equipamentos Tecnológicos para o Enriquecimento do Ensino e da Aprendizagem", a qual permitia solicitar o apetrechamento adicional das escolas com dispositivos tecnológicos, a seleccionar de entre um conjunto de alternativas propostas. Há também 24 referências ao projecto *eTwinning*, que constitui a principal acção do Programa eLearning da União Europeia com o objectivo de promover a colaboração educativa na Europa através do uso das TIC, disponibilizando apoio, ferramentas e serviços, de forma a facilitar as parcerias de curta ou longa duração e em qualquer área disciplinar. Há ainda 19 referências à articulação entre o Plano TIC da escola e a actividades do "1º Concurso de Projectos de Produção de Conteúdos Educativos", lançado no ano lectivo 2005/2006 mas cujas actividades se prolongaram pelo ano lectivo de 2006/2007.

Para além da articulação com estes programas cuja iniciativa é do Ministério de Educação, existem também referências a outros projectos de natureza pedagógica, cuja iniciativa está mais centrada na escola, merecendo destaque o apoio à produção do "jornal da escola" (referenciado em 65 relatórios), "biblioteca escolar" e a projectos de criação/dinamização de blogues ou de rádios escolares.

3.2.3. Articulação do Plano TIC com Projectos de Gestão e Administrativos

Uma percentagem menor de relatórios faz referência à articulação do Plano TIC com iniciativas centradas nas actividades de gestão e administrativas, por vezes ligados a produtos e empresas privados com produção de software de gestão para o meio escolar. Entre estes projectos, contam-se referências ao GATo[2] (Gestão de Actividades TIC na Educação – 17 referências) e ao "Programa Alunos" (12 referências)[3]. As referências mais frequentes incidem na criação e manutenção de sistemas de correio electrónico, institucional, para os professores (referenciados em 24% dos relatórios), a implementação e manutenção de sistema de "cartões magnéticos" com diversas

[2] "A ferramenta GATo **(**Gestão de Actividades TIC na Educação**)** visa facilitar a organização, planeamento e gestão de projectos de aplicação das TICs à Educação. Qualquer escola com acesso à Internet, independentemente dos seus recursos humanos e materiais poderá utilizar a aplicação para planeamento e avaliação de actividades, gestão de recursos, publicação de documentação, etc."

[3] O "Programa Alunos" é um produto comercial que visa apoiar tarefas de gestão administrativa como lançamento de faltas, classificações, etc.

funcionalidades (8%). Menor número de referências surgem em relação ao apoio e/ou promoção do uso de sistemas de gestão de faltas, emissões de faltas e redacção de actas.

Constata-se um número reduzido de referências a aspectos de gestão administrativa, como seja a criação/instalação e/ou dinamização de sistemas de correio electrónico e de uso de cartões magnéticos, mas o aspecto a salientar é que foram medidas que vieram a ser preconizadas no Plano Tecnológico da Educação, publicado em Setembro de 2007, em data posterior à conclusão da redacção dos relatórios. Este facto, de antecipação, permite considerar a possibilidade dos Planos TIC das Escolas/Agrupamentos terem constituído iniciativas que contribuíram para a implementação e dinamização de medidas preconizadas no âmbito do Plano Tecnológico da Educação (2007-2010).

3.3. Categoria "Conteúdos"

Nesta categoria fazemos referência a duas dimensões: ao "ensino/aprendizagem" e à articulação do Plano TIC com a escola e com outras entidades.

3.3.1. Utilização das TIC em Actividades Curriculares e Clubes Escolares

Os resultados indicam que 371 relatórios (77%) faz referência à utilização das TIC em actividades lectivas, sendo que 54% desses associa a utilização a diferentes disciplinas curriculares e 33% a utilização nas áreas curriculares não disciplinares ("Formação Cívica", "Área de Projecto" e "Estudo Acompanhado"). De acordo com estes dados, registamos um maior número de referências à utilização das TIC nas aulas das disciplinas curriculares do que nas áreas curriculares não disciplinares.

A diversidade disciplinar está bem patente, pois houve referência à utilização das TIC em 43 disciplinas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. As disciplinas mais representadas com referências nos relatórios são: TIC (174), Matemática (155), Português (94), História (76), Inglês (72), Ciências da Natureza (71), Geografia (56), Educação Física (51), Físico-Química (48), Educação Visual (46) e Francês (45). No 1º ciclo, há apenas a referência em 6 relatórios ao uso das TIC, nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Expressões. Os dados (in)disponíveis nos relatórios sobre a baixíssima representatividade do 1º ciclo não nos permitam tecer qualquer tipo de consideração no que concerne a actividades lectivas com as TIC neste nível de ensino, contudo, essa mesma ausência de referência pode, por si só, ser indiciador de alguma ineficácia de integração e acompanhamento das escolas e professores/alunos do 1º ciclo ao nível dos Planos TIC.

Nas actividades curriculares não disciplinares, o uso das TIC aparece com algum destaque na "Área de Projecto" (com 68% de referências), aparecendo depois o "Estudo Acompanhado" (29%) e a "Formação Cívica" (18%).

No que respeita aos "clubes escolares", há 101 relatórios (21%) que referenciam actividades com as TIC, sendo que 87 indicam o nome dos clubes, num total de 139 designações de diversas temáticas. Os clubes referenciados em maior número são os clubes de Informática (35 referências), os de Jornalismo (20 referências) e os clubes de Matemática (8 referências). Seguem-se os de Ciências (6), Artes (5), Rádio (4), Ambiente (3), Comunicação (3), Desporto escolar (3), Europeu /3), Floresta (3), História (3), Inglês (3) e Teatro (3).

Considerando o conjunto das actividades de apoio/articulação do Plano TIC com projectos e clubes com fins pedagógicos fica-nos a percepção de que os mesmos constituem um pólo dinamizador e integrador da realização de actividades pedagógicas com recurso às TIC.

3.3.2. Articulação do Plano TIC com a escola e outras entidades externas

De acordo com o Despacho n.º 26 691/2005, o Plano TIC deveria "ser concebido no quadro do projecto educativo da escola e do respectivo plano anual de actividades, em conjunto com os órgãos de administração e gestão, em articulação e com o apoio do centro de formação da área do agrupamento/escola (CFAE) e de outros parceiros a envolver". Esta dimensão de articulação e legitimação do Plano TIC ao nível da escola não é muito patente nos 483 relatórios, pois apenas 74 (15%) fazem referência à articulação com o Projecto Educativo da Escola e 51 (11%) ao Plano Anual de Actividades, sendo que 107 relatórios (22%) referem que houve articulação com o Conselho Executivo e 45 (9%) com o Conselho Pedagógico. Os valores encontrados são muito baixos, o que pode sugerir uma desarticulação do Plano TIC com os Planos Educativos de Escola e com os Planos Anuais de Actividades, bem como um baixo envolvimento dos órgãos de administração e gestão das escolas no desenvolvimento do Plano TIC.

Em termos de articulação do Plano TIC com entidades exteriores à escola há referências aos Centros de Formação de Associação de Escolas - CFAE (em 42 relatórios, correspondendo a 9%), aos Centros de Competência Nónio (em 73 relatórios, correspondendo a 15%) e outros tipos de entidades, muito diversas, mas regra geral de associativismo comunitário (em 101 relatórios, correspondendo a 21%). Estes valores também são muito baixos, particularmente o que respeita à articulação com os CFAE, pois o sentido de colaboração/parceria é explicitamente preconizado no despacho normativo (n.º 26691/2005), pelo facto de os CFAE serem a entidade com maiores responsabilidades na promoção da formação contínua de professores.

Ora, sendo o envolvimento dos órgãos da escola – "compromisso, forte motivação e empenho das direcções executivas das escolas/agrupamento" –, bem como o estabelecimento de parcerias institucionais com entidades externas (nomeadamente Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia) uma das principais *forças* expressas nas entrevistas pelos coordenadores TIC para o desenvolvimento com sucesso do Plano, este valores encontrados dizem-nos que se deve reforçar decisivamente esta interacção.

3.4. Categoria "Formação"

De acordo com o despacho nº 26 691/2005, uma das funções do Coordenador TIC consistia em colaborar na elaboração do diagnóstico de necessidades de formação, o qual devia servir de ponto de partida para o desenho do plano de formação em TIC a promover, de modo a satisfazer as necessidades de formação que tivessem sido identificadas. Este aspecto – do diagnóstico de necessidades às entidades formadoras – parece-nos particularmente relevante, por poder ser um dos elementos estruturantes das intervenções a fazer no domínio da promoção das utilizações pedagógicas das TIC. Os resultados indicam que uma ligeira maioria das Escolas/Agrupamentos (247, correspondendo a 51% da população) efectuou esse diagnóstico. Contudo, sendo expectável que a totalidade dos relatórios, ou pelo menos uma parte muito significativa, fizesse referência ao levantamento das necessidades de formação, considerando que o mesmo é preconizado no despacho normativo, o resultado mais evidente incide na ausência em 49% das Escolas a esta dimensão. De igual modo, seria expectável que um número significativo de Coordenadores TIC tivesse procurado obter formação adicional, contudo, também este aspecto é referido apenas em 63 relatórios (13%).

No conjunto das 483 Escolas/Agrupamentos, em 75% há referência à realização de actividades de formação em TIC dirigidas a professores, 15% para funcionários e 8% para alunos. Estes dados indicam que se realizaram iniciativas de formação em TIC mesmo em Escolas/Agrupamentos que não realizaram um levantamento formal de necessidades de formação neste domínio. Em 248 relatórios (51%) existe a identificação da entidade formadora, sendo que a maior incidência recai nos Centros de Formação (36,9%), seguida da formação interna na escola (26,3%), Centros de Competência Nónio (7,6%) e com expressão muito reduzida há a menção a outros agentes (2%). O facto de os CFAE apareceram nesta dimensão como a entidade mais envolvida, mas, por outro lado, como vimos, terem baixas referências explicitas a colaborações/parcerias (9%), tanto pode ser indiciador de incongruências na elaboração dos relatórios ou ser um sinal que a formação pode ser efectuada sem que se estabeleça qualquer tipo de parceria com a Escola/Agrupamento. Considerando a natureza estruturante do domínio da formação – todos os estudos apontam esta dimensão como uma condição necessária para uma efectiva integração curricular das TIC –, seria de todo recomendável que, efectuado o

diagnóstico de necessidades, existisse um plano de acção entre as Escolas e os Centros de Formação. Esta recomendação ganha mais sentido em virtude de os coordenadores TIC, nas entrevistas, apontarem como uma das principais *fraquezas* na implementação do Plano TIC a "falta de formação dos actores da comunidade educativa em TIC (docentes e outros agentes) ", motivo que está na origem das "reticências/resistências reveladas pelos docentes, para a implementação de medidas que pela sua natureza implicam uma alteração de hábitos de trabalho muito enraizados". É de notar, ainda sobre este ponto, que o modelo de formação proporcionado pelo Centro de Formação foi sentido como uma *ameaça* ao desenvolvimento do Plano TIC, pelo "nível excessivamente avançado para as necessidades de formação inicial do corpo docente e do corpo não docente", ou seja, não estar adaptado às enormes carências de formação básica que os membros da comunidade educativa apresentam.

3.5. Categoria: "Avaliação/Desenvolvimento"

De entre as funções atribuídas ao Coordenador TIC inclui-se a responsabilidade de "Elaborar, no final de cada ano lectivo, e em conjunto com os parceiros envolvidos, o balanço e a avaliação dos resultados obtidos, a apresentar aos órgãos de administração e gestão do agrupamento/escola e à respectiva direcção regional de educação". Deste modo, construímos uma categoria de análise que designamos por "Avaliação/Desenvolvimento", centrando-nos nos aspectos relacionados com o "balanço e avaliação dos resultados obtidos", incluindo também elementos respeitantes à existência e natureza da equipa TIC.

Sobre o "balanço e avaliação dos resultados obtidos", identificamos no conjunto de relatórios duas abordagens distintas. Em 36 Escolas/Agrupamentos (correspondendo a um valor de 7% do total) refere-se a realização de iniciativas objectivas de avaliação das actividades realizadas, referindo o recurso a formas sistemáticas e objectivas de recolha de dados de suporte a essa avaliação, como sejam a realização de questionários a professores e alunos ou a manutenção de registos referentes a taxas de utilização de equipamentos ou de frequência de iniciativas de formação. Num conjunto significativamente mais elevado de relatórios (210, correspondendo a 43%), embora não sejam referidas práticas sistemáticas e objectivas de avaliação das actividades realizadas, são tecidas considerações "avaliativas" relativamente a diversos aspectos respeitantes à implementação dos Planos TIC e aos resultados dessa implementação. Apenas 31 relatórios (6%) fazem referência à apresentação/aprovação dos mesmos no seio dos órgãos Directivos ou pedagógicos das escolas. Este valor, que nos parece bastante baixo, pode sugerir que o Plano TIC, em muitos casos, não foi claramente integrado e assumido como sendo um projecto global da escola, validado e reconhecido pelos órgãos executivos e pedagógicos, e construído em articulação com

outros documentos estruturantes como o Plano Educativo da Escola e o Plano Anual de Actividades.

Sobre a Equipa TIC das Escolas/Agrupamentos, há em 264 relatórios (55%) referência à sua existência, valor muito aquém do expectável, pois era de esperar haver um valor muito próximo dos 100%. A inexistência de Equipa TIC em cerca de 50% das Escolas/Agrupamentos a que se reportam os relatórios é uma "fragilidade", pois a constituição de uma equipa alargada, envolvendo professores de diferentes departamentos, funcionários não docentes e até mesmo alunos, poderia ser um factor de maior mobilização da escola e da comunidade no que se refere à integração das TIC em contexto escolar.

Dos relatórios que referem a existência de Equipas TIC, apenas 49 relatórios (18,6%) incluem informação sobre a composição das Equipas TIC, fazendo esses relatório menção a professores e a funcionários não docentes, 19 (7,2%) à integração de alunos na Equipa e 8 (3%) a pessoas exteriores à escola. Sobre os professores, constata-se que pertencem a 24 disciplinas/grupos disciplinares diferentes. Os professores de Informática e de TIC são os que estão maioritariamente representados nestas equipas (27 referências), mas existem professores de outras áreas como: Físico-Química (9), Matemática (9), Ciências da Natureza (8), História (7), Educação Física (5), Francês (5), Português (5), Biologia (4), Inglês (4), Língua Portuguesa (4), Educação Tecnológica (3), Educação Visual (3), Educação Visual e Tecnológica (3), Ciências Sociais e Humanas (2), Geografia (2), Línguas Estrangeiras (2), Artes Visuais (1), Contabilidade e Economia (1), Educação Artística e Tecnológica (1), Educação Musical (1), Electricidade/Electrónica (1), Expressões Artísticas (1) e Filosofia (1).

Relativamente a actividades futuras, 357 relatórios (74%) apresentassem algumas reflexões, incidindo sobretudo na componente da plataforma MOODLE, parecendo existir uma vontade forte na dinamização da utilização desta plataforma em contextos pedagógicos.

4. Síntese final e recomendação

Embora os relatórios dos Planos TIC em análise sejam muito díspares na sua elaboração, dificultando a comparabilidade e generalizações, é possível extrair as linhas de força sobre os factores que podem contribuir para uma integração mais eficaz das TIC nas Escolas, de forma a potenciar as mudanças desejáveis no paradigma organizacional e curricular (mais interactivo do que transmissivo) para responder aos desafios colocados pela Sociedade da Informação e Comunicação, objectivo principal do Plano Tecnológico da Educação. Assim, numa sistematização final dos resultados,

consideramos ser de ressaltar as principais forças e potencialidades, as fraquezas, as oportunidades identificadas e as ameaças emergentes.

Como principais **forças/potencialidades** identificadas devemos referir:

- O incremento da dimensão "tecnológica" nas escolas associado aos recursos mobilizados e às potencialidades acrescidas no domínio pedagógico (projectos pedagógicos) e organizacional (projectos de gestão);
- A valorização da vertente "conteúdos", nomeadamente na dimensão Ensino-Aprendizagem, sendo visível o esforço de algumas escolas para integrar as TIC em actividades curriculares, tanto em áreas de cariz disciplinar como não disciplinares;
- A valorização da vertente "formação" neste domínio das TIC e o investimento feito pelas diferentes entidades (nomeadamente, Escolas/Agrupamentos, Centros de Formação e Centros de Competência), com repercussões na comunidade escolar (nomeadamente ao nível dos docentes e funcionários não docentes);
- O trabalho em equipa e o seu envolvimento no Plano TIC. Nos casos em que existe é fortemente valorizado e reconhecido o seu impacto nas dinâmicas produzidas na Escola/Agrupamento (dinamização e gestão de recursos, incentivo do corpo docente e discente, formação, entre outros);
- O envolvimento dos órgãos de gestão no Plano TIC. Nos casos em que este envolvimento é efectivo ele é percepcionado como fortemente motivador e mobilizador facilitando a implementação de medidas mais abrangentes e com um impacto transformador;
- A receptividade e a colaboração dos diferentes actores da comunidade educativa são também factores reconhecidos como uma potencialidade evidente para o sucesso do Plano TIC;
- O espaço dos fóruns, potenciador do sentido de colaboração, evidencia a existência de verdadeiras comunidades de aprendizagens, ao reflectir as múltiplas experiências e saberes partilhados entre os Coordenadores TIC, as suas Escolas, os Centros de Competência e a equipa CRIE do Ministério da Educação.

As **fraquezas** mais evidenciadas situam-se a diferentes níveis:

- Na lenta adesão dos docentes às TIC e a falta de formação nesta área por parte dos docentes e trabalhadores não docentes;

- Na acumulação de funções do Coordenador TIC que dificulta a sua disponibilidade para gerir recursos e assegurar a manutenção dos mesmos e dinamizar a implementação do Plano TIC;
- Na falta de recursos e/ou a deficiente gestão e manutenção do parque informático;
- Na dificuldade em 'distribuir' o tempo e o apoio por parte do Coordenador e/ou Equipa TIC por todas as Escolas quando o Plano TIC se situa ao nível de um Agrupamento.

As **oportunidades** mais evidentes situam-se ao nível do apoio financeiro e ao nível dos recursos humanos e materiais:

- A disponibilização de meios financeiros por parte do ME;
- A consecução de uma rede estruturada e com servidores novos/reestruturação do parque informático, potenciadora de novas dinâmicas ao nível das Escolas/Agrupamentos;
- O forte investimento na formação de docentes e não docente e a avaliação da mesma;
- A existência de equipas de apoio nos serviços centrais e regionais, nomeadamente o apoio e estímulo proporcionado pelo intercâmbio de experiências e realidades nos Agrupamentos/Escolas da área geográfica (através do Centro de Formação e do Centro de Competências) e nacionais (através dos fóruns, por exemplo, CRIE).

Finalmente, não se poderão esquecer as **ameaças** identificadas que deverão ser devidamente ponderadas no sentido de uma activa procura de alternativas/soluções. Estas ameaças situam-se, fundamentalmente, nos seguintes aspectos:

- No modelo de 'gestão', quer ao nível dos recursos financeiros, quer materiais e humanos, onde se inclui a relação ME com o Coordenador TIC;
- Na política de formação de professores adoptada, nomeadamente ao nível dos Centros de Formação, de nível excessivamente avançada perante as enormes carências dos docentes de formação básica em TIC.

Recomendação

Na realização deste estudo foi particularmente sentida a falta de uma matriz que orientasse a organização dos relatórios das diferentes Escolas/Agrupamentos. Devido a esta ausência deparamo-nos com uma grande variedade de estilos de relatórios, quer quanto aos tópicos quer quanto à estruturação e profundidade do texto. A recomendação recai, assim, na necessidade de ser elaborada uma matriz comum de

elaboração dos relatórios, com campos de preenchimento obrigatório e facultativo, campos de resposta "fechada" ("sim" ou "não") e resposta "aberta" (com indicação do número máximo de caracteres), suficientemente flexível de forma a atender a situações singulares das Escolas.

Pensamos que o contributo deste estudo no que concerne à construção da Grelha de Análise dos Relatórios, constituída por 5 categorias, 18 dimensões e 73 indicadores, pode constituir uma base sólida e fundamentada para a elaboração dessa matriz. A sua construção teve por base uma fundamentação teórica, sobre as dimensões do impacto/repercussões da integração das TIC nas escolas, sobre o enquadramento legal dos Planos TIC e resultou, ainda, da análise de uma amostra dos relatórios elaborados, como é próprio dos estudos de meta-análise.

Entendemos ainda que essa matriz (Grelha) deveria possuir um suporte electrónico (informático) para redacção (tipo formulário) e que o seu preenchimento e envio deveriam ser efectuados via Internet, eventualmente no espaço MoodleCrie. Deste modo, seria facilitado tanto o trabalho de quem efectuasse o Relatório nas Escolas (Coordenador TIC/Equipa TIC) como o trabalho de recolha e tratamento dos dados, a nível global, por parte dos responsáveis da ECRIE, permitindo ter uma análise dos relatórios de forma rápida (em tempo útil), de forma a efectuar-se a necessária interacção entre as Escolas e o ECRIE.

Relembramos as palavras sábias de Stufflebeam (1987), ao alertar que a avaliação de Programas (como são os Planos TIC) é importante, decisiva mesmo, para a continuidade e qualidade da implementação dos programas, quando perspectivada como um processo pelo qual se delimitam, obtêm e fornecem informações úteis que permitem julgar sobre as decisões possíveis.

Referências bibliográficas

AKKER, J. (1999). Principles and methods of development research. In Jan van den Akker *et al*. (Eds.). *Design approaches and tools in education and Training*. Dordrecht: Kluver Academic Publishers.

CASTELLES, M. (2002). *A Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CM (2005). Resolução do Conselho de Ministros, nº 190/2005, 16 de Dezembro. Diário da República (cria o Plano Tecnológico).

CM (2007). Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007, de 18 de Setembro. Diário da República (cria o Plano Tecnológico da Educação).

COUTINHO, C. (2005). *Percursos da investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: CIEd – Universidade do Minho.

DAVIS, N., HAWKES, M., HEINEKE, W. & Veen, W. (2001). Multiple Perspectives on Evaluation of New Technologies in Education and Teacher Education. In Walt Heineke & Jerry Willis (eds.). *Methods of Evaluating Educational Technology*. Greenwich: IAP – Information Age Publishing, pp. 41-62.

ME - Ministério da Educação (2004). Lei nº 4/2004 de 15 de Janeiro (cria o CRIE).

ME - Ministério da Educação (2005). Despacho nº 26691/2005 de 27 de Dezembro (estabelece as funções do Coordenador TIC).

SILVA, B. (2001). As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº 2, Braga: Universidade do Minho, pp. 111-153.

SILVA, A. & SILVA, B. (2008). Dispositivos de Avaliação de Projectos em TIC: uma experiência em Portugal, *Revista Diálogo Educacionl,* v.8 n.24 maio/agosto de 2008, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, pp. 389-404.

SILVA, B. (2002). A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo – repercussões e exigências na profissionalidade docente. In António Moreira Flávio & Elisabete Macedo (coords.) *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora, pp. 65-91.

STUFFLEBEAM, D. (1987). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós – MEC.

Anexo

Grelha de Análise dos Relatórios sobre os Planos TIC

Categoria 1: 'Identificação'

Dimensões	Indicadores
1.1 Escola	1.1.1 Nome da Escola/Agrupamento 1.1.2 Código da Escola 1.1.3 Direcção Regional a que pertence 1.1.4 Distrito em que se localiza 1.1.5 Concelho em que se localiza
1.2 Recursos Humanos	1.2.1 Nº de professores da Escola/Agrupamento 1.2.2 Nº de alunos da Escola/Agrupamento 1.2.3 Nº de funcionários da Escola/Agrupamento
1.3 Autor(es) do Relatório	1.3.1 Referência sobre quem elaborou o Plano TIC 1.3.2 Relatório elaborado pelo Coordenador TIC 1.3.3 Relatório elaborado pela equipa TIC 1.3.4 Relatório elaborado por outros docentes 1.3.5 Relatório elaborado pelo Conselho Executivo

Categoria 2: 'Tecnologia'

Dimensões	Indicadores
2.1. Infra-estruturas: instalação e manutenção	2.1.1 Referência à utilização da sala TIC 2.1.1. Referência à elaboração do regulamento de utilização das salas TIC 2.1.2. Referência ao projecto dos portáteis 2.1.3. Referência à instalação e manutenção na MOODLE 2.1.4. Referência ao uso de software livre 2.1.5. Referência a sistema wireless da escola 2.1.6. Referência à criação da rede intranet da escola 2.1.7. Referência à manutenção e desenvolvimento do site da escola

2.2. Assistência técnica: problemas e soluções	2.2.1. Existência de problemas técnicos 2.2.2. Referência à existência de assistência técnica 2.2.3. Referência da indicação da entidade que faz a assistência técnica 2.2.4. Assistência técnica efectuada por empresa 2.2.5. Assistência técnica efectuada pelo ME-CRIE 2.2.6. Assistência técnica efectuada pela Câmara Municipal 2.2.7. Assistência técnica efectuada pelo Coordenador TIC 2.2.8. Assistência técnica efectuada – outro 2.2.9. Indicação se os problemas são resolvidos em tempo útil 2.2.10. Limitações de Hardware 2.2.11. Chegada tardia do equipamento
2.3. Articulação com projectos pedagógicos	2.3.1. Referência à utilização das TIC em Projectos
2.4. Articulação com projectos de gestão / administração	2.4.1. Referência a endereço electrónico dos docentes 2.4.2. Referência ao uso das TIC associadas a cartões magnéticos 2.4.3. Referência ao uso das TIC na gestão de faltas 2.4.4. Referência ao uso das TIC na emissão de pautas 2.4.5. Referência ao uso das TIC na redacção de actas

Categoria 3: 'Conteúdos'

Dimensões	Indicadores
3.1. Ensino - Aprendizagem	3.1.1. Referência a actividades lectivas com as TIC 3.1.2. Referência a actividades com as TIC em diferentes áreas disciplinares 3.1.3. Referência a actividades lectivas com as TIC em áreas curriculares não disciplinares 3.1.4. Referência a actividades com as TIC em áreas curriculares não disciplinares – Formação Cívica 3.1.5. Referência a actividades com as TIC em áreas curriculares não disciplinares – Área de Projecto 3.1.6. Referência a actividades com as TIC em áreas curriculares não disciplinares – Estudo Acompanhado 3.1.7. Referência a actividades com as TIC em contexto de "clubes"
3.2. Articulação do plano TIC com a escola	3.2.1. Referência ao Projecto Educativo da Escola 3.2.2. Referência ao Plano Anual de Actividades 3.2.3. Articulação com o Conselho Executivo 3.2.4. Articulação com o Conselho Pedagógico
3.3. Articulação do plano TIC com outras entidades	3.3.1. Articulação com os CFAE 3.3.2. Articulação com os Centros de Competência 3.3.3. Articulação com outros parceiros

Categoria 4: 'Formação'

Dimensões	Indicadores
4.1. Diagnóstico de necessidades	4.1.1. Levantamento de necessidades de formação
4.2. Formação do Coordenador TIC	4.1.2. Participação do Coordenador TIC em actividades de formação
4.3. Actividades de	4.3.1. Referência a actividades de formação de professores

formação: públicos-alvo	4.3.2. Referência a actividades de formação de alunos 4.3.3. Referência a actividades de formação de funcionários
4.4. Entidades formadoras	4.4.1. Identificação das entidades formadoras 4.4.2. Formação interna na Escola 4.4.3. Formação via Centro de Formação 4.4.4. Formação via Centro de Competência 4.4.5. Formação via outros agentes

Categoria 5: 'Avaliação/Desenvolvimento'

Dimensões	Indicadores
5.1. Diagnóstico de necessidades gerais	5.1.1. Diagnóstico de necessidades gerais da Escola/Agrupamento
5.2. Avaliação do plano TIC	5.2.1. Iniciativas objectivas de avaliação 5.2.2. Referência a 'impressões' avaliativas 5.2.3. Referência à apresentação/aprovação do relatório nos órgãos directivos e/ou pedagógicos
5.3. Equipa TIC	5.3.1. Existência de equipa TIC 5.3.2. Nº de membros da equipa TIC 5.3.3. Nº de grupos disciplinares representados na equipa TIC 5.3.4. Integração de funcionários não docentes na equipa TIC 5.3.5. Integração de alunos na equipa TIC 5.3.6. Integração de pessoas exteriores à Escola/Agrupamento na equipa TIC
5.4. Perspectivas para o futuro	5.4.1. Listagem de perspectivas para o futuro

Práticas de b-learning no ensino superior: a avaliação do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Tecnologia Educativa na perspectiva dos alunos[1]

Cláudia Machado
Maria João Gomes

IE – Universidade do Minho

Resumo: Partindo de reflexões sobre a necessidade de avaliar cursos e programas de inovação na formação, este texto foca-se nos aspetos referentes às perceções e opiniões dos estudantes relativamente ao modelo de organização e diversos outros aspetos da implementação da edição de 2009/10 do Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Tecnologia Educativa (MCETE), identificados através de um inquérito por questionário *online*. De entre as conclusões destaca-se o facto dos dados recolhidos apontarem no sentido (i) da adequabilidade da modalidade de *b-learning* aos estudantes em causa; (ii) da consciência dos estudantes sobre a importância de características pessoais para se ser bem sucedido em cursos desta natureza; e da (ii) necessidade de rever alguns aspectos da forma de organização do curso.

Palavras-chave – Avaliação; *b-learning*; educação a distância

Abstract: Taking into account the need of evaluating courses and programs for innovation in education, this text focuses on the students´ perceptions and opinions regarding the new organization and some other aspects of the 2009/10 edition of a Master degree in Educational Sciences, Educational Technology area, identified through an online questionnaire. The data analysis indicated (i) the suitability of *b-learning* courses to those students, (ii) the students´ awareness of the importance of personal characteristics to be successful in b-learning courses and (iii) the need to review some aspects of the course organization.

Key words: Evaluation: B-learning; Distance Education.

1. A necessidade de avaliação de cursos e programas de inovação na formação em *b-learning*

Avaliar é um acto que faz parte do dia-a-dia do ser humano, "...é o instrumento da própria ambição do homem de "pesar" o presente para "pesar" no futuro." (Hadji, 1994, p.23). "O comportamento avaliativo não é mais que um processo metodológico indispensável, desde logo, à vida dos indivíduos" (Ferrão & Rodrigues, 2000, p.214).

Considerada uma componente fundamental da prática pedagógica (Kensy, Oliveira & Clementino, 2006; Nunes e Vilarinho, 2006; Veiga Simão, 2008; Gutiérres e Hoyos, 2010; Gomes, 2010, entre outros), a avaliação tem sido sempre um dos temas mais polémicos no contexto educativo, sendo muito aceso o debate em termos dos diferentes objetos e contextos de avaliação, desde a avaliação das aprendizagens, à avaliação do desempenho profissional dos professores e das próprias escolas.

[1] A apresentação desta comunicação foi apoiada pelo Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. Adotou-se a grafia decorrente do acordo ortográfico de 1990, sendo que nos casos em que é permitida a dupla grafia optou-se pela grafia europeia

Também ao nível de programas, políticas, projetos e práticas de formação, a avaliação tem vindo a assumir um papel de destaque cada vez maior (Gomes, Silva & Silva, 2004a; Gomes, 2004b; Rodrigues, 2007 e Lagarto, 2009, entre outros), nomeadamente no apoio à tomada de decisão através de uma reflexão crítica suportada nos dados recolhidos nos processos de avaliação. Como referem Kirkpatrick & Kirkpatrick:

> The reason for evaluating is to determine the effectiveness of a training program. When the evaluation is done, we can hope that the results are positive and gratifying, both for those responsible for the program and for upper-level managers who will make decisions based on their evaluation of the program. (Kirkpatrick, 2006, p.3)

Embora mais centrados na problemática da avaliação das aprendizagens, são vários os autores que apresentam definições de avaliação a que podemos recorrer para perspetivar o processo de avaliação de iniciativas de formação.

Para Veiga Simão, avaliação:

> ...é um processo complexo que compreende, normalmente o desenho prévio dos critérios para a informação necessária, a consideração e o contraste da informação até obter um juízo ponderado, a adopção das decisões pertinentes e a comunicação de resultados. (Veiga-Simão, 2008, p.131)

Hadji (1994, p.148), considera que "...a avaliação é uma leitura da realidade à luz de uma grelha de referência, com que estabelece uma relação, e donde nasce o juízo que a define." sendo que para Fiorentini, avaliação é:

> ... um processo complexo que requer momentos e modos de colecta, análise e síntese das informações obtidas para que se possa caracterizar sua qualidade e seu valor, numa tomada de posição que pode manter o curso actual dos acontecimentos ou modificá-los tendo em vista melhores resultados. (Fiorentini, 2006, p.127)

Independente do enfoque dado ao conceito da avaliação, nota-se que há subjacente a ideia de que esta é realizada com a intenção de recolher dados com vista à melhoria dos resultados e dos processos em causa. Neste sentido, torna-se um componente relevante e indispensável em qualquer processo educativo, nas várias dimensões que podemos considerar. Assim, a avaliação tem vindo a assumir um papel determinante na análise dos processos e cursos de educação/formação, permitindo identificar pontos fortes e fragilidades e desta forma orientar a introdução de ajustamentos que se revelem necessários.

Face ao cenário em ampla expansão do *e/b-learning* e ao contexto concreto do curso de mestrado em Ciências da Educação, especialidade em Tecnologia Educativa da Universidade do Minho ter funcionado pela primeira vez no ano lectivo 2009/10 na modalidade de *b-learning*, "...importa ter presente a necessidade de um acompanhamento e avaliação das iniciativas em curso, de modo a que a consolidação das práticas neste domínio ocorra de forma fundamentada e consciente..." (Gomes, 2009, p.1676).

A mesma autora destaca ainda que é importante,

> ... ter presente a necessidade de que essa avaliação se faça considerando múltiplas dimensões entre as quais podemos destacar a adequação da tecnologia de suporte ao público-alvo e às especificidades do curso, nível de interacção preconizado, relevância dos conteúdos e das atividades a realizar, qualidade dos materiais de apoio, tipos e funções de avaliação previstas, estruturas e estratégias de suporte aos estudantes e perfil e competências dos professores. (*idem*, p.1677-1678)

Para além da importância de uma avaliação que considere múltiplas dimensões, importa também considerar que os resultados desta avaliação podem ser "... *used to guide curriculum design and delivery, pedagogy, and educational processes, and may affect future policy and budgets and perhaps have implications for the institution's roles and mission*." (Council of Regional Accrediting Commissions, 2000, p.12).

Este texto centra-se nos resultados do processo de avaliação do curso de Mestrado em Ciências da Educação – especialização em Tecnologia Educativa da Universidade do Minho, que passaremos a designar por MCETE, tendo como foco a apresentação e discussão dos dados referentes às percepções e opiniões dos estudantes relativamente ao modelo de organização e a diversos outros aspetos da implementação da edição de 2009/10 do MCETE, identificadas através de um inquérito por questionário *online*. Neste estudo optámos por averiguar junto aos estudantes o "sentir" em relação ao curso na sua globalidade, ultrapassando as especificidades que podessem estar associadas a uma determinada Unidade Curricular (UC) e respectivo docente. Note-se que será apresentada apenas a perspetiva dos estudantes sobre o referido curso, tal como ela foi expressa através das respostas a um questionário *online*, sendo que o processo de avaliação que se encontra a decorrer considera múltiplos intervenientes e múltiplas fontes e instrumentos de recolha de dados, tendo como pressuposto que o cruzamentos desses dados permitirá uma perspetiva avaliativa mais ampla e profícua.

2. O curso MCETE

O curso MCETE teve a sua 1ª edição a funcionar no ano lectivo de 2009/10 na modalidade *b-learning*, combinando assim o ensino presencial com o ensino à distância através do recurso à tecnologia, tendo surgido à luz da reconcetualização do sentido da Tecnologia Educativa na perspetiva dos desafios da Sociedade de Informação e do Conhecimento, bem como no âmbito das orientações decorrentes do Processo de Bolonha.

Trata-se de um curso que tem como público-alvo privilegiado educadores, professores e outros profissionais com intervenção no campo da Educação/Formação e como principais objectivos: (i) promover a aquisição, o desenvolvimento e o aprofundamento de saberes e competências na área de Tecnologia Educativa; (ii) promover a preparação de professores, formadores e outros profissionais em Educação com

conhecimentos especializados em Tecnologia Educativa; (iii) fomentar o desenvolvimento de capacidades para a investigação e inovação no domínio da Tecnologia Educativa; (iv) promover a competência de auto-formação, com base na investigação na educação em Tecnologia Educativa; (v) formar especialistas e quadros técnicos para as estruturas e espaços profissionais nos domínios da concepção, produção, desenvolvimento e avaliação das tecnologias educativas.

3. Procedimentos de recolha de dados

O processo de recolha de dados efectuou-se através da técnica de inquérito por questionário e centrou-se no primeiro ano curricular do curso, procurando fazer uma recolha de informação que permitisse uma avaliação do mesmo do ponto de vista dos estudantes. O questionário utilizado foi desenvolvido no contexto deste estudo e sujeito a um processo de validação de conteúdo e de forma através da auscultação de peritos.

Com o questionário visava-se caracterizar os estudantes do MCETE em relação aos seguintes aspetos: (i) dados biográficos e profissionais, (ii) experiência prévia referente a formação em modalidade de *e/b-learning* e (iii) motivações para a frequência do MCETE, bem como identificar as percepções e opiniões dos estudantes relativamente (iv) às características mais importantes para se ter sucesso em contexto de formação em *b-learning*; (v) ao grau de envolvimento nas atividades do curso; e (vi) quanto à organização e estrutura do curso.

O questionário foi implementado num sistema *online* e a solicitação aos estudantes para participarem no estudo foi efectuada através de uma mensagem de correio electrónico, na qual para além do apelo à participação, se incluía o *link* de acesso ao questionário. Foram feitos dois apelos à participação, espaçados em cerca de 15 dias.

Apesar dos benefícios da recolha de dados *online* (Pinheiro & Silva, 2004, p. 11), verifica-se que em relação às taxas de retorno e à quantidade de questões não respondidas do questionário esta sofre de alguns dos problemas encontrados pela recolha de dados tradicionais. Assim, do total de 22 estudantes que finalizaram o 1º ano do MCETE, apenas 19 inqueridos responderam ao questionário e destes, somente 12 (63%) concluíram o questionário na sua totalidade, sendo que 7 (37%) responderam de forma parcelar, pelo que o número de respostas obtidas não foi igual em todas as questões colocadas. Por essa razão, de modo a facilitar uma mais correta interpretação dos dados, na apresentação dos dados, indicaremos o número de respondentes (*n*) relativo a cada uma das questões do questionário.

4. Apresentação e análise dos dados

Faremos de seguida a apresentação e análise dos dados recolhidos, considerando as diferentes dimensões incluídas no questionário.

4.1. Perfil dos estudantes do MCETE

A análise do perfil dos estudantes incidiu sobre os indicadores: (i) género; (ii) distribuição etária; (iii) local de residência e (iv) situação profissional.

Pôde verificar-se que, de entre os 19 estudantes que responderam ao questionário, se regista uma presença maioritária do sexo feminino – 13 (68%). Quanto à faixa etária (Quadro 1) em os estudantes se encontravam no início do curso, deparámo-nos com um público em que a maioria 14 (74%) tinha idade compreendida entre os 25 e 40 anos, sendo que destes 6 (32%) possuíam entre 25 a 31 anos de idade e 8 (42%) tinham entre 31 a 40 anos de idade. Dos restantes estudantes, 4 (21%) estavam entre a faixa etária de 41 a 50 anos e somente 1 (5%) tinha mais de 50 anos de idade. Nota-se ainda a inexistência de estudantes com idade até os 24 anos o que é previsível uma vez que para acederem ao curso os estudantes tinham que ter já o grau de licenciatura, pelo que apenas em casos pontuais poderiam ter menos de 22/23.

Faixa etária que se encontrava no início do curso	*n = 19*
Até 24 anos	0 (0%)
Entre 25 a 30 anos	6 (32%)
Entre 31 a 40 anos	8 (42%)
Entre 41 a 50 anos	4 (21%)
Mais de 50 anos	1 (5%)

Quadro 1 – Composição etária ao iniciar o curso (valores percentuais arredondados à unidade)

Relativamente ao distrito em que residiam, 8 (42%) estudantes declararam residir no distrito de Braga, 2 (11%) no distrito de Coimbra, 8 (42%) no distrito do Porto e 1 (5%) no distrito de Viana do Castelo. Nota-se que a maioria 11 (58%) reside fora do distrito de Braga, e mesmo os que responderam residir no distrito de Braga não quer dizer que residam na cidade de Braga, local onde se realizavam as sessões presenciais do curso, podendo morar nos conselhos pertencentes ao distrito.

Quanto à principal ocupação que tinham ao iniciarem o MCETE, apenas 1 (5%) estudante desempenhava a função de técnico sendo que os restantes 18 (95%) desempenhavam a função de professor. Dos 16 estudantes que responderam a esta questão, 5 (31%) tinham entre 1 a 5 anos de experiência docente, 4 (25%) entre 6 a 11 anos, 3 (19%) entre 12 a 16 anos e somente 4 (25%) mais de 16 anos (Quadro 2). No que se refere à situação profissional no sistema de ensino (Quadro 3), 8 (50%) responderam que eram professores contratados e 8 (50%) que eram professores do quadro de escola.

Anos de experiência docente	*n = 16*
Entre 1 a 5 anos	5 (31%)
Entre 6 a 11 anos	4 (25%)
Entre 12 a 16 anos	3 (19%)
Mais de 16 anos	4 (25%)

Quadro 2 – Anos de experiência docente ao iniciar o curso (valores percentuais arredondados à unidade)

Situação profissional no sistema de ensino	*n = 16*
Professor contratado	8 (50%)
Professor de zona pedagógica	0 (0%)
Professor de quadro de escola	8 (50%)
Outro	0 (0%)

Quadro 3 – Situação profissional no sistema de ensino (valores percentuais arredondados à unidade)

4.2. Experiência prévia referente à formação em modalidade de *e-learning*

Em relação à experiência prévia na modalidade *e-/b-learning*, anterior à frequência do MCETE e na qualidade de estudante/formando, a maioria 14 (74%) respondeu não possuir nenhuma experiência e apenas 5 (26%) estudantes declararam já ter tido experiência nesta modalidade. De entre os 3 estudantes que responderam já ter experiência prévia em *e/b-learning*, 2 referem que "*essa experiência prévia influenciou a sua participação no curso de MCETE*" e o restante considerou que esse fator não teve influência na sua escolha pelo curso. Em relação à experiência prévia enquanto professor/formador na modalidade *e/b-learning*, todos os 18 (100%) estudantes que responderam a esta pergunta salientaram não ter qualquer experiência nesse domínio.

4.3. Motivações para a frequência do MCETE

Relativamente ao facto do curso ter sido oferecido na modalidade *b-learning*, verificou-se que dos 19 estudantes, 4 (21%) responderam que este facto não teve nenhuma influência na sua escolha do curso enquanto que a maioria 15 (79%) respondeu que este facto contribuiu para que se inscrevessem no mesmo, o que revela ser esta uma modalidade que vai de encontro às necessidades e interesses dos estudantes e portanto uma boa opção para a Universidade. Como razões para valorizarem a modalidade de *b-learning* na escolha do curso os alunos evocam: (i) o facto de *evitar deslocações à Universidade* (3 referências)*;* (ii) *considerar que implicaria menor investimento de tempo* (2 referências)*; (iii) permitir estudar em qualquer lugar* (1 referências)*; (iv) permitir maior flexibilidade de horário* (3 referências)*; (v) comunicar remotamente com professores e*

colegas (1 referência); (vi) facilidade em termos de deslocações a Braga (1 referência); (vii) modalidade mais justa às minhas necessidades (1 referência); (viii) aprendizagem das tecnologias educativas (1 referência); (ix) pelo curso em si (2 referências).

Quanto à principal motivação para se terem inscrito no curso, de entre os 18 estudantes que responderam, surgem a seguintes referencias: a *vontade de ampliar conhecimentos* (11 - 61%), seguida da *expectativa de progressão profissional* (6 - 33%) e da perspetiva de *aumentar a probabilidade de aceder ao mercado de trabalho* (1 - 6%) (ver quadro 4).

Principal motivação para se inscrever no MCETE	*n = 18*
Ampliar conhecimentos	**11 (61%)**
Progredir profissionalmente	6 (33%)
Fazer investigação	0 (0%)
Aumentar a probabilidade de aceder ao mercado	1 (6%)
Estar desocupado	0 (0%)
Outro	0 (0%)

Quadro 4 – Principal motivação para inscrição no curso (valores percentuais arredondados à unidade)

4.4. Características mais importantes para se ter sucesso em contexto de formação em *b-learning*

Quando questionados sobre a característica pessoal que consideravam ser mais importante para se ser bem sucedido enquanto estudante de um curso em modalidade de *e/b-learning*, as respostas obtidas enquadram-se nas seguintes categorias: *persistência/determinação (4 referências), organização (3 referências), auto-motivação (3 referências), autonomia (4 referências), responsabilidade (1 referência), domínio em línguas estrangeiras (1 referência) e conhecimentos básicos das TIC (3 referências).*

Para além da questão aberta sobre a característica pessoal que consideravam mais importante para se ter sucesso num curso em *b-learning*, os inquiridos foram posteriormente questionados no sentido de se pronunciarem face a um conjunto de afirmações relativamente às quais se deveria posicionar de acordo com uma escala de concordância/discordância de tipo *Likert* em que: 1 - Concordo plenamente; 2 - Concordo, 3 – Nem concordo nem discordo; 4 - Discordo; 5 – Discordo plenamente e – SO (Sem opinião). As respostas obtidas sistematizam-se no quadro 5.

	1	2	3	4	5	SO	*n*
Ser auto-motivado(a) é importante para ser bem sucedido(a) em contextos de e- /*b-learning*.	**11 (65%)**	6 (35%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	17
Ser organizado(a) é importante para ser bem sucedido(a) em contextos de e- /*b-learning*.	**14 (82%)**	3 (18%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	17
Ser autónomo nas atividades de pesquisa e selecção de recursos é importante para ser bem sucedido(a) em contextos de e- /*b-learning*.	**11 (65%)**	5 (29%)	1 (6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	17
Ter um bom nível de domínio dos serviços *online* incluindo as plataformas de gestão de aprendizagens não é um fator fundamental para ser bem sucedido(a) em contextos de e- /*b-learning*.	2(12%)	**7 (41%)**	0 (0%)	4 (24%)	4 (24%)	0 (0%)	17
Estar consciente, desde o início do curso, do investimento temporal necessário para participar no curso, é importante para ser bem sucedido(a) em contextos de e- /*b-learning*.	6 (35%)	**10 (59%)**	1 (6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	17

Quadro 5 – Características mais importantes para se ter sucesso em contexto de formação em *b-learning* (valores percentuais arredondados à unidade)

Uma análise global do quadro 5 permite destacar o alto nível de concordância quanto às afirmativas: auto-motivação, organização, autonomia e o investimento temporal serem importantes para ser bem sucedido em contextos de *e-/b-learning*. Já quanto ao domínio dos serviços *online* verifica-se que 9 (53%) dos inquiridos concorda ou concorda totalmente que este não é um fator fundamental para ter sucesso no curso, enquanto que os restantes 8 (48%) discordam ou discordam totalmente com a afirmação, valorizando a influência do domínio dos serviços *online* no sucesso em contextos de *b-learning*. Este último aspeto surge um pouco contraditório relativamente às respostas à questão aberta, nas quais apenas se identificaram três referências à importância de "conhecimentos básicos em TIC". Ressalta-se contudo que relativamente às outras afirmações verifica-se uma coerência global com as respostas à questão aberta, sendo bem patente o reconhecimento, por parte dos estudantes, da importância das características pessoais para se ter sucesso num curso em *e/b-learning*.

4.5. Envolvimento nas atividades do curso

Quando questionados sobre a frequência com que acediam aos espaços *online* do curso (Quadro 6), dos 16 estudantes que responderam a esta questão, 3 (19%) afirmaram fazê-lo mais de uma vez por dia, 5 (31%) diariamente, 3 (19%) de 5 a 6 vezes por semana,

3 (19%) de 3 a 4 vezes e somente 2 (12%) referiram aceder de 1 a 2 vezes por semana aos espaços *online* do curso. Estes dados revelam uma grande diversidade de comportamentos dos estudantes quanto a este aspeto apesar de que 50% dos estudantes acede diariamente, uma ou mais vezes ao espaço do curso.

Média com que frequentemente acedia aos espaços *online* do curso	*n = 16*
Mais de uma vez por dia	3 (19%)
Diariamente	**5 (31%)**
5 a 6 vezes por semana	3 (19%)
3 a 4 vezes por semana	3 (19%)
1 a 2 vezes por semana	2 (12%)
Raramente	0 (0%)

Quadro 6 – Frequência que acediam aos espaços *online* do curso (valores percentuais arredondados à unidade)

Em relação à média de horas semanais em que se dedicaram às atividades do curso (Quadro 7), apenas 6% (1) dos estudantes refere ter-se dedicado menos de 3 horas, sendo que 4 (25%) estudantes indicam o valor de 3 a 5 horas, 5 (31%) de 6 a 9 horas e 2 (12%) de 10 a 13 horas. Quatro dos estudantes (25% dos respondentes) referiram dedicar mais de 13 horas semanais a atividades do curso. Um outro aspeto a registar è a grande diversidade em termos de investimento temporal dos estudantes nas atividades do curso.

Horas semanais em que se dedicaram às atividades do curso	*n = 16*
Menos de 3 horas	1 (6%)
De 3 a 5 horas	4 (25%)
De 6 a 9 horas	**5 (31%)**
De 10 a 13 horas	2 (12%)
Mais de 13 horas	4 (25%)

Quadro 7 – Horas por semana que se dedicavam às atividades do curso (valores percentuais arredondados à unidade)

Relativamente ao seu nível de participação nas atividades síncronas e assíncronas das sessões *online* (Quadro 8), quanto às atividades síncronas, os estudantes responderam que era baixo 3 (19%), 7 (44%) médio e 6 (38%) elevado. Quanto às *atividades* assíncronas, 9 (56%) consideram ter um nível de participação elevado e 7 (44%) médio.

Nível das participações das sessões *online*	Nulo	Baixo	Médio	Elevado	
Atividades síncronas	0 (0%)	3 (19%)	**7 (44%)**	6 (38%)	16
Atividades assíncronas	0 (0%)	0 (0%)	7 (44%)	**9 (56%)**	16

Quadro 8 – Nível participações atividades síncronas e assíncronas (valores percentuais arredondados à unidade)

A confrontação das respostas dos estudantes relativamente às atividades síncronas e assíncronas pode explicar-se, provavelmente, pelo facto das atividades assíncronas possibilitarem uma maior flexibilidade em termos de tempo/disponibilidade para participarem nas mesmas. Embora os dados recolhidos não permitam verificar esta possibilidade, considera-se que outra possível explicação poderá estar relacionada com o facto da natureza das interações síncronas e assíncronas serem substancialmente diferentes, nomeadamente quanto à possibilidade de fazer intervenções mais reflectidas e melhor redigidas e fundamentadas o que poderá influenciar a percepção dos estudantes quanto ao seu nível de participação, até porque não foi claramente explicitado o que se deveria entender por "nível de participação". Outra hipótese explicativa poderá implicar uma maior confiança e à vontade dos estudantes em comunicarem de forma assíncrona.

Em relação à frequência da participação nas sessões presenciais (Quadro 9), a grande maioria 15 (95%) respondeu que participaram em mais de 75% das sessões e somente 1 (5%) refere ter frequentado entre 25 a 50%. Fica o registo de que a grande maioria dos estudantes conseguiu frequentar com grande assiduidade a sessões presenciais.

Frequência da participação das sessões presenciais	*N = 16*
Menos de 25%	0 (0%)
25 a 75%	1 (6%)
50 a 75%	0 (0%)
Mais de 75%	**15 (94%)**

Quadro 9 – Frequência participações nas sessões presenciais (valores percentuais arredondados à unidade)

4.6. A organização e estrutura do curso

Relativamente à dimensão de análise "organização e estrutura do curso", parte do questionário solicitava aos estudantes que se posicionassem relativamente a um conjunto de afirmativas. As respostas dos estudantes foram sistematizadas no quadro 10. Relembramos que a escala de níveis de grau de concordância/discordância é: 1 – Concordo plenamente; 2 – Concordo, 3 – Nem concordo nem discordo; 4 – Discordo; 5 – Discordo plenamente; e SO – Sem opinião.

	1	2	3	4	5	SO	*n*
1. Os estudantes foram esclarecidos logo no início do curso sobre a forma como o mesmo se iria organizar.	4 (29%)	**5 (36%)**	1 (7%)	3 (21%)	0 (0%)	1 (7%)	14
2. Os estudantes foram alertados no início do curso relativamente à forma como deveriam organizar a sua participação no curso (por exemplo: periodicidade de acesso à plataforma, estimativa de horas a dedicar ao curso, competências informáticas que deveriam possuir, etc.)	2 (14%)	3 (21%)	2 (14%)	**6 (43%)**	1 (7%)	0 (0%)	14
3. O número de sessões *online* previstas para cada UC foi adequado	0 (0%)	3 (21%)	1 (7%)	**10 (71%)**	0 (0%)	0 (0%)	14
4. O número de sessões *online* deveria ter sido maior	1 (7%)	**7 (50%)**	1 (7%)	4 (29%)	1 (7%)	0 (0%)	14
5. O número de sessões *online* deveria ter sido menor	0 (0%)	2 (14%)	3 (21%)	**8 (57%)**	1 (7%)	0 (0%)	14
6. O número de sessões presenciais previstas para cada UC foi adequado	0 (0%)	4 (29%)	1 (7%)	**7 (50%)**	2 (14%)	0 (0%)	14
7. O número de sessões presenciais deveria ter sido maior	2 (14%)	**5 (36%)**	2 (14%)	4 (29%)	1 (7%)	0 (0%)	14
8. O número de sessões presenciais deveria ter sido menor	0 (0%)	2 (15%)	2 (15%)	**7 (54%)**	2 (15%)	0 (0%)	13
9. A alternância de sessões presenciais/sessões *online* foi adequada.	0 (0%)	**7 (54%)**	2 (15%)	4 (30%)	0 (0%)	0 (0%)	13
10. O funcionamento de duas UC em simultâneo foi adequado.	1 (8%)	2 (15%)	1 (8%)	**8 (62%)**	1 (8%)	0 (0%)	13
11. Não deveria haver mais do que uma UC a decorrer de cada vez.	1 (8%)	4 (31%)	1 (8%)	**5 (39%)**	2 (15%)	0 (0%)	13
12. Todas as UC de um semestre deveriam ocorrer em simultâneo.	0 (0%)	1 (8%)	0 (0%)	**10 (77%)**	2 (15%)	0 (0%)	13
13. O período de duração de cada UC foi suficiente.	0 (0%)	3 (23%)	1 (8%)	**8 (62%)**	1 (8%)	0 (0%)	13
14. O modelo de funcionamento das diferentes UC foi similar entre si.	0 (0%)	**6 (46%)**	0 (0%)	**6 (46%)**	1 (8%)	0 (0%)	13
15. A forma de dinamizar as sessões *online* foi similar em todas as UC.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	**10 (77%)**	3 (23%)	0 (0%)	13
16. Preferia que o curso tivesse sido integralmente em regime presencial.	0 (0%)	1 (8%)	0 (0%)	**8 (62%)**	4 (31%)	0 (0%)	13
17. Preferia que o curso tivesse sido integralmente em regime a distância (*online*).	0 (0%)	2 (15%)	0 (0%)	**8 (62%)**	3 (23%)	0 (0%)	13
18. Não estava preparado para participar num curso com componente *online*	0 (0%)	1 (8%)	2 (15%)	**6 (46%)**	**4** (31%)	0 (0%)	13
19. Actualmente acho que estou mais preparado para participar em cursos com componente *online*	**5 (38%)**	3 (23%)	2 (15%)	1 (8%)	2 (15%)	0 (0%)	13
20. Não voltarei a participar num curso com componente *online*	0 (0%)	0 (0%)	1 (8%)	**7 (54%)**	5 (38%)	0 (0%)	13

Quadro 10 – Conjunto de afirmativas sobre o posicionamento dos estudantes quanto a aspetos relativos à organização e estrutura do curso (valores percentuais arredondados à unidade)

A análise dos itens 1 e 2 do Quadro 10 permite destacar que a maioria dos estudantes concordam que foram esclarecidos no início do curso sobre a forma como o mesmo estava organizado. Contudo, 7 (50%) dos respondentes consideram que não foram alertados sobre como deveriam organizar o seu envolvimento e participação no curso. Este aspeto parece-nos de destacar e de registar como um aspeto a considerar em futuras edições do curso.

Relativamente à adequação do número de sessões *online* previstas para cada unidade curricular (itens 3), os estudantes revelam um alto nível de discordância, com 10 (71%) com a afirmação. Contudo, não parece existir uma perspetiva unânime sobre as razões para essa discordância, pois embora 8 (57%) dos estudantes se tenha posicionado como "concordando" ou "concordando totalmente" com a afirmação de que "o número de sessões *online* previstas deveria ter sido maior", 5 (36%) "discordam" ou "discordam totalmente" desta afirmação. Contudo, se considerarmos o posicionamento dos estudantes relativamente à afirmação "O número de sessões *online* deveria ter sido menor", verifica-se uma maior ênfase de respostas na "discordância" ou "discordância total" com esta afirmação. Consideradas no seu conjunto, o posicionamento dos estudantes quanto às afirmações dos itens 3, 4 e 5 parece sugerir que globalmente há uma tendência de respostas que revela o entendimento de que o número de sessões *online* deveria ter sido maior, embora considerando as respostas ao itens 6 e 8 se entenda que isso não deveria ser feito em detrimentos das sessões presenciais.

Analisando os itens 6 a 8 que abordam o número de sessões presenciais, verifica-se que 9 (64%) dos estudantes "discordam" ou "discordam totalmente" da afirmação de que "o número de sessões presenciais previstas para cada UC foi adequado", o que é reforçado pelo facto de 9 (69%) "discordarem" ou "discordarem totalmente" com a afirmação "o número de sessões presenciais deveria ter sido menor". No que se refere à afirmação "o número de sessões presenciais deveria ter sido maior", 7 (50%) manifestaram "concordância total" ou "concordância" com a afirmação, enquanto que 5 (36%) "discordaram totalmente" ou "discordaram" com a afirmação.

Considerados no seu conjunto, os dados referentes ao número de sessões *online* e presenciais, apontam claramente para um sentimento por parte dos estudantes da necessidade de um maior número de sessões, o que pode indiciar uma percepção dos mesmos relativamente à necessidade de uma maior carga horária para o curso/unidade curricular.

Ainda no que se refere à forma de organização do curso, verifica-se também, através da análise do item 9 do quadro 10, que 7 (54%) dos estudantes consideram que a alternância entre sessões presenciais/*online* foi adequada. Contudo, 4 (30%) discordam do modelo de alternância adoptado e os restantes (2 – 15%) "nem concordam nem discordam".

No modelo de organização do curso, optou-se pelo funcionamento em simultâneo de duas UC, sendo que 9 (70%) dos estudantes considera que o funcionamento do curso com esta modalidade de organização não foi adequado. Contudo, considerando conjuntamente os itens 10, 11 e 12 não resulta claro qual seria a alternativa desejada pelos alunos no seu conjunto pois 12 (92%) dos estudantes "discordam " ou "discordam totalmente" com a afirmação de que "todas as UC de um semestre deveriam ocorrer em simultâneo" e 7 (54%) "discordam" ou "discordam totalmente" da afirmação de que "não deveria haver mais do que uma UC a decorrer de cada vez", sendo que (39%) "concordam" ou "concordam totalmente" com a afirmação. Conjugando estas respostas, não fica clara qual seria a opção desejada pelos estudantes embora fique claro que não desejam o funcionamento em simultâneo de todas as UC.

O item 13 reportava-se ao período de duração de cada UC e da sua análise resulta clara a "discordância" ou "discordância" total" da maioria dos estudantes 9 (70%) com a afirmação "o período de duração de cada UC foi suficiente". O posicionamento dos estudantes relativamente a esta afirmação vem reforçar a percepção decorrente da análise das respostas aos itens 3 a 8 da existência de um sentimento de necessidade de mais tempo para as várias UC.

Uma análise geral dos itens 14 e 15, permite destacar que os estudantes consideram que o funcionamento das UC não foi similar entre si, sucedendo o mesmo no que se refere a forma de dinamizar as sessões *online*. Neste último caso as diferenças parecem ter sido significativas pois a totalidade das respostas posiciona-se entre a "discordância" e a "discordância total" com a afirmação "a forma de dinamizar as sessões *online* foi similar em todas as UC".

Sendo a primeira vez que o curso MCETE funciona em modalidade de *e-learning*, era particularmente relevante questionar os estudantes quanto às suas preferências relativamente à existência de uma dimensão *online* no curso. Analisando em conjunto os itens 16 e 17, verifica-se que os estudantes têm uma opinião predominantemente positiva em relação ao curso não ser integralmente em regime presencial 12 (93%), mas também apreciam positivamente o facto de o mesmo não ser integralmente *online* 11 (85%). Contudo, dois dos estudantes (15%) concordam com a afirmação "Preferia que o curso tivesse sido integralmente em regime a distância (*online*)" enquanto que 1 (8%) dos estudantes manifesta concordância com a afirmação "Preferia que o curso tivesse sido integralmente em regime presencial". Da análise das respostas aos itens 16 e 17 pode considerar-se que a generalidade dos alunos (excepto um caso) se manifesta satisfeito com o facto de o curso funcionar na modalidade de *b-learning*.

A generalidade dos estudantes considera que se encontrava preparado para participar num curso *online* sendo que 10 (77%) manifesta "discordância" ou "discordância total" com a afirmação "Não estava preparado para participar num curso

com componente *online*" embora 1 (8%) estudante concorde com essa afirmação. Contudo, no final do curso todos os estudantes se consideram preparados para participar em cursos com componente *online*, sendo que de entre os que se consideravam à partida preparados, todos revelam que no final do curso se sentem "mais preparados". Este facto parece-nos de destacar pois permite antecipar que, à medida que as práticas de *e-learning* e *b-learning* se forem tornando mais comuns, os estudantes se adaptam e aderem a este tipo de abordagem ao ensino/formação com mais facilidade.

Um último item auscultava o posicionamento dos estudantes quanto à participação futura em cursos com componente *online* sendo que 12 (92%) "discordam" ou "discordam totalmente" da afirmação "Não voltarei a participar num curso *online*". Apenas 1 (8%) estudante assinala a opção "nem concordo nem discordo" o que pode indiciar que a sua opção dependeria de outros fatores que não a modalidade do curso.

O questionário solicitava ainda aos estudantes que se posicionassem em relação ao facto da modalidade de *b-learning* os ter, ou não, ajudado a conciliar a frequência do curso com as demais atividades pessoais e/ou profissionais (Quadro 11). De entre as 16 respostas recebidas, todas foram positivas, sendo que 7 (44%) relataram que ajudou muito, 7 (44%) um pouco e 2 (12%) que teria ajudado mais se fosse integralmente a distância.

O curso de MCETE ter funcionado em modalidade de *b-learning* ajudou o estudante a conciliar a sua frequência com as suas demais atividades pessoais e/ou profissionais	*n = 16*
Sim, ajudou muito	7 (44%)
Sim, um pouco	7 (44%)
Sim, mas terias ajudado mais se fosse integralmente a distância	2 (12%)
Não, seria mais fácil se fosse integralmente presencial	0 (0%)

Quadro 11 – Funcionamento do curso na modalidade *b-learning* ter ajudado o estudante a conciliar a sua frequência com as suas demais atividades (valores percentuais arredondados à unidade)

5. Síntese global e considerações finais

Actualmente verifica-se que o número de oferta de cursos/formação na modalidade e-/*b-learning* tem crescido de forma significativa, impulsionada pelas mutações do "mercado" de ensino e formação e pelo potencial em termos comunicacionais e pedagógicos oferecido pelas TIC e Internet. Neste contexto a avaliação dos cursos/formações tem vindo assumir uma relevância crescente com vista ao apoio à tomada de decisão, através de uma reflexão crítica com base nas informações recolhidas (Gomes, Silva & Silva, 2004a; Gomes, 2004b; Rodrigues, 2007, entre outros), permitindo assim introduzir melhorias nos modelos organizacionais, pedagógicos e de funcionamento dos próprios cursos. Neste ponto importa reforçar a necessidade de uma

avaliação holística, que considere, articule e integre diversas dimensões de análise e os pontos de vista dos diferentes intervenientes. É uma perspetiva avaliativa abrangente, recorrendo a múltiplas fontes, momentos e instrumentos de recolha de dados que defendemos. Neste texto centrámos a nossa análise nos dados recolhidos através de um questionário aos alunos da edição de 2009/10 do curso MCETE. Procurando fazer uma síntese global das conclusões decorrentes da análise dos dados recolhidos registam-se aqui alguns dos aspetos que consideramos mais significativos:

Quanto à modalidade de b-learning:

(i) Para a maioria dos estudantes o facto de o curso ter sido oferecido na modalidade de *b-learning* contribuiu para que se inscrevessem no mesmo. Por outro lado, no final do curso, todos os estudantes reconheceram que o facto do curso ser em modalidade de *b-learning* os ajudou a conciliar a frequência do mesmo com as demais atividades pessoais e/ou profissionais, havendo dois que acentuam que teria ajudado mais se fosse integralmente a distância. Podemos assim concluir que a modalidade de *b-learning* se revelou ser adequada aos estudantes em causa, e por isso ser de considerar a sua manutenção no modelo de organização do curso e perspetivar a opção de a alargar a outros cursos.

Quanto ao modelo de organização do curso:

(ii) No modelo de organização do curso, optou-se pelo funcionamento em simultâneo de duas UC, das 4 ou 5 que integram cada um dos dois semestres do 1.0 ano do curso, sendo que a maioria dos estudantes considera que o funcionamento do curso com esta modalidade de organização não foi adequado. Verifica-se que a grande maioria dos estudantes discorda com funcionamento em simultâneo de todas as UC de cada uma dos semestres, sendo que a maioria também discorda de funcionamento de uma UC de cada vez. Da conjugação destas reposta não resulta claro qual seria o modelo de organização/distribuição pelo tempo das várias UC, embora fique bem claro que não desejam o funcionamento em simultâneo de todas as UC.

(iii) Verificou-se uma tendência global de respostas que no sentido de que o número de sessões *online* deveria ter sido maior, embora registando-se também o entendimento de que isso não deveria ser feito em detrimento das sessões presenciais. Quando considerados no seu conjunto, os dados referentes ao número de sessões online e presenciais, apontam para um sentimento por parte dos estudantes da necessidade de um maior número de sessões, o que pode indiciar uma percepção dos mesmos relativamente à necessidade de uma maior carga horária para o curso/unidade curricular. Esta possibilidade é corroborada pelo

facto da maioria do estudantes não ter considerado suficiente o "período de duração de cada UC".

(iv) Os estudantes consideram que o funcionamento das UC não foi similar entre si, aspeto ainda mais acentuado no que se refere a forma de dinamizar as sessões online nas várias UC.

(v) Verifica-se que a grande maioria dos estudantes têm uma opinião positiva em relação ao facto do curso ser em modalidade b-learning pois apreciam positivamente quer o facto de o mesmo não ser integralmente presencial nem integralmente online. Contudo, dois dos estudantes gostariam que o curso tivesse sido integralmente em regime a distância (online)" enquanto que um outro "Preferia que o curso tivesse sido integralmente em regime presencial".

(vi) A generalidade dos estudantes considera que se encontrava preparado para participar num curso online sendo que apenas um estudante reconheça que "Não estava preparado para participar num curso com componente online" embora 1 (7%) estudante concorde com essa afirmação. No final do curso, esse estudante considera que ficou preparado para participar em cursos com componente online, sendo que de entre os que se consideravam à partida preparados, todos revelaram sentir-se "mais preparados". Reforçamos novamente a que este é um aspeto que nos parecer de destacar pois permite antecipar que, à medida que as práticas de *e/b-learning* se forem tornando mais comuns, os estudantes passarão a aderir e participar neste tipo de abordagem ao ensino/formação com maior facilidade. No mesmo sentido aponta o facto da quase totalidade dos estudantes admitirem poder voltar a frequentar um curso online, havendo apenas um estudante que assinalou a opção "nem concordo nem discordo" relativamente à afirmação o que pode indiciar que a sua opção dependeria de outros fatores que não a modalidade do curso.

Quanto às competências necessárias:

(vii) Os estudantes reconhecem a importância das características pessoais, nomeadamente ao nível da auto-motivação, organização e autonomia serem importantes para se bem sucedido em cursos em modalidade de *e-/b-learning*.

(viii) No que se refere à importância de possuir boas competências em termos de utilização de serviços *online*, o grupo de estudantes divide-se entre os que consideram que esse é oum fator fundamental e outros que discordam dessa importância. Este conjunto de dados sugere a necessidade de se assegurar logo no ínicio do curso que os alunos possuam, ou desenvolvam rapidamente, destrezas no sentido de se sentirem à vontade em ambientes *online* e na utilização dos seus

serviços. Esta recomendação é particularmente importante se considerarmos a aplicação do modelo em *e/b-learning* a cursos em outras especializações que não do MCE, especialização em Tecnologia Educativa pois este, tipicamente, admite alunos já com um nível de literacias digitais elevado, ao contrário do que será mais comum em outros cursos.

Quanto ao envolvimento do estudantes:

(ix) Os estudantes percecionam o seu nível de envolvimento nas atividades assíncronas mais elevado do que nas atividades assíncronas. Os dados recolhidos não permitem explicar as razões para este facto o que aponta no sentido de obter informação adicional (por exemplo, através de entrevistas) que ajude a compreender esse facto. Embora este aspeto exija maior estudo, nas secções anteriores deste texto apresentaram-se algumas hipóteses interpretativas.

Cabe salientar que para uma interpretação mais rigorosa dos dados faz-se necessário considerar múltiplos intervenientes e múltiplas fontes e instrumentos de recolha de dados, envolvendo o cruzamento de dados tendo como origem as diversas fontes e os diversos instrumentos de recolha. Este processo encontra-se em curso e será posteriormente objecto de divulgação. Reconhece-se também que "... qualquer projecto que mobiliza expectativas a diversas escalas, que pretende introduzir alterações no *modus operandis* das organizações, necessita de ser acompanhado e monitorizado desde a sua concepção até à sua finalização" (Gomes, Silva & Silva, 2004a, p. 1), daqui decorre também que este é um processo cíclico, que deve efectuar-se a cada nova edição dos cursos.

Notas

1. URL do documento "Best Practices for Electronically Offered Degree and Certificate Programs" (2000, p.12):http://www.educause.edu/Resources/BestPracticesforElectronically/151504
2. URL do Questionário: http://www.encuestafacil.com/RespWeb/Qn.aspx?EID=826251
3. URL da Universidade do Minho: http://www.ie.uminho.pt/Default.aspx?tabid=7&pageid=78&lang=pt-PT

Referências bibliográficas

HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.

FERRÃO, L. & RODRIGUES, M. (2000). *Formação pedagógica de formadores. Da teoria à prática*. 5a ed. Lisboa: Lidel.

FIORENTINI, L. (2006). Pesquisando ambientes de aprendizagem *online*. In Marco Silva & Edméa Santos (orgs.), *Avaliação da aprendizagem em educação online.* São Paulo: Edições Loyola, pp. 123 – 139.

GOMES, M. J., SILVA B. D. & SILVA A. M. (2004a). Avaliação de cursos em *e-learning*. *Actas da conferências eLES'04 - eLearning no Ensino*. Universidade de Aveiro. Disponível em

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/665/1/eLES-GSS.pdf (Acedido a 23 de Fevereiro de 2010).

GOMES, M. J. (2004b).*Educação a distância – um estudo de caso sobre formação contínua de professores via internet*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação.

GOMES, M. J. (2009).*Problemáticas da avaliação em educação online*. *In* Paulo Dias e António José Osório (org.), *Actas da Conferência Internacional de TIC na Educação: Challenges 2009*. Braga: Universidade do Minho, p.1675 – 1693.

RODRIGUES, S. M. S. (2007). *Avaliação em e-/b-learning: implementação de um sistema de auto-avaliação de um projecto de apoio online no instituto superior de contabilidade e administração do Porto*. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação. http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/152/1/TME 362.pdf (Acedido a 07 de Abril de 2010).

KIRKPATRICK, D. L., & KIRKPATRICK, *J. D*. (*2006*). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd *ed*.). San Francisco: Berrett-Koehler.

VEIGA-SIMÃO, A.M. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In Alves, M. P. & Machado, E. A. (Org.). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. De Facto Editores, pp. 125 – 151.

Avaliação de uma organização curricular à luz da Inovação Curricular

Beatriz Jansen Ferreira

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Resumo: Avalia-se a construção de uma organização curricular à luz da inovação pedagógica, seus reflexos numa formação universitária contemporânea e suas implicações na organização curricular e no trabalho docente. O referencial teórico adotado é a teoria crítica. Defende-se a inclusão de um Núcleo Básico Geral Comum, como eixo norteador da formação, composto por dois grandes grupos: disciplinas de contextualização e outro de formação geral. Compõe o primeiro grupo: ética e cidadania, sociedade e cultura, meio ambiente e sociedade e língua e linguagem. A primeira disciplina tem como objetivo levar o educando a reflexão sobre a construção de valores éticos, morais e de cidadania à luz da escola filosófica grega e a reflexão sobre os principais indicadores socioeconômicos nacionais e internacionais relacionando-os com a construção de uma cidadania sustentável. A segunda disciplina trata da interferência da cultura na sociedade e seus reflexos na organização social.
A terceira trata da questão ambiental e sua relação com a sociedade. A quarta trata de um espaço para o desenvolvimento no discente de sua capacidade crítica de expressão falada e escrita. O segundo grupo é composto pelas disciplinas: epistemologia e filosofia da ciência e sociologia e sociedade onde serão trabalhadas as questões fundantes do conhecimento e da ciência. Procura-se resgatar o papel da academia no que concerne ao processo de formação e sua relevância social. Chama-se a atenção para a importância desta reflexão em um momento onde a convivência social padece de valores éticos, morais e cidadãos mais consistentes e a academia deve tomar para si este desafio para o novo milênio. Detecta-se o conflito de interesses nesta questão tornando a tarefa complexa, porém necessária para uma formação inovadora e sustentável.

Palavras- chave: Avaliação, Inovação, Currículo

Abstract: Assessment of a sylabus organization in the light of educational innovation. It is evaluated the building of an organization in the light of educational innovation, its reflex actions on a universitary education and its involvement in the syllabus organization and in teaching work. The theoretical model adapted is that of critique theory. An emphasis is put in the inclusion of a common general basic nucleus as a forwarding axis formation, composed of two great group disciplines of context and one of general formation. The first group is composed of ethics and citizenship, society and culture, environment and society, language and speech. The first discipline aims to lead the student to a reflection about the building of ethical, moral and citizenship values in the light of greek philosophic school and to a reflection about the main international and national social economic indexes and relating them with the building of a sustainable citizenships. The second discipline treats about the interference of culture in the society and its reflexes in the social organization. The third treats about the environmental question and its relation with the society. The fourth treats about of a space for the development in the student of his critical capacity of verbal and written expression. The second group is composed of the disciplines: epistemology and philosophy of science and sociology and society, which will deal with fundamental questions of knowledge, science and society. It is intended to put again in evidence the function of the academy with respect to the formation process and its social relevance. Emphasis is put in the importance of this reflexion in an occasion where the social interrelation lacks of more consistent citizenship, moral and ethical values and the academy must take on this great challenge in this new millennium. It becomes apparent the conflict of interests that involve the question and turn it complex, but is needed to a sustainable and renewed formation.

Keywords: assessment, renewal, disciplines.

1. Introdução

Uma organização curricular reflete a relação de equilíbrio entre os pressupostos dominantes de um sistema educativo num determinado momento e os fins educacionais que se pretende em um processo de formação. Assim, evidencia-se uma questão histórico-politco-social que invoca uma ação docente crítica e compromissada na identificação desta configuração, transcendendo-a na perspectiva de objetivos de formação intencionalmente assumidos. (Sacristan, 2000, p. 17)

Valendo-me de FREIRE (1998, p. 85), penso,

> "O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente".

Abraçando essa idéia, entendo que ao construirmos uma proposta curricular estamos assumindo a interferência, a transformação e conseqüente superação na construção de um processo de formação.

O currículo, portanto, deve refletir uma práxis emanada de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias para um determinado momento e escolha profissional. Portanto, conceber um currículo à luz da inovação pedagógica segundo Santos (1989) é compreendê-lo na perspectiva de "ciência emergente, rompendo com o "status quo" que dimensiona os fazeres pedagógicos numa possibilidade transformadora".

Dewey (1995, p.31) nos fala que a escola, aqui entendida a instituição superior de ensino – IES, não é um ambiente qualquer que vem estabelecido, mas outro selecionado que deve agir em uma determinada direção com a missão de, "[...] simplificar e ordenar os fatores e as disposições que se deseja desenvolver; purificar e idealizar os costumes sociais existentes; criar um ambiente mais amplo e equilibrado do que aquele pelo qual o discente seria influenciado se abandonado a si mesmo". Logo, uma IES deve somar-se à vida, à sociedade, ao que a rodeia, não para substituir com os "materiais" que o meio proporciona sua própria missão, mas sim para projetá-la sobre todos esses materiais. Infelizmente não tem sido esta a lógica de avaliação em relação ao trabalho docente.

Ao longo deste último século a academia organizou-se no sentido de "teoricamente" manter a tríade ensino/pesquisa/extensão em condições de equilíbrio.

Contudo as avaliações internas das IES como também as externas, realizadas fundamentalmente por órgãos de fomento, vem de maneira sistemática valorizando sobremaneira as atividades de pesquisa em detrimento as atividades de ensino e mais ainda as de extensão. Isto a nosso ver vem "sucateando" o processo de formação universitária, deixando qualquer possibilidade de ampliação ou diversidade curricular a

cargo do próprio discente. Assim, por meio de disciplinas eletivas, os discentes podem buscar outros saberes, solidificando seu processo acadêmico.

Evidentemente, há que se prever e estimular que nossos discentes sejam estimulados pela curiosidade epistemológica e, por assim ser, buscarem uma contínua ampliação de seus conhecimentos, enriquecendo seus currículos da maneira mais legítima que puderem. É claro que as disciplinas eletivas cumprem este papel. Mas é fundamental resgatarmos a idéia da academia e mais ainda, da educação, considerando duas frentes:

- Conseguir que pela educação institucionalizada, sejamos capazes de ajudar nossos alunos a se desenvolverem como pessoas, como cidadãos, facilitando-lhes a aquisição de habilidades básicas tanto no nível cognitivo, como também no autoconhecimento, de estímulo ao protagonismo no campo pessoal e social;
- Facilitar que, nas IES, tenham lugar e reconhecimento todas as diferentes capacidades, ritmos de trabalho, expectativas, estilos de cognitivos e de aprendizagem, motivações, etnias, valores culturais todos à luz da ética e da cidadania.

Neste sentido, defende-se neste trabalho a idéia da introdução de um conjunto de disciplinas, obrigatórias a todas as áreas de saber no ensino superior, denominado Núcleo Básico Geral Comum – NBGC.

Apoio esta convicção na observância do caminho adotado atualmente, pelos grandes centros de excelência no ensino superior que tem revisto sua organização curricular. Estas instituições entre outras, Havard (2002) têm de forma explicita e transparente, colocado um caminho que entendem, irão compor de forma mais plena, os profissionais do século XXI. Para tal, é necessário que nos debrucemos em conhecimentos que ampliem a percepção de mundo, de sociedade, de homem e de ciência na contemporaneidade.

Sacristán (2000, pág.32) referenda esta idéia nos dizendo,

> "O currículo é a expressão da função socializadora da escola e se revela como um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição de ensino em geral e na possibilidade de uma prática pedagógica inovadora"

Para tal, entende-se que algumas ferramentas no âmbito da metodologia de ensino /aprendizagem devem compor a operacionalização desta organização curricular que exige saberes metodológicos críticos, estimuladores da construção do conhecimento. Para isso, é necessário pactuar a interdisciplinaridade, a multiprofissionalidade e o uso de

metodologias problematizadoras como o PBL e a Metodologia da Problematização proposta por teóricos como BERBEL (1999) e BORDENAVE (2000).

2. Discussão

Postas essas questões, pactua-se que o Núcleo Básico Geral Comum - NBGC deva conter dois grupos de disciplinas: as de contextualização e as de formação geral.

Fazem parte do primeiro grupo as disciplinas: ética e cidadania, sociedade e cultura, meio ambiente e sociedade e língua e linguagem. A primeira disciplina tem como objetivo levar o educando a refletir sobre a construção de valores éticos, morais e de cidadania. Esta reflexão na proposta ora apresentada, repousa sobre a escola filosófica grega que, entende esta autora, abraça os conceitos de ética e cidadania de maneira muito adequada a atualidade.

Tendo como base esta construção filosófica será construído um conhecimento sobre os principais indicadores socioeconômicos do país e do mundo e sua relação com a construção de uma cidadania sustentável. Este espaço disciplinar, defendo, reúne uma possibilidade de contextualização da sociedade atual de grande importância para uma formação universitária cidadã e isso evidentemente isso irá requerer um trabalho docente de pesquisa.

Acredito que este espaço de construção crítica pode contribuir para uma formação de fato inovadora e revisitada para o século XXI. Digo isto na medida em que pensar a universidade nesta perspectiva pode ser um exercício de autonomia intelectual que permite transcender os estreitos limites unidirecionais do discurso hegemônico e sua tecnocrática lógica da racionalidade instrumental que tão fortemente vigoram nas políticas educativas para o ensino superior.

Certamente esta é uma tarefa intelectual, mas, não será frutífera se for elaborada na solidão ou por meio de esforços individuais. Requer atores coletivos, capazes não só de elaborar um novo discurso, mas, também de consolidá-lo e difundi-lo.

A segunda disciplina trata da interferência da cultura na sociedade e seus reflexos na organização social. Serão tratados temas como as mudanças nas relações entre cultura e sociedade nos séculos XX e XXI. Neste campo pretende-se a construção de um conhecimento “para e com” a cultura. Serão tratados temas como as mudanças sociais, valores, indivíduo, sociedade e cultura, socialização e mercado, individualismo, declínio da esfera pública, entre outros. Esta construção se dará sempre na condição da compreensão com significância e do equilíbrio difícil e estimulante para a busca entre o valor do conteúdo que deve ser potencialmente denso e relevante e a busca de sua apropriação significativa como saber.

A terceira trata da questão ambiental e sua relação com a sociedade apontando para a necessária autonomia e solidariedade dos indivíduos para um desenvolvimento ambiental sustentável.

Indiscutivelmente, a condição ambiental do planeta traz reflexões fundamentais para uma convivência social que pretenda ser para todos e sustentável.

Talvez estejamos vivendo um momento único neste aspecto. Nunca estivemos a par das desigualdades econômico-sociais vigentes, tão iguais e tão vulneráveis.

As concepções tradicionais de meio-ambiente o apresentam como uma realidade fechada em si mesma e com comportamento causal. Estas concepções por possuírem de maneira subjacente um conceito positivista e uma posição analítica, tomam o meio-ambiente como sendo o natural (físico e biótico) ao qual se soma, exatamente em moldes adicionais, o social. Ele é a soma de partes, onde sistema e particularidades são recíprocos e só na sua reciprocidade são cognocíveis.

O meio-ambiente não tem sido visto como totalidade dialética, onde o biogeofísico e o sócio-econômico são os seus perfis de tensão e do possível. O meio-ambiente não tem sido considerado como uma trama histórica que adquire sentido através de um projeto, isto é, do trabalho e, portanto, do homem.

A questão ambiental não poderá escapar da compreensão das diferenças geradas pelo sistema produtivo, que ocasionaram este ou aquele problema ambiental, visto que desenvolvimento é entendido como implantação da ordem capitalista no seu nível material e ideológico. Se a questão ambiental não for compreendida deste modo, não se escapará da figura tecno-burocrática que se coloca como a consciência da realidade dispondo de uma atividade racional que organiza a história, dá corpo à nação e funda o poder. Figura esta que é chamada para impor as condições daquilo que é e deve ser. É ela que, pela mediação do Estado, desperta a razão que prevê o futuro, encurta o tempo e preconiza o planejamento justificando, teoricamente, todo esse quadro e anulando a rede constituída de relações de produção e as diferenças de interesses sociais.

Os critérios de análise da problemática ambiental só terão razão de ser se revelarem, nas suas especificidades bio-geo-físicas e sócio-econômico-culturais, os dois pontos acima mencionados, ou seja, relações de produção e diferentes interesses sociais.

Assim, um espaço de discussão como este deve despertar nos discentes uma noção de protagonismo e capacidade de transformação social cada vez mais necessária a sustentabilidade de nosso planeta.

A quarta disciplina, Língua, Linguagem e Discurso do grupo contextualizador do NBGC, trata de um espaço onde se buscará desenvolver nos educandos sua capacidade crítica de expressão falada e escrita usando como pano de fundo a bibliografia usada nas outras disciplinas componentes do primeiro grupo. O avanço da informática no

campo da educação é inegável enquanto possibilidade infinita de pesquisa, de informação e de agilidade. Contudo, percebemos no trabalho pedagógico, freqüentemente uma apropriação de conteúdo, de conhecimento, que não se dá pela "curiosidade epistemológica", tão desejada por nós!

Ao contrário, evidencia-se com uma velocidade crescente a "cópia" pela cópia, o cumprimento da tarefa de escrever, de argumentar de forma escrita, cada vez mais superficial de descomprometida. Evidentemente, há que se contextualizar este fenômeno considerando a imaturidade que marca os discentes no ingresso ao mundo da academia.

Considerando o exposto, defendo que torna-se cada vez mais necessário, ser propiciado um meio no qual as relações entre as subjetividades ocorram em um clima de abertura e de intercâmbios livres e irrestritos. O cultivo da razão como "habilidade" deve ser produzido por meio do diálogo e do confronto de argumentos sem restrições. A capacidade de expressão deve ser compreendida na capacidade do leitor dar sentido ao lido no diálogo com outro presente, mas, também com quem está "atrás do escrito".

O segundo grupo é composto pelas disciplinas epistemologia e filosofia da ciência e também sociologia e sociedade.

Neste grupo pretende-se tratar das questões centrais do conhecimento, da ciência e da sociedade.

A epistemologia, também chamada teoria do conhecimento, é o ramo da filosofia interessado na investigação da natureza, fontes e validade do conhecimento. Entre as questões principais que ela tenta responder estão: O que é o conhecimento? Como nós o alcançamos? Podemos conseguir meios para defendê-lo contra o desafio cético? Essas questões são, implicitamente, tão velhas quanto a filosofia, embora seu primeiro tratamento explícito seja o encontrado em Platão (427-347 AC), em particular no *Theaetetus*. Mas primordialmente na era moderna, a partir do século XVII em diante - como resultado do trabalho de Descartes (1596-1650) e Locke (1632-1704) em associação com a emergência da ciência moderna - que a epistemologia tem ocupado um plano central na filosofia.

Um passo óbvio na direção de responder a primeira questão é tentar uma definição. A definição padrão, preliminarmente, é a de que o conhecimento é *crença verdadeira justificada*. Esta definição parece plausível porque, ao menos, ele dá a impressão de que para conhecer algo alguém deve acreditar nele. Podemos ainda deduzir que a crença deve ser verdadeira, e que a razão de alguém para acreditar deve ser suficientemente satisfatória à luz de algum critério - pois alguém não poderia dizer conhecer algo se sua razão para acreditar fosse arbitrária ou aleatória.

Assim, cada uma das três partes da definição parece expressar uma condição necessária para o conhecimento, e a reivindicação é a de que, tomadas em conjunto, elas são suficientes.

Há, contudo, dificuldades sérias com essa idéia, particularmente sobre a natureza da justificação requerida para a crença verdadeira equivaler a conhecimento.

Paralelamente a esse debate sobre como definir o conhecimento podemos também pensar em como o conhecimento é adquirido. Na história da epistemologia tivemos duas principais escolas de pensamento sobre o que constitui o meio mais importante para o processo de conhecer. Uma é a escola "racionalista", que mantém que a razão é responsável por esse papel. A outra é a "empirista", que mantém que é a experiência, principalmente o uso dos sentidos, ajudados, quando necessário, por instrumentos, que é responsável por tal papel.

O paradigma de conhecimento para os racionalistas é a matemática e a lógica, onde verdades necessárias são obtidas por intuição e inferência racionais. Questões sobre a natureza da razão, a justificação da inferência e a natureza da verdade, especialmente da verdade necessária, pressionam para serem respondidas.

O paradigma dos empiristas é a ciência natural, onde observações e experimentos são cruciais para a investigação. A história da ciência na era moderna dá sustentação à causa do empirismo; mas precisamente para esta razão, questões filosóficas sobre percepção, observação, evidência e experimento tem adquirido grande importância.

Mas para ambas as tradições em epistemologia o interesse central é se podemos confiar nas rotas que elas respectivamente denominam. Os argumentos céticos sugerem que não podemos simplesmente assumi-las como confiáveis; certamente, elas sugerem que trabalho é necessário para mostrar que elas são confiáveis. O esforço para responder ao ceticismo, portanto, fornece um modo distinto de entender o que é crucial em epistemologia. A segunda parte está concentrada na análise do ceticismo e de algumas respostas a ele.

Há outros debates em epistemologia sobre, entre outras coisas, memória, julgamento, introspecção, raciocínio, distinção "*a priori- a posteriori*", método científico e diferenças metodológicas, diferenças metodológicas, se há, entre ciências da natureza e ciências sociais; as questões consideradas aqui são básicas para todos esses debates. Acredito que essa grande discussão deve permear o espaço de discussão dentro desta disciplina, potencializando a compreensão dos alunos sobre o conhecimento e sua genesi. A segunda disciplina deste grupo intitula-se sociologia.

A Sociologia é uma das ciências humanas que estuda as unidades que formam a sociedade, ou seja, estuda o comportamento humano em função do meio e os processos que interligam os indivíduos em associações, grupos e instituições. Tem uma base teórico-metodológica, que serve para estudar os fenômenos sociais, tentando

explicá-los, analisando os homens em suas relações de interdependência. Busca a compreensão das diferentes sociedades e culturas e neste Núcleo Básico Geral Comum - NBGC esta disciplina Sociologia Assim como toda ciência, a Sociologia pretende explicar a totalidade do seu universo de pesquisa. Ainda que esta tarefa não seja objetivamente alcançável, é tarefa da Sociologia transformar as malhas da rede com a qual a ela capta a realidade social cada vez mais estreitas. Por essa razão, o conhecimento sociológico, através dos seus conceitos, teorias e métodos, pode constituir para as pessoas um excelente instrumento de compreensão das situações com que se defrontam na vida cotidiana, das suas múltiplas relações sociais e, consequentemente, de si mesmas como seres inevitavelmente sociais.

Defendo que este núcleo seja colocado de forma introdutória, junto com as disciplinas específicas da graduação, de maneira que o aluno vá agregando um olhar mais amplo aos novos conhecimentos, legitimando-os numa compreensão mais profunda. A organização curricular proposta neste trabalho pode ser compreendida melhor na figura 1:

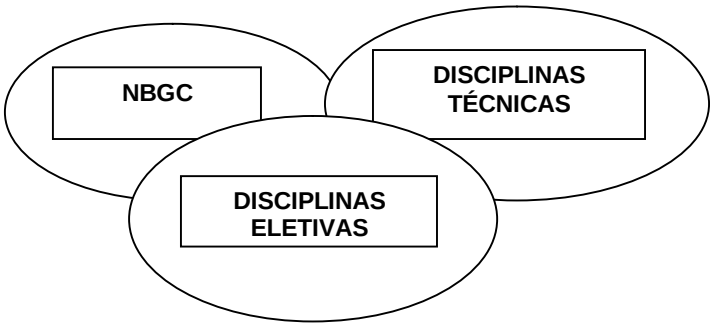


Figura 1 – Organização Curricular

Conforme podemos observar a inserção do NBGC, se dá de maneira introdutória junto com as disciplinas técnicas da formação escolhida, bem como com a presença de disciplinas eletivas que o aluno considerar adequada para a composição de seu processo de formação. O NBGC seria obrigatório para tosas as áreas de saber.

A geração de novos recursos humanos sob este prisma deve obrigatoriamente, conter novos conhecimentos e novas premissas. A primeira delas seria a compreensão de que a geração de conhecimento técnico ainda que de ótima qualidade, não é suficiente, em hipótese alguma para gerar pessoas, cidadãos interferidores desta catástrofe anunciada.

A pergunta que não quer (e não deve!) calar é a de quem é dono, a quem pertence este planeta, esta sociedade? Posto isto, fica evidente que as instituições de ensino superior – IES têm uma responsabilidade monumental neste momento. Ainda que defendamos que este tipo de formação, deva começar muito anteriormente, é no 3º grau, que esta compreensão deve se dar de forma mais ampla e sólida.

A idéia de uma formação universitária sustentável passou a conter várias dimensões na medida em que se observaram vários aspectos das relações entre os campos da política, da sociologia, da economia, da educação, da saúde e fundamentalmente da ética, nas relações do homem com a natureza e sociedade como um todo.

Vasquez (1978) nos fala da essência do ato moral como algo profundamente embricado com outro conceito que é o da responsabilidade.

Ele nos alerta para a possibilidade de falarmos de comportamento moral somente quando o indivíduo que assim se comporta é responsável por seus atos.

Contudo, isto prevê que para exercer uma escolha há que se exercer o direito à liberdade que está subordinado a uma vontade.

Portanto a questão da liberdade da vontade é inseparável da idéia de responsabilidade.

Decidir e agir numa situação concreta são problemas práticos e morais, entretanto pesquisar o modo pelo qual a responsabilidade moral está relacionada com a liberdade e com o determinismo pelo qual nossos atos estão sujeitos é um problema teórico, de competência do estudo da ética.

Essa análise da responsabilidade moral, tem se tornado uma questão cada vez maior e profícua na compreensão da responsabilidade da Academia na contemporaneidade.

Com a sistematização de uma epistemologia, vista como saída à crise vigente de legitimação, estudiosos contemporâneos das questões da prática e dos conhecimentos profissionais, como Schön (1983) têm como pressuposto básico a crença de que a geração de recursos humanos propiciaria conduzir melhor essa situação.

Afirma que é nos momentos mais imprevisíveis e problemáticos que se faz presente uma riqueza de experiências dinâmicas e de conhecimentos, que devem ser mantidos na *prática, ou seja, no fazer*.

Nestas situações residem, segundo o autor, os conhecimentos tácitos, e deve-se procurar manter, antes, durante e após a atuação prática, uma reflexão atenta em relação a tais momentos.

É preciso entender que o ato de pensar reflexivamente fomenta o *fazer crítico*. Frente à ausência de tal reflexão sistemática estamos nos constituindo numa sociedade que teoriza de forma cada vez mais superficial, sem comprometimento prático com aquilo que teoricamente defende. É possível observar que a percepção sobre os problemas existe, porém revela-se cada vez mais banalizada, mais porosa.

A discussão sobre o *fazer ético* de maneira cotidiana objetiva o que se poderia chamar de protagonismo social, que tem como foco o estímulo e a ampliação do momento reflexivo, visando à contribuição efetiva de cada um na sustentabilidade de uma educação melhor em todos os aspectos (FERREIRA, 2009).

Considero fundamental que percebamos na qualidade de educadores comprometidos com a excelência humana, que o exercício pedagógico é dialético, é contraditório e não poderia ser só uma ou só a outra dessas coisas. A neutralidade, essa sim, nunca foi e nem poderia ser marca da educação. Assim, podemos considerar como boas as razões que nos levam a provocar a questão em um terreno bastante mais anterior, o da tradição da reflexão filosófica sobre a educação, nos apropriando da radicalidade com que Platão a colocava questionando a possibilidade de ensino da ética

3. Conclusão

O debate longo sobre os fins e os procedimentos da educação, atravessou a história das sociedades, tecendo sentidos para a produção da atividade pedagógica. Nesse processo construtivo revelaram-se essenciais as interrogações, especialmente quando ética e política apresentavam-se fortemente entrelaçadas. Tornada atividade social explícita e refletida, a educação tornou-se instrumento de construção de uma nova *pólis* – de realização da obra política, pela formação ética dos futuros cidadãos.

Defendo ainda e, mais precisamente associo, essa tarefa de formação ética para a cidadania e para a construção do mundo comum, à própria invenção da noção de escola. Podemos entendê-la numa perspectiva mais ampla como uma instituição consagrada a um tipo de educação que transcende o âmbito da família e que foi destinada a *especialistas*; contudo, também podemos analisar por meio de uma visão atual que atribuí à escola a responsabilidade quase que integral pela formação antes confiada à família e à própria sociedade.

Se a transposição de quase todos os processos educativos para o âmbito da escola inaugurou processos de ensino/aprendizagem especializados também restringiu aspectos da formação que transcendem o limite escolar, especialmente quando se considera o vertiginoso crescimento do conhecimento e o aumento no afluxo discente, que dificultam a atenção individual.

Assim, fica claro que a atividade educacional, não é uma prática própria ao indivíduo isolado essencialmente, é sim uma obra coletiva. Portanto o ensino ou a construção de valores no âmbito da escola, considerando aí, inclusive a universidade, requer um exercício pedagógico que assuma a atividade docente, como um aspecto central do processo de ensino/aprendizagem. Uma troca essencial que põe em relevo a reflexão e o exemplo.

A academia neste momento passa a ter uma importância impar neste contexto.

Formar técnicos na perspectiva da “excelência” como é recorrente nos dias atuais, pressupõe cada vez mais em qualquer campo de conhecimento, trafegar por três grandes vertentes:

- Construir embasamento denso e qualificado para a execução de ações adequadas a formação de professores à luz de um conhecimento sustentável
- Gerar com uma intencionalidade ética explícita, um conhecimento amplo e multidisciplinar, em qualquer área de atuação;
- Estimular a responsabilidade social nos nossos educandos de maneira que as escolhas tenham como parâmetro uma formação acadêmica sólida e ampla geradora de autonomia com interferência social.

Ao defendermos este conjunto de ações acadêmicas, nos voltamos para outro aspecto central neste tipo de trabalho pedagógico: o professor.

Sabemos que a maior parte dos educadores, foi formada numa matriz que é fundamentalmente, individualista, hierarquizada, especialista e pior, pretensamente neutra.

As instituições de ensino superior são avaliadas e premiadas por pesquisas que com freqüência primam pela geração de conhecimento sem a necessária vinculação social, que também deve fazer parte da academia.

Assim, entendemos que discutir uma formação melhor, mais ampla é discutir questões bem mais complexas que passam pelo docente e sua necessária qualificação pedagógica e pela compreensão do papel muito maior que as instituições de ensino superior devem abraçar.

Trata-se evidentemente, de uma tarefa árdua e de grande dimensão. Mas, trata-se também de algo, que urge ser tocado.

Uma educação melhor bate a nossa porta e nosso fazer docente precisa urgentemente atender este pedido!

A evolução de nossa sociedade marcada por um intencional enfraquecimento de valores éticos e cidadãos, faz ressurgir o tema sobre "quem queremos e precisamos formar", como aspecto de grande importância nos debates e nas iniciativas oficiais sobre educação.

Vivemos hoje uma falência crônica e progressiva de valores, de credibilidade institucional, de legitimidade ética que em última instância desconstrói o compromisso com a cidadania.

Defendo que existe neste cenário uma situação maniqueísta cada vez mais presente em nossa sociedade: a dualidade do pensar e do fazer.

No mundo atual, o pensar, a reflexão crítica é dolorosa e muitas vezes paralisante. FORRESTER[11], (1997, p.67-68), comenta:

> "Pensar é algo que certamente não se aprende; é a coisa mais compartilhada do mundo, a mais espontânea, a mais orgânica; mas aquela também da qual se é mais afastado.

> Pode-se desaprender a pensar. Tudo concorre para isso.
> Entregar-se ao pensamento demanda até mesmo, audácia quando tudo se opõe em primeiro lugar, com muita freqüência, à própria pessoa!
> Engajar-se no pensamento reclama algum exercício, como esquecer os adjetivos que o apresentam como austero, árduo, repugnante, inerte, elitista, paralisante e de um tédio sem limites. Frustrar as artimanhas que fazem crer na separação entre o intelectual e o visceral, entre o pensamento e a emoção, é fascinante.
> Quando se consegue isso, é como se fosse a eterna salvação! E isso pode permitir a cada um tornar-se, para o bem ou para o mal, um habitante de pleno direito, autônomo, seja qual for seu estatuto".

Considero fundamental que percebamos na qualidade de educadores comprometidos com a excelência humana, que o exercício pedagógico é dialético, é contraditório e não poderia ser só uma ou só a outra dessas coisas.

Portanto o fazer pedagógico está posto neste início de século, talvez como uma questão central da academia.

O compromisso com o processo de formação tem que ser revisto e tratado com o mesmo "prestígio" que a atividade de pesquisa tem merecido nos últimos anos.

Penso que ao apresentar estas idéias, pleiteio a ampliação e fortalecimento de um espaço reflexivo onde o desejo de uma formação acadêmica mais ampla e sustentável seja de fato, um dos grandes desafios da Academia para o novo milênio. Para tal, há que se construírem valores, conhecimentos que subsidiem nossos alunos na compreensão, mas, sobretudo na intervenção do mundo.

Acredito que o exercício docente que busco apresentar neste momento vai ao encontro de Gramsci[14] (1987, p. 12), ao falar da consciência coletiva, reportando-se ao que chamava de unificação da multiplicidade. Dizia ele,

> "Uma consciência coletiva, um organismo vivo só se forma depois que a multiplicidade unificou-se através do atrito dos indivíduos; não se pode dizer que o "silêncio" não é multiplicidade. Uma orquestra que ensaia cada instrumento por sua conta, dá a impressão da mais horrível cacofonia; porém, estes ensaios são uma condição para que a orquestra viva como um 'instrumento' só".

Sabe-se que qualquer projeto pedagógico, é passível de erros, de omissões; entretanto, julgo oportuno desvelar a intencionalidade desta proposta de forma explícita, naquilo que considero essencial: o compromisso com uma formação ética, solidária e por isso, cidadã e que agregue fundamentalmente "novos saberes e novos sabores".

Referências Bibliográficas

BERBEL, N. A. N. (1999). *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: Ed. da UEL.

BORDENAVE, J. D. & PEREIRA, A. M. (2000). *Estratégias de ensino-aprendizagem***.** Petrópolis: Vozes, 2000.

DEMO, P. (1995). *Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo*. Campinas: Autores Associados.

DEMO, P. (2000). *Educação & conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa.* Petrópolis: Vozes.

DEMO, P. (1999). *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. Campinas: Autores Associados.

FERREIRA, B. J. (2004). *Inovações na formação médica: reflexos na organização do trabalho pedagógico*. Campinas, SP: [s.n.], 2 v.

FERREIRA, B. J. (2009). A Formação ética e cidadã; um imperativo contemporâneo e campo fecundo da educação. *Revista Bioética*. Vol.17, nº3; págs:429-433. Brasília, Conselho Federal de Medicina.

FREIRE, P**.** (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra..

FREIRE, P; HORTON, M. (2002). *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes.

FREITAS, L. C. de (1995). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.* Campinas: Papirus.

FREITAS, L. C. de (Org.) (2002). *Avaliação construindo o campo e a crítica.* Florianópolis: Insular, 2002.

FRIGOTTO, G**.** (1996). *Educação e a crise do capitalismo real.* São Paulo: Cortez.

FURTER, P**.** (1974). *Educação permanente e desenvolvimento cultural*. Petrópolis: Vozes.

GANDIN, D. (1994). *A Prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos: cultural, social, político, religioso e governamental*. Petrópolis: Vozes.

GARCIA, W. E. (1995). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas.* Campinas: Autores Associados.

GASPARIN, J. L. (2002). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.* Campinas: Autores Associados.

GIMENO, J. (1988). *El currículo: una reflexión sobre la practica.* Madrid: Morata.

GIMENO, J. (2000). Proyectos curriculares: posibilidad al alcance de los profesores? *Cuadernos de pedagogía*, n. 172.

HOFFMANN, J. M. L. (1992). *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtiva* (7ª Ed). Porto Alegre: Mediação.

KUHN, T. S. (1996). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.

LUCKESI, C. C. (1990). Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In M. C. A. A. CUNHA *et al.*, *A construção do projeto de ensino e a avaliação*. São Paulo: FDE.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A**.** (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro***.** UNESCO.

SACRISTÁN, J. G.(2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.

SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner.* New York: Basic Books.

Práticas de Diferenciação dos Processos Pedagógicos

Rosa Amaro

Agrupamento de Escolas de Campo de Besteiros

Resumo: A comunicação versa os resultados de uma investigação acerca dos factores associados à utilização de práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos, por parte de docentes de sete escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, dos concelhos de Viseu e Tondela, numa amostra de 238 docentes.
No que concerne aos principais resultados obtidos, evidenciou-se que as concepções dos docentes não se encontram associadas às suas práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos, nomeadamente no que concerne à avaliação das aprendizagens. Contudo, verificou-se uma relação significativa e de elevada magnitude entre a planificação colaborativa do ensino e da aprendizagem e a utilização de práticas de individualização e diferenciação pedagógica reforçando a ideia, frequentemente assinalada na literatura, que as práticas colaborativas entre os professores são um factor de desenvolvimento individual e da organização educativa.
No âmbito das opiniões sobre o ensino e a aprendizagem constatou-se, que a frequência de acções de formação estava negativamente associada à diferenciação pedagógica. Os resultados vão de encontro às opiniões de Day (2001), Boavida e Barreira (2003) e Veiga Simão et al. (2009), entre outros, quando referem que os efeitos da formação podem sentir-se, eventualmente, ao nível do discurso do professor mas que, nem sempre, se traduzem na alteração das práticas, alicerçando a ideia sobre a falta de consonância entre a formação de professores, ou melhor, o tipo de formação descontextualizada e as suas necessidades. Neste contexto, evidenciam-se as implicações ao nível da planificação das políticas de formação de docentes e a necessidade de uma reformulação dos processos de formação contínua, na procura de uma sincronização entre reformas educativas e formação de professores (Perrenoud, 2002), suportada por estudos sobre o impacto da formação.

Palavras-chave: diferenciação pedagógica, formação de professores, trabalho colaborativo.

1. Introdução

No plano do discurso é facilmente aceite que os desafios exigentes que se colocam à instituição escolar, na actualidade, estão imbricados com o processo de massificação do acesso e permanência mais prolongada, na escola, de crianças e jovens de estratos sociais, económicos, pertenças e níveis de desenvolvimento cultural muito diversos (Rodrigues, 2001, 2003, 2006; Booth & Ainscow, 2003; Barroso, 2003; Roldão, 2003; Correia 2005; Leite, 2006, 2007). É, também, consensual, no nível discursivo, que aquele processo coloca ao sistema escolar, de uma forma muito intensa, a questão da diferença e da necessidade de maior abertura às problemáticas individuais, sociais e culturais e de atenção à cultura de origem dos alunos, quer sejam naturais ou migrantes (Ramos, 2008).

Malgrado, a força desta torrente que entrou, quase de rompante, na escola, alguns autores (e.g., Perrenoud 2002; Abreu, 2002; Barroso, 2003; Roldão, 2003) sublinham a reacção algo lenta, normalmente, protagonizada pelos sistemas educativos na adequação aos novos públicos.

Parece, assim, perspectivar-se, nestes tempos pós-modernos, a importância e a necessidade da adopção de um paradigma de abordagem da diversidade, não como um problema, mas como um recurso potenciador de um processo de desenvolvimento individual, social e cultural, como defendem vários autores (e.g., César, 2003; Rodrigues, 2003; Ramos, 2008).

2. A Resposta à Diversidade - Entre o Discurso e a Prática

No contexto de diversidade que caracteriza o público escolar, a necessidade de modificação do processo de transmissão e construção do conhecimento e das normas que definem a cultura escolar tem vindo a ser defendida por muitos autores, entre os quais destacamos, Díaz-Aguado (2000), Barroso (2003), Rodrigues (2001, 2003) e Ramos (2006, 2008), que enfatizam a necessidade de conceder ao aluno um papel mais activo na construção do conhecimento e a adopção da aprendizagem cooperativa enquanto potenciadora do desenvolvimento da tolerância, da capacidade de comunicação e cooperação e da aprendizagem para a vida, num mundo naturalmente heterogéneo. Do mesmo modo, o desafio da diferenciação pedagógica, segundo Perrenoud (2005), centra-se na individualização dos percursos de formação através do trabalho em grupo e nas interacções sociocognitivas.

Neste contexto, saliente-se que os pressupostos e as metodologias que a diferenciação pedagógica alberga no seu campo, diversas das utilizadas pelo *ensino transmissivo*, incidem na modificação dos meios e modalidades de trabalho e, não nos objectivos de formação, necessitando de uma utilização sistemática e generalizada aos vários ambientes de aprendizagem, de modo a tornar-se consequente e eficaz (Ainscow, 1997; Roldão 2003; Perrenoud, 2005;). Assim, a diferenciação pedagógica enquanto resposta à heterogeneidade dos alunos que preenchem as nossas escolas, deve ser pensada e posta em prática por uma equipa, para permitir o confronto dos olhares sobre os alunos.

É nesta temática que se enquadra a investigação sobre Práticas de Individualização e Diferenciação dos Processos Pedagógicos, realizada no âmbito da dissertação de mestrado, da qual se apresentam os principais resultados.

Pretendia-se com o estudo referido, conhecer e caracterizar os factores potencialmente influenciadores das práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos, com particular destaque para o trabalho colaborativo e as concepções dessas práticas, por parte dos docentes dos 2.º e 3.º ciclos de sete agrupamentos de escolas dos concelhos de Viseu e Tondela. A amostra foi constituída por 238 docentes, correspondente a 52,88% da população, tendo sido utilizado um plano de investigação não experimental correlacional.

No que concerne aos principais resultados obtidos, evidenciou-se que as concepções dos docentes não se encontram associadas às suas práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos. Assim, as concepções que os professores apresentam, sendo tributárias de múltiplos cenários e proveniências diversas, entre as quais o discurso normativo e, eventualmente, da formação contínua, aproximam-se daquilo que é esperado e adequado em determinada época, mas ficam, muitas vezes, confinadas ao plano discursivo.

Deste modo, a referência recorrente, por vários autores (e.g., Barroso, 2003; Cortesão, 2001; Perrenoud, 2001, 2005; César 2003; Roldão, 2007), a práticas pedagógicas dos professores que evidenciam uma enorme uniformidade, nomeadamente na forma de transmissão do saber, nos procedimentos de avaliação e, inevitavelmente, na gestão das actividades e do espaço na sala de aula reúnem, em nosso entender, apoio com os dados empíricos que obtivemos neste nosso estudo[1].

No âmbito das opiniões sobre o ensino e a aprendizagem verificou-se que uma idade e tempo de serviços mais elevados indiciam uma maior tendência, por parte dos professores, para manifestarem uma opinião favorável à individualização e diferenciação pedagógicas. Contudo, a identificação de associações significativas entre a utilização de processos de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos e a idade e o tempo de serviço dos docentes, não se verificou.

Por outro lado, verificou-se uma relação significativa e de elevada magnitude entre a planificação colaborativa do ensino e da aprendizagem e a utilização de práticas de individualização e diferenciação pedagógica reforçando a ideia, frequentemente assinalada na literatura (e.g., Ainscow, 1997; César, 2003; Fraga, 2008), que realça os ganhos que o trabalho colaborativo possibilita na atenção à diversidade e na disponibilização e utilização de práticas tendencialmente diferenciadoras.

Ainda, no concernente às opiniões sobre o ensino e aprendizagem constatou-se, que a frequência de acções de formação, nomeadamente relacionadas com a temática, estava negativamente associada à diferenciação pedagógica. Os resultados vão de encontro às opiniões de Day (2001), Boavida e Barreira (2003) e Veiga Simão et al. (2009), entre outros, quando referem que os efeitos da formação podem sentir-se, eventualmente, ao nível do discurso do professor mas que, nem sempre, se traduzem na alteração das práticas, alicerçando a ideia sobre a falta de consonância entre a

[1] Tendo em linha de conta as limitações do estudo relacionadas com a utilização complementar de outras técnicas de recolha de dados. No sentido de operacionalizar as variáveis em estudo foi construído um questionário, composto de duas partes, sendo que a primeira ocupava-se das informações relativas às variáveis sociodemográficas e profissionais. A segunda parte era constituída por cinco grupos que versavam – 1. Planificação do Ensino; 2. Métodos de ensino e aprendizagem; 3. Ambiente Educativo; 4. Técnicas e modalidades de avaliação; 5. Opiniões sobre o ensino e a aprendizagem. No que concerne ao modo de preenchimento solicitava-se aos sujeitos a explicitação da frequência de utilização dos procedimentos e práticas inscritos nos vários itens, através de uma escala de tipo Likert de cinco pontos.

formação de professores, ou melhor, o tipo de formação descontextualizada e as suas necessidades.

3. Conclusões

A referência aos principais resultados da nossa investigação terá contribuído para realçar a urgência e necessidade de reflexão acerca das novas formas de conceber a função do professor, associadas às exigências que a heterogeneidade transplanta para a diversidade das formas de aprender (Rodrigues, 2003; Oliveira, 2004).

Assim, para além das questões ligadas ao respeito pela diferença como um direito, a concretização dessa atitude deverá encontrar um espaço de acção nas nossas escolas e, particularmente, ao nível da organização do trabalho escolar e da aula, através da utilização sistemática e generalizada nos vários ambientes de aprendizagem de processos de individualização e diferenciação pedagógica.

Parece-nos, também, premente analisar as concepções teóricas que, de forma implícita, subjazem à organização do sistema educativo (Abreu, 2002) e, concomitantemente, às práticas dos professores, dado que para se mudar as práticas instaladas é necessário, primeiramente, alterar as representações, os modos de entender ou as concepções teóricas implícitas acerca da escola e acerca das actividades de ensinar, aprender, motivar e avaliar.

Nesta linha, a construção de uma cultura de colaboração que predisponha à reflexão sobre as concepções e as práticas de ensino e aprendizagem, entre os vários agentes educativos, afigura-se essencial pelos ganhos que contrapõe à cultura de isolamento, ainda, persistente em muitos profissionais de ensino (Ainscow, 1995, 1977; Booth & Ainscow, 2002; Veiga Simão et al., 2009). Neste enquadramento convém salientar que as práticas de planificação colaborativa do ensino e da aprendizagem parecem ter um papel determinante na utilização de processos de individualização e diferenciação pedagógica (Ainscow, 1997; Fraga, 2008; Amaro, 2009).

Do mesmo modo, a opção por processos de formação colaborativa e contextualizada defendida por autores vários (e.g., Day, 2001; Zabalza, 2003; Leite, 2006, 2007; Alarcão & Tavares, 2007; Timperley & Alton-Lee, 2008; Marcelo, 2009; Veiga Simão et al., 2009), é referenciada, também, nos normativos que regem a formação contínua dos docentes, por prefigurar uma associação a processos de melhoria das práticas pedagógicas e da organização.

Consideramos que a construção de uma cultura organizacional favorecedora da partilha de ideias, de materiais, de práticas pedagógicas e do último reduto - o espaço da sala de aula – afigura-se como um ancoradouro propiciador do desenvolvimento de um atendimento de qualidade a todos os alunos, para além de se poder constituir num importante factor de desenvolvimento profissional dos docentes.

Finalmente, parece-nos que as escolas *que aprendem* e usam, eficazmente, a reflexão sobre as práticas para construírem uma coerência pedagógica presente nas práticas de todos os agentes envolvidos naquela comunidade, poderão dar passos mais seguros, no sentido da construção da escola inclusiva (César, 2003), que os imensos batalhadores solitários.

Referências Bibliográficas

ABREU, M. V. (2002). *Contributo para a construção da qualidade na escola*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.

AINSCOW, M. (1995). Becoming a reflexive teacher. In T. Booth, W. Swann, M. Masterton & P. Potts (Eds.), *Learning for all: Curricula for diversity in education* (pp.171-182). London: Routledge.

AINSCOW, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Aiscow, G. Porter & M. Wang. *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 13-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J.(2007). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.

AMARO, R. (2009). *Práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos*. Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

BARROSO, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar: A inclusão exclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 23-36). Porto: Porto Editora.

BOAVIDA, J. & BARREIRA, C. (2003). Escala de avaliação do Impacto da formação. *Revista Portuguesa de Pedagogia,* Ano 37, (1), 189-214.

BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2002). *Índex para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Sintra: Cidadãos do Mundo.

CÉSAR, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-150). Porto: Porto Editora.

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora.

DÍAZ-AGUADO, M. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.

FRAGA, A. (2008). *Atitudes face à inclusão e colaboração entre professores de educação especial e de ensino regular*. Tese de Mestrado em Psicologia Pedagógica. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

LEITE, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidade da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 6 (2), 67-81: www. Curriculosemfronteiras.org.

LEITE, C. (2007). A atenção ao multiculturalismo nas políticas da educação escolar em Portugal. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & A. F. Moreira (Orgs), *Globalização e (des)igualdades: Desafios contemporâneos* (pp.247-262). Porto: Porto Editora.

MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sisífo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Disponível em http://Sisífo.fpce.ul.pt,

OLIVEIRA, A. (2004). O Professor enquanto facilitador de aprendizagem. *Psychologica*, 523-534.

PERRENOUD, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio. Revista Pedagógica* (17), (8-12). [on-line]. [citado em 20/07/2009], disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_28.html.

PERRENOUD, P. (2002). Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: Uma incapacidade mesclada de cansaço. In J. B. Duarte, (Dir.), *Igualdade e Diferença. Numa escola para todos* (pp.17-44). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

PERRENOUD, P. (2005). De lórganization du travail depend la rencontre entre chaque élève et le savoir. *Éducateur* (10), 30-33. [on-line]. [citado em 20/07/2009], disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_03.html

RAMOS, N. (2006). Migração, aculturação, stresse e saúde. Perspectivas de investigação e de intervenção. *Psychologica* (41), 329-350.

RAMOS, N. (2008). Crianças e famílias em contexto migratório e intercultural: Desafios às práticas e políticas educacionais, sociais e de cidadania. In N. Ramos (Coord.), *Educação, interculturalidade e cidadania* (pp.53-72). Bucareste: Milena Press.

RODRIGUES, D. (2001). A Educação e a diferença. In D. Rodrigues (0rg.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.14-34). Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, D. (2003). Educação inclusiva: As boas e as más notícias. In D. Rodrigues (0rg.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, D. (2006) Notas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Investigação em educação inclusiva*. Vol. I, (pp.11-16). Fórum de Estudos de Educação Inclusiva: Faculdade de Motricidade Humana Edições.

ROLDÃO, M. C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (0rg.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 151-167). Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2007). *O Currículo uniforme: pronto-a-vestir de tamanho único*. (Introdução) Mangualde: Edições Pedago.

TIMPERLEY, H. & ALTON-LEE, A. (2008). Reframing Teacher Professional Learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32, 328-369.

VEIGA SIMÃO, A., FLORES, M., MORGADO, J., FORTE, A. & ALMEIDA, T. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sisífo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74. [on-line]. [consultado em 07/2009], disponível em http://Sisífo.fpce.ul.pt.

ZABALZA, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7.ª ed.). Porto: Edições ASA.

Qualidade e avaliação da educação superior: desafios para a universidade em tempos de democratização

Marialva Moog Pinto

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Resumo: Este estudo é um recorte da tese de doutorado que tem como temática "Indicadores de Qualidade da educação superior", vinculada ao Observatório de Educação do Brasil. É uma investigação de perspectiva quantitativa e qualitativa de cunho interpretativo. A tese tem como objetivo principal, compreender quais os indicadores avaliativos para uma Educação Superior de Qualidade no Brasil e no espaço europeu.Trata-se de um estudo de caso de uma Universidade do Brasil e conta com um estágio na Universidade de Sevilla na Espanha. Como instrumento principal da investigação utilizei entrevistas semi-estruturadas com os professores do Brasil e da Espanha. Em decorrência das novas configurações do Estado e das formas globalizadas de organização social há muitas demandas feitas às universidades, incluindo os instrumentos de avaliação externa e os processos comparativos que as colocam no centro de um processo competitivo internacional. A avaliação – historicamente concebida como um instrumento de diagnóstico e aperfeiçoamento dos sistemas educativos vêm sendo usada, em grande parte, como instrumento da luta concorrencial própria do sistema capitalista. Este estudo parte do pressuposto de que avaliar significa atribuir valor. O valor que atribuímos possui referentes históricos, políticos e contextuais. A avaliação busca alcançar a qualidade na educação, mas o conceito de qualidade decorre do que é tomado como valor. Quando muda o referente, muda também o resultado. O alcance e expressões do valor pode se dar em escalas, progressivamente. O mais alto degrau dessa escala é considerado como o padrão de excelência. A investigação apresenta também a "aprendizagem ao longo da vida" como um dos indicadores de qualidade para a educação superior, apontados pelos sujeitos entrevistados, professores brasileiros e espanhóis. Conta com o apoio teórico de Barnett (2005,2009), De la Orden (1988, 1997), Escudero (1993), Readings (2003), Zabalza (2002).

Palavras-chave: Avaliação, Educação Superior, Indicadores de qualidade.

Abstract: This study is a fragment of the doctorate thesis which has the theme "Quality Indicators in the Higher Education" tied to the Brazilian Observatory of Education. It is an investigation of quantitative and qualitative aspect and interpretative character. The thesis focuses on the main objective to understand and indentify the evaluation indicators for a good High School Education in Brazil and in the European region. It were made qualified with a practice experience in The University of Seville in Spain. As the main method of investigation I used interviews semi-structured with Brazilian and Spanish teachers. Due to the new configurations of the State and to the globalized forms of social organization there are many new demands to the universities, including the instruments of external evaluation and the comparative processes that place them in the center of this competitive international process.

The Evaluation – historically conceived as a tool of diagnostic to the perfection of the educative systems - is now used, in large scale, as instrument of competitive struggle of the capitalist system. This analysis stars from the presuppose that to evaluate means to add value.

This value we attribute has historical, political and contextual references. The evaluation tries to measure the quality in the education, but the concept of quality depends on what is considered value. When the reference changes, the result changes as well. The range and expressions of the value can be defined in scale, progressively. The highest level of this scale becomes the standard in excellence.

The investigation also presents the "lifelong learning" as an indicator o quality for the high school, appointed for the interviews. It takes advantage the support of Barnett (2005,2009), De la Orden (1988, 1997), Escudero (1993), Readings (2003), Zabalza (2002).

Keywords: Assessment, Higher Education, Quality Indicators.

Voltar ao Índice do Eixo

Este texto apresenta uma análise parcial da investigação denominada "Qualidade da educação superior e o Prouni: limites e possibilidades de uma política de inclusão", desenvolvida no curso de doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – RS. Insere-se no contexto do Projeto Observatório da Educação Superior (CAPES/INEP) desenvolvido pela Rede Interinstitucional de Investigadores da Região Sul – RIES, que tem o foco na qualidade da educação superior, como tema preferencial, procurando analisar indicadores de qualidade e os impactos ocasionados pelas atuais políticas públicas de democratização de acesso à educação superior.

A investigação se propôs, através de um estudo de caso, a compreender as dinâmicas ocasionadas em uma Instituição Universitária, a partir do ingresso de alunos bolsistas do Programa Universidade para Todos – PROUNI, criado pelo governo brasileiro em 2005. Vêm eles de escolas públicas e devem ter realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que faz parte das políticas de avaliação do Ministério da Educação, aplicado voluntariamente a todos os concluintes desse grau de ensino. Toma-se o referente da qualidade como fundante das preocupações do estudo, pois, ao ser lançado o PROUNI pelo governo federal, tendo em vista ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior, registraram-se críticas dos segmentos políticos e acadêmicos. Afirmavam que essa política de inclusão afetaria a qualidade da educação superior porque alterava a tradicional lógica meritocrática de ingresso. Acompanhar esse processo, então, pareceu ser de alta relevância.

1. Qualidade da Educação Superior.

Avaliar a qualidade da Educação Superior é um tema que ocupa nos últimos tempos os espaços universitários no Brasil e no exterior. A investigação sobre este tema influi na convergência de numerosos fatores de diversas naturezas. É possível identificar os estudos dos espanhóis García Del Dujo, (1997); García Hoz, (1981); Jornet e outros, (1996); Silvero Miramón, (2006) como exemplos da literatura européia e também no âmbito brasileiro as contribuições de José Dias Sobrinho (2003), Denise Leite (2000) e Marilia Morosini, (2006).

Em relação ao conceito de qualidade parece existir convergências entre os pensadores. No entanto, da compreensão da relatividade desse conceito que se coloca numa dimensão cultural e temporal, decorre uma nebulosidade de indicadores que se afastem das grandes proposições universais. Nem sempre conseguem realizar uma intervenção de caráter aplicativo, para a melhora da qualidade da educação superior.

A preocupação com a qualidade acadêmica que se tornou usual nas últimas duas décadas, migrou do âmbito empresarial e industrial (García Del Dujo, 1997; Silvero Miramón, 2006), em que esse conceito foi tomado em termos de funcionalidade e

utilidade, em que o critério maior se situava na satisfação do seu destinatário (Juran y Gryna, 1993; Silvero Miramón, 2006).

Mais tarde os estudos sobre qualidade passaram a incluir outros fatores como a necessidade dos trabalhadores, sua formação e aperfeiçoamento a cargo da própria empresa, além da necessidade do beneficiário do produto.

Esta perspectiva conceitual, apesar de fortemente alicerçada pelas políticas dos órgãos internacionais, encontrou importante resistência no meio acadêmico. Nesse espaço ainda eram distantes as práticas sistemáticas de auto-avaliação e de avaliação externa e o discurso da qualidade centrava-se na preocupação social em geral e pedagógica em particular.

O avanço das políticas neoliberais provocou um contra movimento acadêmico que percebeu a necessidade de emergir da letargia que tradicionalmente o tema da avaliação provocava na universidade. Corporativa por condição histórica, a universidade não estava acostumada a se expor em processos avaliativos que extrapolassem a visão dos pares. Entretanto foi preciso tomar o tema da qualidade como uma agenda de destaque, para poder se contrapor a parâmetros externos, estranhos à sua lógica e tradição e a definição conceitual de qualidade passou a ser o mote de muitas pesquisas e estudos.

Essa não se constitui numa empreitada simples, pois é multifacetada a função da universidade que, como instituição social, sofre as influências culturais e políticas de seu tempo. Para Silvero Miramón (2006) a definição e conceituação da qualidade deve ser metacultural e metacontextual (p.37). Uma educação de qualidade hoje pode ser diferente da educação de qualidade de outros momentos históricos e culturais. Quando muda o referente, muda também o resultado.

Rodríguez-Espinar (1991b) define cinco dimensões para o termo qualidade referindo-se ao âmbito universitário. Em *primeiro* lugar alude à qualidade como sinônimo de um alto nível de fama e prestigio da própria instituição; em *segundo,* quando a qualidade se revela através do amplo leque de recursos e meios materiais e pessoais que inclui; em *terceiro,* qualidade como obtenção de resultados; em *quarto*, a qualidade como oferta de titulações; e em *quinto* a qualidade referida a fatores e processos de caráter formativo do professor e do aluno.

A questão da qualidade leva a outros conceitos como eficácia, funcionalidade, eficiência e excelência. De la Orden, (1988, 1997) e García Hoz, (1981) dizem que se transferirmos estes conceitos para o contexto educativo, não se pode cair no erro de identificar a referencia por conseguir alguns resultados quantificáveis, com uma postura pragmática. Falar em eficácia e eficiência em educação é mencionar as relações existentes entre objetivos, meios e resultados educativos; é afirmar que uma atividade

(meio) programada com base em alguns propósitos (objetivos) alcançarão um resultado desejável (fim).

A questão da qualidade, sendo um marco nas preocupações acadêmicas, extrapolou a problemática conceitual, mas também incluiu a preocupação metodológica e os usos dos resultados da avaliação.

Em decorrência das novas configurações do Estado e das formas globalizadas de organização social há muitas demandas feitas às universidades, incluindo os instrumentos de avaliação externa e os processos comparativos que colocam as Instituições no centro de um processo competitivo internacional. A avaliação – historicamente concebida como um instrumento de diagnóstico e aperfeiçoamento dos sistemas educativos - vem sendo utilizada, em grande parte, como instrumento da luta concorrencial própria do sistema capitalista. Têm servido mais para acirrar competições por clientela e recursos do que como mecanismo de auto-referenciação, a partir de um projeto político-pedagógico próprio.

Avaliar significa atribuir valor. O valor que atribuímos possui referentes históricos, políticos e contextuais. A avaliação busca alcançar a qualidade na educação, mas o conceito de qualidade decorre do que é tomado como valor. No caso das instituições educativas, esse valor se explicita na sua tradição e no seu projeto político pedagógico.

O alcance e expressões do valor pode dar-se em escalas progressivas. O mais alto degrau dessa escala é considerado como o padrão de excelência. Quando se diz que algo é excelente é porque nele se reconhece alta qualidade e essa qualidade está ligada ao que é valor, para aquele momento histórico, político e contextual. De la Orden (1988) complementa dizendo que

> a qualidade educativa é um continuo cujos pontos representam combinações de funcionalidade, eficácia e eficiência altamente co-relacionadas, e seu grau máximo, a excelência, supõe um ótimo nível de coerência entre todos os componentes fundamentais do sistema (De La Orden,1988, p.155)

Os discursos produzidos nas últimas duas décadas apontam para a necessidade de uma educação de "qualidade", vinculando a condição de desenvolvimento e bem estar das populações ao nível educacional por elas alcançado. Entretanto, nem sempre a adjetivação do conceito qualidade tem expressão clara e assume valores comuns. Rios (2001) afirma que um ensino "competente" é um ensino de "boa qualidade". Entretanto como definir o padrão de competência?

O termo qualidade, em geral, traz a idéia de algo bom. Educação de qualidade é sinônimo de boa educação. Assim qualidade é um conjunto de atributos, ou seja, um conjunto de qualidades (Rios, 2001).

Os gestores, administradores e a comunidade acadêmica em geral, verbalizam a importância da qualidade e da excelência. Mas o que compreendem como excelência? Em que contexto essa expressão se aninha? Nos últimos tempos temos

percebido que as universidades, autorizadas até então pelo Estado como instituições que se caracterizam pela detenção histórica da cultura na modernidade, são impelidas a mudar o seu referente, embaladas pelo discurso da excelência. Readings (2003), afirma que "a cultura nacional já não fornece um sentido ideológico abrangente para o que acontece na universidade e, como resultado disso, o que ao certo se ensina ou produz como conhecimento interessa cada vez menos à sociedade" (p.22).

Há reações que chamam a atenção de que excelência em educação não pode significar "*gestão para a qualidade total"*. O mesmo autor, preocupado com o atual panorama acadêmico alerta para o fato de que, muitas vezes,

> a qualidade não é uma questão derradeira, a excelência é que o será em breve, porque corresponde ao reconhecimento de que a universidade não é só *como* uma empresa; ela *é* uma empresa. Os estudantes da universidade de excelência não são como clientes; eles são clientes. Porque a excelência implica um salto gigantesco: a noção de excelência desenvolve-se no interior da universidade, como idéia em que a universidade se centra e através da qual se torna compreensível para o mundo exterior (READINGS, 2003, p.32).

O termo *excelência,* pela forma como vem sendo utilizado pode apresentar múltiplos significados e, por isso, pode também pode parecer desprovido de conteúdo. Excelência é aquilo que quase não se contesta, porque não há referente externo claro, nem um conteúdo interno implícito. Readings (2003) diz ainda que "a excelência aparece como terreno incontestável, como a arma retórica com maior probabilidade de conseguir aprovação" (p. 33). Quem se animaria a contestar o discurso da excelência?

O termo excelência, por ser desprovido de significado, pode ser invocado para um ou vários critérios que direcionam a sua ação. Torna-se um denominador comum em todos os campos, mesmo que os critérios para a excelência variem. "Funciona como uma contabilização exaustiva" (Readings, 2003, p. 39) ou impõe que "a universidade possa ser comparada aos moldes da estrutura da administração empresarial"(Readings, 2003, p. 39).

A Declaração Universidade para Todos da UNESCO alerta que

> a excelência é claramente uma unidade de valor puramente interna que consegue pôr entre parênteses todas as questões de referência ou função, criando assim um mercado interno. A partir daí a questão da universidade é apenas a questão de relação preço/qualidade, colocado a um estudante que é encarado apenas como consumidor, e não como alguém que quer aprender a pensar (Readings, 2003, p.37).

Esta lógica vem impactando os discursos sobre e na universidade, num contexto de mudança e de adaptação às novas demandas sociais. A noção de excelência funciona permitindo uma contabilização exaustiva que busca ligar a universidade a uma rede semelhante de instituições e percebe-se que "...o funcionamento da excelência faz com que a universidade só se possa compreender nos moldes da estrutura da administração empresarial" (Readings, 2003, p. 39).

Há um conflito entre uma lógica estritamente econômica e a tradicional missão cultural. Reconhece-se a necessidade de não esquecer a cultura, mas não há certeza do lugar que ela deve ocupar (Cabal *apud* readings, 2003, p.41). Invoca-se a *excelência* precisamente para não se dizer nada. Desvia-se a atenção de questões como a qualidade fazendo perguntas como: quem avalia e quanto se uma universidade é boa e relevante? De onde vem a autoridade e legitimidade para fazê-lo?

Certamente cada pessoa ou organização possui suas próprias idéias sobre o significado de *excelência*. Esse termo é aceito como um princípio organizador. Todos preferem ser excelentes em paz, sem ter de intervir sistematicamente no processo administrativo, mesmo porque isso não parece possível. Então o discurso da excelência vai se constituindo sem dificuldades no circuito do capital global e da política transnacional. A noção de excelência se esvazia de conteúdo cultural e expõe as tradições modernas da universidade aos apelos do mercado. Hoje a chamada Universidade da Excelência é um sistema burocrático cuja regulação interna se faz por interesse próprio. É um sistema autônomo pois "serve apenas aos seus próprios interesses: é mais uma empresa num mundo em que o capital troca de mãos a nível transnacional"(Readings, 2003, p.52). Essa crítica se referencia num quadro de tendências e quer alertar para as forças que ameaçam a universidade nos tempos atuais.

O Projeto Observatório da Educação Superior (CAPES/INEP) desenvolvido pela Rede Interinstitucional de Investigadores da Região Sul – RIES, percebe que as transformações do mundo do trabalho influenciam fortemente as políticas acadêmicas e a competitividade pelo emprego resulta em pressão para a educação superior. Criam-se as oportunidades para que a educação superior se amplie, pois há demanda para ela. Ao mesmo tempo o estatuto nacional de qualidade altera suas perspectivas, também afetadas pelas forças neoliberais e pela globalização. O Estado diminuiu seu papel provedor e assume com força a condição "reguladora" desse "mercado".

O início do século XXI estimulou reações da sociedade exigindo as oportunidades de direito. Discursos ligados a compromissos utópicos se mesclam com as condições reais do capitalismo organizado. Procura-se produzir, então, alternativas que buscam contemplar e conviver com as duas forças: regulação e emancipação.

Com a influência das políticas econômicas sobre as políticas educativas, novas regras se estabeleceram reorganizando e centralizando os currículos, incluindo e implementando a avaliação dos sistemas educativos. Reorganizaram-se os cursos conforme a nova retórica, que colocava o mercado como referência de gestão e qualidade educacional (Cunha, 2006). Houve, segundo a autora, um processo de padronização, como se houvesse uma única forma de conhecimento, uma só alternativa de formação (p. 14).

Entretanto, por contradição, há movimentos que explicitam que o ensino superior se constitui como expectativa de todos, atingindo a tradicional perspectiva da universidade meritocrática. Mas as demandas são maiores do que a possibilidade do governo em atendê-las.

Em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiên, o Banco Mundial recomendou aos países pobres a redução do financiamento público para a educação superior, dando melhor atendimento à educação básica. Como conseqüência, o governo brasileiro favoreceu a expansão da iniciativa privada no ensino superior.

A pressão social, entretanto, provocou discursos comprometidos com a ampliação das vagas no sistema público e incentivou políticas afirmativas que garantissem o acesso das classes populares nessas instituições. Medidas como as políticas de cotas foram implementadas com promessas de sucesso, a partir de 2002.

Aproveitando a base instalada das IES privadas no país, o governo lançou um Programa que procurou garantir vagas a estudantes de baixa renda, em troca de isenção de impostos devidos ao erário público. Esse Programa foi denominado Universidade para Todos – Prouni. Ele é obrigatório para as IES que possuem a característica e o benefício fiscal da filantropia.

Com o intuito de estimular a garantia da qualidade, foram definidos mecanismos de controle para as IES e os cursos de graduação que receberiam os estudantes. Também eles precisariam alcançar um determinado desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e atestar uma trajetória estudantil em espaços públicos ou em escolas privadas, com bolsas de estudo.

Os compromissos do governo Lula (2002-2010) fizeram avançar a busca por alternativas que fossem, progressivamente, produzindo inclusões. Essa perspectiva se alinhou à idéia de “Universidade para todos”. Movimentos similares se identificam em outros países, ligadas especialmente ao controle e à mobilidade populacional. Mas, para alguns, essa condição distanciava-se da concepção meritocrática tradicional da universidade.

Cabe ressaltar que, ao se alterar o projeto de universidade, altera-se o que é considerado valor, pelo menos na sua intensidade. Essa situação traz à tona a tensão sobre a qualidade da educação superior.

Considerando-se o percurso histórico da universidade e as perspectivas de seu relacionamento com as políticas de Estado, cabe, então, perguntar: pode haver qualidade na universidade para todos? Que indicadores/parâmetros terão lugar nesse projeto? As políticas de inclusão atuais estão alterando os patamares tradicionais de qualidade? Em que direção? Como se percebem essas evidências?

Entre os argumentos contrários às políticas de democratização do acesso à educação superior, está o fato de que os alunos bolsistas beneficiados pelo Programa Universidade para Todos, poderiam estar diminuindo a qualidade da Educação Superior, uma vez que vindos das escolas públicas, apresentariam defasagens em sua aprendizagem.

Essa suposição é que gerou o interesse em verificar esse fenômeno, tomando uma Instituição confessional filantrópica como referente. Pareceu importante compreender a percepção de gestores, professores e dos estudantes sobre o tema.

2. Analisando dados e refletindo sobre avaliação da qualidade

As manifestações coletadas nos diversos segmentos de respondentes, produziram alguns indicadores sobre as falas dos sujeitos investigados, gestores e professores da universidade brasileira e professores da universidade espanhola, sobre como conceituam uma Educação Superior de qualidade.

Sendo os indicadores de qualidade para a Educação Superior, um dos principais interesses desta investigação, organizei as entrevistas com a intenção de poder evidenciar indicadores significativos.

Houve riqueza e diversidade nas respostas de todos os grupos investigados, percebendo-se semelhanças nas proposições.

Muitos foram os indicadores apontados como importantes pelos diferentes grupos, mas é possível identificar prioridades em relação a algumas temáticas enquanto outras tornam-se pouco significativas ou silenciadas.

Essa condição pode evidenciar o fenômeno que algumas pessoas entrevistadas pontuaram referindo-se a que “a qualidade varia conforme o lugar e o referente de valor”. A complexidade do assunto foi mencionada por alguns entrevistados

Os entrevistados dos grupos dos professores e dos gestores apontaram que qualidade da Educação Superior deve englobar, em uma mesma formação, a relação entre a formação técnica e a formação humana do educando, mencionando a formação integral do sujeito. Devem eles ter um papel a exercer na construção de uma sociedade, qualificados para atuar e contribuir com esta sociedade. As IES precisam formar pessoas que transformem os saberes adquiridos e tenham um efetivo papel na história. A ES de qualidade precisa formar de uma maneira integral os estudantes em uma dupla vertente: a profissional e Técnica em habilidades e competências e a formação intelectual e social.

Salientam que a Educação Superior tem a função de formar tecnicamente o educando para exercer uma função na sociedade. Os professores brasileiros e espanhóis defendem o curso de graduação possa desenvolver no aluno competências, habilidades para uma área específica e promova profissionais de alto nível, com uma forte formação

técnica e que tenham aplicabilidade. Sugerem que o aluno seja capaz de criar sistemas para o mercado pós-industrial.

Certamente esta é uma visão preponderante na organização das economias capitalistas e respondem, com significação, às expectativas de muitos estudantes. Satisfazem também, ao mundo empresarial e produtivo.

A formação integral da pessoa humana foi mencionada por alguns professores e pelos gestores, por acreditarem que uma forte formação técnica somente não se sustenta no mercado, se não houver uma qualificação como pessoa humana. As relações inter-pessoas são significativas para os profissionais. Então formar integralmente o cidadão e a pessoa é fundamental para muitos entrevistados. Que o educando cresça como pessoa, postura, princípios, valores e que na Educação Superior a pessoa se transcenda do senso comum. Para alguns, qualidade é tudo que compõe o contexto que faz a pessoa, incluindo o ingresso numa carreira profissional.

Perguntados especificamente sobre o caso das licenciaturas os respondentes valorizaram uma sólida formação técnica no conteúdo de ensino como por exemplo Matemática, Letras, etc...aliada às competências de natureza pedagógica exigida para ser um professor, além de formar-se integralmente como pessoa humana.

Percebe-se que as licenciaturas são analisadas com a mesma perspectiva dos demais cursos envolvendo as dimensões técnicas e humanas.

Gestores brasileiros e professores espanhóis destacaram a importância da pesquisa com a mesma ênfase e preocupação. Para eles uma ES de qualidade está pautada pela investigação. Associam investigação e docência e acreditam que a Pós-graduação se constitui num "imperativo" para qualificar a graduação. Sugerem, também, que só a Pós-graduação, pode fazer pesquisas de base, para criar mecanismos de mudança na sociedade. Estimam que as investigações sejam aplicadas para que possam ser compreendidas e utilizadas pelos alunos. Valorizam quando há transparência nas produções acadêmicas e que haja aproximação das dimensões quantitativas e qualitativas da pesquisa.

Para os sujeitos, a gestão institucional tem um papel fundamental na qualidade da ES uma vez que é a instituição que estimula os papéis, as ações e as funções para efetivar o processo educacional.

Dentro desta dimensão foi necessário criar uma sub-divisão entre os indicadores mencionados: processo de formação, infra-estrutura e relação com o mercado.

Na relação com o mercado, os sujeitos consideram que a instituição tem o compromisso de abrir um leque de titulações específicas de acordo com a necessidade da sociedade e adaptar os cursos para oferecer ao mercado os profissionais necessários. É preciso, também, que a sociedade compreenda a especificidade das profissões e sua importância no contexto do trabalho.

Alguns crêem que muitos alunos em sala de aula prejudica o acompanhamento mais detalhado do professor em relação a aprendizagem. Relataram esta condição da qualidade do ensino, sugerindo a necessidade de propiciar um ambiente adequado para a aprendizagem. Os respondentes relatam que o grande número de alunos em sala de aula, faz com que o professor opte por atividades em grupo. Estas atividades em grupo fazem com que os alunos com mais dificuldades estejam distribuídos e diluídos nos grupos e as dificuldades de aprendizagem muitas vezes não são sanadas.

Há referências da importância de que os alunos tenham acesso aos recursos tecnológicos, assim com às bases de dados, às bibliotecas virtuais de outras universidades, às revistas eletrônicas e às monografias de investigação. Pensam os respondentes que a carga horária dos cursos também pode interferir na qualidade, quando estas são reduzidas por questões de economia que acabam balizando a formação.

Alguns professores acreditam que a carga horária dos cursos determina a qualidade. Outros acreditam que é fundamental um currículo adequado, incluindo as novas tecnologias, e avanços da própria ciência. Crêem que o fazer do professor deve ter uma relação direta com a proposta curricular e que seja verdadeiramente implementada, concretizada, realizada. Assumem que a qualidade deve estar alicerçada no conjunto professores qualificados, uma boa estrutura física, dos Cursos, nos recursos tecnológicos e nas metodologias inovadoras.

Outra fator importante apontado foi o da infra-estrutura. Este indicador apareceu entre os professores em geral. Nem gestores, nem alunos mencionaram significativamente este fator.

Os professores espanhóis acreditam que seja fundamental a mudança na estrutura interna da instituição, já que pertencendo a universidade pública, os processos de mudança e financiamentos são demorados nestas instituições. Dizem que para esta mudança é fundamental investimento financeiro. Nesta renovação estão as estruturas físicas, temporais e pessoais. Desejam que a universidade tenha uma proposta de novas tecnologias aplicadas ao ensino, que favoreça a conexão dos estudantes com a sociedade global e a sociedade do conhecimento, disponibilizando estes recursos aos educandos.

Chamam a atenção, também, para o cuidado da universidade com seus professores. Referem-se à outra possibilidade de mobilidade, estimulando as capacidades para investigar e para fazer com que essa investigação redunde na docência.

Focando os estudantes, os professores espanhóis e brasileiros consideram que a motivação pessoal do estudante para cursar a graduação escolhida é um fator que pode influenciar na qualidade.

Para os professores da universidade brasileira a formação básica de qualidade suficiente para cursar a ES é fundamental. E quando esta formação for inferior a necessária, é preciso que o professor perceba as lacunas e encaminhe tutorias para sanar as dificuldades.

Embora seja importante saber que aluno freqüenta suas aulas, é nítida a condição de que os professores ainda esperam o estudante ideal.

Mencionam como dificuldades apresentadas o fato do aluno ser um trabalhador e possuir pouco tempo para estudo. Em geral chega cansado e com pouca motivação para aprender, segundo eles. Mencionam o aluno com dificuldades econômicas, que vêm para a aula no turno da noite sem ter se alimentado adequadamente.

Já os professores espanhóis também acreditam que seja fundamental tem alunos de qualidade, isto é, com condições de desenvolver as capacidades cognitivas superiores. Entretanto a sua realidade é diferente e não aparece argumentos de ordem sócio-econômicos como principais.

Referem-se à dificuldade de conseguir fazer com que o aluno estude para aprender e não para examinar-se.

Foram os docentes espanhóis que salientaram a necessidade de vinculo entre investigação ou equipes de investigação e a docência. Para eles, a docência universitária aparece com forte preocupação. Enfatizaram a importância da formação pedagógica para além da área específica na qual possuem formação. Acreditam que tanto professores veteranos como iniciantes devem participar da formação continuada que enfoque os métodos de ensino, os métodos avaliativos, os instrumentos e concepções de avaliação, o uso didático de novas tecnologias, etc... E dizem que “para uma ES de qualidade é necessário professores com forte formação para ser professor”.

Em relação a pedagogia universitária crêem que esta deve estar aliada a experiência profissional na área específica.

No que diz respeito a ação docente, acreditam que a qualidade esteja ligada à condição de adequação dos Planos Curriculares e Planos de Estudos.

Para fechar positivamente este tema, os entrevistados foram provocados a falar sobre os egressos e, que saberes e competências deveriam ter desenvolvidos e/ou adquirido ao concluir uma ES de qualidade.

As posições sobre este tema vieram principalmente dos professores espanhóis. Para eles os estudantes devem especialmente, ter desenvolvido ou adquirido habilidades e/ou competências referentes: a valores, capacidade social e trabalho coletivo; habilidades cognitivas e atuar na sociedade do conhecimento e da informação.

Em relação a valores e capacidade social dizem que os estudantes devem ter desenvolvido capacidade para relacionar-se socialmente; demonstrar competência para trabalhar em grupo; desenvolver no aluno o compromisso com a função que vai

exercer no mercado, conteúdo, metodologias, tarefas e compromisso ético na profissão; exercer a capacidade crítica e questionar situações problema; ter segurança em seu âmbito, para expressar-se, para fazer um trabalho profissional ou técnico; competência em línguas estrangeiras.

Para as habilidades cognitivas foram mencionados: adquirir competência para funções variadas; aprender a aprender num mundo que muda constantemente e conteúdo ensinado logo ficará obsoleto. Auto-aprendizagem; Saber elaborar um informe ou elaborar um memorial ou elaborar e recepcionar projetos; demonstrar ser um homem bem formado intelectualmente, capaz de pensar, de questionar e de buscar de tomar decisões; competência para inovar no campo de trabalho.

Já na dimensão que indica, a atuação na sociedade do conhecimento e da informação, algumas das habilidades que devem ser adquirida pelo aluno são: desenvolver a capacidade de discernir, pois informações encontram-se na Internet; compreender a sociedade de informação que recebe, analisa, sintetiza, aplica e cria novos conhecimentos; apresentar capacidades cognitivas superiores, exigidas pela sociedade do conhecimento; saber estar no mundo das tecnologias e nas redes de informação; saber mover-se em suas redes de conhecimento de campo específico; usar conhecimentos técnicos e de destrezas instrumentais que lhe permitam , ascender a base de dados, a centro de informação relevantes dentro do seu campo.

As dimensões relacionadas acima reforçam em grande parte o dito antes pelos sujeitos, de que mais do que aprender os conteúdos e técnicas e o como fazer, os egressos de uma Educação Superior de qualidade precisam estar aptos a mover-se no mundo cambiante, de inovações constantes e que possam buscar novas informações na sociedade do conhecimento, por toda a vida.

Considerações Finais

A preocupação com a qualidade da Educação Superior, como temática deste estudo, apresenta alguns indicadores do que seria uma Educação Superior de qualidade.

A comunidade acadêmica não tem clareza do todo que seria uma ES de qualidade em sua totalidade, mas aponta possíveis indicadores e demonstra que gostaria de ter alguns parâmetros a seguir.

Professores sentem-se inseguros em alguns momentos mas têm muito a contribuir por sua experiência e vivência. Muito mais do que aprender técnicas para exercer uma profissão o mundo hoje solicita que as pessoas compreendam que num mundo de mudanças constantes, torna-se fundamental aprender a mover-se na busca por novos conhecimentos. Isto significa aprender por toda a vida.

Pensar uma Educação Superior de qualidade expressa o compromisso e relações da instituição educativa com a sociedade, numa perspectiva muito mais abrangente que a mera preparação para o mercado, como defende Dias Sobº (2003)? São questões a analisar e aprofundar.

Referências bibliográficas

BRASIL (2005). LEI 11.096, de 13 de janeiro de 2005. *Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI.* Brasília. 2005. Acesso em maio/2008. Disponível em http://www.planalto.gov. br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm

CUNHA, M. I. (2006). *Pedagogia Universitária*: Energias emancipatórias em tempos neoliberais.Araraquara/SP, J.M.Editores.

CUNHA, M. I. (1998). *O Professor Universitário na Transição de Paradigmas.* Araraquara: JM Editora.

DE LA ORDEN, A. (1992). *Calidad y Evaluación de la enseñanza universitaria*. Actas del Congreso Internacional de Universidades. Madrid.

DE LA ORDEN, A. (1988). La calidad de los centros educativos: asunto para un congreso. *Bordón*, 40 (2), pp. 149-161.

DE LA ORDEN, A. (1987). Desarrollo e validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1-2). Disponible:www.uca.es/RELIEVE (Enero, 2001).

GARCÍA DEL DUJO, A. (1997). La formación del profesorado universitario como acción estratégica en la mejora de la calidad institucional, *Revista Española de Pedagogía*, 208, pp. 525-540.

SOBRINHO, J. D. (2003). *Avaliação. Políticas educacionais e reformas da educação superior.* São Paulo, Cortez Editores.

GARCÍA HOZ (1981). La calidad de la educación: un interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar. In AA.VV.,*La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*, Madrid: Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos, C.S.I.C., Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz", pp. 9-24.

JORNET, J. M.; SUÁREZ, J. M.; GONZÁLEZ, J. & PÉREZ, A. (1996). Evaluación de la actividad universitária. In G.Quitás (Ed.), *Reforma e Evaluación de la universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.

JURAN, J. M. & GRYNA, F.M. *Quality planning and analysis: from product development through use*. New York: McGraw-Hill.

LEITE, D. (org.) (1999). *Pedagogia Universitária. Conhecimento, ética e política no ensino superior.* Porto Alegre: Ed. da Universidade.

MOROSINI, M. C. (2006). *Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira.* RIES – Rede Sul Brasileira de Investigação da Educação Superior. Edital n.001/2006/INEP/CAPES. 2006.

MOROSINI, M. C. (2007). *Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira.* RIES – Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior – Núcleo de Excelência em Ciências, Tecnologia & Inovação em Educação. CNPq/FAPERGS.

READINGS, B. (2003). *A universidade em Ruínas*. Coimbra: Editora Angelus Novus.

RIOS, T. (2001). *Compreender e Ensinar*. Por uma docência de melhor qualidade. São Paulo. Cortez Editora.

RODRÍGUEZ-ESPINAR, S. (1997). Evaluación de la enseñanza universitária: el programa experimental del Consejo de Universidades. In R. Pérez-Juste, M. Cristóbal, & B. Martínez (eds.), *Evaluación de profesores e reformas educativas*, U.N.E.D., Madrid: TORAN, S. A.

SILVERO-MIRAMÓN, M. (2006). *Motivación y calidad docente en la universidad*. Ediciones Universidad de Navarra, S. A. Pamplona.

UNESCO (1998). Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. *Conferência Mundial sobre Ensino Superior*.

Avaliação de desempenho e pesquisa diagnóstica: um agir qualitativo na formação de professores

Glades Tereza Felix
Hamilton G. Wielewicki
José Luiz P. Damilano
Karoline B. Menin
Camila Campagnolo

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Resumo: Nossa intenção neste texto é discutir os resultados parciais de dois projetos de pesquisa integrantes do Programa de Avaliação Institucional do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PAICE/UFSM), elaborado e coordenado pela Comissão de Avaliação do Centro de Educação em escuta aos resultados da avaliação da universidade no que tange a melhoria da qualidade oferecida pelos Cursos de Graduação formação inicial de professores; Pedagogia e Educação Especial ofertados pelo Centro de Educação. A base investigativa se sustenta na Avaliação Participativa a partir de Leite (2005) e no conceito de Democracia Participativa, tal qual formulado em Sousa Santos (2002). Através de uma pesquisa diagnóstica procurou-se conhecer os indicadores de qualidade por meio do desempenho do alunado (Ingresso, aprovação, reprovação, transferência e abandono) na série história 2004/2008. Os dados foram coletados no setor responsável pela centralização, registro e controle acadêmico da Instituição e analisados criticamente pelos pesquisadores que revisaram juntamente com as Coordenações e Colegiados dos Cursos. Resultados. Em ambos os cursos destacou-se o indicador evasão por abandono. Entre 2004 e 2008, respectivamente, ingressaram no Curso de Pedagogia 440 alunos, com 125 abandonos (28%). No Curso de Educação Especial ingressaram 228 alunos, com 55 abandonos (24%). Tais percentuais refletem os contextos de duas reformas curriculares (2004 e 2007), cujas evasões podem ter sido provocadas pela unificação de dois currículos em um novo curso que retirou a expectativa da formação inicial pretendida pelo ingressante, falta de políticas de assistência estudantil, transferência para outros cursos presenciais e a distância; falta de expectativas com o Curso e com a carreira profissional devido aos baixos salários. Conclusões. A continuidade da pesquisa diagnóstica relacionada à avaliação participativa pode ser um dos principais instrumentos a contribuir para o acesso, permanência com qualidade e a conclusão com sucesso ao recorte estudado.

Palavras-chave: avaliação participativa, investigação, qualidade

1. Situando a investigação-ação

O Programa de Avaliação Institucional do Centro de Educação é um documento de avaliação autônomo, antecipativo e paralelo aos processos regulatórios estatais, composto de quinze (15) subprojetos entre os quais cinco (5) são de Pesquisa; dois (2) de Extensão; quatro de Ensino e três de (3) Eventos. Elaborado e coordenado pela Comissão de Avaliação Institucional do Centro de Educação (CAICE), se desenvolverá de 2009 a 2012, em atendimento prioritário aos resultados de processos de Avaliação interna: autoavaliação da UFSM que, ao longo do tempo, não vem possibilitando informações diagnósticas sobre os cursos.

Em uma instituição eminentemente educativa a avaliação interna e o processo de autoanálise institucional deveriam encarnar uma vocação formativa, neste sentido a

avaliação teria como público a própria instituição e sua comunidade, especialmente seus gestores, de tal forma que, para Leite (2005, p 91), se os diagnósticos e descobertas e conhecimentos construídos fossem apropriados e externados em decisões que vão construir a melhoria de sua qualidade tão somente para atender aos apelos externos de avaliação pré-formatada não contribuiriam para melhoria da instituição.

Na procura da qualidade nos lançamos à discussão da eficácia deste Programa por meio dos referentes teóricos da metodologia da Avaliação Institucional Participativa (AIP) cujos caminhos nos permitirá apresentar um recorte de dois projetos de pesquisa relativos a dois Cursos que formam professores; ou seja, Pedagogia e Educação Especial, cujo objetivo visa o diagnóstico e o acompanhamento da qualidade através de indicadores de quantitativos que dizem respeito ao desempenho do aluno na série histórica 2004/2008 no acesso, na permanência e na conclusão com sucesso.

A revisão de literatura nos remete a um entendimento de avaliação participativa como uma forma predominantemente de investigação-ação, apoiada em uma metodologia de pesquisa. É uma metodologia radical no sentido de ir às raízes, de ser auto-exigente, no que diz respeito aos princípios que a orientam e realizar a educação do julgamento. Está direcionada por princípios políticos de autodireção, autolegislação e autovigilância para que ocorra participação com partilha horizontal de poderes e saberes, para além da simples autocrítica. (LEITE, 2005, p. 32).

Em vista disso, entendemos que um processo é participativo quando sua prática faz aproximações à vivência de uma democracia direta (BARBER, 2002), forte no seu sentido mais primitivo, ou seja, do governo da maioria.

A Avaliação Participativa (AP) na universidade brasileira não tem sido um tema preferencial de pesquisa. Desde sempre, Sousa Santos critica a pedagogia que inibe resposta participativa da comunidade na avaliação. A procura e aproximações à AP justificam-se quando se tem um campo de estudos pouco explorado e sistematizado, quando os saberes e conhecimentos existem, mas não estão totalizados e aparecem em certo grau de desordem.

Em termos amplos podemos afirmar que estão presentes características como a sensibilização, a negociação política e sua capacidade para tornar-se um instrumento epistemológico para a ação política no espaço publico, a possibilidade de criar comunidades de bem publico, sua condição de exercer-se através da co-gestão e do autogoverno, de produzir-se produzindo e instituindo autonomias e cidadania através de processos permanentes de autoanálise e de avaliação descentralizada. Distingue-se também pela ausência do *expert* em avaliação, pois em princípio todos podem tomar decisões como sujeitos de diferentes saberes e posições de poder têm possibilidade dela apropriar-se. São sujeitos protagônicos porque produzem conhecimentos sobre si e suas

relações, sobre a instituição e suas relações, um conhecimento social em constante reconstrução. Isso os leva a uma forma de aprendizagem política de democracia forte.

Como retórica permanente sobre o que fazer, como fazer, como fiscalizar a ação, os processos de avaliação participativa sempre vão envolver discussão, debate e reflexão e, ao assim proceder, realizam uma forma de aprendizagem política de democracia forte.

No Brasil, autores como Leite, Dias Sobrinho e RIstoff, defendem movimentos de um modelo de avaliação forte atrelado a participação e desvinculado de visões atreladas ao liberalismo.

Leite (2004), alerta que a avaliação é um "organizador qualificado", pois:

> organiza e põe em seu lugar as informações que temos sobre a IES. Portanto, a posse de informações organizadas permite entender situações e relações, constrói sentidos e conhecimentos sobre sujeitos, sobre estruturas, sobre atividades que ocorrem em uma instituição educativa em um determinado período de tempo. Em verdade uma avaliação indica qual o conhecimento que vale o que deve saber a respeito do quê, o que se valoriza em detrimento do quê. (LEITE, 2004, p.9)

Dias Sobrinho e Ristoff (2002) veem a avaliação como plurirreferencial, pois a concebem como:

> complexa, polissêmica, com múltiplas e heterogêneas referências, e, para ela convergem vários campos de conhecimento. Seu domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais que surgem de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais. Para nós educadores universitários a avaliação é uma prática diária no ambiente de sala de aula e uma prática constante na pesquisa, na extensão e na gestão dentro do ambiente universitário, nada se faz na instituição sem uma prática suave ou intensa de valorização do que existe para planejar o que vai acontecer no futuro. Re-conhecer e aperfeiçoar os processos de avaliação tem sido buscado por muitos de nós. (SOBRINHO & RISTOFF, 2002, p. 48)

Portanto, quando se trata de processos autoreferenciados como a avaliação interna: autoavaliação há necessidade de se repensar a titularidade das Comissões Próprias de Avaliação (CPAS) que tem levado a acabo processos que pouco têm contribuído com a mudança nas instituições.

Processos regulatórios são sempre liderados por sujeitos interessados e integrantes da própria instituição em que ela acontece, são sujeitos que se tornam participantes como avaliadores e como avaliados, mas é também parte do objeto avaliação. No entanto, um processo de autoanálise ético e transparente se faz com uma comunidade envolvida por seus próprios interesse e conflitos que demarca suas regras e normas de referencialização, vê, julga e age de modo autonomamente crítico.

Autoanálise e avaliação interna são ações que se complementam, pois articulam com a descoberta básica de pontos fortes e potencias da instituição sem, contudo, deixar de discriminar as frágeis realizações espaciais e temporais.

Na expectativa da produção própria, as chances do ato participativo ocorrer são fortes, pois este é direcionado ao social, em benefício do grupo, que se responsabiliza por

sua prática continuada em favor da melhoria institucional, individual e coletiva. São posturas da academia que, acostumada aos princípios de aspiração autonômica, está eivada da colegialidade das práticas democráticas institucionais.

Foi pelas articulações participativas que traçamos as teias para entender os índices de qualidade no levantamento de dados estatísticos relativos à vida acadêmica dos segmentos que compõem estes dois cursos de graduação do Centro de Educação.

Dados e fatos até então desconhecidos dos currículos demonstram que até então os processos regulatórios não têm conseguido revelá-los, o que por si só justifica a perseguição de outro formato de avaliar as nossas práticas acadêmicas. A seguir um pouco sobre a origem e a trajetória destes cursos.

2. Situando as ações

Este recorte envolveu levantamento de dados, análise de natureza de dados quantitativos, bibliográfica e documental, através de dados estatísticos educacionais, socioeconômicos, com coleta de análise quanto ao trabalho de campo. O levantamento e análise bibliográfica e documental incluíram a compilação de estudos sobre a temática através de exames de conteúdo estritamente ligados aos objetos pesquisados, ou seja, os Cursos de Graduação.

A proposta de acompanhamento do impacto envolveu análise descritiva, com levantamento de dados secundários disponíveis no setor de registro e controle acadêmico da UFSM de modo a acompanhar os macro-indicadores da dimensão política em torno do critério da qualidade, detectados na base de dados em relação ao desempenho do alunado. Isso constituiu uma série histórica contendo dados de 2004 a 2008 dos Cursos relativamente a vagas oferecidas, alunos matriculados, alunos diplomados, aprovados, aprovado sem nota, dispensado, reprovado por nota, reprovado por frequência, repetência, falecimento, transferidos, trancamento parcial, trancamento total e a evasão.

Após o levantamento e leitura dos dados por categoria, ano e curso, tivemos uma radiografia apontando os estrangulamentos e as áreas de maior deficiência do Curso, onde desponta o item evasão por abandono como o principal indicador negativo na série histórica em ambos os currículos. O documento vem se constituindo na principal pesquisa diagnóstica e deve servir de um norte para subsidiar e orientar o Colegiado dos Cursos e suas Comissões de Avaliação dos Projetos pedagógicos. Para se chegar a tais resultados foram utilizados instrumentos específicos (planilhas, tabelas, quadros e categorias) e planejados pela equipe investigadora para atender aos objetivos propostos e sempre que necessário utilizou-se instrumentos de reforço para assegurar a exatidão, a confiabilidade, a fidedignidade e a transparência da pesquisa. Disso podemos citar as revisões gerais manuais agendadas junto às coordenações dos cursos antes da

divulgação de cada planilha parcial. A seguir apresentamos a origem e a trajetória dos Cursos investigados.

3. Situando o Curso de Pedagogia

Foi criada em 1965 a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFSM. Seu primeiro vestibular ofereceu 30 vagas para o Curso de Pedagogia. O Centro de Ciências Pedagógicas formava professores para dar aulas no Curso Normal. Possuía dois Departamentos: Fundamentos de Filosofia da Educação e Administração Escolar. A professora Carmem Silveira Neto, a conhecida Irmã Consuelo, esteve à frente do Curso tanto na coordenação quanto direção no Curso da Pedagogia, durante 10 anos. Em 1970 aconteceu a primeira reestruturação do curso, quando foi criado o curso de habilitação Magistério para o 2º grau. Em 1972 é criada a habilitação em Administração Escolar ou Orientação Escolar, no esquema 3+1, significa que nos primeiros três anos formavam-se bacharel em Administração Escolar, mais um ano e formava-se em Orientação Escolar. Em 1975 é criada a habilitação específica em Educação de Deficientes em Áudio-Comunicação. Em 1978 é criada a habilitação em Administração Escolar.

Em 1982 o Curso de Pedagogia oferecia 4 habilitações: * Magistério das matérias pedagógicas de 2º grau; Administração Escolar; Educação de deficientes da Áudio-comunicação; Orientação Educacional. 1983 é desativada a Habilitação de Deficientes da Áudio-comunicação. Em 1984 são desativadas as habilitações de Administração Escolar e Orientação Educacional e passa a se oferecer duas habilitações apenas, que são: Magistério para a pré-escola e matérias pedagógicas (2º grau); Magistério para as séries iniciais do 1º grau e matérias pedagógicas (2º grau). Estas autorizadas pelo Parecer nº 65/82 do Conselho Federal de Educação e Parecer nº 42/83 do Conselho de Ensino e Extensão da UFSM. Em 1985 o vestibular ofereceu 40 vagas para cada habilitação.

No período entre 1997 a 2002 uma Comissão de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia trabalhou na organização de um novo currículo e nova formação do Curso de acordo com as mudanças atuais, pois o currículo utilizado foi construído na década de 1980 e mostrava-se ultrapassado e inadequado. Em 2004 foi desativada a formação para matérias pedagógicas (2º grau) e é implantado um novo currículo, que, de fato, passava a caracterizar dois cursos de Pedagogia: Pedagogia – educação infantil – licenciatura plena; Pedagogia – anos iniciais do ensino fundamental – licenciatura plena. Esses cursos estão baseados nas resoluções CNE/CP 01/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena e CNE/CP 02/2002, que instituiu a duração e carga horária deste curso.

Em 2007, visando atender ao disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Pedagogia, implementa-se novo currículo ao Curso de Pedagogia, este mais amplo, unindo as duas pedagogias, criando um único Curso de Pedagogia Licenciatura Plena. Este, com o intuito de "formar um profissional capacitado para agir nas diversas realidades educacionais. Em relação à avaliação do Curso consta no Projeto pedagógico que "O processo de avaliação institucional deverá ser concebido como instrumento indispensável para a análise da estrutura e das relações internas e externas da Instituição, na busca de uma visão clara e crítica sobre a totalidade dos fatores que envolvem o ensino" conforme Resolução n 017/2000 – UFSM que dispõe em seu artigo 5º.

4. Situando o Curso de Educação Especial

A partir de 1962, a Universidade Federal de Santa Maria começou a formar recursos para a área de Educação Especial. A necessidade de criar um Curso de Educação Especial surgiu da preocupação do médico Reinaldo Fernando Cóser ao constatar diversos casos de surdez infantil em seu consultório. Não existindo a possibilidade de recuperação médico-cirúrgico e após verificar em outros países quais os procedimentos adotados em tais casos, resolveu ajudar na solução deste problema, trazendo para a UFSM a proposta de formar professores para assumirem as classes especiais.

Em 1960, foram enviadas duas pessoas para realizarem um curso no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro, sendo que apenas uma pessoa retornou para atuar junto ao aluno Deficiente auditivo. Em 1964, deu-se um convênio entre UFSM e o Instituto de Educação Olavo Bilac (IEOB) no qual a formação de professores para deficientes auditivos era obtida através dos Estudos Adicionais o que permaneceu até 1970. O IEOB comprometeu-se com os aspectos psicopedagógicos e a UFSM com os médico-científicos. Assim foi criado pela UFSM o Instituto da Fala, que ficou responsável pelo ensino, pesquisa e extensão na área da audição, fala e linguagem, ministrava as aulas práticas relativas a exames, treinamento auditivo, treinamento individual do desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva e atividades psicomotoras.

Após reforma universitária (1968) o Instituto da Fala foi transformado em Departamento da Fala (1970). Houve um recesso nessas atividades de 1970 até 1973, pois a formação de professores para Deficientes Auditivos voltou para a UFSM e tornou-se habilitação do Curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Pedagógica, ocorrendo à mudança do nome do curso para professor de Deficientes da Audiocomunicação e em 1974 foi implantada a Habilitação específica de Deficientes da Audiocomunicação no Curso de Pedagogia, sendo autorizada pela Resolução n 7/72 do Conselho Federal de Educação. Esta Habilitação foi criada em decorrência dos resultados de uma pesquisa (1973). Em maio de 1975 foi criado o Banco de Ouvidos Lídia Mosquetti, que objetivou tratar da parte clínica, porém o Dr. Coser conseguiu direcioná-lo para a educação de surdos, com

isso passou a ser feito atendimento complementar aos surdos por professores de surdos cedidos pela oitava Delegacia de Educação. (8ª CRE). O Banco de Ouvidos localizou-se nas dependências do Hospital de Caridade e durou até 1982.

Em 1975, a UFSM firmou um convênio com o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) do Ministério de Educação e Cultura, sendo implantada a Habilitação Específica para Formação de Professores de Excepcionas Deficientes Mentais, ainda no Curso de Pedagogia, segundo a Resolução nº 2/69 do Conselho Federal de Educação, tendo início em 1976, com uma carga horária total de 3.135 horas. Através da Indicação nº 71/76 e do parecer n 176/76 do Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE) e regulamentado através do Parecer 552 do Conselho Federal de Educação, o Centro de Ciências Pedagógicas reestruturou a referida habilitação, criando o Curso de Formação de Profissionais para Educação Especial de Deficientes Mentais, Licenciatura curta, deixando de existir como habilitação da Pedagogia.

A instalação do Curso deu-se no ano de 1977, tendo funcionado também no ano de 1978. No mesmo ano foi aprovada a transformação do Curso de Educação Especial Deficiente Mental- Licenciatura Curta em Licenciatura Plena, pelo Parecer nº 144/78, passando a vigorar assim a partir de 1979. Em 1979, o Departamento da Fala subdividiu-se em Departamento de Educação Especial e Departamento de Otorrinofonoaudiologia, sendo o primeiro lotado no Centro de Educação e o segundo no Centro de Ciências da Saúde (CCS). Em 1980, no Departamento de Educação Especial, foi criado o Serviço de Atendimento Complementar ao Deficiente Auditivo (SACDA), através de um convênio da UFSM com a Legião Brasileira de Assistência. (LBA). O Curso foi reconhecido como Habilitação Deficiente Mentais pelo parecer nº 1308/80 do MEC em 1980.

Teve início, em 1981, o Curso de Formação de Professores de Educação Especial Licenciatura Plena-Habilitação em Deficientes Mentais. Em 1982 ocorreu a reestruturação do Centro de Educação e a reformulação curricular de seus cursos, pelo Parecer nº 65/82. Em 1984 passou a ser chamado de Curso de Educação Especial Licenciatura Plena Habilitação em Deficientes Mentais (Curso 631) e Habilitação Deficiente da Audiocomunicação (Curso 632), sendo que este deixou de ser habilitação do Curso de Pedagogia. Esta situação permanece até o momento.

5. Situando os resultados da pesquisa

Este item compreende um balanço em torno dos resultados até então desvelados pela investigação e nos permite apontar o indicador de maior destaque entre os analisados relativamente sobre o desempenho do alunado entre os períodos 2004/2008.

Cabe reafirmar que os primeiros números compilados foram sobre as disciplinas ofertadas pelos Departamentos didáticos (ADE, EDE, FUE e MEN), cujos resultados nos levaram a dimensões tais como formas de ingresso (vestibular, Peies, transferências) taxas

de (in) sucesso (aprovação, reprovação, trancamento) e formas de evasão (abandono e diplomação).

Registra-se que foi achado uma enormidade de ofertas e situações do alunado no período, cujos dados foram organizados em tabelas e quadros específicos por profissional com expertise em estatística. Os números disponíveis são muitos e, dada a complexidade neles encontrada, dependem de maior tempo para uma análise mais apurada e detida com vistas a que possamos chegar aos cruzamentos possíveis. Até o momento, como foram dispostos, ressaltam a importância da força de trabalho docente dos quatro departamentos didáticos que ministram atividades didáticas tanto nesta unidade de ensino como nas demais unidades de graduação da instituição.

Entretanto, o resultado que mais se destacou diz respeito a dimensão formas de evasão, cujos levantamentos apontam índices quantitativos elevados para o indicador evasão por abandono em ambos os cursos ofertados pelo Centro de Educação

Quando nos atemos aos dados para o período 2004 e 2008, observamos que ingressaram no Curso de Pedagogia 440 alunos, tendo ocorrido 125 abandonos (28%). No mesmo período, no Curso de Educação Especial ingressaram 228 alunos, sendo que 55 abandonaram (24%). Tais índices, embora ligeiramente inferiores à média nacional, são, sem dúvida alguma, ainda muito elevados, particularmente num país que ainda tem uma taxa de acesso (e permanência) na Educação Superior aquém do desejável e do observável, por exemplo, em vários outros países da América Latina.

Ano	**2004**	**%**	**2005**	**%**	**2006**	**%**	**2007**	**%**	**2008**	**%**	**TOTAL**	**%**
Ingresso	92	100	92	100	90	100	84	100	82	100	440	100
Abandono	34	**37**	21	**22,8**	21	**23**	21	**25**	28	**34**	125	**28**

Quadro 2 – Formas de Evasão no Curso de Pedagogia

Ano	**2004**	**%**	**2005**	**%**	**2006**	**%**	**2007**	**%**	**2008**	**%**	**TOTAL**	**%**
Ingresso	45	100	45	100	46	100	46	100	46	100	228	100
Abandono	15	**33**	14	**31**	8	**17**	2	**4**	16	**35**	55	**24**

Quadro 1 – Formas de Evasão no Curso de Educação Especial

Conclusões

As ações desenvolvidas nos permitem reconhecer que os dados até então desvelados representam uma intervenção qualitativa e quantitativa dos Cursos estudados, constituindo-se numa pesquisa diagnóstica.

Foram encontrados inúmeros dados relativos à vida acadêmica do alunado dos Cursos o que vem de encontro ao objetivo da investigação.

Pelos fatos históricos captados percebemos que os percentuais encontrados para o indicador evasão por abandono refletem o contexto de reformas curriculares (2004 e 2007), cujas evasões podem ter sido provocadas pela unificação de dois currículos em um novo curso que retirou a expectativa da formação inicial pretendida pelo ingressante, outro atenuante pode ser a falta de políticas de assistência estudantil, pois a maior parte do alunado é oriunda de cidades próximas. Também pode ter ocorrido no período, transferências do alunado para outros cursos presenciais e a distância motivadas pela falta de expectativas com o Curso freqüentado, além de desestimulo com a carreira profissional devido a política de baixos salários

Frente a estes números elevados de abandono, que é um fator preocupante para uma instituição de ensino superior pública, a nossa intenção é continuar avaliando o desempenho do alunado, de modo que possamos privilegiar os aspectos quantitativos e qualitativos, como sistematizar um banco de dados relativo aos Cursos. Outra intenção é que tais dados possam subsidiar os colegiados dos respectivos Cursos para que se sintam desafiados a avaliar seus currículos, visto a representatividade e legitimidades destes para tal ação política e pedagógica.

A continuidade da pesquisa diagnóstica relacionada à avaliação participativa, expressa a intervenção e o poder da avaliação, como meio de um agir qualitativo na formação de professores. Esta relação complementar pode ser um dos principais instrumentos a contribuir para o acesso, permanência e a diplomação com qualidade e sucesso ao recorte estudado.

Os fatos e dados até aqui desvelados nos permitem afirmar que a Comissão de Avaliação Institucional do Centro de Educação deve continuar acompanhando e subsidiando os gestores, os departamentos, os colegiados e a instituição para que haja maior integração e parcerias em prol da qualidade da educação superior, tanto no âmbito da própria instituição, bem como no Brasil.

Referências Bibliográficas

BRASIL (2004). Senado Federal. Lei n 10.861 de 14 de abril de 2004. *SINAES*. INEP/MEC. Brasília.

BARBER, Benjamin. (1997). *Démocratie forte*. Paris, Desclée de Brouwer.

DIAS SOBRINHO, J. & RISTOF, D. (2002). Avaliação democrática. Para uma universidade cidadã. (Orgs.). Florianópolis: RAIES. Insular.

LEITE, D. (2004) *Avaliação Institucional Participativa. Ferramenta para reformas na universidade*. Texto inédito.

LEITE, D. (2005) *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis, RJ: Vozes

UFSM (2000). *CEPE.* Projeto Político-pedagógico da Universidade Federal de Santa Maria.

UFSM (2007). *Centro de Educação*. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia Diuno.

UFSM (2008). *Comissão Própria de Avaliação* – CPA. Relatório de Avaliação Interna: auto-avaliação da UFSM. Santa Maria. 2008

UFSM (2002)**.** *Comissão de Avaliação Institucional do CE* – CAICE. Documento princípios e diretrizes para a avaliação no Centro de Educação da UFSM.

UFSM (2008). *Comissão de Avaliação Institucional do CE* – CAICE. A voz do CE/UFSM: o caso da avaliação institucional dos segmentos discente, docente, técnico-administrativo, gestores e egressos no segundo semestre de 2008. Relatório Final. Dezembro. Santa Maria.

SOUSA SANTOS, B. (1975). *Democratizar a universidade*. Coimbra. Centelha.

Escolas Diferentes e suas Práticas Inovadoras: um olhar na avaliação das práticas

Rosa Helena Nogueira

IE – Universidade de Lisboa

Resumo: A ideia central deste estudo considera a escola e seu contexto como campo de observação e análise, buscando analisar o conjunto de saberes vivenciados nas práticas inovadoras de quatro escolas diferentes em Portugal - duas públicas, uma privada e uma cooperativa - seleccionadas para este estudo, durante um período de três anos. Esta investigação está sendo desenvolvida por meio de uma pesquisa interpretativa baseada em três movimentos – fenomenologia, etnografia e *grounded theory* – distintos, mas não paralelos, que podem ser conciliados de forma a permitir um estilo de pesquisa mais abrangente. Busca-se as apropriações reais a partir dos atores que vivenciam o contexto das escolas portuguesas. Alguns professores resistem a qualquer "nova teoria" porque se apegam aos seus saberes, que estão bem enraizados, não abrindo mão de suas convicções e racionalmente justificam suas acções tomando por base a tradição. Com isso evidencia-se que o trabalho docente não é apenas uma actividade puramente instrumental ou técnica, mas uma actividade intelectual que integra o pensamento e a prática. É o mesmo que dizer que a reflexão é uma das dimensões do trabalho pedagógico, ainda que ele seja rotineiro e saturado de senso comum. Qualquer mudança na avaliação da prática docente exige que o professor tome para si a responsabilidade activa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensina como deve ensinar e quais são os objectivos mais amplos pelos quais está lutando. Sem compreender essas questões ele estará preso a modelos de referência, o que impede, muitas vezes, o professor de experimentar ou até mesmo tentar formalizar uma nova prática ou uma prática inovadora contando com instrumentais reflexivos teóricos e práticos para a sua sustentação. Essa caminhada exige um novo modo de "olhar" a escola e a avaliação das práticas inovadoras ali desenvolvidas. Creio que observar e descrever são uma forma de desvendar o mundo da escola.

Palavras-chave: Educação; Inovação; Práticas Educativas.

Abstract: The central idea of this study considers the school and its context as a field of observation and analysis, trying to analyze the set of knowledge experienced in the innovative practices of four different schools in Portugal - two public, one private and one cooperative - selected for this study during a period of three years. This research is being developed through an interpretative research based on three movements - phenomenology, ethnography and grounded theory - different but not unique, which can be reconciled in order to allow a more comprehensive research style. I seek to appropriations from the real actors who experience the context of Portuguese schools. Some teachers resist any "new theory" because they cling to his knowledge, that are well rooted, not giving up their convictions and rationally justify their actions building on the tradition. Thus it is evident that teaching is not just a purely instrumental or technical, but an intellectual activity which integrates thinking and practice. That is to say that reflection is one of the dimensions of pedagogical work, even though it is routine and saturated common sense. Any change in teaching practice requires teachers to take active responsibility for themselves by raising serious questions about what it teaches, how to teach and, what are the broader objectives for which they are fighting. Without understanding these issues it will be tied to reference models, which prevents often the teacher to try or even attempt to formalize a new practice or innovative practice counting instrumental reflective theoretical and practical tools for their support. This hike requires new way of "looking" the school and the innovative practices developed there. I believe that observation and description are a way of uncovering the world of school.

Keywords: Education, Innovation, Educational Practices.

1. Introdução

Esta investigação elege como campo de estudo a acção educativa, em contexto de espaços-tempo das escolas portuguesas, de suas relações e vínculos estabelecidos, de avaliação nas práticas educativas inovadoras, buscando nesta dinâmica entender os saberes e conhecimentos produzidos, construídos e mobilizados pelos seus atores.

A escola é o lugar privilegiado para analisar a relação entre os diferentes saberes, ressaltando-se a necessidade de analisar de maneira sistemática exemplos de práticas inovadoras e como se efectiva este processo no seu interior. Hoje cada vez mais se torna importante para a formação de professores a divulgação e o conhecimento de escolas diferentes que possuem práticas inovadoras, uma vez que pela demonstração de exemplos paradigmáticos (calcados em novos ou emergentes paradigmas ou de novas proposições) os indivíduos conseguem visualizar a possibilidade de tornar reais tais práticas.

Estas escolas diferentes têm sido caracterizadas na literatura por serem capazes de progredir em quatro áreas fundamentais: a consideração das experiências dos alunos; a modificação dos processos de ensino-aprendizagem; a redefinição da escola nos seus aspectos organizativos e a capacidade para estabelecer contactos e parcerias com instituições.

A construção deste objecto de estudo faz-se congregando a ideia do contexto escolar, a avaliação e as inovações das práticas educativas, articulando as teorias implícitas que orientam o agir e o fazer, para analisar o conjunto de saberes que se pretende investigar.

Esta investigação está sendo desenvolvida por meio de uma pesquisa interpretativa baseada em três movimentos – fenomenologia, etnografia e *grounded theory* – distintos, mas não paralelos, que podem ser conciliados de forma a permitir um estilo de pesquisa mais abrangente. Este estudo se configura como uma proposta de pesquisa com métodos qualitativos, na sua maior parte entrevistas, diários de bordo e observações nas salas de aula e em vários locais desenvolvidos em quatro escolas - duas públicas, uma privada e uma cooperativa - seleccionadas para este estudo.

As escolas foram intencionalmente seleccionadas por apresentarem características visíveis de rupturas com os paradigmas de uso tradicional da Pedagogia. Para esta selecção contei com o auxílio de vários profissionais que actuam, conhecem e vivenciam a realidade educacional de Portugal os quais possuem uma certa compreensão de práticas inovadoras.

Estas escolas possuem projectos educativos singulares e vivenciam em seu quotidiano práticas inovadoras que realizam um contributo ao sucesso educativo do País. Este sucesso depende certamente também da capacidade que os seus atores tiveram de

entrosar as dimensões pedagógica e organizativa, o que parece ter resultado em uma ruptura paradigmática realizada ao nível organizacional relativamente ao modelo oficialmente instituído. Nesta perspectiva as escolas assumem formas de regulação autónoma e realizam mudanças com consequências ao nível organizacional e de gestão, podendo vir a ser considerada uma nova concepção de escola.

Mas o aspecto mais determinante da selecção das escolas investigadas prende-se ao êxito educativo, que vai muito para além dos bons resultados na instrução, formando cidadãos autónomos (alunos educados não só para cidadania, mas educadores na cidadania), como salienta Mendes (1999, p.252), "dentro de cada grupo, cada criança age como participante de um projecto em que se aprende a ser autónoma-com-os-outros. Não é educada apenas para a autonomia, mas através dela, nas margens de uma liberdade matizada pela exigência da responsabilidade".

Conto com as contribuições de Charlot (2000:78) quando afirma que "a relação com o saber é a relação com o mundo como conjunto de significados, mas também como espaço de actividades, e se inscreve no tempo", para pautar o meu olhar para essas escolas diferentes, enquanto espaços-tempo não só de produção e mobilização, mas também de relação com o saber.

Reflectir sobre os saberes é também reflectir a cerca do espaço e do tempo que se inscreve na apropriação e significação do sujeito com o mundo, na sua construção identitária, nas relações que estabelece com os outros, que requerem tempo e espaço de actividades que jamais se acabam. Conforme Charlot (2000, p.79) são essas as dimensões constitutivas do conceito de relação com o saber.

> Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, activa temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve em um espaço social.

Tendo em vista o que foi considerado, essa pesquisa se propõe a investigar a seguinte temática "desvelar as práticas inovadoras por meio de um estudo centrado em escolas diferentes".

Busco também desvelar novas categorias, ou seja, um novo conhecimento que permita interacções mais reais com os processos que se dão no interior das escolas. Estas são as inquietações que me levaram a participar da própria construção social nestas escolas.

Neste sentido, o que me impulsionou para esta investigação foi o fato de querer *identificar, compreender, interpretar e analisar o processo de mobilização, produção e significação dos saberes e conhecimentos produzidos nas práticas inovadoras que ocorrem nas escolas.* Adoptei uma perspectiva que me foi significativa, e que considerou aquele que reflecte e vivencia estas práticas no contexto escolar ressaltando que não

esteve em causa qualquer intenção de estudo comparativo envolvendo as quatro escolas investigadas.

O tema em estudo se constitui ancorado em quatro interrogações fundamentais que se colocam nesse percurso a partir das experiências vividas pelos atores e por mim constatadas:

- Como se caracteriza o contexto organizacional da escola e como esse se materializa em sua estrutura e na sua dinâmica?
- Que significados os atores atribuem ao contexto escolar no desenvolvimento e na construção das práticas inovadoras que experienciam / vivenciam?
- Quais os saberes e/ou conhecimentos mobilizados, produzidos e significados nas práticas inovadoras vivenciadas?
- Como se mostram as inovações encontradas no projecto educativo e nas práticas vividas nas escolas e como ocorre este processo no seu interior?

Ao partir das singularidades de cada um desses espaços-tempo procurei analisar o conjunto de saberes e conhecimentos produzidos em face das situações de limites e possibilidades de avaliação das práticas inovadoras desenvolvidas nestas escolas.

Estou, então, diante do momento que me cabe revelar, descortinar que sentidos e sentimentos foram construídos pelos atores das escolas ao longo da pesquisa, que traduzidos em lições, evidenciam não só o movimento de produção de saberes e conhecimentos como também o meu próprio processo de aprendizagem.

O que julgo importante evidenciar neste meu contar de pesquisadora e professora é que, mesmo com muitas dificuldades em fazer acontecer aquilo que me propus, em materializar os princípios em que acredito e que me são caros, consigo crer que é possível a construção de uma escola outra, de uma educação outra, que nos faça, alunos e professores, sujeitos mais humanos. Vale dizer que todas as experiências vivenciadas, marcas e marcos desta minha trajectória, tão fundamentais neste momento em que me encontro, têm dado um novo tom ao meu caminhar, tanto na pesquisa como na docência, influenciando o meu olhar e as minhas reflexões acerca da produção dos saberes e conhecimentos docentes, da avaliação das práticas educativas inovadoras no quotidiano da escola, desvelando, assim, novos questionamentos, inquietações, e incertezas que começam a me acompanhar nesta jornada de aprendiz de professora e pesquisadora.

2. Contextualização Teórica

Esta investigação tem como “olhar” contextualizar a temática e recuperar, no espaço da escola, momentos de reflexão sobre as relações entre a cultura, educação, avaliação e a escola para compreender que a educação escolar faz uma selecção

cultural entre os saberes existentes, entregando-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação e de transposições didácticas que determinam os conteúdos e as práticas docentes.

Discuto, também, a ideia do contexto escolar, como realidade não documentada, porém histórica e as práticas inovadoras ali desenvolvidas, articulando as teorias implícitas que orientam o agir e o fazer, uma vez que estes são a síntese da experiência passada e, portanto, são mais do que um meio de encontrar sentido no presente e que representam as imagens orientadoras para analisar o conjunto de saberes e conhecimentos que busco investigar nas práticas inovadoras, deflagradas nas escolas diferentes.

Investigar o contexto escolar com a intenção de voltar o olhar também para as representações dos professores quer na análise das observações de suas práticas em sala de aula, quer nas suas verbalizações, é um desafio em buscar os indícios que possibilitem desvendar as crenças que geram as acções docentes.

Buscar entender as actividades do contexto escolar exige estar disposto a ver além daquilo que os outros já viram, e muito mais: ser capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade a procura de:

> referências de sons, sendo capaz de engolir, sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando as coisas e pessoas e, permitindo por elas serem tocadas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (Alves, 2002, p.7).

Com base nas contribuições de Certeau (2004), compreendo que no contexto escolar transitam e são operadas múltiplas e complexas negociações, onde é possível apreender comportamentos e regras sociais, fazer escolhas e tomar decisões. Nestes espaços-tempo que se produzem dia-a-dia,

> tecemos / destecemos / retecemos nossos valores, nossas concepções de mundo, nossas formas de estar no mundo, em um processo contínuo e ininterrupto de tensões e múltiplas e complexas negociações (Azevedo & Alves, 2004, p.8).

Neste domínio, vivencia-se na instituição escolar, regida por uma lógica determinada *a priori*, regras definidas por instâncias superiores, detentoras do poder, as quais são preciso aceitá-las e segui-las. Mas, por outro lado, os sujeitos também agem sobre elas, revertendo-lhes a lógica, deslocando fronteiras, criando espaços para o imprevisto, possibilitando com isso, o desenvolvimento do ofício docente de acordo com as crenças e princípios que se tem, podendo, muitas vezes, expressar valores não contemplados pelas regras oficiais.

Certeau (2004) afirma que a vida quotidiana nas escolas, constitui-se muitas vezes em espaços-tempo invisíveis ao olhar totalizante e cristalizado. No entanto, se considerarmos os usos e tácticas que os sujeitos vão desenvolvendo e criando a partir desta mesma lógica cristalizada e totalizante, é possível vislumbrar outro / novo horizonte que permita a

(re)invenção e (re)criação daquilo que já está dado, que já está posto em um primeiro momento.

Como definições de mudança, estreitos conceitos de inovação tem dado formas mais abrangentes, e com noções menos claras, por exemplo, comparando e definindo inovação como um produto final de uma tecnologia ou processo de engenharia. Conceitos mais recentes encontraram em diversas disciplinas uma proposição de inovação como processo de aprendizagem envolvendo a distribuição e circulação de conhecimentos entre as pessoas. (Perillo, 2007)

Buscar caminhos em direcção a avaliação das práticas inovadoras implica interrogá-las para além das simples aparências. Compreender inovação, de qualquer que seja o ponto de vista e fundamentação filosófica, implica "re-flectir" sobre a condição humana, primordialidade sobre a qual radicam as questões do conhecimento, do ensino, da educação e, em última instância, da própria escola.

No enfrentamento das situações problemáticas, próprias do trabalho docente, os professores veem-se às voltas com verdadeiros dilemas, traduzidos em pontos de tensão, a partir dos quais eles tomam decisões. Tais decisões estão assentadas em um corpo de significados, conscientes ou inconscientes, que podem ter a sua génese nas experiências vivenciadas pelos professores enquanto alunos ao longo de sua carreira escolar, ou nas crenças difusas, porém relevantes que dominam o pensamento pedagógico presente na sociedade.

Segundo Nóvoa (2002, p.24) a carga emocional que envolve a actividade docente é complexa, por ser o contexto escolar o *lócus* natural e plural da actividade profissional, uma vez que este se encontra "carregado de afectos, de sentimentos, e de conflitos".

Podem, também, assentarem-se nas influências sistemáticas de sua aprendizagem teórica nos cursos de formação de professores ou, ainda, nas primeiras experiências que tiveram quando ainda eram professores novatos como podem estar ligadas com as pressões do meio escolar, a ideologia e a forma de se comportar de seus colegas de trabalho, ou pressões dos pais e/ou administração.

Em síntese, defendo o ponto de vista de que o pensamento pedagógico do professor, seja explícito ou não, consciente ou inconsciente, é o substrato básico que influi decisivamente em sua conduta docente. São suas crenças e teorias implícitas que definem a maneira de planejar a sua intervenção didáctica, de reagir frente às exigências previstas ou não da complexa vida da sala de aula. Toda acção do professor e consequente processo de tomada de decisões baseia-se no seu próprio mundo cognitivo, isto é, nas intenções, propósitos, crenças e construtos pessoais.

A escola é um espaço permanente de conflitos e de ajustes porque a prática docente, por mais que esteja configurada no espaço interno da sala de aula, é uma prática institucionalizada, isto é, condicionada por determinantes prescritos pela escola.

Dificilmente ocorre a participação do professor na organização do currículo, do tempo de permanência dos alunos na escola, dos horários de entrada, saída, lanches, almoço, o sistema de avaliação. Isso são determinações da equipa pedagógica, que se propõe a servir de apoio ao professor e que condicionam a prática docente.

Há uma variação entre o que a escola prescreve e o que acontece realmente na prática docente. Em relação à efectivação da proposta pedagógica assumida pela escola, notam-se mecanismos conscientes ou inconscientes que contribuem para esvaziar o trabalho docente de modo que este acaba por situar-se em uma espécie de zona nebulosa entre os objectivos educacionais almejados pela instituição escolar e o que os professores conseguem, por vários motivos, realmente concretizar.

Ainda que a escola crie uma ordem definindo tempo, programas, avaliação, turmas, horários, há, todavia, espaços de liberdade do professor que lhe possibilitam distanciar-se das orientações recebidas e por em prática um novo projecto. Isso quer dizer que as variáveis organizativas, que buscam o controlo do processo que acontece no ambiente da sala de aula conseguem tal objectivo.

Julgo importante considerar, então, que os professores possuem certa autonomia na organização do trabalho pedagógico, mas precisam estar dispostos e convencidos a assumir a proposta pedagógica da escola, acreditando nela e contando com instrumentais reflexivos teóricos e práticos para a sua sustentação.

Com isso aceito a posição de que o trabalho docente não é apenas uma actividade puramente instrumental ou técnica, mas uma actividade intelectual que integra o pensamento e a prática. É o mesmo que dizer que a reflexão é uma das dimensões do trabalho pedagógico, ainda que ele seja rotineiro e saturado de senso comum.

A efectivação de uma pedagogia diferenciada implica atender aos alunos cuja cultura é bem diferente daquela que a escola trabalha e que não possuem códigos de comunicação e intercâmbios semelhantes aos que a escola requer. Tais alunos não conseguem aprender apenas com as explicações gerais de seus professores e exigem a operacionalização de procedimentos didácticos diferenciados. Isso se constitui um desafio para a prática docente.

É possível também tecer algumas reflexões acerca dos limites e possibilidade de acção educativa e da actuação docente no contexto escolar. Partindo para um cenário de conflitos entre as propostas e as práticas dos profissionais, ou seja, os professores que não participam efectivamente da elaboração de propostas educacionais, acabam sendo encarados como cumpridores de leis e regras impostas pela tutela.

Como pode um profissional resolver um problema, se ele ainda não conseguiu identificá-lo? Para alguns, a primeira tarefa para o professor seria conhecer melhor seus

próprios alunos, para, a partir disso, começar a problematizar diferentes aspectos da sua prática pedagógica.

Oliveira & Alves (2002) apontam:

> (...) cada conteúdo de ensino, repetidamente ensinado ano após ano, turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes. É nesse sentido que entendemos as práticas curriculares como "multicoloridas", pois suas tonalidades vão depender sempre de possibilidades daqueles que as fazem e das circunstâncias nas quais estão envolvidas. (p.97).

E ainda:

> Portanto, o entendimento ampliado a respeito das múltiplas e complexas realidades das escolas reais, com seus alunos, alunas, professores e professoras e problemas reais, exige que enfrentemos o desafio de mergulhar nestes quotidianos, buscando neles mais do que as marcas das normas estabelecidas no e percebidas do alto, que definem o formato das prescrições curriculares. É preciso buscar outras marcas, da vida quotidiana, das opções tecidas nos acasos e situações que compõem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interacção, dão vida e corpo às propostas curriculares. (Oliveira & Alves, 2002, p.69)

Sendo assim, tanto para professores como para seus alunos, o ano lectivo é distinto do outro. Como insistir em acreditar que os alunos devam aprender da mesma maneira que colegas anteriores aprenderam? Aproximando-se da singularidade de saberes dos seus alunos, o profissional da docência pode em suas aulas estabelecer conhecimentos em função das necessidades determinadas por eles, dando ênfase aos seus problemas pessoais e sociais.

Assim, o trabalho com formação de professores exige que se penetre nessa trama, nesse emaranhado de relações, com a intenção de permitir que o professor possa dar sentido, articular o que se discute, "novas teorias" com as suas "teorias implícitas" que influenciam forçosamente a sua prática docente.

As teorias implícitas (aquilo que temos em nossa mente) funcionam como a base de toda a percepção e compreensão do mundo; representam raízes das aprendizagens, fontes de motivos e expectativas, do raciocínio e da criatividade. São lentes de um caleidoscópio que permite dar sentido ao mundo por meio da interpretação dos eventos. São sínteses da experiência passada e só se permite novas aprendizagens por meio da modificação da nossa teoria implícita.

Qualquer trabalho que tenha a intenção de propiciar mudanças na avaliação e na prática do professor exige um olhar sobre como se formam e como funcionam os sistemas de referência que os professores utilizam na sua prática docente que se constituem muitas vezes como material resistente à mudança. A resistência do professor à mudança está assentada basicamente em dois tipos de comportamento.

Alguns professores resistem a qualquer "nova teoria" porque se apegam aos seus saberes, que estão bem enraizados, não abrindo mão de suas convicções e racionalmente justificam suas acções tomando por base a tradição.

Qualquer mudança na prática docente exige que o professor tome para si a responsabilidade activa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensina como deve ensinar e quais são os objectivos mais amplos pelos quais está lutando. Sem compreender essas questões ele estará preso a modelos de referência, o que impede, muitas vezes, o professor de experimentar ou até mesmo formalizar uma nova prática ou uma prática inovadora.

A vida de um estabelecimento escolar e a cultura que cria ao longo dos anos é determinante para todos os processos que nela decorrem inclusive as mudanças e inovações que se lhe aplicam. A experiência do seu corpo docente, as suas estruturas e recursos são essenciais no que ao acolhimento de inovações, diz respeito. (Thurler, 2007)

Como contexto principal da acção educativa, a escola é um terreno fértil na aquisição de experiências e competências para todos os seus interlocutores, é também considerada uma *organização aprendente*. No caso dos professores, é um excelente contexto para o seu desenvolvimento profissional, por meio da formação contínua de que podem usufruir, se o clima da escola assim o proporcionar.

Em uma organização como a escola existe uma relação, quase directa, entre o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional dos seus elementos. Neste âmbito podemos falar em um círculo vicioso, já que uma variável influencia a outra. Thurler (2007, p.169) refere que "os atores envolvidos em um processo colectivo e cooperativo próximo de uma iniciação à prática reflexiva (...) visa à evolução das representações da profissão quanto das práticas pedagógicas e à transformação da dinâmica do estabelecimento escolar (...)" e assim tornar a escola em uma organização verdadeiramente aprendente e enriquecida pela experiência dos seus elementos.

Quando se fala em desenvolvimento profissional temos que ter em conta o conhecimento individual e o conhecimento colectivo dos recursos humanos que compõem o estabelecimento de ensino. A troca e experiências entre os atores potencializam o desempenho da organização escolar, traduzindo-se em uma evolução contínua, proporcionando assim, uma maior adaptação às necessidades e o aumento da sua eficácia.

Mais do que o interesse pela identificação de critérios para reconhecer inovações, deve-se criar espaços nas escolas que promovam a possibilidade do pensar e do fazer reflexivos, em que as inovações tenham a oportunidade de apresentar-se, contradizer e transformar.

Contudo, a inovação vem sendo assumida como fim em si mesma e como solução para enfrentar problemas educacionais estruturais e complexos. Como decorrência, em nome da inovação, têm-se legitimado propostas conservadoras, homogeneizado políticas e práticas e promovido à repetição de propostas que não consideram a diversidade dos contextos sociais e culturais. Além disso, a categoria inovação é tratada

como algo à parte das teorias sobre a mudança educacional, daí a necessidade de integrar ambos os conceitos e de fazer uma reflexão mais geral que envolva a mudança na área pedagógica.

Uma prática de avaliação inovadora, actual, reflexiva, criativa e aberta visa à implementação de acções concretas que promovam a interdependência, a reciprocidade, a cooperação, a participação, a troca de experiências, os esforços colectivos e compartilhados, o intercâmbio entre diversos sistemas de ensino e outras organizações, a promoção de eventos para reflexão e estudo sobre assuntos educacionais, entre outras que fazem parte do processo de construção do conhecimento. Esse é um desafio a ser abraçado em comunidade, em uma visão histórico-social, na travessia de tecer redes em educação.

3. Metodologia

Por meio deste estudo busco analisar o processo de mobilização, produção e (re) significação dos saberes e conhecimentos produzidos nos espaços-tempo das escolas, a partir do movimento de reflexão, colaboração e pesquisa sobre a avaliação das práticas inovadoras, instauradas em cada um destes espaços.

Primeiramente situei o contexto histórico no qual elas emergem, organizando-as a partir dos espaços-tempo em que foram produzidas, a fim de também evidenciar não só o conteúdo que trazem os registos e verbalizações, mas também o próprio movimento relacional estabelecido entre os atores que as compõem.

Após este primeiro olhar, analisei os indícios que possibilitam dar a ver os saberes e conhecimentos mobilizados, produzidos e significados pelo grupo de professores e gestores, a partir das experiências produzidas no/e pelo espaço-tempo das escolas investigadas, e que permitiram o diálogo com os dilemas vivenciados nas acções docentes, bem como com as próprias discussões e reflexões deflagradas, no contexto escolar.

No segundo momento, olhei para cada uma destas imagens de experiência em busca de seus entrelaçamentos visando compreender de que maneira o conjunto de saberes e conhecimentos produzidos foram circulando e permeando cada um desses espaços-tempo das escolas, o que me permitiu também dar a ver importantes dimensões deste movimento de produção, mobilização e significação de saberes e conhecimentos: a reflexão, a colaboração, e a pesquisa.

No terceiro momento, olhei para os possíveis entrelaçamentos e implicações entre estes dois quadros de imagens, que configuraram um *tríptico experiencial.*

A palavra *tríptico* vem do grego *tríptychos*, cujo significado representa: dobrado em três, possibilitando um quadro pintado sobre três panos ou três tábuas que se podem dobrar, ou seja, diante de um quadro dobrado em três imagens de experiências.

No *trípitco* retomei os dois quadros de imagens de experiência com o intuito de analisar alguns dos possíveis entrelaçamentos entre cada uma destas imagens. Desta forma, objectivo compreender de que maneira estes saberes e conhecimentos foram se constituindo, se entrelaçando e se (re)significando nos limites e possibilidades da acção educativa.

Neste percorrer as escolas diferentes, com o olhar atento aos inúmeros fragmentos, vários destes fragmentos vêm da sala de aula, me reportam a este espaço, impulsionando o desejo de saber e conhecer cada vez mais este espaço primordial da acção educativa.

Compreender melhor o movimento de circulação de saberes e conhecimentos produzidos, mobilizados, significados no contexto escolar, nos seus espaços-tempo, implica também em saber mais a sala de aula, e, para isso, é preciso estar neste outro espaço-tempo, ver o que nele acontece. Neste momento lembro-me dos dizeres de Prado & Soligo (2005) que os nossos olhos só vêem aquilo que sabem, e para saber é preciso vivenciar, apreendendo desta vivência o que nos toca e nos passa.

Tais discussões e reflexões chamam atenção para o fato de que o próprio processo de produção e mobilização dos saberes e conhecimentos no interior das escolas - e mesmo em outras esferas - implica em um movimento que se espraia em diversas dimensões espaciais e temporais, seja mais próxima (em situações que nascem do próprio contexto e espaço em que se ocupam, dilemas, enfrentamentos gerados no espaço e tempo das escolas específicas), seja mais distanciada (uma demanda que se dá a partir de um macro contexto).

Não desconsiderando a importância e influência que esta esfera mais distanciada exerce no movimento que acontece no interior das escolas, o meu olhar acerca deste quotidiano e do que de fato acontece na escola permite afirmar que os saberes e conhecimentos que busco nessa pesquisa e análise, emergem genuinamente deste espaço e, diferentemente em cada escola, em cada realidade, em cada tempo. Deste modo interessa, então, olhar para os saberes e conhecimentos produzidos nestes espaços-tempo das escolas, a partir da positividade da escola, ou seja, naquilo que acontece na sua real existência, o que significa trazer à tona uma outra história desta instituição, dizer que junto com a história oficial e documentada da instituição escolar, existe uma história não documentada, por meio da qual "a escola toma forma material, ganha vida" (Ezpeleta & Rockwell, 1986, p.13).

Aqui busco pontuar as lições aprendidas por essa aprendiz de professora e pesquisadora no percurso e chegada desse estudo, lições construídas na relação das aprendizagens tidas enquanto pesquisadora nas escolas com as minhas aprendizagens de professora em escolas diferentes. Compreender os saberes e conhecimentos produzidos na avaliação das práticas educativas inovadoras e a convivência com o

grupo de atores que compõem as escolas diferentes foi fundamental em minha constituição docente, uma vez que me permitiu produzir saberes e fazeres outros, marcando assim, a indissociabilidade entre pesquisa e docência e, finalmente, evidenciar ao processo de formação de professores lançarem mão de um novo olhar sobre a escola.

4. Resultados Esperados

Envolvida por desvelar as quatro escolas diferentes onde esta pesquisa ocorre, imagens me sugerem a ideia de travessia, passagem, movimento de ir e vir, de construir e reconstruir. É o que busco realizar neste estudo em que traço as imagens teóricas que, de certo modo, orientam o meu olhar no percurso da pesquisa e que me permite algumas maneiras de compreender o processo de mobilização, produção e significação dos saberes e conhecimentos docentes na avaliação das práticas inovadoras no interior de escolas diferentes.

É importante que se desvele práticas inovadoras de escolas, porque pouco se tem dito sobre isto, sobre o que vem sendo tentado e os êxitos que vêm sendo obtidos e, assim, fornecerem a base para um melhor entendimento das próprias relações didáctico-pedagógicas. Podendo ser considerada uma grande contribuição para a melhoria da instituição escolar. Por que não voltar o olhar para a face positiva da escola e procurar assim aprender algo dos seus sucessos?

Esta foi uma caminhada árdua, com vários obstáculos pelo caminho a serem transpostos, o que exigiu de mim o mergulho por inteiro no universo das escolas. Tal procedimento obrigou-me a repensar não só a pesquisa como também a minha postura como professora e pesquisadora. De certa forma, essa caminhada exigiu um novo modo de "olhar" a escola e a avaliação das práticas inovadoras ali desenvolvidas. Creio que observar e descrever são uma forma de desvendar o mundo da escola.

Buscar uma perspectiva interpretativa na investigação significa que os fenómenos são olhados com o objectivo de procurar uma teoria que o explique. Nesta perspectiva, pensar em termos etnográficos implica que o objectivo da investigação é proporcionar informação que permita ao pesquisador dar sentido do fenómeno do ponto de vista dos participantes; o investigador deve estar envolvido no fenómeno como alguém de dentro e deve ser capaz de reflectir sobre ele como um de fora. Por outro lado, este tipo de opção deve corresponder a realizar interpretação em dois níveis: as experiências dos participantes devem ser descritas e interpretadas em termos dos elementos da cultura e das relações sociais dos de dentro, e as experiências do pesquisador devem ser igualmente descritas e interpretadas em termos do mesmo tipo de elementos da sua comunidade científica de referência. Nos trabalhos de natureza etnográfica procura-se encontrar o ponto de vista dos participantes no fenómeno.

Dado que a cultura é o conhecimento que as pessoas utilizam para gerar conhecimento e interpretar a sua experiência, procura-se compreender por dentro os comportamentos e ideias dos membros de um grupo. Em vez de se procurar um sujeito para observar, procura-se um informante que nos ensine a cultura do grupo. Ocorrem diversas implicações destas ideias na educação quando considera a perspectiva dos estudos etnográficos, nomeadamente no que respeita às diferenças entre o trabalho dos antropólogos e dos investigadores em ciências da educação. De entre estas implicações deve sublinhar-se, por um lado, a necessidade do uso de teorias que considerem a vertente sociocultural na interpretação e discussão dos resultados, e por outro a necessidade de tomar em consideração os diversos elementos que fazem a vida dos alunos e professores na escola, não isolando a sua actividade desses elementos. Estas ideias estão próximas da perspectiva de Lave (1988) ao focar a sua investigação na natureza das actividades diárias e no estudo das relações entre o sistema social e a experiência individual.

Buscar compreender quais foram/são alguns dos saberes e conhecimentos que os sujeitos-participantes da pesquisa mobilizam, produzem e significam a fim de compor um repertório de aprendizagens que fundamentam e, algumas vezes, reconstroem suas acções como profissionais da educação, acabou dando a oportunidade de entender o quanto somos capazes de realizar uma outra história da educação e do fazer docente, que se faz prenhe de possibilidades.

Coloco-me a pensar sobre o início desse caminhar, as razões que me levaram a continuidade dessa temática de pesquisa. Algumas dessas razões já foram explicitadas, mas aqui me surpreendo, uma vez que acabo de me dar conta do grande sentido que me impulsionou no meu desejo de busca: a *possibilidade* e a *reinvenção* de uma escola que tenha vida, que tenha cara (Alarcão, 2003), que tenha espaço e tempo para os nossos saberes e nossas histórias, para os saberes e histórias dos nossos alunos, que permita, em meio às múltiplas relações de tensão e amorosidades tecidas, construir saberes e conhecimentos outros... construir e tornar real a possibilidade de futuro...

Esta representa uma lição aprendida na e pela pesquisa, mas que só foi possível porque nesse fazer estiveram presentes muitos sujeitos: os professores, os gestores e os alunos das quatro escolas envolvidas. Todos estiveram aqui representados, de uma forma ou de outra, me fazendo compreender que na tessitura das relações de afecto, partilha, aprendizagem, dúvidas, questionamentos, eu também ia tecendo a pesquisa e sua escrita...

O sentido em perseguir continuamente novas e outras possibilidades de actuação passam necessariamente pela busca, incessante, em oferecer aos alunos uma qualidade de ensino cada vez melhor, uma formação que amplie o repertório que carregam

consigo, lhes permitindo agir de maneira autónoma, criativa e crítica diante da realidade que vivenciam.

O compromisso ético com a docência e com o ensino, fortalecido pelas experiências vivenciadas, pelo movimento de *cooperação, autonomia, tutória e liderança* instaurado nas escolas e que potencializou a emergência de um repertório de saberes e conhecimentos, de fato, a serviço dos alunos, com certeza abriu caminhos para a construção de novos modos de aprender e formar-se. Dada à relevância de tal processo, não só os alunos saíram ganhando, mas também os professores e profissionais envolvidos, uma vez que ao buscarem melhorar e ampliar a formação dos seus alunos, criam condições para a melhoria da formação dos próprios professores, que vai sendo engendrada colectivamente.

Guimarães Rosa (2006, p.160) apresenta, na última frase de sua obra, a brilhante afirmação: "Existe homem humano. Travessia". É o ser humano na travessia individual e social, em um movimento circular, em espiral no processo interactivo da construção do conhecimento. Uma travessia no caminho de humanização, de promoção de espaços que desenvolvam habilidades, aquisição de conhecimento, enfrentamento de desafios e que traduzam, no quotidiano. Nessa perspectiva, a expressão "reencantar a educação", de Hugo Assmann (2003), é um convite para maravilhar-se com uma educação que promova a vida e a socialização da aprendizagem, redesenhando, de forma criativa e inovadora, as escolas para que atendam às demandas por uma aprendizagem significativa e um viver ético.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva.* São Paulo: Cortez.

ALVES, N. (2002). Decifrando o pergaminho – o contexto escolar das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In Inês Oliveira & Natália Alves (Orgs). *Pesquisa no do contexto Escolar das Escolas: sobre redes de saberes.* Rio de Janeiro: DP&A.

ASSMANN, H. (2003). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.* Petrópolis: Vozes.

AZEVEDO, J. G. & ALVES, N. G. (2004). A centralidade das práticas na formação de professoras e professores. In Joanir Azevedo & Neila Alves (Orgs). *Formação de professores: possibilidades do imprevisível.* Rio de Janeiro: DP&A.

CANÁRIO, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico.* Portugal: Porto.

CERTEAU, M. (2004). *A Cultura no Plural.* (3a ed.), Campinas: Papirus.

CHARLOT, B. (2002). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria.* Porto Alegre: ArtMed.

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. (1986). *Pesquisa Participante.* (2a ed.), São Paulo: Cortez.

LAVE, J. (1988). *Cognition in practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

MENDES, M. L. S. (Org.) (1999). *Fórum - escola, diversidade, currículo.* Liboa: DEB-ME.

NÓVOA, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico.* Lisboa: Educa.

OLIVEIRA, I. B. & ALVES, N. (2002). Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In Inês B. Oliveira & Natália Alves (Orgs). *Pesquisa no/do contexto Escolar das Escolas: sobre redes de saberes.* Rio de Janeiro: DP&A.

PERILLO, S. (2007). *Tension as an enabling characteristic of innovating in schools.* Emerald Journal of Educational. (Vol. 21,No.7).

PRADO, G. V. T., & SOLIGO, R. A.(2005). Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. In Guilherme V.T. Prado & Rosaura Soligo (Orgs.) *Porque escrever é fazer história: Prefácio Rui Canário.* Campinas, SP: Graffe.

ROSA, J. G. (2006). *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

THURLER, M. G. (2007). *Inovar no interior da Escola*. Porto Alegre: ArtMed.

Projeto curricular para as artes visuais no ensino básico: espaço de construção de identidades e autonomia

Silvia S. D. Pillotto
Letícia R. D. Bohn
Rúbia S. Nascimento
Felipe Souza

UNIVILLE – Joinville

Resumo: A pesquisa Projeto Curricular para as artes visuais no ensino básico: espaço de construção de identidades e autonomia teve seu início em fevereiro/2009 e previsão de término para 2012. O interesse surgiu a partir dos resultados de uma pesquisa anterior, intitulada: Processos de avaliação em arte: da formação superior ao ensino básico, desenvolvida de 2006 a 2008. Tal investigação identificou que a complexidade da avaliação está principalmente na ausência de *indicadores de aprendizagem* em artes visuais no contexto do ensino básico, os quais não estavam claros para professores e alunos. Portanto, a pesquisa atual tem como objetivo produzir projeto curricular, a partir da construção de *indicadores de aprendizagem* para a disciplina de artes no ensino básico, enfocando as construções de identidades e autonomia, indispensáveis nesta disciplina. A investigação tem em suas bases a pesquisa qualitativa/pesquisa-ação, e, como suporte conceitual-metodológico as narrativas de 10 professores de Artes da Rede Pública Municipal de Joinville/Santa Catarina/Brasil, além de fóruns, coordenado pelo Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação e revisão de literatura. A construção de projeto curricular é fundamental, pois nessa área de conhecimento é inexistente um documento que norteie os conceitos/conteúdos por série. Resultados preliminares apontam a fragilidade dos professores com relação aos conceitos e metodologia da arte o que implica também na compreensão avaliativa. A pesquisa poderá contribuir para a construção de identidades para a disciplina, aspecto relevante para uma educação contemporânea. Durante a pesquisa, estaremos incubidos de avaliar *as políticas curriculares de educação e formação ao longo da vida*, pois entendemos que os processos de aprendizagem são contínuos e necessários às práticas educacionais.

Palavras-chave: Projeto Curricular; formação continuada; Identidades e Autonomia.

Abstract: The present research "Curricular Project for Visual Art in Basic Education: a space for construction of identities and autonomy" has started in February 2009 and it is supposed to finish in 2012. The interest has begun in a former research named "Process in art evaluation: from Graduation Education to Basic Education" developed from 2006 to 2008. Such investigation identified that the complexity of evaluations is mainly the lack of indications of learning in visual art in the context of basic education, which were not clear for the teachers and students. So, the current research has the objectives of producing curricular project, from the construction of educational indicators for art discipline in basic education, focusing in constructions of identity and autonomy, essential in this discipline. This investigation has in its basis the qualitative and action-research methodologies, and, as a conceptual-methodological support, the narratives of 10 teachers of Art from Rede Pública Municipal de Joinville/Santa Catarina/Brazil, besides forums, coordinated by "Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação" and revision of literature. The construction of the Curricular Project is essential, because in this particular area, there is no document to give directions of the concepts/contents by grade/year. Preliminar results point fragileness of the teachers related to concepts and methodologies in Art, which also involves the evaluation comprehension. The current research can contribute for the construction of identities for the discipline, which is relevant aspect for a contemporary education. During the research, we are going to be working in evaluation of the *curricular politics of education and formation throughout the life,* because we understand that the processes of learning are continuous and necessary to educational practices.

Key-words: Curricular Project; Continuous Education; Identities and Autonomy.

Voltar ao Índice do Eixo

1. Projeto curricular para as artes visuais no ensino básico: espaço de construção de identidades e autonomia

Em pesquisa realizada em 2006, 2007 e 2008, intitulada "Processos de avaliação em arte: da formação superior ao ensino básico – PAARTE" foi identificada que a complexidade da avaliação está também na ausência de indicadores de aprendizagem em Artes Visuais no contexto do Ensino Básico. Não estão claros para professores e alunos, quais os objetivos de ensino e aprendizagem são necessários a serem desenvolvidos nessa disciplina em cada uma das séries que compõe o ensino básico, bem como quais os indicadores de aprendizagem, conceitos e conteúdos. A decisão do que deve ser abordado no ensino das Artes Visuais cabe basicamente ao professor, numa ação solitária e de extrema responsabilidade. Desta forma, a pesquisa anterior nos sinalizou lacunas a serem investigadas no intuito de construir ações e documento que possam contribuir para a melhoria da disciplina em Artes Visuais no contexto da Educação Básica.

A partir dessas considerações há que se refletir sobre: quem decide sobre a seleção de conceitos/conteúdos para cada série do ensino básico? Quais referenciais teórico-metodológicos os professores se apropriam para essa tomada de decisão? Tem-se verificado que alguns professores de Artes Visuais selecionam os conteúdos a partir de suas preferências, outros a partir do material que possuem, outros tendo apostilas como início e fim de um trabalho, e, outros ainda repetem os mesmos conceitos/conteúdos em todos os níveis de escolaridade. O que se percebe é uma repetição de conceitos/conteúdos nas séries do ensino básico e a ausência de tantos outros, necessários para o desenvolvimento cognitivo e sensível dos alunos.

Também como professoras e orientadoras de Estágio Curricular no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville/Brasil, enfrentamos essa situação todos os anos. Os alunos se perguntam e nos perguntam: o que é necessário abordar no Ensino da Arte em cada série do ensino básico? Quais os referenciais que temos? Como selecionar os conceitos/conteúdos? Quem os define? É bem verdade que temos alguns documentos que podem de certa maneira nos ajudar, a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). No entanto, esses dois documentos já se encontram defasados, pois dez anos já se passaram e muito da história mudou em se tratando da educação, da política, da economia, entre outros. Além disso, esses documentos não apontam indicadores de aprendizagem por nível de escolaridade. Eles definem objetivos de ensino e algumas sugestões de conteúdos. É esse caminho que desejamos continuar percorrendo? Apenas definindo objetivos e conteúdos? Ou, para além desses elementos, desejamos a autonomia curricular e a construção de identidades no contexto escolar?

Ou seja, quais as questões básicas e primordiais para a construção de identidades e de autonomia devem ser desenvolvidas ao longo do ensino básico? Frente a essa questão, a pesquisa *"Projeto curricular para as artes visuais no ensino básico: espaço de construção de identidades e autonomia"* poderá contribuir no contexto do ensino básico, construindo Projeto Curricular para as Artes Visuais. Essa construção está fundamentada na idéia do currículo narrativo que tem em suas bases o trabalho compartilhado entre pesquisadores, professores, alunos e gestores; universidade, escola e espaços não formais de educação (espaços culturais e museus). Um currículo em constante movimento, diferente do prescritivo, que define conteúdos para alguém desenvolvê-los.

A parceria com a Rede Municipal de Educação de Joinville, a Universidade do Minho – UMINHO, Braga/Portugal tem sido bastante produtiva, uma vez que todos nós primamos por uma educação que agrega as múltiplas representações sociais, a memória, as identidade, a estética e as diferentes culturas. Vale também salientar, a importante inserção do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE, promovendo Fóruns de discussão sobre as temáticas da pesquisa, fomentando a socialização/reflexão.

Desta forma, construir indicadores de aprendizagem para a disciplina de Artes Visuais para cada série do ensino básico, de forma compartilhada com professores da Rede Pública Educacional de Joinville e Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação, a fim de construir Projeto Curricular para essa área de conhecimento, com ênfase nas questões referentes as identidades e autonomia, tem sido nosso desafio nos anos de 2009 e 2010.

1.1. Aspectos teóricos que fundamentam a pesquisa

O termo curriculum, segundo Silva (2000, p. 43) contém uma conotação espacial, "pista de corrida", local em que os romanos disputavam competições. Etimologicamente deriva do verbo latino "currere", que significa correr. Para o autor, num sentido renovado, o significado de curriculum é, antes de tudo, um verbo, uma atividade, e não um substantivo. Dessa forma, a escola e o currículo são responsáveis por determinar formas de se perceber e pensar o espaço, o tempo e as identidades; essa percepção e entendimento não são naturais, mas construídos pela cultura e pela sociedade.

Os currículos possuem mecanismos que são próprios da modernidade e que semelhantes a uma maquinaria, são colocados em ação. São calendários, cronogramas, horários, disciplinas, matrizes que materializam e distribuem o espaço e o tempo em espaços/tempo de aulas e intervalos, que disciplinam e ordenam os ambientes escolares. Nos territórios da educação, das culturas e do currículo, observa-se que existe uma significativa relação entre educação e cultura, seja na reflexão do termo educação em sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo durante toda a vida, seja no âmbito do domínio escolar.

Segundo Veiga-Neto (2003) a visão "monocultural" é colocada em questão principalmente pelos campos da antropologia, da filosofia, da sociologia e da lingüística, no sentido de desconstruir essa perspectiva, apontando para o entendimento de "culturas" ao invés do universalismo da cultura, considerando, assim, o caráter multicultural das sociedades contemporâneas. Na visão de Moreira e Candau (2003, p.159), há que se "considerar a centralidade das questões culturais no cenário contemporâneo, especialmente no currículo." Para esses autores, a idéia de "centralidade da cultura", a partir das idéias de Stuart Hall, "[...] refere-se exatamente à forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, tornando-se elemento-chave no modo como o cotidiano é configurado e modificado."

Nesse sentido, as relações entre escola e cultura não podem ser compreendidas como pólos independentes, mas como universos entrelaçados, já que a escola se constitui em instituição cultural, porém construída historicamente no contexto da modernidade com a função social de transmitir "a cultura", ou seja, a partir de uma perspectiva "monocultural" e universal.

Na atualidade, com os desafios da sociedade contemporânea, fica evidente a fragilidade e a insuficiência desses ideais modernos; a escola não pode ser apenas uma instituição que transmite a "verdadeira cultura", mas se torna um espaço de cruzamentos de diferentes culturas, conseqüentemente um espaço de conflitos e diálogos entre culturas. De acordo com Goodson (2001, p. 42) "a escola deveria procurar tratar de igual modo todos os grupos diferentes quer estejam estratificados por processos sociais, gênero ou raça". Para Petitat (1994), existem múltiplos sentidos da contribuição da escola para a produção social, pois ela participa ativamente das transformações nas estruturas dos grupos sociais, com conseqüências decisivas no processo de produção e reprodução cultural, porém no processo de evolução, muitas vezes isso não é percebido conscientemente.

Ainda para o mesmo autor, a escola é uma articulação seletiva de conjuntos culturais e grupos sociais e, portanto, participa tanto da produção quanto da reprodução da sociedade e da cultura. Também para Forquin (1993), as relações entre educação e cultura são inquestionáveis. Existe uma relação profunda entre ambas, seja na concepção ampla de educação como formação e socialização dos indivíduos, seja no âmbito específico da educação escolar.

A função de produção e transmissão cultural da educação refere-se a um patrimônio de conhecimentos, de valores, de símbolos, da cultura compreendida como herança coletiva, patrimônio intelectual e espiritual. Porém toda educação, especialmente a escolar, pressupõe uma seleção e uma reelaboração dos conteúdos a serem transmitidos.

De acordo com Forquin (1993), a educação não transmite "a cultura" considerada patrimônio único e coerente, mas "algo da cultura", ou elementos das culturas não homogêneas e uniformes, abarcando uma diversidade irregular e mesmo vulneráveis em seus modos de transmissão. Dessa forma, o currículo é compreendido como uma porção da cultura: "[...] a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana". (FORQUIN,1993, p.15).

Também de acordo com Goodson (2001, p.41) "[...] a introdução das disciplinas na escola não é uma decisão racional e desapaixonada sobre as coisas que se considera serem de interesse para os alunos. É um acto político concebido de uma forma muito mais global", em que todos os grupos têm voz, o que entendemos como democracia e autonomia. A seleção das disciplinas, e, conseqüentemente de indicadores de aprendizagem, conceitos e conteúdos, não são exercícios desinteressados, é um ato eminentemente político no qual é preciso ter profundo conhecimento do processo educacional, bem como do currículo.

Um outro aspecto da organização curricular apontado por Macedo (2002) diz respeito à seleção dos conteúdos que fazem parte do currículo escolar. Essa organização segue uma configuração tradicional de conhecimentos agrupados e organizados por disciplinas ou matérias escolares. As disciplinas "[...] escolares são grandes classes segundo as quais se agrupam alguns saberes que penetram na escola. Os critérios de criação dessas classes e de inserção de um determinado saber nessa ou naquela classe são sempre históricos [...]" (MACEDO, 2002, p. 50). O currículo, a partir de sua trajetória histórica, pode ser considerado um artefato inserido em um território cultural, porém determinado por movimentos histórico-sociais. Atualmente produções teóricas nessa área apontam para um modelo curricular organizado a partir da educação multicultural, com aspectos complexos que incluem problemas sociais, diferenças, raça, gêneros, classe social; um currículo que se constitui como espaço de assimetrias, desafios e contestação. Segundo Silva (2000), três abordagens teóricas compõem as teorias do currículo: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. As teorias tradicionais são caracterizadas pela "especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados" (SILVA, 2000, p.12). Fundamentam-se na mudança de comportamento e são estruturadas pela racionalização, cuja forma organizacional se caracteriza por disciplinas, ensino, aprendizagem, avaliação, planejamento, objetivos, eficiência. De acordo com o autor, as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais.

Nas teorias críticas, o importante não é o aspecto técnico de "como fazer" o currículo, mas em compreender, por meio de conceitos, "o que o currículo faz", ou seja, suas

conseqüências no contexto histórico em que é produzido. São caracterizadas por conceitos de ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. Já as teorias pós-críticas do currículo são caracterizadas a partir de conceitos como: identidade, diferenças, subjetividade, cultura, discurso, multiculturalismo, entre outros. "Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade". (SILVA, 2000, p.149).

De acordo com Sacristán (1998), o currículo é ponte entre a teoria e ação, ou seja, se expressa por intermédio da práxis entre intenções ou projetos e a realidade. Nesse sentido, o currículo é concebido como um processo na ação, e essa ação pode ser caracterizada como prática pedagógica na qual se projetam as estruturas do sistema curricular. Essa prática, segundo o autor, recebe influência de múltiplos determinantes: parâmetros institucionais organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e das condições físicas existentes.

Também de acordo com Morgado (2007, p.53), a há necessidade de rever e resignificar o currículo nas escolas, pois caso contrário, "corremos o risco de continuarmos a centrar-nos nos conteúdos e no ensino e a restringir os processos educativos a mera transposição de saberes teóricos oriundos do terreno das disciplinas." Aponta ainda o autor, a urgência de "desenvolver e consolidar uma cultura de participação e de colaboração no seio de cada instituição, capaz de tornar permeáveis os campos disciplinares e de promover dinâmicas de abordagem inter e multidisciplinar de saberes." (MORGADO, 2007, p.53).

Um currículo, segundo Pimentel (1999), especialista em currículo na área de Arte na Educação, explicita as complexas relações do conhecimento com a sociedade, uma vez que a educação institucionalizada condensa o que diferentes grupos sociais refletem e como projetam suas visões e expectativas. As questões do currículo, portanto, não se reduzem aos aspectos técnicos, mas se configuram em questões culturais no sentido mais amplo e complexo que constituem a sociedade contemporânea.

A autora analisa e discute aspectos básicos e fundamentais da formulação de um currículo contemporâneo para a formação do educador em arte, levando em conta pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos desse currículo. Segundo a autora, as queixas de educadores em arte presentes em eventos científicos vêm dando relevância à questão da fragilidade da formação e do currículo em artes visuais, especialmente com relação à ausência de indicadores de aprendizagem, situações que os deixam perdidos numa imensidão de possibilidades e nenhuma concretude.

Essa preocupação leva conseqüentemente a refletir sobre como estão sendo estruturados os currículos, bem como a pensar em quais os indicadores de aprendizagem

que devem compor esse desenho curricular. Numa perspectiva de currículo e ensino contemporâneo Alves (2006) salienta a importância de um equilíbrio entre a apropriação de conhecimentos, que devem ser selecionados com responsabilidade e comprometimento por parte dos protagonistas envolvidos. Nesse conjunto há que se pensar no desenvolvimento das capacidades transversais "[...] e um desenvolvimento de competências, mais objectivas, centradas nas aquisições de todos os tipos: conhecimentos, capacidades, automatismos, atitudes, aquisições da experiência". (ALVES, 2006, p. 177). A partir dessas concepções teóricas, é que a pesquisa *"Projeto Curricular para as Artes Visuais no Ensino Básico: espaço de construção de identidades e autonomia"* tem buscado aporte para o seu desenvolvimento.

1.2. Processos metodológicos

A pesquisa-ação tem sido nosso viés metodológico, uma vez que as ações são compartilhadas entre os sujeitos da pesquisa, ou seja, professores de Artes da Rede Pública Municipal de Educação e integrantes do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE. Essa linha assume uma postura diferenciada diante da realidade e do conhecimento, procurando paralelamente conhecer e intervir na realidade pesquisada.

Desta forma é inevitável que o pesquisador faça parte do universo investigado, rompendo de certa maneira com a possibilidade de uma concepção de neutralidade, de autoridade e de controle das circunstâncias de pesquisa. A idéia central da pesquisa-ação, segundo Trivinos (1987) é aquela em que o pesquisador seja ao mesmo tempo, aquele que investiga, mas também aquele que participa e intervém, construindo conhecimentos e experiências com seus pares de forma compartilhada. Assim, a pesquisa-ação busca unir a pesquisa à prática, desenvolvendo o conhecimento e a compreensão reflexiva como parte da prática. A articulação entre ação-reflexão-ação é uma constante nesse tipo de pesquisa. A partir dessa linha de pesquisa, nossas ações tem sido de interações entre ensino, pesquisa e extensão, tríade que dá sustentação ao foco do objeto de estudo por nós proposto.

A pesquisa de campo está sendo realizada no Município de Joinville, Santa Catarina/ Brasil, envolvendo 20 professores de Artes Visuais, da Rede Pública, além de pesquisadoras e acadêmicas/bolsistas que fazem parte do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em "Patrimônio Cultural e Sociedade", do curso de Graduação em Licenciatura em Artes Visuais e curso de Design da UNIVILLE.

As ações da pesquisa estão atreladas ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE, núcleo inserido na Plataforma Lattes e registrado no CNPq desde 2003, e, que tem desenvolvido pesquisas relevantes na área da arte na educação. Essas pesquisas tem resultado de publicações e apresentações em eventos científicos, no intuito de

socializar conhecimentos. O NUPAE, de natureza Interinstitucional e Institucional também promove formação continuada, incluindo grupos de trabalho – GTs, fóruns e seminários de socialização.

Os estudos abarcam questões do currículo e suas identidades, o currículo e suas possíveis conformações, o currículo e suas vertentes contemporâneas, os espaços não-formais da educação, o currículo com foco nos processos de mediação entre a escola e esses espaços, o currículo e a autonomia no desenvolvimento de Projeto Curricular e avaliação. Para esses estudos temos recorrido a literatura, tanto geral (currículo), quanto específica para a área das Artes Visuais. Além disso, estamos analisando Documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (2008) e outros Documentos (plano de aula, livros, etc.) utilizados pelos professores de artes, bem como referenciais para a atuação docente.

A investigação de campo partiu de diagnóstico aplicado em Fórum na UNIVILLE com a participação de 20 professores de Artes Visuais da Rede Pública. Nesse Fórum, por meio da fala dos professores, pretendeu-se investigar de que forma eles selecionam os conceitos/conteúdos em Artes Visuais para cada uma das séries do ensino básico; quais as inter-relações do ensino da Arte com a formação de identidades, memória e representações sociais; como se dá a relação entre ensino formal (escola) e não-formal (museu) e como essas relações estão inseridas no currículo escolar.

Ao longo dos três anos de pesquisa (2009, 2010, 2011) estão previstas as realizações de seis Fóruns, promovidos pelo NUPAE. O Fórum 1. Identidades do Professor de Artes teve como objetivo diagnosticar como os professores de Artes Visuais selecionam conceitos/conteúdos para cada série do ensino básico, a fim de analisar o contexto do ensino da arte na educação básica. O Fórum 2. Socializando nossas experiências pedagógicas (produções dos GTs) teve como objetivo ouvir experiências realizadas pelos professores, refletindo sobre como tratam os conceitos/conteúdos relacionados a construção de identidades e autonomia.O Fórum 3. Construindo identidades a partir do trabalho docente (Grupos de trabalho – GTs) teve como objetivo Construir ações pedagógicas relacionando-as as construções de identidades e autonomia no contexto escolar e na educação não-forma. O Fórum 4. O trabalho compartilhado: decisões e ações, que será desenvolvido em 2011 terá como objetivo definir indicadores de aprendizagem para as Artes Visuais em cada série do ensino básico, de forma compartilhada com os protagonistas da pesquisa, e o Fórum 5. Relatando experiências a partir dos indicadores de aprendizagem, terá como objetivo avaliar a adequação dos indicadores de aprendizagem para as Artes Visuais, fazendo ajustes necessários. Finalizando, o Fórum 6. Projeto Curricular para as artes visuais no ensino básico: espaço de construção de identidades e autonomia (apresentação em plenária e discussões) terá como objetivo de apresentar em plenária o Projeto Curricular, ação coletiva e

compartilhada, refletindo sobre o currículo como forma de construção de identidades e autonomia.

1.3. Resultados Preliminares

No Fórum 1 foi solicitado aos participantes o preenchimento de um questionário a fim de verificarmos questões referentes ao currículo e suas relações com a arte e seu ensino, que estarão dando sustentação aos processos de investigação, estudos, práticas, escritura e materialização do Documento que estará selecionando indicadores de aprendizagem para as artes visuais no ensino básico.

Esse instrumento, além da forma escrita, foi amplamente discutido com o grupo, que elencou outras questões que não estavam na escritura. Esse momento foi extremamente importante, no sentido de trazer aspectos relevantes e inquietantes referentes à prática dos professores de artes visuais no contexto do ensino básico. Uma das questões apontadas no instrumento de pesquisa foi com relação à construção do planejamento de ensino. A maioria dos professores dizem considerar a fala dos alunos como algo indispensável nesse processo, afirmando a importância de se levar em conta o contexto, as culturas, os interesses e necessidades dos alunos e da comunidade em geral.

Outro fator a ser considerado diz respeito à seleção dos conceitos/conteúdos de artes visuais. Os professores relatam que de certa forma os conteúdos estão também atrelados ao contexto dos alunos. Ou seja, é necessária uma total sintonia entre o que é preciso ensinar em artes visuais com o que os alunos são capazes e desejam aprender. Um problema levantado pelos professores nesse item foi a falta de sequencialização dos conceitos/conteúdos, uma vez que sem referenciais específicos ou indicadores de aprendizagem para cada ano escolar, é inevitável a repetição de conceitos/conteúdos e lacunas de outros conceitos/conteúdos que poderiam ser desenvolvidos. Essa situação pode implicar em desmotivação, por parte dos alunos e professores pelo ensino/aprendizagem das artes visuais e a impossibilidade ampliação de outros conhecimentos e saberes.

A faixa etária foi outro item de reflexão. Para os professores é necessário levar em conta na seleção dos conceitos/conteúdos a faixa etária dos alunos, bem como seu desenvolvimento cognitivo e psicológico. Nesse item, não foi citado referência de documentos, livros ou qualquer outro elemento como base para a definição dos conceitos/conteúdos. No entanto, ficou claro a preocupação dos professores em articular o que é imprescindível de ser abordado em artes visuais para cada faixa etária (ano escolar) e quais critérios devem ser levados em conta nesse processo. Alguns apontaram a necessidade de um estudo mais aprofundado com relação às fases da infância e da adolescência, o que poderia contribuir nas escolhas, tanto de conceitos/conteúdos, quanto metodológicas. Os professores acreditam que é importante

respeitar sempre as individualidades, pois “nem todos os indivíduos da mesma idade são portadores de um desenvolvimento homogêneo, nem manifestam os mesmos interesses nem as mesmas capacidades de compreensão” (GÓMEZ 2001 p.289)

Nessa direção, alguns professores citaram a relevância da definição dos objetivos de ensino e aprendizagem, mas não pontuaram em que sentido e qual relação com o planejamento. Isso nos leva a pensar que precisamos percorrer um longo caminho em que teoria e prática estejam em total harmonia. Sabemos o quanto é importante o planejamento para as nossas práticas, mas ainda temos dificuldades em de fato nos apropriarmos dele em nossas ações.

O Projeto Político Pedagógico foi lembrado pelos professores como referência básica na construção do planejamento. No entanto, também colocaram da dificuldade da escola com relação a esse documento que acaba sendo pouco utilizado devido a pouca participação dos professores em sua elaboração. Da mesma forma que o planejamento, esse Documento só terá de fato legitimidade quando incorporado nas práticas pedagógicas e administrativas da escola.

Com relação à educação não-formal e à articulação da escola com espaços de arte e de cultura, a grande maioria ponderou dificuldades, como: locomoção para os espaços culturais, pois a maioria dos alunos não podem arcar com essa despesa; a resistência de outros professores em trabalhar compartilhadamente uma viagem de estudos e a quase ausência de um envolvimento da gestão com esse tipo de atividade.

Na maioria das instituições onde atuam esses professores, a educação não-formal é representada apenas por algumas ações fora da escola, como passeios e visitas a museus e/ou espaços culturais. Nestas ocasiões, dificilmente acontece o desenvolvimento cultural, social e cognitivo como seria possível, uma vez que, geralmente não há apoio pedagógico adequado. Assim, as atividades ficam reduzidas a conversas ou relatório, sem o aprofundamento de sua pesquisa e sem a continuidade que poderia ter no processo de reflexões e aquisições de novos conhecimentos, a partir das relações não-formais.

Nota-se pelas respostas dos professores, que ainda é difícil a aceitação de projetos não-formais nos espaços de educação formal, em que as relações entre estas formas diferentes de atuação educacional muitas vezes tornam-se antagônicas ao invés de constituírem-se como espaços complementares de educação. Também se percebe que os espaços de educação não-formal elencados pelos professores na pesquisa, referem-se aos museus e espaços culturais. No entanto, vale ressaltar que educação não-formal ocorre também de ações e práticas coletivas organizadas, com ênfase na cidadania, que é construída a partir da diversidade de identidades.

Além dos aspectos abordados, ficou clara a urgência da ampliação de políticas culturais que envolvam ações compartilhadas entre escolas e espaços culturais.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade pode contribuir no que se refere ao aprendizado em trabalhar com o outro, na troca de conhecimentos, saberes e experiências. Para a maioria dos professores, a integração da arte com as outras disciplinas e outros espaços não-formais é fundamental nos processos de aprendizagem, especialmente nos anos iniciais. Se necessitamos pensar em um currículo não-fragmentado essa conexão com outras áreas é primordial.

Um dos itens mais polêmicos no instrumento de avaliação foi com relação ao pouco tempo para as aulas e quanto ao espaço, muitas vezes inadequado. Realmente essa é uma questão relevante para ser dialogada, visto que o espaço também educa e comunica. Esta organização demonstra de acordo com Gómez

> [...] a concepção técnica ou racionalista do ensino como transmissão do conhecimento disciplinar. As aulas são espaços fechados de recepção, com enormes dificuldades físicas para qualquer outra metodologia que não seja a transmissão expositiva, a cópia ou o trabalho individual e a avaliação também individual (2001, p. 296)

Antonio Viñao (2008, p.22) também investiga sobre o tempo e o espaço escolar, sendo estes pontos centrais da cultura escolar. O tempo escolar, fragmentado marca o "ritmo, a seqüência e o momento em que se devem realizar as diferentes atividades e tarefas". Afirma ainda que o "tempo escolar é um tempo social, uma construção cultural e acadêmica, mas ao tempo, desvela a vida cotidiana, a intra-história, das instituições educativas e da sala de aula" (idem). Professores preocupados questionam-se: como desenvolver um trabalho com projetos, integrando os saberes, que necessitam de horários flexíveis com a realidade rígida e fragmentada?

Para os professores desenvolver projetos de arte em 45 minutos é muito complicado. O conhecimento e a experiência acabam por se fragmentar num currículo também fragmentado. Essa é uma questão política e que implica diretamente nas questões pedagógicas, pois o planejamento está agregado a todas as questões de ordem conceitual, operacional e metodológica. Alguns professores abordaram que suas memórias com relação à arte no ensino básico são ruins ou inexistentes. Desta forma, buscam desenvolver com seus alunos projetos significativos que possam fazer diferença em suas vidas; acabam também vivenciando com os alunos, aquilo que não tiveram oportunidade de vivenciar.

Portanto, um dos caminhos possíveis aos professores de artes visuais com relação a essa problemática é acreditar no seu trabalho, no seu potencial criador, transformador, inovador, motivando os alunos a acreditarem também. Provocar o envolvimento de alunos, outros professores, pais, gestores e comunidade em geral, na inserção de movimentos em políticas públicas, buscando recursos e espaços necessários a disciplina de arte e a ampliação da carga horária dessa disciplina, pois não é mais possível

ficarmos espremido num currículo disciplinar e linear. Não queremos mais isso, os alunos também não querem. Queremos respirar arte, saboreá-la em todas as suas formas...

A partir das questões acima abordadas, há que se refletir em que medida as políticas públicas educacionais e consequentemente o sistema educacional influencia nas ações educacionais? As vozes deste pequeno grande grupo de professores revela a preocupação com o desejo de mudanças e barreiras do atual sistema educacional. Por que algumas disciplinas são mais valorizadas do que outras? Por que algumas disciplinas são alvos de provas nacionais e outras não? Buscando compreender estas perguntas encontramos em Pérez Gómez (2001, p. 259) a seguinte reflexão:

> Entendo a cultura acadêmica como a seleção de conteúdos destilados da cultura publica para o seu trabalho na escola: o conjunto de significados e comportamentos cuja aprendizagem se pretende provocar nas novas gerações através da instituição escolar. A cultura acadêmica se concretiza no currículo que se trabalha na escola em sua mais ampla acepção: desde o currículo como transmissão de conteúdos disciplinares selecionados externamente à escola, desgarrados das disciplinas cientificas e culturais, organizados em pacotes didáticos e oferecidos explicitamente de maneira prioritária e quase exclusiva pelos livros textos, ao currículo como construção ad hoc e elaboração compartilhada no trabalho escolar por docentes e estudantes.

Dialogando com Goodson (2007) os conteúdos do currículo são definidos com uma estreita relação com o poder e com os interesses dos grupos sociais, tornando-o "um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade" (2007 p.243) de modo que a tão sonhada "educação justa para todos" continua inatingível. Vivenciamos esta realidade, pois o currículo como é desenvolvido hoje nas escolas foi criado com o objetivo de "dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula" (GOODSON, 2007 p.243) e continuou disseminando essa prática em muitas instituições de ensino, pois de acordo com Bernstein apud Gómez (2001 p.274) o discurso pedagógico "institucionaliza e legitima o conhecimento e as competências legítimas que devem ser reproduzidas nesta instância de mediação" o discurso pedagógico legitima a prática pedagógica, o currículo prescrito e o realizado.

Com relação à outra forma de pensar o currículo para além das amarras de um sistema somente disciplinar, linear e de poder, as pesquisas realizadas por Goodson nos sinalizam outras possibilidades. O currículo narrativo é uma delas, um caminho para essas questões que tanto nos afligem, pois o foco está em "desenvolver as capacidades dos indivíduos para definir e narrar seus propósitos de vida e missões em um ambiente de rápidas mudanças" num futuro próximo o currículo deverá comprometer-se "com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas [...] e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos" (2007 p. 251).

Os Fóruns 1 e dois discutiram amplamente essas questões que serão levadas em conta na construção de indicadores para as artes visuais no ensino básico. Esse movimento proposto nos fóruns em que conhecimentos, reflexão, ação e experiência caminham juntos tem sido o grande desafio da pesquisa e aspecto motivador para que possamos construir juntos um Projeto Curricular significativo que esteja em sintonia com questões necessárias para a aprendizagem dos alunos, seus interesses e o que são capazes de aprender. Processos de aprendizagem que resignificam contextos a partir de saberes e experiências é uma tendência da educação contemporânea que está fundamentada no respeito pelas diferenças e na construção de identidades e autonomia.

Referências Bibliográficas

ALVES, M. P. (2006). O desenvolvimento do currículo e a avaliação por competências. In: A. LOPES, E. MACEDO & M. ALVES (Orgs.), *Cultura e política de currículo*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin.

ALVES, N.; MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. O. & MANHÃES, L. C. (2002). *Criar Currículo no Cotidiano*. São Paulo: Cortez, v.1.

FORQUIN, J-C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FOUCAULT, M. (1987). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.

FOUCAULT, M. (1987). *Outros espaços*. Ditos & Escritos III. (2001) Rio de Janeiro: Forense Universitária.

GOODSON, I. F. (2001) *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto Editora. Porto, Portugal.

MACEDO, E. (2002). Currículo e Competência. In A. C. LOPES & E. MACEDO (orgs.), *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP& A.

MORGADO, J. C. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In J. C. MORGADO & M. I. REIS (Orgs.), *Formação e desenvolvimento profissional docente:* perspectivas européias. Braga: CIEd, Universidade do Minho.

MOREIRA, A. F.& CANDAU, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago, n. 23.

SILVA, T. T. (1999). *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica.

SILVA, T. T. (2003). *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: ArtMed.

TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

VEIGA-NETO, *A.* (2003). Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação,* Maio/Jun/Jul/Ago, n.23.

VEIGA-NETO, *A.* (2002). De Geometrias, Currículo e Diferenças. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, ago.

VEIGA-NETO, *A.* (2001). Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender* (2ª Ed.). Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Rio de Janeiro: DP&A.

VEIGA-NETO, *A.* (2002). Espaço e Currículo. In A. C. LOPES & E. MACEDO (orgs.), *Disciplinas e integração curricular*: histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A.

VEIGA-NETO, *A.* (2002). Paradigmas? Cuidado com eles! In M. V. COSTA (org), *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A.

VEIGA NETO, A. & WORTMANN, M. L. C. (2001). *Estudos culturais da ciência e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

VIÑAO, A. (2008). Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In A. C. V. Mignot (org.), *Cadernos a vista: Escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: Ed UERJ.

Avaliação curricular na educação superior em odontologia: novos sentidos para a formação

Ramona F. C. Toassi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Claus D. Stobäus
Juan José M. Mosquera
Miriam Lacerda
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Samuel J. Moysés
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

Resumo: O objetivo da presente pesquisa foi avaliar um currículo integrado na Educação Superior em Odontologia, baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, em uma Universidade no Sul do Brasil. Dentro desta temática, foi apresentada a perspectiva dos estudantes do curso, dos professores e da equipe diretiva. A metodologia utilizada foi um Estudo de Caso, numa perspectiva de análise qualitativa. A coleta de dados incluiu entrevistas, análise de documentos e observação participante. Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva. Os resultados estão reunidos nas seguintes categorias: 1) O processo de reforma curricular: a proposta possível de mudança na formação; 2) As tensões do processo: a diferença entre a teoria pensada e a realidade percebida; 3) O caminhar do processo e seus avanços; 4) A vivência do currículo integrado: um processo contínuo de aprendizagem e superação; 5) O curso de odontologia: o que vemos para o futuro? Foi observado um longo e complexo processo de elaboração da nova estrutura curricular, especialmente no que se referiu à participação e motivação dos professores. Houve dificuldades no entendimento da proposta por professores e estudantes. Os nós de maior densidade do processo de mudança curricular incluíram: - falta de integralidade, organização e comunicação dentro dos módulos e entre os módulos; - desconhecimento, por parte dos professores, da proposta curricular; - forma de contratação dos professores na instituição; - dificuldade no processo de avaliação dos estudantes; - despreparo do coordenador do curso; - falta de capacitações para o colegiado do curso de Odontologia (antes e após a implantação do novo currículo). Há necessidade da retomada responsável na condução do processo de reforma curricular e de uma gestão mais partilhada e coletiva na Universidade.

Palavras-chave: Currículo. Ensino em Odontologia. Educação e Saúde

Abstract: The aim of the present study was to comprehend the ongoing process of construction and implantation of an integrated curriculum for graduation in dental education, according to the National Curricular Guidelines, in a community university in the south of Brazil. In this sense, it was evaluated the expectations of the engaged students, professors, and the management group of the university. It was employed a qualitative methodology of case study. Results were grouped in the following categories: 1) The curricular reform process: one possible proposal for changing graduation standards; 2) Process-related stress: differences between the imagined theory and the perceived truth; 3) The development of the process and its forward steps; 4) The ongoing experience of an integrated curriculum: a continuous process of learning and overcoming; 5) The graduation in Odontology: what can be foreseen? There was a long and complex process for the elaboration of the new curricular structure, mainly due to the motivation and participation of the professors engaged in the Odontology course. For them and the students, it was not an easy way to realize the rationale of the new curricular proposal. Main limitations that were noted included: - lack of integration, organization and dialogue within and among the modular themes; - professors' lack of knowledge of the new integrated curriculum proposal; - how is the University policy for the professor application and selection procedure; - difficulties

when evaluating students' performance; - lack of pedagogical expertise for the course coordinator position; and, - lack of adequate training for the Odontology docent staff prior to and after the beginning of the new integrated curriculum. There is a clear need for redirecting this process of curricular reform aiming a more reliable and consistent way as well as a more participative and collective administration of the University.

Key words: Curriculum. Teaching in Odontology. Education and Health.

1. Introdução

As instituições formadoras de recursos humanos em Odontologia no Brasil, com raras exceções, formavam profissionais dirigidos exclusivamente às clínicas particulares e ao exercício privado da profissão, com um perfil de atenção individualizada e a altos custos. Por outro lado, um número cada vez maior de novas faculdades de Odontologia contrastava-se com um panorama nacional de altos índices de prevalência de cárie dentária, doenças periodontais, oclusopatias e de indivíduos edêntulos (Morita et al., 2007).

Para Conrado, Gomes e Robazza (2004), tal inadequação da prática odontológica tinha e tem origem no tipo de atuação desvinculada de prioridades definidas com base em critérios epidemiológicos, sociais, culturais e humanos.

Da mesma forma, Feuerwerker (2003), ao analisar a situação atual da educação dos profissionais de saúde em relação a problemas, desafios, perspectivas e as propostas do Ministério da Saúde, destacou que a educação destes profissionais deve ser orientada aos problemas mais relevantes da sociedade, de modo que a seleção dos conteúdos essenciais precisa basear-se em critérios epidemiológicos e nas necessidades da população.

Dentro do referido contexto, desde 2002, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Odontologia (Brasil, 2002). Ao contrário do currículo mínimo adotado nos cursos superior até então, que inibia a inovação e a criatividade das instituições formadoras com o excesso de detalhamento de conteúdos obrigatórios, as novas Diretrizes evidenciam a flexibilização curricular e a libertação das instituições no sentido de elaborarem seus projetos político-pedagógicos para cada realidade local e regional, adequando-o às demandas sociais e aos avanços científicos e tecnológicos. Essa autonomia tem permitido avanços significativos em várias instituições brasileiras, com a implantação de projetos pedagógicos modernos, com grande ênfase na promoção de saúde e na qualidade de vida das pessoas (Kriger, Moysés & Moysés, 2005).

Esse mecanismo tão aberto e flexível na organização dos currículos, por outro lado, gera preocupações em um país de dimensões continentais como o Brasil (Carvalho, 2001).

Foram essas preocupações que orientaram a presente pesquisa, a qual teve o propósito de compreender, de maneira mais aprofundada e reflexiva, o desenvolvimento do processo de construção e implantação do currículo de um curso de graduação em

Odontologia, com base nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais, em uma instituição comunitária de ensino superior no Sul do Brasil (Toassi, 2008). Dentro desta temática, procurou-se trazer a perspectiva dos estudantes do curso de Odontologia, dos professores e da equipe diretiva da Universidade. O foco do estudo, desse modo, foi o currículo integrado do curso de Odontologia. A intenção que o moveu foi a de colaborar para que se avance, especificamente, na mudança significativa do conteúdo, das práticas e da Universidade como um todo.

2. Problema de Pesquisa

Face a tais considerações, o seguinte problema de pesquisa foi formulado: - Como está se desenvolvendo o processo de construção e implantação do currículo de um curso de Odontologia, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, em uma instituição comunitária de ensino superior?

Em decorrência, as questões norteadoras são apresentadas a seguir:

- Como os estudantes do curso de Odontologia estão percebendo e atuando em relação ao processo de construção e implantação do currículo, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais?
- Como os professores do curso de Odontologia estão percebendo e atuando em relação ao processo de construção e implantação do currículo, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais?
- Como a equipe diretiva desta Universidade está percebendo e atuando em relação ao processo de construção e implantação do currículo, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais?

3. Metodologia

A pesquisa descrita a seguir foi um Estudo de Caso de cunho qualitativo. Uma de suas características fundamentais é a busca da compreensão da realidade de forma completa e profunda, e o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes em certa situação (Lüdke & André,1986).

O campo de investigação foi o curso de graduação de Odontologia em uma Universidade comunitária no sul do Brasil.

Participaram do estudo estudantes do curso de Odontologia, também seus professores, de diferentes áreas de atuação, e equipe diretiva da Universidade.

A escolha dos sujeitos da pesquisa foi intencional/proposital. Desse modo, participaram do estudo estudantes do curso de Odontologia que poderiam trazer informações substanciais sobre o assunto em estudo, levando em consideração suas características psicossociais, desempenho/ comprometimento com o curso e

relacionamento interpessoal. A amostragem foi por saturação e quando o pesquisador entendia que novas falas passavam a ter acréscimos pouco significativos em vista dos objetivos propostos pela pesquisa e tornavam-se expressivamente repetitivas, optava por encerrar sua tomada de dados (Turato, 2008). Os parâmetros utilizados para a interrupção da coleta de dados foram a avaliação de que os elementos colhidos davam conta de satisfazer à discussão para atingir os objetivos apontados no projeto e a apreciação de alguns pares acadêmicos.

Ao total, 46 estudantes da graduação em Odontologia participaram do estudo. Destes, 16 foram entrevistados e 30 participaram de um Fórum de Discussão Virtual sobre o tema.

A seleção dos professores também aconteceu seguindo o mesmo critério dos estudantes, até a saturação de dados, o que ocorreu com 12 professores do curso. Inicialmente foi realizado um mapeamento do número/área de docentes vinculados ao referido curso.

Da equipe diretiva, foram entrevistados intencionalmente o Coordenador do curso de Odontologia, o Chefe de Departamento e o Pró-Reitor de Ensino.

A pesquisa caracterizou-se como multimetodológica, usando múltiplas fontes de informação, a construção de um banco de dados ao longo da investigação e a criação de evidências relevantes no trabalho de campo, conforme recomendam Minayo (2007) e Alves-Mazzotti (2004).

As entrevistas foram realizadas por um único pesquisador, de forma individual, após a apresentação do estudo, com a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas eram gravadas e, a seguir, transcritas.

Além da entrevista, foram utilizados complementarmente a análise documental (do Projeto Político Pedagógico do curso, da proposta de readequação da reestruturação curricular no curso de Odontologia, os relatórios de oficinas para capacitação de professores, as atas de reuniões do colegiado da Odontologia, os trabalhos dos estudantes, os planos de ensino, os elementos do espaço de Discussão Virtual da Comissão de Educação Permanente e também um Fórum de Discussão Virtual). A forma de registro dos dados aconteceu mediante gravações e preenchimento do Diário de Campo.

A metodologia de análise dos dados seguiu o método da análise de conteúdo de Bardin (1995).

Antes do início da coleta de dados propriamente dita, o instrumento de pesquisa (roteiro de entrevistas) foi testado com o objetivo de preparar a pesquisadora para entrar em campo, verificar se o instrumento estava adequado e realizar os ajustes necessários.

O estudo foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos e Animais da Universidade/protocolo 001-08 (Brasil, 1996).

4. Resultados e Discussão

4.1. O currículo integrado segundo a perspectiva de seus participantes: o que dizem os estudantes, os professores e a equipe diretiva da instituição

As idéias, percepções, sentimentos e avaliações dos estudantes, dos professores e da equipe diretiva do curso de Odontologia em relação ao processo de reforma curricular foram unitarizados e, em seguida, categorizados (categorias emergentes) e, em alguns momentos, subcategorizados (subcategorias emergentes). Tratou-se não só de descrever os dados coletados, mas de apreender o que eles revelavam, em um diálogo constante.

Os resultados foram reunidos nas seguintes categorias:

- O processo de reforma curricular: a proposta possível de mudança na formação
- As tensões do processo: a diferença entre a teoria pensada e a realidade percebida
- O caminhar do processo e seus avanços
- A vivência do currículo integrado: um processo contínuo de aprendizagem e superação

4.1.1. O processo de reforma curricular: a proposta possível de mudança na formação

Grundy (1987) afirmou que o currículo não é um conceito, é uma construção cultural, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas. Sendo uma construção cultural, vai depender do contexto em que se situa e das pessoas que nele intervém. É uma interseção de práticas diversas (Sacristán, 2000).

Assim, o entendimento de como e em que condições se iniciou e se estabeleceu o processo de reforma curricular do curso de Odontologia da Universidade em questão, é fundamental para a compreensão deste estudo de caso.

O processo de construção do novo currículo foi longo (cerca de dois anos). Inicialmente, a intenção do projeto era reduzir a carga-horária para diminuir o valor do crédito para os estudantes, uma vez que a cada semestre, as turmas ficavam menores e sempre com vagas ociosas.

Coincidentemente, o Brasil vivia o movimento de reestruturação dos cursos da área da saúde e as Diretrizes Curriculares Nacionais exigiam mudanças na formação, requerendo um currículo que preparasse um profissional com formação ética e científica, possuidor de uma visão integral da saúde nos âmbitos coletivos e individual, capaz de lidar com problemas simples ou complexos e, que, quando necessário, deva deter conhecimentos avançados em biotecnologia, informática, novos materiais e tecnologias, para Paula & Bezerra (2003).

A Universidade, por sua vez, também estava realizando, nesse período, muitos avanços em termos de reestruturação curricular, de modo especial nos cursos da área

da saúde, incluindo o uso de metodologias ativas e de reflexões a respeito desse tema. Assim, a estrutura curricular proposta, além de uma carga-horária já determinada, previa articulação e integração por módulos, preservando as disciplinas, mas com uma filosofia e prática pedagógica diferenciada, as quais ainda eram desconhecidas de muitos professores e estudantes que estavam iniciando o curso naquele período.

> Quando começou, não foi discutido as diretrizes, não foi pensado em nada para melhorar o curso. Aí, depois, é que vieram os interesses específicos; acho que começou por aí, por uma proposta mais de tentativa de manter o curso pela parte financeira [...] O colegiado não construiu a proposta (Entrevista Professor).

> O início da proposta foi uma mudança curricular no sentido de atrair mais alunos. A mudança não surgiu por uma necessidade vinda do curso, mas sim mercadológica, no momento em que não se tinha quase alunos no curso e teve uma proposta para que o curso fosse mais competitivo no mercado. Frente a isso, as disciplinas se organizaram de forma a propor, simular, uma nova proposta para o curso. Veio a idéia de vários professores que vieram à Universidade de trabalhar em módulos e aí as disciplinas se reuniram com a proposta do módulo (Entrevista Professor).

Não houve uma sintonia desde o início. O processo todo de elaboração da nova estrutura curricular passou por momentos de muitas dificuldades, de várias formas. Foram muitas reuniões e oficinas. Até que aconteceu uma desmotivação do colegiado.

Tal situação encontra-se representada nas palavras de professores do curso, que participaram do processo de reforma curricular:

> [...] em alguns momentos a gente, enfim, promovia algumas discussões [...] E aí tínhamos algumas dificuldades. Nós tivemos várias, inúmeras reuniões em que o quorum era bem reduzido. Chegou um determinado momento que as pessoas cansaram, porque isso se prolongou por muito tempo. E, também ao mesmo tempo, se percebia que as pessoas não estavam ainda maduras para assumir uma proposta muito mais avançada. Então a proposta que está aí, foi a proposta possível, a partir do que o colegiado propunha (Entrevista Professor).

> No começo se reuniam bastante; os professores conseguiam se reunir, dar as suas idéias e a proposta foi até empolgante no começo, mas com o passar do tempo não. As reuniões foram ficando cada vez mais escassas e a proposta acabou ficando mais a nível de gabinete, com apenas um grupo que definiu o que realmente foi do coletivo. Para o coletivo mesmo, só se trouxe a proposta já para se aprovar, para fazer a votação, no coletivo (Entrevista Professor).

Um dos maiores entraves para o avanço da proposta foi a dificuldade em manter a união dos professores, conforme explica o então Chefe de Departamento e também professor do curso:

> [...] a gente desenvolveu e de repente, não andou, não andou. Houve um atraso e para acabar a proposta dentro de um prazo "X", que foi proposto, eles meio que terminaram a proposta até visando o próprio vestibular, que na época era um vestibular de verão [...] a grande dificuldade foi reunir todos os professores. Até hoje tem professor que nem sabe o que é que é isso (Entrevista Chefe de Departamento e também Professor do Curso).

Ao inserir mudanças, torna-se necessário reavaliar os grupos de interesse, suas preocupações e motivações, assim como sua capacidade em aceitar os desafios e

assimilar as estratégias para superar os obstáculos. Sem a preparação adequada do terreno, dificilmente haverá mudanças significativas no final (Lage-Marques, 2003).

E mudanças, assim, profundas e estruturais, como a proposta, precisam ser necessariamente construídas com base em uma participação ativa e ampla. As mudanças "não se constroem e não se sustentam a não ser através da constituição de sujeitos, com visão crítica, capacidade de ação e de proposição", comenta Feuerwerker (2000, p. 23).

Pensando no currículo como algo complexo, que não se dá numa única lógica e nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, para Padilha (2004), grande parte da intensidade da discussão que aconteceu e conseqüentemente das dificuldades iniciais encontradas pode ser justificada e até pertinente para sua legitimação. Afinal, como destacou Apple (1994, p. 59), o currículo "é produto das tensões conflitos e concessões culturais e econômicas que organizam e desorganizam um povo".

Essa dificuldade de entendimento sobre o novo, da mesma forma, se refletiu nos estudantes quando da implantação do processo e esteve caracterizada, de modo especial, nos estudantes da primeira turma do sistema modular, os quais expressaram sentimentos de dificuldade, dúvida e insegurança, de certa forma, esperados dentro de um contexto de mudança. Em geral, a condição 'primeira turma do currículo modular' marcou a fala desses estudantes de Odontologia, sendo usada como justificativa para as diversas situações relatadas. Por outro lado, isso também pode refletir a falta de planejamento e organização que se repetem ao início de cada novo semestre.

Ainda que, em um primeiro momento, esse currículo modular tenha gerado muitas dúvidas, a avaliação dos estudantes sobre o método em si, foi muito positiva entre os diferentes semestres do curso. Seus relatos reforçam muitas das idéias presentes nas próprias Diretrizes Curriculares, enfatizando a importância da integração, a necessidade de aproximação entre teoria e prática (aproximação entre áreas básicas e profissionalizantes) e a vontade de receber melhor preparo profissional durante a graduação.

> Acredito que o método de ensino integrado do curso de Odontologia adotado está fazendo com que nós alunos repensemos e reaprendamos o processo "educar". No início desse processo, resistimos um pouco, pois o método é muito diferente do que estávamos acostumados em nossa vivência escolar. Hoje, ao menos para mim fica mais fácil compreender o método e acredito que o mesmo tem uma imensa validade, pois a integração entre disciplinas básicas com as competências específicas do curso desde o início faz com que entendamos a importância da união desses dois saberes (Fórum de Discussão Virtual – Estudante).

As reflexões dos estudantes demonstram maturidade, clareza e, principalmente, vontade de que as coisas funcionem bem. A crítica, que deve existir e ser estimulada, é uma crítica seguida de argumentação, o que, para Tardif (2002, p. 196), é o "lugar do

saber. Saber alguma coisa é não somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de algo (um fato ou uma ação), mas também ser capaz de determinar por que razões esse juízo é verdadeiro". Em outras palavras, não basta falar sobre a ação, mas argumentar por que se age e se pensa de determinada maneira.

Os estudantes sentem-se em um processo de construção de aprendizagens com uma nova proposta de prática pedagógica e passam a ver-se inseridos diante de uma prática profissional renovada, que pode ser realizada além dos limites do consultório odontológico. Percebe-se, assim, um ganho presente nessa mudança curricular e isso contempla o perfil profissional definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

> Estamos aprendendo a ver as coisas de um modo diferente, não somente dentro de um consultório clínico, mas sim no PSF (Programa Saúde da Família), nas creches e postos de saúde. A visão do todo lá fora está se ampliando e nos mostrando a realidade dentro do curso de Odontologia (Entrevista Estudante).

Nesse sentido, Morita e Haddad (2008) chamavam a atenção para o fato de que a capacidade e a habilidade técnica de tratamento de doenças não pode ser o objetivo final na formação dos profissionais de saúde. Além de responder a essa demanda, é imprescindível que os profissionais sejam capazes de produzir níveis crescentes de saúde na população. Para que isso aconteça, a vivência dos profissionais em todos os espaços onde possa ser produza a saúde torna-se uma exigência, sobretudo, se o objetivo é formar profissionais capazes de atuar na atenção básica.

Embora a idéia não seja desvalorizar a importância desse achado, do ponto de vista dos estudantes, as tensões que marcam o processo são evidentes, preocupando-os e serão a seguir discutidas.

4.1.2. As tensões do processo: a diferença entre a teoria pensada e a realidade percebida

> [...] quando se escreve, quando se faz a teoria e quando você coloca isso na prática, a aplicação é às vezes mais complicada; se imagina que vai acontecer, teoricamente isso é posto no papel e depois na prática isso não acontece dessa forma (Entrevista Pró-Reitor de Ensino).

Segundo Fernandes (2006), o currículo tem vários sentidos e dimensões. Há o currículo proposto (normalmente designado por oficial), o currículo ensinado (o que é efetivamente posto em prática pelos professores e pelas instituições de ensino) e o currículo aprendido (o que é efetivamente aprendido pelos estudantes), que, naturalmente, devem ser objeto de análise sistemática e permanente para garantir padrões de qualidade que, em princípio, devem estar definidos de forma explícita ou implícita no próprio currículo proposto, o qual se constitui como padrão referencial a alcançar.

Convém ainda referir que o currículo é um produto de tensões, um "campo de batalha" (Apple, 1994), onde o conflito é entendido como um refinamento, revisão, criação de idéias, problematização e previne a cristalização e dogmatismo de um paradigma, concordo que, longe de ser um ato neutro, fazer currículo é um ato de comprometimento, comenta Pacheco (2001).

Diante dessas duas perspectivas, os nós de maior densidade do processo de mudança curricular no curso de Odontologia estudado incluíram:

- a falta de integralidade e organização entre as diferentes áreas;
- o desconhecimento por parte dos professores do colegiado do curso de Odontologia da proposta curricular baseada nas novas diretrizes curriculares nacionais;
- o fato dos professores do curso não terem uma identidade única, exercendo outras atividades profissionais, na maior parte do tempo (cirurgiões-dentistas professores ou professores cirurgiões-dentistas);
- a falta de comunicação entre os professores e percebida pelos estudantes;
- a forma de contratação dos professores na instituição, que são contratados por hora-aula, não recebendo remuneração para planejar as atividades do semestre;
- a dificuldade dos professores em adaptar o processo de avaliação dos estudantes dentro de uma abordagem qualitativa, tendo ainda muita ênfase no domínio cognitivo;
- o despreparo do coordenador do curso, que tem dificuldades para resolver os problemas que se apresentam e, por fim,
- a falta de capacitações para o colegiado do curso de Odontologia (antes e após a implantação do novo currículo), que tem problemas de adaptação e entendimento sobre a proposta de currículo integrado.

4.1.3. O caminhar do processo e seus avanços

Embora os estudantes percebessem que o processo de reforma curricular estava progredindo, apresentando melhoras em relação ao período inicial, a avaliação do momento atual feita pelos estudantes mostrou desencontro entre os professores dos módulos e uma tendência de volta à fragmentação dos conteúdos, com pouca integração.

> Eles estão pedindo uma coisa para a gente que falta neles, como por exemplo motivação e integração. A gente já ouviu falar que em uma reunião que foi feita e só um professor apareceu. Como vai haver integração com apenas um professor? (Entrevista Estudante).

> [...] Com a introdução das atividades mais práticas o processo deu uma estagnada. [...] esse semestre, eu pelo menos, não estou conseguindo encontrar a integração. Eu

> ainda não vi né? E a parte prática acho que deixa um pouco de lado um pouco isso, mas vamos esperar, quem sabe? Eu espero que neste semestre realmente haja a participação dos professores no seminário integrativo (Entrevista Estudante).

Como alertou Foresti (2001, p. 14):

> Mais do que pensar em mudança de currículo, será necessário mudar a lógica que preside a organização dos currículos, baseada na transmissão do conhecimento, em que o passado – no sentido do saber acumulado – tem mais importância do que o presente e o futuro.

Assim, pensando nas palavras de Foresti, acredita-se que essa questão da falta de integração no currículo possa ser justificada por dois motivos. Primeiro, os professores quando chegam às atividades práticas não estão conseguindo fazer a integração entre os conteúdos dos módulos, por falta de capacitação ou mesmo de conhecimento de metodologias de ensino-aprendizagem que possam dar conta dessa integração. Aqui, volta-se à questão do perfil de formação do professor que está atuando no curso de Odontologia.

Segundo Rozendo et al. (1999), é um professor que se caracteriza como especialista no seu campo do conhecimento e este é inclusive o critério para sua seleção e contratação; porém, não necessariamente é um professor que domina a área educacional e pedagógica.

O Coordenador do curso, fala sobre essa questão:

> A gente tinha que ter uma formação melhor. A gente não teve uma capacitação. E quem é que está se integrando hoje? Vai se integrar como? A gente não sente a integralidade. O dentista só sabe lidar com clínica e não sabe o teórico, não sabe se integrar. [...] A maior dificuldade que tem é a integração dos professores (Entrevista Coordenador do Curso).

Segundo e de solução muito mais complexa é o momento que o processo de reforma curricular do curso de Odontologia está vivendo. Sem uma remuneração adequada para reuniões intra-modulares para planejar e acompanhar os módulos, e tendo um vínculo de 'horas-aula' que não sofreu modificações em função dos módulos, os professores mostram sinais de desmotivação e de pouca aderência ao currículo modular posto. Claramente, suas falas refletem esses sentimentos em relação ao andamento do processo de reforma curricular.

> [...] o professor vem aqui desestimulado porque diminuiu a carga-horária dele e ele não foi capacitado para isso. Meus sentimentos em relação ao currículo novo são os melhores possíveis, mas eu me vejo com um grão de areia em um mar de lama, no bom sentido. Do jeito que o currículo está indo, ele não vai dar certo. [...] na verdade, teria que fazer é uma capacitação docente e deveria ser "obrigatória" para se criar um perfil de professor (Entrevista Chefe de Departamento).

> Eu me sinto totalmente perdida. [..] A gente começou o semestre sem saber como ele ia acabar. Bate uma insegurança e assim fica tudo atrapalhado, você não tem definição das atividades – não que não tivesse um cronograma; não é questão de cronograma – mas de saber como vai andar as coisas, qual e o resultado desse processo lá na frente e essa indecisão, deixa a gente meio angustiado. Está muito difícil, muito complicado, está desorganizado, ninguém sabe, não que você tenha

> respostas prontas, mas pelo menos um caminho, de onde encontrar isso. [..] o sentimento é ruim, não vai para frente não [...] (Entrevista Professor).

4.1.4. A vivência do currículo integrado: um processo contínuo de aprendizagem e superação

Ainda que o curso e a Universidade, como um todo, estejam passando por momentos de muitas tensões, o sentimento dos professores em relação ao 'o que fazer', expressam a necessidade de uma retomada responsável na condução do processo de reforma curricular. A sensação de dúvida e insegurança em relação ao futuro está muito presente.

Nesse contexto, é fundamental co-participação dos estudantes no processo de construção do currículo integrado, constituindo um processo coletivo de reflexões críticas.

De acordo com o pensamento de Anastasiou (2005, p. 52), os currículos globalizantes, integrados, como é o que está sendo proposto, "têm como centro os alunos e suas necessidades educacionais". Assim, o currículo centra-se no princípio de que o aluno deva construir o conhecimento utilizando uma abordagem relacional do conteúdo.

Ademais, uma nova sociedade se apresenta. Uma nova sociedade da aprendizagem requer que a educação fomente nos alunos a gestão do conhecimento para poder enfrentar os desafios e as atividades que os esperam, comenta Pozo (2006).

No caso específico da Odontologia do Brasil, há que ressaltar que com o aumento significativo do número de faculdades, ficou proporcionalmente maior o número de cirurgiões-dentistas jovens; "eles constituem uma geração formada e direcionada à necessidade do constante aprimoramento científico, mostrando-se geralmente ávidos por novos conhecimentos e tecnologias de ponta", destacam Garrafa e Moysés (1996, p. 8).

Assim, com essas perspectivas, não há mais espaço para retrocessos históricos. O currículo modular, na Universidade, já é uma realidade para pelo menos quatro turmas do curso de Odontologia.

Como afirmou o Pró-Reitor de Ensino:

> [...] nós temos que vencer as dificuldades, porque é uma coisa que deve ser feita. Você tem que estar adequado dentro das diretrizes e acabou. Não é uma questão de poder ou não fazer. Algumas coisas são difíceis de implementar na prática, mas acho que vamos ter bons resultados. [...] Nós temos é que insistir e bastante (Entrevista Pró-Reitor de Ensino).

Atualmente, muitas instituições de ensino superior têm se preocupado em integrar os currículos, sem alterar, no entanto a lógica dos mesmos, comenta Anastasiou (2005). É preciso considerar que o processo de reforma curricular nesse curso de Odontologia não foi e não está sendo uma construção fácil. E não tem que ser mesmo. Tem que tensionar, afinal, tudo é processo.

O embate tem que acontecer. Assim, muitas dificuldades e discordâncias marcaram e marcam esse momento. Tais discordâncias não podem ser vistas como problemas, mas sim, como aspectos processuais do pensamento curricular. Em determinadas situações conjunturais, nós de maior densidade tornam-se mais visíveis ou ativos. A questão é: estão preparados – instituição, professores, estudantes, coordenador – para uma nova abordagem curricular comprometida com o pensar, ler, fazer e sentir o currículo integrado?

Precisa-se criar uma base comum de diálogo e discussão. Se o docente sentir-se comprometido, ética e profissionalmente, poderá envolver-se em processos de mudança, com toda a probabilidade de ser bem-sucedido (Toledo, 2006).

E assim, também a questão específica da formação pedagógica do professor vai se constituindo pela forma organizada de trabalho.

> Eu acredito que a visão pedagógica vai se constituindo não tanto pela visão teórica, mas sim a partir dos encontros, do planejamento, do instrumento de avaliação, da discussão entre os professores, no momento em que estão todos juntos (Entrevista Professor).

Entendendo o currículo como uma programação norteadora da formação acadêmica e diante da situação apresentada, sugere-se que o currículo integrado posto seja repensado desde sua construção histórica.

Segundo Feuerwerker (2000), para que as pessoas se coloquem em movimento, dispostas a construir práticas alternativas, é necessário que elas se sintam 'desconfortáveis' em sua situação presente.

Rios (2002, p. 25) fala da ausência de condições efetivas para a realização dos propósitos que são anunciados: "convivemos, na realidade, com altos índices de reprovação e evasão, com baixos salários, com insegurança nas escolas, com uma formação inicial e continuada ainda precária, na quase totalidade do Brasil".

Não se pode discordar do que está afirmado. Por outro lado, considerando a complexidade da situação, é fundamental que os processos de mudança sejam conduzidos organizadamente, o que torna necessário a existência de uma equipe condutora e o compromisso do professor na colaboração para que se avance na perspectiva da construção de uma prática educativa de boa qualidade, criadora de possibilidades de intervenção crítica. É necessário o desenvolvimento de estratégias e de ações planificadas para o currículo ganhar força.

É tempo de ação articulada dos que pretendem a mudança e isso passa pela equipe diretiva da instituição, seus professores e estudantes.

> Essa mudança não tinha como não ocorrer. Ela tinha que acontecer [...] Acho que o caminho é o do comprometimento, de capacitações e de passar esse início. Acho que passando essa fase inicial, todo mundo vai ver que não é esse monstro e que você consegue se adaptar. Eu acho que muita gente não vai se adaptar, e vai acabar escolhendo não estar aqui (Entrevista Professor).

Independente da organização curricular escolhida – seja disciplinar, seja modular – ao lado do projeto pedagógico de um curso, é preciso contar com a ação concreta de seus docentes para que, afinal, o projeto se materialize e o desenvolvimento curricular aconteça.

O diálogo com os docentes é fundamental. Como afirmou Gonçalves (2005, p. 1):

> [...] muitas vezes as propostas para a Educação Superior, fazem abordagens sobre o professor sem que esse seja ouvido. Propõem-se reformas, seja em nível nacional, ou mesmo nas IES, e os seus principais atores - professores e alunos - não são chamados a participarem. Uma instituição é o resultado do que os seus integrantes pensam e agem. É no aspecto humano e no que ele representa que está a grande diferença.

Como profissionais da Educação, os professores não podem continuar a ser meros executantes ou receptáculos das inovações pedagógicas produzidas por outros. Sua emancipação, seu desenvolvimento profissional tem que passar por ajustes nas condições de trabalho em si, respaldadas pelo compromisso da equipe diretiva da instituição em que atuam e pela formação de grupos permanentes de trabalho, que irão colaborar na definição e no desenvolvimento de currículos dinâmicos, propostos, ensinados e aprendidos, que garantam excelentes padrões de qualidade na formação de profissionais com perfil adequado às necessidades sociais do Brasil. Assim, os docentes poderão tornar-se profissionais mais conscientes de seus conhecimentos, ações, fortalezas e fragilidades e também intelectuais, investigadores de suas próprias práticas (Fernandes, 2006). É preciso, sim, saber sobre a aprendizagem, sobre o currículo, sobre pedagogia e didática, sobre os conceitos estruturantes das disciplinas que ensinam e sobre uma variedade de alternativas para avaliação dos estudantes. Só assim poderá haver a aproximação entre as relações da investigação, formação e práticas.

Argumenta-se, aqui, sobre a necessidade de uma gestão mais partilhada e coletiva na Universidade, de uma mudança de comportamento que implicará no universo universitário da instituição como um todo, conduzindo à reanálise de estratégias e metas do currículo integrado e de uma discussão acerca de como a aprendizagem deve ser avaliada no curso de Odontologia.

O contexto mostra-se favorável às mudanças. Mas é preciso agir de modo organizado para potencializar as possibilidades que se apresentam, neutralizar resistências e reorientar o processo. Só mesmo uma atitude crítica pode ajudar a olhar a situação de maneira mais abrangente e isso passa também pela sensibilização e mobilização de todos os que precisam se envolver na efetivação da mudança.

5. Considerações finais

Fica a certeza de que não há uma única verdade, uma conclusão definitiva, que esgote o assunto ou uma organização curricular que seja determinante de 'sucesso' ou de 'fracasso'. É preciso compreender que mudanças curriculares acontecem em

processo. Ou seja, precisam de algum tempo para que os resultados esperados apareçam e consigam transformar o cenário educacional em que se encontram por meio da adaptação de seus integrantes.

Os desafios aqui apresentados e discutidos em relação a um currículo integrado para o curso de Odontologia em uma instituição comunitária do Sul do Brasil, desde o seu processo de implantação, aponta para a necessidade de repensar todo o processo, reconstruindo continuamente esse currículo. Mais do que mudanças aritméticas de créditos na grade horária e de seus valores, as mudanças necessárias nas reformas curriculares passam por questões que dizem respeito ao conteúdo pretendido e às estratégias de ensino e de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, A. J. (2004). O Planejamento de Pesquisas Qualitativas. In A. J. Alves-Mazzotti & F. Gewandsznajder (ed.), *Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa* (2ª Ed.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 147-178.

ANASTASIOU, L. G. C. (2005). Da visão de ciência à organização curricular. In L. G. C. Anastasiou & L. P. Alves (Ed.), *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. (5ª Ed.). Joinville: UNIVILLE, 40-63.

APPLE, M. W. (1994). Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In A. F. Moreira & T. T. Silva (ed.), Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 59-91.

BARDIN, L. (1995). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde (1996). Resolução nº 196. Brasília: Ministério da Saúde.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior (2002). Resolução CNE/CES 3/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. Brasília: Diário Oficial da União, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 10.

CARVALHO, A. C. P. (2001). Ensino de odontologia em tempos da L. D. B. Canoas: ULBRA.

CONRADO, C. A.; GOMES, G. S. & ROBAZZA, C. R. (2004). O projeto pedagógico: estruturação e desenvolvimento curriculares – o currículo multidisciplinar integrado. In R. S. Terada & L. Nakama. A implantação das diretrizes curriculares nacionais de odontologia: a experiência de Maringá. São Paulo: Hucitec; Londrina: Rede Unida; Brasília: ABENO.

FERNANDES, C. M. B. (2006). Formação do professor universitário tarefa de quem? In M. T. Masetto (ed.), *Docência na universidade* (8ª Ed.). Campinas: Papirus, 95-112.

FEUERWERKER, L. C. M. (2000). A construção de sujeitos no processo de mudança da formação dos profissionais de saúde. Divulgação em Saúde para Debate, Rio de Janeiro, 22, 18-24.

FEUERWERKER, L. C. M. (2003). Educação dos profissionais de Saúde hoje – problemas, desafios, perspectivas e as propostas do Ministério da Saúde. São Paulo, Revista da ABENO, v. 3, n. 1, p. 24-27, 2003.

FORESTI, M. C. P. P. (2001). Ação docente e desenvolvimento curricular: aproximações ao tema. São Paulo, Revista da ABENO, 1, 3-16.

GARRAFA, V. & MOYSÉS, S. J. (1996). Odontologia Brasileira: tecnicamente elogiável, cientificamente discutível e socialmente caótica. Divulgação em Saúde para Debate, 13, 6- 17.

GONÇALVES, M. G. C. S. M. (2005). A Docência na Educação Superior: Saberes e Identidades. Grupo de Trabalho Didática. Caxambu, MG: 28ª Reunião Anual da ANPED.

GRUNDY, S. (1987). Curricula: product or praxis? London: The Falmer Press.

KRIGER, L.; MOYSES, S. J. & MOYSÉS, S. T. (2005). Humanização e Formação Profissional. Cadernos da ABOPREV, Rio de Janeiro, 1, 8 p.

LAGE-MARQUES, J. L. (2003). Tempo de Mudanças. Revista da ABENO, 3 (1), 3.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

MINAYO, M. C. S. (2007). *O* desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: HUCITEC.

MORITA, M. C. et al. (2007). Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais em Odontologia.Maringá: Dental Press/ ABENO/ OPAS/ MS.

MORITA, M. C. & HADDAD, A. E. (2008). Interfaces da área da Educação e da Saúde na perspectiva da formação e do trabalho das equipes de Saúde da Família. In S. T. Moysés, L. Kriger & S. J. Moysés (coord.). Saúde bucal das famílias – Trabalhando com evidências. São Paulo: Artes Médicas, 268- 276.

PACHECO, J. A. (2001). Currículo: teoria e práxis. 2. ed. Porto-Portugal: Porto.

PADILHA, P. R. (2004). Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.

PAULA, L. M. & BEZERRA, A. C. B. (2003). A estrutura curricular dos cursos de Odontologia no Brasil. São Paulo, Revista da ABENO, 3 (1), 7-14.

POZO, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. In J. I. Pozo, Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: GRAO, 29- 50.

RIOS, T. A. (2002). Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade (3ª Ed.). São Paulo: Cortez, 5-62.

ROZENDO, C. A. *et al.* (1999). Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área da saúde. Revista Latino-americana de Enfermagem, Ribeirão Preto, 7 (2), 15-23.

SACRISTÁN, J. G. (2000). Aproximação ao Conceito de Currículo. In J. G. Sacristán (Ed.), O currículo: uma reflexão sobre a prática (3ª Ed.). Porto Alegre: Artmed, 13-53.

TARDIF, M. (2002). Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis – RJ: Vozes.

TOASSI, R. F. C. (2008). O embate do processo de implantação de um currículo modular na educação superior: o curso de odontologia da UNIPLAC, Lages-SC. Tese de Doutorado em Educação/Faculdade de Educação da PUCRS, Porto Alegre.

TOLEDO, O. A. (2006). A docência nos cursos de odontologia. In A. C. P. Carvalho & L. Kriger (org.), Educação Odontológica. São Paulo: Artes Médicas, 211- 216.

TURATO, E. R. (2008). Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas (3ª Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Do conhecimento escolar às lições para uma vida feliz: a auto-ajuda e o empreendedorismo no cotidiano da rede pública do município do Rio de Janeiro

Elaine Constant P. Souza

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

1. Uma política educacional de avaliação tecida nas representações sociais do tempo escolar

> Eu aprovei um aluno que mal sabia ler, mas aprovei porque reconheci a busca, o tentar. Ele disse para mim: "professora, eu nem ia pra escola, agora estou vindo." [...] Eu dava um "ponto" para as coisas que me falava ou fazia. Então fui criticada, porque aprovei um aluno que não sabia ler fluentemente e nem escrever corretamente. Quando disse que ele já tinha muitos ganhos: estar vindo à escola, querer aprender, já era um grande passo [...] Outros aspectos também favoreceram a sua aprovação, mas não foi reconhecido. Esses valores que digo que estão escondidos [...] o aluno está em processo, então preciso reconhecer também esse grande passo: ele está freqüentando a escola. Era um aluno agressor, passou a não ser mais. Ele foi retirado da escola, porque tentou bater no rosto da professora. Não contei para ele que sabia, simplesmente acolhi e tentei transformar uma situação. Ele precisava ser vitorioso em alguma coisa. Já estava sendo por freqüentar a escola todos os dias. (Professora da rede municipal do Rio de Janeiro)

No depoimento acima, uma professora da Secretaria Municipal Educação do Rio de Janeiro, elucida uma das transformações no cotidiano escolar referentes à apropriação dos conhecimentos escolares tradicionais. Significava para a prática profissional a necessidade de "trabalhar" com as emoções dos alunos, podendo valer esta preocupação muito mais que um dez em uma prova. São estas interpretações enunciadas pelos docentes que mostram que era fundamental desenvolver outra aprendizagem no contexto escolar: a *noção de superação psicológica.* Esta habilidade podia ser gerada em cada um dos alunos por meio de uma mobilidade subjetiva, cujo objetivo era transformá-lo em "um ser feliz", ao invés de receber a cultura erudita baseada em conteúdos sobre seu idioma e as disciplinas científicas.

Esta foi uma das orientações evidenciadas nos conteúdos das mensagens pedagógicas utilizadas com os professores desta rede pública, ou seja, que se ensinasse aos alunos a *capacidade de ser feliz apesar das diversidades na vida*, segundo uma professora. Mas estas "lições" precisavam ser aprendidas pelos professores, pois era preciso vivenciá-las para que pudessem ensinar aos alunos a buscar a valorização da sua auto-estima, a harmonia familiar, o relacionamento interpessoal e o sucesso na atividade profissional ou nos negócios. Neste sentido, o êxito nos diferentes contextos sociais, como responsabilidade individual, equivalia a um conhecimento que poderia ser ensinado

desde a infância por meio da experimentação de algumas emoções no contexto escolar.

Constatou-se que estes textos foram retirados de livros de *auto-ajuda* e os mesmos eram reproduzidos para atividades nas reuniões pedagógicas. Foi possível verificar que uma professora recebeu no ano de 2000, aproximadamente, 45 mensagens desse gênero. E essa propagação se repetia em todas as instâncias da rede municipal, isto é, eram oriundas da Secretaria Municipal de Educação, das Coordenadorias de Ensino, dos professores, funcionários de apóio administrativos e foram distribuídas, inclusive, aos pais dos alunos.

Convém ressaltar que estas mensagens e o uso do gênero da auto-ajuda se mostraram significativas após as transformações propostas no cenário educacional durante a década de 1990, pois neste período a rede pública da cidade do Rio de Janeiro se preparava para mais algumas modificações importantes decorrentes da implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº9394/96) no cotidiano de professores e alunos. A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) inaugurava uma tentativa de adequar a proposta educacional *Multieducação* às propostas de uma lei de âmbito federal.

Assim, ainda que parcialmente, uma questão central orientou este trabalho: De que modo as transformações propostas para esta rede municipal afetaram ou pretendiam afetar o cotidiano de professores e alunos, levando-se em conta o processo de adesão ou recusa dos professores às novas propostas de avaliação oriundas destas transformações pedagógicas?

Neste sentido, o objetivo deste estudo é analisar o uso da literatura da auto-ajuda e do empreendedorismo como recursos facilitadores do processo de transformação educacional, ocorrida no município do Rio de Janeiro, pois o aumento de sua presença ocorria no período em que a implantação de novos pressupostos pedagógicos foi associada à política oficial desta rede: a *Multieducação.*

Levando-se em conta o impacto desta reforma sobre o alunado e nas práticas pedagógicas presentes na cultura escolar, a metodologia utilizada neste trabalho combinou técnicas de tipo etnográfico, pois partiu de uma análise comparativa entre os depoimentos dos docentes, os acervos pessoais e profissionais dos professores e as mensagens pedagógicas. Assim sendo, foi importante também buscar documentos oficiais na tentativa de continuar a rastrear os mecanismos de transformação pelos quais os conhecimentos escolares passavam com o auxílio da auto-ajuda a partir do ano de 2000 na rede pública carioca.

Cabe destacar que ainda em 1999, a SME/RJ vislumbrava a necessidade de se buscarem novas experiências para o trabalho docente e novas propostas para o currículo a ser adotado. A maior preocupação centrava-se na possibilidade de os alunos

avançarem em sua trajetória escolar, evitando reprovação e repetência. Dessa forma, organizou encontros entre diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, equipes das divisões das Coordenadorias Regionais de Ensino e professores visando ao aprofundamento nos estudos de uma nova forma de organização escolar para as séries iniciais do ensino fundamental: o Ciclo de Formação.

Baseada nas perspectivas do desenvolvimento humano e da organização do tempo escolar, esta proposta estabeleceu um discurso quanto à dimensão macro da Educação; disseminou novas teorias pedagógicas; instituiu uma nova legislação e normas de ensino que afetaram a organização da escola e o cotidiano das salas de aulas, além de estabelecer um impasse para a docência: Como realizar a avaliação da aprendizagem discente?

O ciclo surgiu como uma tentativa de procurar acompanhar as características dos alunos em suas diferentes idades e situações socioculturais. Com isso, pretendia contribuir para respeitar o ritmo, o tempo e as experiências de cada criança, além de favorecer a organização coletiva e interdisciplinar da escola. Portanto, a avaliação no ciclo foi considerada como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa.

A avaliação aferida por notas passou a ser considerada como um processo contínuo e participativo, voltado à reflexão dos resultados alcançados. A orientação era de que o erro apresentado pelos alunos nas atividades de leitura e escrita passasse a ser interpretado como processo de construção de conhecimento e o professor fosse tido como o sujeito principal na mediação da aprendizagem.

Para a questão da avaliação, a SME/RJ propõe uma postura reflexiva a partir de princípios embasadores de uma avaliação contínua e mediadora que considere, para o professor, "um papel de questionador, de esclarecedor, de partícipe do processo de aprendizagem do estudante, à medida que lhe confere o compromisso de agir, ou seja, sugerir e/ou desenvolver alternativas pedagógicas a partir da observação e do conhecimento do aluno" (*Convívio*, 2000, p. 28).

Convém ressaltar que o Ciclo de Formação tem como referência os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Neles, é sugerido aos professores que trabalhem com conteúdos, habilidades e competências, apresentando as influências de teóricos da linha construtivista.

A *Multieducação*, ao propor o acesso às informações contidas numa teoria, bem como "um número variado de teorias iluminando seus caminhos para que a compreensão e o entendimento se façam em relação a todas as propostas que devem ser criadas" (Idem, p. 37), acabou favorecendo um movimento de abandono de uma determinada concepção teórica vivenciada pelos professores, deixando suas práticas alijadas dessa nova discussão sobre o conhecimento e, na opinião destes profissionais, impondo outras.

Tais considerações permitiram observar que cada professor possui uma concepção de avaliação distinta, com critérios, concepções teóricas e práticas que informam sua subjetividade. Nesse sentido, quando se consideram a cultura escolar em geral e a sala de aula em particular, verifica-se por que os professores apresentaram dúvidas num sistema de avaliação diferente do seriado. Formulam-se, então, algumas questões: Será que a concepção de avaliação mudou significativamente com o ciclo? Quais as bases das práticas avaliativas das professoras? Como avaliar sem lançar mão dos conceitos e notas antes utilizados? Que dificuldades as professoras encontraram em sua tarefa avaliativa?

Além das fragilidades das condições de trabalho para assegurar uma proposta associada a um projeto coletivo de escola, a nova estruturação curricular trouxe um dos maiores impasses profissionais para o professor, isto é, o possível afrouxamento das exigências e a debilidade dos domínios dos conteúdos escolares pelos alunos. Isto não representava a melhoria da qualidade da escola pública, tampouco uma concepção democrática para todas as pessoas envolvidas no cotidiano escolar. Para os docentes, as novas propostas avaliativas pareciam evidenciar menor domínio dos conhecimentos considerados imprescindíveis para as séries finais.

Destaca-se a importância que os professores atribuem aos conhecimentos para o prosseguimento dos alunos nos estudos. Ler e escrever parecem ser critérios fundamentais para a vida escolar. São aquisições que possibilitam o entendimento dos conhecimentos desenvolvidos num local apropriado para essa prática social, no caso uma escola.

Para Jaegger (2003), os professores apresentam suas críticas à qualidade dos alunos das escolas da rede pública municipal, percebendo que são destinados socialmente a status mais baixos. Esse autor, ao investigar os diferentes modos de avaliar na rede pública da cidade do Rio de Janeiro, em especial com relação à proposta *Multieducação*, assinala que é comum a imposição oficial esbarrar nas práticas avaliativas de professores. Para ele, além de simples resistência ou de atitude frente ao novo, as propostas da SME/RJ parecem negligenciar as concepções e os métodos de condução do sistema de ensino. Com efeito, as propostas estão distantes da superação e insistem na desconsideração dos movimentos dinâmicos e dialéticos da cultura intra-escolar. Assim, "a racionalidade de decisões ideais e burocráticas prevalece sobre a exeqüibilidade prática, ao mesmo tempo em que são inibidas a descentralização, desconcentração, horizontalização e a autonomia das escolas" (p. 11).

2. A nova perspectiva de avaliação escolar: conhecimentos interpessoais e intrapessoais

O uso da experiência psicológica na prática didática, como atividade de ensino e aprendizagem, tem se apresentado como uma idéia muito contemplada na literatura

pedagógica brasileira. Muito se tem publicado sobre a importância de uma transformação nas concepções docentes no que se refere a um novo paradigma: a "educação emocional". Tal proposta tem como objetivo formar indivíduos com equilíbrio suficiente para reconhecer, sentir e lidar com os próprios sentimentos, assim como enfrentar situações complicadas do dia-a-dia.

É justamente a transformação pessoal sugerida nas mensagens pedagógicas, com o conteúdo do gênero da auto-ajuda, que se mostra como inovação pedagógica nas reuniões docentes na rede pública carioca. Caberia ao professor, por meio dos textos, pensar pedagogicamente em novas formas didático-metodológicas para investir na dimensão de uma aprendizagem e avaliação que garantisse o desenvolvimento da singularidade do aluno, além de promover mudanças em diferentes campos de sua vida.

Para alguns professores, o interesse pela auto-ajuda surgiu de uma necessidade em adquirir conhecimentos sobre a natureza "interpessoal e intrapessoal" para a resolução de problemas que acontecem em sala de aula:

> Ah, normalmente questões envolvidas com educação [...] com sentimentos, com emoção, com criança, com amor. Até algumas coisas religiosas também, eu gosto muito [...] É "Pais brilhantes, professores fascinantes". Alguns também [...] que falam em felicidade, harmonia, convivência, de valores. Gosto muito dessa parte [...] Procurei esses livros, porque davam a idéia de como trabalhar os valores humanos sem cobrar obrigatoriamente, mas com diálogo. O trabalho com a "troca" de carinho, da afetividade. Valoriza ao máximo, a ação de cada um nas atitudes, nas falas, no reconhecimento. Eu acredito até que muitos [...] não só a questão do profissional da educação, mas há uma busca muito grande de pessoas que lidam com o público [...] acho que é uma grande busca que as pessoas estão fazendo. (Professora da rede municipal do Rio de Janeiro)

Percebe-se que a escola mostra o aparecimento de outro *ethos* profissional que se estabelece no cotidiano escolar, visto que as reflexões sobre as individualidades *versus* a sociabilidade ganham novos questionamentos sobre a formação humana na educação.

A premissa de que o ser humano "não tem vocação para viver só" recebe maior valorização nos estudos do século XXI do que nas últimas décadas. Neste sentido, a busca ao entendimento sobre "como" fazer com que agentes sociais possam encontrar formas de serem "felizes", independente dos contextos sociais, políticos e econômicos dos quais participam, torna-se uma referência para elaborar novas formas de aprendizagens.

É na busca pelo autocontrole e no autoconhecimento que se apóiam as orientações para conseguir melhor qualidade nas relações interpessoais. Para alguns pesquisadores, relacionados ao estudo da socialização e dos vínculos afetivos, o reconhecimento dos processos de comunicação entre as pessoas pressupõe certa influência sobre a personalidade por meio da interação social. Deste modo, a troca de valores simbólicos, tanto no ambiente pessoal ou profissional, pode influenciar na formação da subjetividade.

Convém atentar que a educação escolar mostra, em sua história, a criação de determinadas forças de controle que, inicialmente, incidiram nas operações sobre os corpos, como nos séculos XVII e XVIII, com técnicas minuciosas de disciplinamento a partir de arranjos sutis e de aparência inocente (Foucault, 1999). A disciplina, uma característica própria nas instituições sociais da modernidade, tinha como objetivo tornar o indivíduo dócil e útil. Esta conversão era obtida por uma dissociação entre corpo individual, como capacidade produtiva, e vontade pessoal, como poder do sujeito sobre a energia do corpo.

É interessante notar que tais metodologias educativas, presentes na trajetória da educação, ainda se mantêm até os dias atuais, entretanto, as técnicas de disciplinamento, tornaram-se mais sofisticadas, pois o treinamento e a preparação do corpo incluem a domesticação da subjetividade. As emoções podem ser "disciplinadas", como por exemplo, a partir dos valores apregoados nos textos da auto-ajuda e se trabalha no indivíduo, o que ele tem de melhor. Assim, a "anatomia política do detalhe" (Foucault, op.cit., p.120) é potencializada na atualidade, quando se intenciona aumentar uma aptidão e uma dominação acentuada nos agentes sociais.

Cabe lembrar que nas últimas décadas a disseminação de teorias de aprendizagem, por meio de políticas educacionais, tem promovido debates para que a escola pública desenvolva um ensino menos autoritário, compulsório e unilateral, do que o tradicional. Esta transformação se pautava na concepção de que os princípios democráticos deveriam nortear a ação pedagógica. Para que esta novidade se consolidasse, a escola precisava eliminar as relações de poder, principalmente, aquelas presentes sobre o processo da avaliação discente. Neste sentido, uma nova relação educativa se estabelece entre professores e alunos.

Nas publicações da SME/RJ (2008), ao propor uma revisão das práticas avaliativas docentes e a centralidade sobre a transformação da subjetividade, verifica-se que o corpo deve ser estruturado por atividades associadas ao reconhecimento de um ponto de vista afetivo para a apropriação de saberes baseados em uma determinada moral.

A intenção de promover mudanças no contexto escolar, oriunda de uma instância administrativa educacional, legitima outro arbitrário cultural, presente na proposta oficial, e cria um impacto nas concepções docentes acerca do conhecimento escolar e da avaliação escolar. No postulado "é coletivo, não se faz sozinho", espera-se que o professor desenvolva um processo de mudança e socialize o mesmo. Esta visão pressupõe profundas transformações tanto no professor quanto no aluno, visto que à medida que se questiona, adquire novos hábitos e constrói por si mesmo o próprio conhecimento como proposta de aprendizagem.

Esta mudança na forma de agir dos alunos impôs, de certa forma, uma considerável transformação da relação dos professores com sua maneira de "dar a aula", com o

saber, bem como na identidade profissional. Neste sentido, os professores podem ser considerados como os protagonistas de um cenário contemporâneo que evidencia as profundas alterações nos "percursos identitários" (Paiva e Calheiros, 2001, p.109).

Desse modo, contata-se o agravamento da crise na identidade dos professores, pois, mais do que definir com precisão aquilo que se consistira ser um professor, é importante compreender os processos que possibilitaram a construção de novas socializações profissionais. Na busca de uma cosmovisão para as emoções nas propostas educacionais, associada ao desmoronamento das instituições tradicionais, surge um forte impulso e uma necessidade crescente da diversificação nos modos de viver e trabalhar. Segundo Dubar (2005), a "socialização" no mundo do trabalho consiste, para os indivíduos, em construir sua identidade social e profissional, por meio do jogo das transações biográficas e relacionais. Para o autor, esta identidade não se confunde com a social, embora mantenha relações estreitas com ela.

No caso da docência, o que se mostra suficiente é um princípio de "alfabetização emocional" que possibilite interpretações nas quais se construa em diferentes âmbitos sociais as dinâmicas propiciadoras de uma paz social.

Ensinar os alunos a "aprender a lidar com o dia-a-dia" passa a ser interpretado como uma característica de um bom profissional mais sensibilizado com a realidade de seus alunos. Estas são orientações bastante correlacionadas com alguns valores defendidos nos textos da auto-ajuda. Eles se baseiam na criação de um homem "bom" a partir da incorporação de algumas atitudes no convívio social, sendo primordiais: a paciência, a perseverança, a humildade e a solidariedade. Nota-se que os dois primeiros valores estão ligados ao processo de individualização e conquistas pessoais e os outros ao relacionamento social.

Significa assim, que o trabalho pode incidir na sala de aula, em constante valorização de qualquer conquista apresentada por cada aluno. Cresce a idéia de desenvolver atividades com as questões afetivas de maneira informal e não-sistematizada. Para isto, desde cedo, ensina-se as crianças cuidarem de si mesmas para evitar problemas emocionais, como a violência e a autodestruição. Neste sentido, as mensagens com os textos da auto-ajuda funcionam como orientações para que os professores ensinem o poder pessoal às crianças e reforcem nelas o sentido de que sua capacidade é fundamental para o seu futuro como adultos.

Para Varela (2000), por meio da regulação das categorias espaço-temporais, criam-se os controles sociais que são interiorizados, formalizando as condutas, que se incorporam na própria estrutura da personalidade, ao mesmo tempo em que orientam uma determinada visão do mundo, já que existe uma estreita inter-relação entre os processos de subjetivação e de objetivação.

Assim, segundo a autora (op.cit.), para entender esta regulação e as diferentes pedagogias é preciso considerar que em cada período histórico, as relações sociais adotadas são associadas a outras, como por exemplo, as de poder que incidem na organização e definição dos saberes legítimos, assim como na formação de subjetividades específicas.

De acordo com Varela (*op. cit.*), com inspiração nos estudos de Michel Foucault, no século XX surgiu um novo tipo de poder que intencionava solucionar as questões sociais, como por exemplo, o aparecimento de instituições escolares para educar as crianças "inadaptadas". A auto-educação e a preocupação com as novas formas de subjetividade já se mostravam como um "novo campo institucional de intervenção e de extração de saberes destinado à ressocialização da 'infância anormal e delinqüente' em que esboça o uso do 'psicopoder'" (p. 96). Este é característico das "pedagogias psicológicas" (idem), uma marca da contemporaneidade, baseadas em tecnologias cuja aplicação sugere uma relação que torna os alunos mais liberados, criando a percepção de uma falsa liberdade, entretanto tornam-se dependentes e manipuláveis.

O postulado do "psicopoder" aparece incorporado pela *Multieducação*, quando sugere que a escola considere em sua doutrina uma nova concepção de indivíduo na qual cultura, razão e emoção, cognição e afetividade são dimensões consideradas indissociáveis no funcionamento psíquico humano. De acordo com a proposta curricular, na educação estão entrelaçados aspectos que abrangem as estruturas cognitivo-afetivas e, principalmente, o peso dos estigmas e papéis sociais, exigindo novas configurações para o desenvolvimento dos conhecimentos, conceitos, valores e significados propostos para o ensino fundamental.

Segundo esta perspectiva, trata-se em considerar os alunos a partir de uma orientação mais de *formação* e menos de instrução. Esse fato, por si só, pareceu lançar um desafio radical aos profissionais na rede pública carioca, pois foram orientados para que o conhecimento escolar tradicional se transformasse em "conteúdos culturais" como formas de aprendizagem mais democráticas à classe popular. Deste modo, significa viabilizar a exposição dos "conteúdos pessoais" de cada aluno como situações de conhecimentos importantes para serem problematizadas na escola.

Esta idéia de uma escola *formadora* vem ganhando grande consideração pelos especialistas da Educação, pois avaliam como uma forma de superação do dualismo histórico presente nas teorias sobre o conhecimento escolar: cognição *versus* emoção. Para estes pesquisadores, a negação do plano afetivo, sob o argumento de que "esse não é o papel da instituição escolar", é percebido como uma recusa de alguns professores pelo trajeto do desenvolvimento humano, bem como na função da escola no processo de construção de valores que possam contribuir para "a formação de um sujeito crítico, autônomo e democrático".

Esta rejeição, atribuída aos professores, provocou questionamentos acirrados sobre estes profissionais, pois foi considerada como uma atitude de resistência ao que está sendo implementado, assim como se interpretou como falta de empenho com as inovações ou o uso de táticas transgressoras utilizadas pelos docentes. Estas críticas ao professorado contribuem para que alguns profissionais questionem a apropriação dos conteúdos tradicionais e a avaliação escolar.

3. A crise do conhecimento escolar e a ascensão do autoconhecimento

Convém recordar que é das pedagogias não-diretivas a inspiração da concepção de que os professores deveriam valorizar a experiência pessoal e a expressão desta, inclusive da situação do aluno, de sua prática social, das ligações sociais e escolares em que participa (Snyders, 1976). Significa para seus defensores, o acesso à vida democrática para um grupo ou classe. Entretanto, observa-se que as interpretações dadas para tal concepção acabaram por revelar ambigüidades relacionadas com o desenvolvimento das práticas pedagógicas democráticas. No caso da rede pública do Rio de Janeiro, significou relativa perda pelas classes populares do capital cultural gerado pelos conhecimentos escolares e a acentuação do domínio destes nas escolas privadas.

Para Bourdieu (2008), o monopólio dos instrumentos de apropriação dos bens culturais dos grupos dominantes se baseia no uso estratégico do gosto e no manejo lingüístico como maneiras de demarcar-se socialmente de outros grupos dominantes. Sendo assim, são criadas as formas de distinção, na qual a familiaridade com os bens simbólicos traz consigo a associação de uma "educação douta". Logo, a intimidade com traços culturais legitimados ressalta o "princípio da diferença" entre grupo ou classes sociais.

Esta distinção é uma manifestação simbólica de um capital cultural marcado por modos próprios de adquirir, ou usar, principalmente, os atributos de excelência. Segundo Bourdieu (op.cit., 2008), é justamente este postulado que acrescenta na aprendizagem escolar a noção de uma formação integral, visto que esta instituição amplia o capital cultural e deixa vestígios na relação com os bens consumidos. Para o autor, a escola oferece atalhos, ao longo da trajetória escolar, para promover a familiarização com a cultura dominante, mas os atores sociais não se convertem completamente, pois utilizam maneiras de praticá-las, já que os conteúdos possuem valor no mercado escolar. Neste sentido, são os conhecimentos escolares que permitem a mobilidade social ascendente, pois diante das condições de aquisição, suplementação e a apropriação, outros conhecimentos são gerados pelos agentes sociais.

A conversão total não é uma realidade na escola para Pierre Bourdieu, pois a naturalização das diferenças, pautada na relação de antinomia que se estabelece entre aprendizagem familiar e a escolar, negligencia que esta é fabricada e consumida por diversas maneiras. Esta legitimação entre os modos de aquisição, na família ou escola,

acaba criando oposições entre o que é "douto" e o "mundano" de forma que obscurece a assertiva de que um "gosto natural" é aprendido.

O declínio da valorização dos conhecimentos e as misturas de fazeres e saberes, um processo vivido por muitos professores, pela característica de transmissibilidade que possui, podem causar interferência na formação das identidades individual e coletiva. No desenvolvimento dessas práticas curriculares diárias, percebe-se uma contradição, em que os profissionais, eventualmente, se propõem a ensaios de mudanças no trabalho pedagógico, bem como realizam questionamentos críticos sobre as alterações propostas pelas políticas oficiais sobre o conhecimento escolar.

A transformação do papel atribuído atualmente ao professor como "facilitador" do processo de aprendizagem, tem se mostrado diferenciado, pois se relaciona com uma prática que incentiva as crianças a experimentarem formas novas de lidar com dificuldades "psicológicas" e demonstrar confiança na capacidade de encontrar soluções por si mesmas. A autoconfiança é celebrada nas propostas educativas, porque a fragilidade, para alguns especialistas na infância, parece impedir que uma pessoa possa funcionar e sobreviver em um mundo extremamente desafiador, complexo, competitivo e diferente.

O autoconhecimento, interpretado nas mensagens pedagógicas também como auto-estima, facilitou o entendimento de que a sensação pode afetar profundamente o processo de pensar, e da mesma forma, as emoções, os desejos, os valores, as metas e a maneira pela qual um indivíduo dispõe para um determinado comportamento. Esta percepção de si se apresenta como um padrão de ouro da saúde mental e física dos agentes sociais da atualidade.

Esse é um postulado universalmente aceito nas obras de auto-ajuda e bastante divulgado nos ambientes escolares: a elevação da auto-estima é uma responsabilidade pessoal essencial e precípua de pais e professores. Assim, também a defesa de uma autonomia "psicológica", ou narcísica, tornou-se fundamental no fortalecimento da maneira "como" protegê-la, pois ela influi em escolhas e reações, bem tal qual na percepção de um alto grau de compreensão de si.

Observa-se o aparecimento de novos conceitos que estão sendo divulgados na formação docente continuada, uma vez que a escola deve proporcionar experiências que elevem a auto-estima para que os alunos aprendam a lidar com desafios, mas para isto é preciso estar emocionalmente preparado. Para superar situações difíceis, há a necessidade de criar um sujeito "vencedor". Esta exigência está bastante coerente com o intuito de criar uma cultura de aceitação "ao novo", porque o agente social, um indivíduo empreendedor, tem assegurado que pode superar obstáculos em qualquer situação difícil.

De acordo com os autores da auto-ajuda, os sofrimentos com uma derrota e uma auto-estima baixa podem representar um perigo ao indivíduo quando cai em uma armadilha psicológica, pois ele pode se acusar, se justificar, procurar um bode expiatório, negar, cruzar os braços passivamente, entrar em depressão ou em desespero. Os defensores do gênero justificam o uso do autoconhecimento, pois quando se ensina a concentração, ensina-se a encontrar as soluções nas decisões pessoais e não na justificação de um fracasso, seja na vida pessoal ou profissional. Nas obras da auto-ajuda, a culpa é a emoção anti-felicidade por excelência. Elas pressupõem que a felicidade não pode ser conquistada se o sujeito social estiver sentindo culpa.

É a partir da abordagem focada na pessoa, além da premissa de que os agentes sociais estão familiarizados com os sentimentos, principalmente, os medos apresentados de forma tão fluente e convincente, que o uso da auto-ajuda prevê um convencimento de que o problema reside no indivíduo e menos tem a ver com a dinâmica interpessoal sobre a qual poderia exercer alguma influência. Assim, os especialistas deste gênero tendem a atribuir a maior parte das dificuldades vividas por uma pessoa a seu “interior”, e não à “relação” entre todos aqueles envolvidos.

Logo, nos postulados clássicos da auto-ajuda: “mudando o pensamento, mudará de vida”; “busque a paz dentro de si mesmo”; “afinação mental”, “identificar aquilo em que é bom e praticar com afinco, garantirá o sucesso naturalmente”, são ressaltados como orientações para “administrar” as emoções e se “libertar da prisão emocional”, sugerindo que o plano de vida e o êxito não dependem de uma instituição, mas da iniciativa empreendedora do agente social.

Neste sentido, pode-se compreender a associação dos pressupostos da literatura da auto-ajuda com o empreendedorismo, porque para alguns pesquisadores, o desenvolvimento de capacidades psíquicas pode ajudar diante de um revés no mundo profissional, – os negócios vão mal, uma estratégia falha, a negociação é rompida, o cliente desiste, a promoção não acontece – e o indivíduo enfrenta uma derrota a partir de sólida auto-estima. Estas associações entre os conteúdos do empreendedorismo e da auto-ajuda sugerem que a tendência é o indivíduo se mostrar inabalável ou ainda, levantar-se e “voltar à luta”.

Esta parceria vai ao encontro dos questionamentos suscitados pelos professores relativos à ausência de desejos, ou realizações profissionais, dos alunos desta rede pública de projetos futuros, como por exemplo, a mobilidade social. Para a maioria dos professores, crianças e adolescentes se mostram desmotivados em adquirir uma escolarização de nível superior e, sucessivamente, uma identidade profissional. Assim, a interpretação dada ao empreendedorismo pode significar mais do que uma proposta educativa de incentivo para que alguns alunos busquem superar a desigualdade social e queiram adquirir os conhecimentos escolarizados.

É a partir da divulgação e orientação para implementação de uma "educação emocional", que se mostra o declínio da aprendizagem dos conteúdos escolares e o abandono das práticas avaliativas, mas não o seu esvaziamento completo ou dos sentidos dados à trajetória escolar, conquistados em décadas anteriores. Neste sentido, diante das transformações sociais, culturais e econômicas no mundo ocidental e sua repercussão sobre o conhecimento escolar, o empreendedorismo parece funcionar como um reduto da mobilidade social em que poucos poderão alcançá-la.

Possivelmente, este tipo de ascensão social será bem diferenciado daquele conquistado pelo professorado, pois entre as novas demandas aos trabalhadores encontramos um grande e impreciso leque de qualidades humanas: iniciativa, espírito de equipe, capacidade de comunicação, sociabilidade, criatividade, disposição para aprender, curiosidade, disciplina, motivação, atenção, responsabilidade, estabilidade, confiança, autonomia, capacidade de gerar e se adaptar às mudanças, independência, capacidade de cooperação, lealdade, comprometimento, competitividade, habilidade de negociação, capacidade de pensar e de decidir. É claro também que "qualidades pessoais" adequadas ao trabalho sempre existiram, pode-se até dizer que, a cada modo específico de produzir, existiu um modo apropriado de se colocar frente a ele. O que diferencia a atual situação é a importância que ganham as novas "características pessoais" solicitadas aos trabalhadores e a valorização da "mobilidade subjetiva".

Assim, a geração de posturas e *atitudes economicamente úteis* (Offe, 1990), parece como necessária para a adaptação ao mundo do trabalho, refere-se assim, à necessidade de motivação e, ao mesmo tempo, o controle sobre o trabalhador. Na contemporaneidade, o cidadão-consumidor passa a ser "cliente" também das novas formas de subjetividades lançadas no mercado. Com base no crescimento visível do espaço destinado à difusão de teorias administrativas e empresariais, os ambientes escolares, permeados por diferenças e lutas sociais estão, portanto, abafados pelo "discurso" apoiado em uma cultura empreendedorista.

Enfim, por tudo que foi dito, novos arranjos no mundo do trabalho estão transformando a tarefa dos professores. Com o objetivo de lidar com estes desafios aconselha-se aos professores a se preparem para a questão de uma educação que emocione seus alunos.

Uma das alternativas para a incorporação desta nova proposta educacional é o desenvolvimento de vínculos com os alunos em sala de aula, através de atividades pedagógicas que enfatizem alguns valores culturais. Significa também facilitar o relacionamento e desenvolver as habilidades sociais: fazer e responder perguntas; solicitar mudanças de comportamento; pedir e retribuir; lidar com críticas; opinar, justificar, elogiar, recompensar, agradecer, fazer pedidos, recusas; e usar o bom senso. Deste modo, a proposta da Secretaria Municipal de Educação vislumbrava que os

professores experimentassem novas práticas pedagógicas que contribuíssem para questionar a lógica dominante na escola. Entretanto, uma crise radical se instalou sobre os conhecimentos a serem ensinados aos alunos.

Referências bibliográficas:

BOURDIEU, P. (2008). *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP. Porto Alegre (RS): Zouk.

DUBAR, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.

JAEGGER, Z. (2003). *Avaliação da aprendizagem: continuidade de padrões e tendências?* 26ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: Cd-rom.

OFFE, C. (1990). Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuições à determinação das funções sociais do sistema educacional. *Revista Educação e Sociedade*. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Campinas (SP), ano XI, nº 35, pp. 9-11.

PAIVA, V. (2001). Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In P. GENTILI & G. FRIGOTTO, *A Cidadania Negada*. São Paulo: Cortez.

PAIVA, V.; CALHEIROS, V.; PAIVA, E. & SOARES, C. (2001). Percursos formativos na nova era capitalista: do alternativo à busca da legimitidade profissional. In V. CALHEIROS (org), Mercantilização sem fronteiras. *Revista Contemporaneidade e Educação*. Instituto de Estudo da Cultura e Educação Continuada (IEC). Rio de Janeiro, ano VI, nº 10, 2º semestre, pp. 113-152.

PERALVA, A. (2000). Escola e violência nas periferias urbanas francesas. In E. GUIMARÃES & E. PAIVA, Violência e vida escolar. *Revista Contemporaneidade e Educação.* Instituto de Estudos Culturais e Educação continuada (IEC). Rio de Janeiro, ano II, nº 02, 2º semestre, pp. 7-26.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2000). *Multieducação, Núcleo Curricular Básico*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1996. *Boletim Convívio*, nº 7. Rio de Janeiro.

SNYDERS, G. (1976). *Para onde vão as pedagogias não-diretivas*. Lisboa: Moraes Editora.

VARELA, J. (2000). Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In M. V. COSTA (org), *Escola básica na virada do século*. São Paulo: Cortez.

A Voz das Crianças – uma análise das Actividades de Enriquecimento Curricular

Florbela Soutinho

florbelasoutinho@gmail.com

Resumo: As Actividades de Enriquecimento Curricular vieram preencher o tempo crianças sem que para tal tenham sido ouvidas. Assim, avaliando as políticas curriculares de educação, torna-se necessário ouvir o que as crianças têm a dizer sobre este tempo que é o seu, a escola que é a sua, o jogo e o brincar que deixaram de ser seus.

Esta comunicação pretende apresentar uma investigação, enquadrada no paradigma qualitativo, de natureza participativa, intitulada *"A Voz das Crianças: Uma Análise das Actividades de Enriquecimento Curricular".*

Sendo a investigação participativa com crianças aquela que melhor traduz o paradigma da criança como actor social, cuja acção é o comprometimento com os processos que a envolvem, foi latente a necessidade de desenvolver estratégias metodológicas que permitissem considerar a criança como parceiro em processos de investigação. Desta forma, todo o processo de investigação participada decorreu na aula de apoio ao estudo, na sala de aulas de cada turma, considerando a importância dos espaços e dos tempos das crianças. Os registos escritos e gráficos das crianças, bem como as entrevistas de grupo realizadas por anos de escolaridade, foram assumidos, nesta investigação como forma de construção da informação participada pela criança, onde debatiam os assuntos relacionados com as AEC e à gestão das suas actividades e do seu tempo.

O trabalho de investigação decorreu em duas escolas de contextos distintos (rural e urbano) e apresenta a interpretação que as crianças fazem destas actividades, do que realizam e do que fica por concretizar, o que "estudam" e o que fica por brincar, a gestão do tempo que as crianças (não) fazem no seu quotidiano e a participação que (não) têm em assuntos do seu interesse.

Palavras-chave: Actividades de enriquecimento curricular, Avaliação, Participação infantil

Abstract: The Curriculum Enrichment Activities came to fill the children's time without taking into account their point of view. Therefore, to evaluate the education curriculum policies, becomes necessary o hear what children have to say on this time of theirs, on their school, and on the game and play, which are no longer theirs.

This communication intends to present a research, carried out within the qualitative paradigm of participative nature, and is entitled "*The voice of children: an analysis of the curriculum enrichment activities*".

Being participatory research with children the one that which reflects the paradigm of the child as a social actor, whose action is the commitment to processes that involve her, the need to develop methodological strategies which could consider the child as a partner in research processes was latent. This way, the entire research process took place on the support to study lesson, on each class's classroom, taking into consideration the importance of the children's spaces and ages. Their written records and graphics, as well as the group interviews undertaken by grade, were assumed in this research as a way of building the child's participated information, where they discussed issues related to the ECA (Extra Curricular Activities) and to the management of their activities and their time.

The investigation project took place in two schools located in different areas (rural and urban), and presents the children's interpretation of these activities, of what they do and what they aren't able to do due to lack of time, what they "study" and what they cannot play, the infant participation in the management of the time that children (don't) do of their everyday life and the participation that they (don´t) have in matters of their own interest.

Introdução

A escola vem sofrendo alterações significativas desde o momento da sua criação, quer no que diz respeito ao público que a habita, quer no que concerne às funções que a caracterizam e que a mantêm como instituição e organização. A sociedade, sendo dinâmica, não isenta os contextos que nela e com ela se relacionam desse dinamismo. A ideologia e políticas neoliberais que invadem o dia-a-dia dos indivíduos, seja como meio de sobrevivência individual, seja como ascensão empresarial, conduz a novas funções da escola, como garante de educação e guarda dos filhos dos "activos" da sociedade económica.

É neste contexto que surgem as Actividades de Enriquecimento Curricular, num novo conceito de "escola a tempo inteiro", como uma forma de melhorar e aperfeiçoar os níveis educativos das crianças do 1.º ciclo e como resposta às necessidades sociais das famílias. Importa avaliar se as inovações introduzidas na escola fruto das vicissitudes da época são excessivas, benéficas, ou pelo contrário adversas ao bem-estar das crianças, e analisar qual o espaço de acção e de decisão das mesmas neste deste processo de transformação da escola e do alargamento do seu tempo de permanência neste espaço.

Intitulado de *"A Voz das Crianças: Uma Análise das Actividades de Enriquecimento Curricular",* este trabalho procurou investigar de que modo as crianças percepcionam estas actividades, que avaliação fazem delas e da gestão do seu tempo, organizado por outros que não elas próprias, um tempo onde se reconhece a ocupação pelas aprendizagens formais e onde procuram espaços de brincadeira espontânea. Ouvir a voz das crianças, perceber a sua linguagem, é entendê-las como actores, sujeitos activos, construtoras e gestoras de um processo no qual têm interesse e participam.

Esta investigação procurou centrar-se em duas realidades contextuais diferentes, duas escolas de Agrupamentos diferentes, pertencentes a Municípios diferentes, com vista a observar se, apesar de contextos diferentes, as percepções das crianças seriam por eles influenciados, como de facto se veio a verificar em determinadas situações.

Iniciou-se um conjunto de constructos teóricos, que iriam possibilitar uma análise e interpretação do significado que emergia do parecer das crianças, sujeitos activos neste processo, conceitos relevantes tais como democracia, participação, educação e funções da escola, o jogo, entre outros.

Este trabalho seguiu os pressupostos do paradigma de interpretação qualitativa, cujo objecto de análise é considerado em termos do significado que os actores atribuem à acção, pois não interessa tanto *o que fazem* os actores, mas *porque o fazem*, encontrando um significado para a lógica do seu pensamento.

Orientando-se pelas dimensões de análise desenvolvidas no quadro teórico, a investigação encaminhou-se no sentido de dar resposta às inquietações e objectivos iniciais e daí ser possível tirar algumas conclusões.

1. Escola, Currículo e Actividades de Enriquecimento Curricular

A evolução da escolarização não é um fenómeno que ocorre isolado de contextos sociais, políticos, económicos. A escola evoluiu ao longo dos séculos, com maior ou menor importância para a sociedade da época dependendo do regime político da altura. Assim, só se compreende a existência de uma escola democrática numa sociedade com os mesmos valores de democracia, de participação, colegialidade, equidade e justiça.

Ora, se a escola, enquanto instituição, foi sofrendo alterações conforme o seu público e o regime político da época, é igualmente verdade que a escola que serve hoje as crianças e as famílias neste período, chamado de globalização e de neoliberal, tem que dar resposta a factores não só curriculares, mas igualmente uma resposta social, de modo que as famílias possam produzir e contribuir para a economia nacional e internacional, tendo, ao mesmo tempo, assegurada a guarda e escolarização dos seus filhos. É estabelecido um "contrato" entre as partes: as famílias e a escola/Estado, numa lógica democrática de direitos e deveres. A família compromete-se no dever de contribuir para o avanço da sociedade e da economia com o seu produto laboral, tendo direito aos cuidados prestados aos seus filhos pelo Estado Educador. Por seu lado, o Estado Educador compromete-se no dever de "formar" e cuidar as crianças, garantindo o direito de que tal é realizado numa dinâmica democrática com os parceiros necessários.

É desta forma que se vêm alterando não só os anos de escolaridade obrigatória, mas também o tempo de permanência das crianças na escola.

Portugal tem conhecido, de há 30 anos para cá, mudanças estruturais de inovação curricular que expressam a necessidade de o sistema educativo se adaptar à sociedade vigente. É assim que o currículo é entendido actualmente, longe da uniformidade e rigidez que o caracterizava como o "currículo pronto-a-vestir de tamanho único" (Formosinho, 1991), um currículo entendido como um corpo de aprendizagens a ser transmitido pela escola aos que a frequentam mas que garanta uma prática pedagógica adequada e como resultado das interacções e confluências das estruturas que mantêm interesses comuns e responsabilidades partilhadas, ou seja, o currículo visto como projecto, dinâmico em que todos intervêm. Apesar das inúmeras definições de currículo, este é cada vez mais entendido como um projecto que se vai construindo socialmente, consubstanciando um conjunto de ofertas educativas de acordo com as necessidades dos alunos e dos seus contextos sócio-culturais.

Ora, o currículo não se esgota nas actividades lectivas de carácter obrigatório, pelo que se assiste, no seguimento da Reforma do Sistema Educativo e posteriormente na Lei de Bases do Sistema Educativo, ao aparecimento de actividades não lectivas de carácter facultativo – actividades de complemento curricular – que tinham por objectivo, entre outros (como o enriquecimento cultural e cívico), proporcionar espaços destinados à utilização criativa e formativa dos tempos livres. Estas actividades tomam, mais recentemente, a designação de Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), mantendo o carácter facultativo, mas assumindo-se como um complemento a nível artístico e motor, e inovador com a introdução do Inglês, embora também este já considerado legalmente, no Decreto-lei n.º 286/89 de 29 de Agosto, que previa a iniciação de uma língua estrangeira no 1.º ciclo do ensino básico.

Assim, e no decurso de relatórios do PISA e do Panorama da Educação nos Países da OCDE realizados em 1997 e que relatavam um atraso significativo de Portugal em termos educativos, o Ministério da Educação traça um conjunto de medidas com vista à melhoria dos resultados escolares e garantia a todos os alunos de iguais oportunidades (Ferreira, 2009).

Uma primeira medida foi o alargamento do horário de funcionamento das escolas do 1.º ciclo como resposta às necessidades das famílias e à falta de tempo destas para acompanhamento dos seus filhos. Outra medida foi a rentabilização centralizada da Língua Portuguesa, da Matemática e do Estudo do Meio, determinando tempos mínimos semanais para a sua leccionação, sendo dedicadas 8 horas para a Língua Portuguesa, 7 horas para a Matemática e 5 horas para Estudo do Meio, sendo as restantes 5 horas para trabalhar as expressões ou para reforçar as áreas curriculares. Com esta medida ficava em aberto a possibilidade de deixar para as AEC as expressões.

Ora, com a implementação das medidas da "Escola a Tempo inteiro", no alargamento dos horários escolares até às 17:30h, as crianças vêem intensificado o seu papel de aluno, pouco tempo restando para a brincadeira livre e espontânea, o que contraria um dos seus direitos consagrados na convenção dos direitos da criança.

2. A Participação na Infância

Nas sociedades contemporâneas, as problemáticas da infância parecem permanecer como um assunto menor, desde a discussão do papel das crianças na sociedade, à sua intervenção e participação em questões que lhes dizem directamente respeito. As relações que se estabelecem entre adulto e criança, apontam para a desvalorização do conhecimento e experiências das crianças, pelo que se torna essencial, neste estudo, separar as práticas sociais das crianças do estatuto de sujeito passivo, possibilitando a concretização efectiva dos seus direitos, nomeadamente o da expressão, rejeitando o paradigma da criança receptora da acção do adulto e

desprovida de razão e reflexão. O direito de participação implica a aceitação da imagem da criança activa, da criança que tem o direito de ser informada, que é consultada e ouvida, que tem o direito à opinião e liberdade de expressão, direito de tomar decisões em seu benefício, onde são tomadas em consideração as suas opiniões e os seus pontos de vista. A propósito da participação das crianças como um direito, Hart (1992, *in* Soares, 2006 p. 39) refere que, em muitos casos, esta se apresenta como "uma bandeira que baliza o grau de democracia de um determinado Estado, sendo que, em grande parte dos casos, a participação infantil é algo ensinado na escola, como uma abstracção, sem qualquer significado praxeológico nos quotidianos das crianças". A consideração da sua cidadania esgota-se nos normativos e enquadramentos legais "prescritivos de uma educação para a cidadania adulto-orientada" (Soares, 2006, p. 135), em que vigoram os interesses dos adultos. A ausência da cidadania das crianças sustenta-se, no mundo adulto, na vulnerabilidade e imaturidade destas, sendo este o impeditivo do exercício dos seus direitos de participação em prol dos seus direitos de provisão e protecção, sendo hasteada pelos adultos a bandeira do "superior interesse das crianças", nem sempre justo uma vez que os adultos "possuem um discernimento limitado na interpretação de [...] necessidades (das crianças) e também competências reduzidas para decidir pelas crianças, o que é duplamente agravado pelo facto destas últimas serem esquecidas na tomada de decisão (Landsdown, 1994; Alderson, 1995; Franklin, 1995; Smith, 1997, *in* Soares, 2006, p. 18).

Apesar de a participação infantil na investigação sociológica ser alvo de muita controvérsia quanto aos sentidos e interpretações do objecto em estudo, devido à falta de consenso quanto a estratégias, metodologias e interpretação de teorias, as investigação participativa é a que melhor permite "recolher a voz das crianças" (Sarmento, 2000), e ser a expressão da sua acção e do seu pensar.

Ouvir a voz das crianças significa reconhecer que as crianças têm múltiplas linguagens, nem sempre perceptíveis pelos adultos, pelo que se torna necessário torná-la inteligível. Não se trata de reduzir as várias linguagens num único discurso, mas de as tornar compreensíveis para os adultos. "A linguagem não é apenas comunicação do comunicável, mas simultaneamente símbolo do não comunicável", segundo Walter Benjamim (1992, pps 194-195 *in* Tomás, 2006, p. 51), porque a linguagem das crianças existe como *outra linguagem* que se aproxima da *linguagem sem nome*, se tivermos como referência a linguagem humana dos nomes (Tomás, 2006). Assim, há que reflectir sobre as práticas sociais das crianças como meio de construir a teoria e o conhecimento, analisando e interpretando "a voz das crianças".

Entender a infância como objecto de investigação autónomo e independente, restituindo a voz e a acção às crianças, seus actores sociais, apresenta-se como um desafio, pois a investigação com crianças carrega um historial marcadamente

penalizador, tendo, para tal, contribuído um modelo epistemológico de investigação conhecido como o modelo da criança em desenvolvimento, que via/vê a criança com um estatuto diferente do adulto, a quem é imputado um défice de racionalidade e competência associado à idade. As investigações associadas a este modelo apresentam a idade como factor determinante para esta menoridade de estatuto, esquecendo outros factores como a classe social, o género e a etnia.

As investigações com crianças contribuíram para esclarecer os insucessos e as situações problemáticas vividas pelas crianças nos seus contextos, através da análise das suas reacções e opiniões informadas acerca dos seus quotidianos e os constrangimentos que os afectam.

3. Procedimentos Metodológicos do Estudo

Inicialmente, num primeiro momento, solicitámos às crianças que escrevessem / desenhassem o que pensavam das AEC, deixando ao seu critério os tópicos para a abordagem do tema. Posteriormente, umas semanas mais tarde, foram realizadas as entrevistas em grupo onde as crianças debatiam os assuntos relacionados com as AEC, com pontos-chave que se pretendiam ver esclarecidos e reflectidos pelas crianças (as crianças foram agrupadas por anos de escolaridade) tendo sido entregue, no final destas, um horário e sendo pedido às crianças que completassem as horas após o término das aulas com a organização real do seu quotidiano até à hora de se deitarem. Duas semanas mais tarde foi entregue às crianças um horário em branco, onde apenas constavam as horas, para que pudessem preenchê-lo livremente de acordo com o modo como gostariam de preencher o seu dia-a-dia e a sua semana. Mais uma vez as crianças do 1.º ano realizaram estes registos com recurso ao desenho.

Ao texto livre produzido pelas crianças deu-se a designação de TL.

Ao primeiro horário que as crianças completaram com as actividades que realizam depois de saírem da escola até que se deitam atribuiu-se a designação de HR.

Ao horário que as crianças desejariam ter atribuiu-se a designação de HD.

Todo o processo de investigação participada decorreu na aula de apoio ao estudo, na sala de aulas de cada turma.

A investigação participativa com crianças é aquela que melhor traduz o paradigma da criança como actor social cuja acção é o comprometimento com os processos que a envolvem, pelo que é latente a necessidade de desenvolver estratégias metodológicas que permitam considerar a criança como parceiro em processos de investigação. Considerando tais pressupostos, há a necessidade de assegurar uma ética de investigação que abandone uma praxis adultocêntrica, valorizando o respeito das crianças como sujeitos de direitos e actores sociais.

As questões de partida pretenderam ser unicamente orientadoras na construção de um processo onde as crianças, como actores e sujeitos de direitos competentes, são parceiras na construção da informação, um "ponto de chegada também construído pelas crianças, através da sua participação em todo o processo" (Soares, 2006, p.143).

As questões que à partida se colocaram nesta investigação referem-se ao modo como as crianças interpretam as AEC, o modo como as percepcionam na gestão do seu quotidiano e que espaço fica para a brincadeira livre em que elas constroem e reconstroem os seus papéis sociais, num tempo organizado e estruturado por outros que não elas próprias.

3.1. O Contexto de Investigação

O critério que presidiu à escolha dos contextos de investigação foi a diversidade, dois contextos diferentes na situação geográfica: dois municípios diferentes do mesmo distrito; diferentes na localização: um espaço rural e um espaço urbano; diferentes na amplitude de recepção de crianças: um centro educativo que recebe as crianças de várias localidades e uma escola que recebe crianças da área de residência; diferentes na oferta das actividades de enriquecimento curricular.

A diversidade de oportunidades e circunstâncias compromete distintos quotidianos infantis, aos quais as crianças não são alheias e dos quais elas farão uma gestão diferente.

A Escola Verde pertence a um Agrupamento de Escolas do Distrito de Viseu, situado a sudoeste do distrito (para salvaguardar o anonimato e a confidencialidade da escola e das crianças envolvidas, atribuiu-se este pseudónimo à escola em questão, o nome "Verde" deriva da localização da escola, uma escola situada num extenso espaço de mata, num um meio rural). O concelho ao qual pertence é relativamente pequeno, com cerca de 112 Km^2 de área e 12 500 habitantes. Encontrando-se situado em meio rural, na zona sul do município, abrange três das nove freguesias que o constituem. A Escola Verde é um centro educativo que resultou da desactivação de 7 escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Cerca de 100 crianças, das 127 que a frequentam, são transportadas em transportes colectivos contratados pela autarquia.

A escola Verde tem uma área total de 13.025,00 m^2, sendo constituída por: seis salas de aula, uma sala de expressão plástica, uma sala de informática, uma sala de educação musical, uma biblioteca, uma sala de professores, quatro instalações sanitárias, um refeitório, uma cantina e um ginásio. Todas as salas têm um quadro interactivo e ligação à internet. Possui, ainda, espaço de recreio ao ar livre e um campo relvado sintético.

As 127 crianças estão distribuídas por 7 turmas: 2 turmas do 1.º ano, 1 turma do 2.º ano, 2 turmas do 3.º ano e 2 turmas do 4.º ano.

A Escola Azul (para salvaguardar o anonimato e a confidencialidade da escola e das crianças envolvidas, atribuiu-se este pseudónimo à escola em questão, o nome "Azul" deriva da proximidade de um rio) pertence a um Agrupamento de Escolas de Viseu, situando-se a oeste da cidade. A escola Azul é uma de duas escolas que pertencem a uma freguesia do perímetro urbano. É uma escola do Plano Centenário, constituída por seis salas de aula e instalações sanitárias. Possui espaço de recreio ao ar livre. Todas as salas têm ligação à internet, mas apenas quatro têm computador.

O serviço de almoço e Actividades de Tempos Livres (ATL) funciona numa parte de um edifício externo à escola, a cerca de 100m desta, cedido à Associação de Pais em situação de empréstimo, estando uma das salas destinada a refeitório.

As 132 crianças que frequentam a escola Azul estão distribuídas por 6 turmas: 1 turma do 1.º ano, 2 turmas do 2.º ano, 1 turma do 3.º ano e 2 turmas do 4.º ano e são transportadas para e da escola pelos próprios pais e familiares.

Os actores da investigação, alunos do 1.º CEB, têm entre 6 e 11 anos.

Nesta investigação optou-se por envolver todas as crianças que frequentam as AEC, em ambas as escolas. Tal opção resultou de entender as representações que as crianças de cada contexto fazem das AEC, em função das vivências dos seus quotidianos e não de uma escolha selectiva definida como amostra, sob pena de não considerarmos situações importantes que ficassem aleatoriamente excluídas. Mais do que a representatividade, interessa a percepção total das crianças de cada escola específica.

Com o objectivo de salvaguardar a confidencialidade e privacidade das crianças, foi atribuído a cada uma um nome fictício, relacionado com figuras e heróis da fantasia. Tal como referem Lüdke & André (2003), esta é uma medida para manter o anonimato dos intervenientes, assim como a ausência a qualquer referência que os possa identificar.

Todas as crianças da escola Verde frequentam estas actividades. São 127 crianças no total, a quem lhes foi reconhecido o estatuto de actores sociais e parceiros neste estudo.

O facto de a grande maioria das crianças ser de localidades diferentes daquela onde está situada a escola Verde, e por isso serem transportadas pela autarquia, e haver uma flexibilização de horários em que as AEC figuram entre as actividades curriculares, determina uma frequência de 100% das crianças nestas actividades.

No caso da escola Azul, das 132 crianças que a frequentam, apenas 104 estão em Actividades de Enriquecimento Curricular. Para tal contribui o facto de as AEC funcionarem após o período de actividades curriculares, o que possibilita a livre escolha dos pais face à permanência dos seus filhos nestas actividades, como refere uma criança *"eu ando só na música e nunca quis ir para casa em vez de ir para a música"* (3.º ano, escola Azul, TL).

Outro factor que contribui para uma frequência mais baixa relativamente à escola Verde é a existência de vários ATL's e academias de estudos com outras ofertas

educativas e com maior cobertura horária, quer diária, quer anual, estando em funcionamento nas interrupções lectivas. A escola Verde possui um alargamento de horário até às 19h, em tempo lectivo, gerido pela Associação de Pais e que funciona num edifício externo ao espaço escolar, distante desta cerca de 100m.

Na escola Verde as AEC existentes são a Música, Actividade Física, Inglês e Apoio ao Estudo, estas duas últimas de oferta obrigatória em todas as escolas. A Música é realizada na sala de música, a Actividade Física é no ginásio ou no campo e as restantes na sala de aula da turma.

Na escola Azul existe Expressões, Música, Actividade Física, Inglês e Apoio ao Estudo como AEC. As actividades são todas realizadas na sala de aula da turma, à excepção da Actividade Física que é feita no recreio ou, quando está a chover, no pavilhão onde funciona o ATL e almoço.

4. A Análise dos Dados

No tratamento dos dados, procurou-se fazer o cruzamento dos dados recolhidos através das várias fontes e métodos, de modo a analisar o seu conjunto como um todo e descobrir diferenças e semelhanças.

4.1. As AEC na Voz das Crianças

De uma maneira geral, as crianças gostam das AEC, referindo-se a estas como actividades divertidas e boas para a aprendizagem. São realizadas de uma forma muito lúdica e as crianças referem a execução de jogos em todas as actividades.

4.2. Escola A Tempo Inteiro... Muito ou Pouco Tempo?

As crianças nesta idade, sobretudo dos 6 aos 8-9 anos, ainda não "medem" o tempo em horas, no entanto, quando levadas a reflectir se é muito ou pouco tempo, é afirmado pela maioria que é muito tempo, e argumentam cansaço porque as tarefas não terminam assim que saem da escola, sobretudo as crianças dos anos mais adiantados, ou, no caso das crianças mais novas, pelo interesse em estar com os pais.

No caso das crianças da escola Verde, um outro factor é considerado por estas como causador do excesso de tempo na escola, o tempo que esperam pelo transporte da autarquia, que só começa a conduzi-los para casa cerca de 1h depois de as aulas terem terminado, ficando as crianças a aguardar no recreio da escola.

A fadiga é uma queixa recorrente, não só nas crianças desta investigação, mas noutros contextos escolares, como no Agrupamento de Escolas Delfim Santos (CNE, 2009), o que estará relacionado com a organização do tempo das actividades que estão a ocupar o tempo livre das crianças. O ME procurou que a solução para solucionar os baixos resultados no PISA fosse um aumento de permanência das crianças na escola. No

entanto, não se resolve nem se melhoram estes resultados encerrando os alunos mais tempo na escola, já que mais tempo não significa mais sucesso, pois o tempo de permanência na escola não está directamente relacionado com o tempo efectivo de aprendizagem (Pinto, 2001).

Porém, e apesar do cansaço e saudades do ambiente familiar que as crianças sentem, elas manifestam satisfação pelo tempo de permanência no espaço escolar. Contribuem para esta satisfação as experiências vivenciadas neste tempo e as relações entre pares que se estabelecem na escola.

4.3. Relações Inter-Pessoais

O recreio é o tempo em que as crianças aproveitam para brincar livremente e fortalecer as relações com os amigos. Sendo a escola Verde um centro educativo que reúne as crianças das mesmas idades (6-11anos) das povoações de três freguesias, é aqui que se encontram as relações sociais das crianças, um espaço de convívio e partilha, de brincadeira, de construção da sua identidade. Os centros educativos, ao reunirem crianças de várias localidades onde foram desactivadas as antigas escolas do Plano Centenário provocam, mais do que a fuga do riso das crianças que deixam a povoação mais silenciosa, provocam o desenraizamento dessas crianças, impossibilitando a construção de uma identidade comunitária, e impondo o estabelecimento de relações sociais apenas entre a mesma geração, ou seja, entre as crianças.

A referência aos "amigos especiais" é feita apenas pelas crianças da escola Verde, o que leva a concluir, depois de analisar os HR, em que são raras as crianças desta escola que têm outras actividades vividas noutros contextos que não a sua casa, que é na escola que se situam as suas relações interpessoais. O contrário se passando com as crianças da escola Azul que realizam muitas actividades após a saída das AEC, como patinagem, natação, futebol, o que origina o estabelecimento de relações noutros grupos sociais diferentes dos da escola e por isso as relações de amizade operam-se também fora do espaço escolar.

4.4. Organização do Quotidiano

O "brincar" aparece como uma necessidade manifesta por todas as crianças nos HD, assim como "estar em casa" e "passear com os pais", em vários momentos do dia e da semana. Este facto poderá indicar que sentem que as actividades que as ocupam durante todo o dia, antes e depois da escola, impedem o gozo do seu espaço, da sua casa, dos seus brinquedos, dos seus pais.

As crianças da escola Verde, tanto as do 3.º como do 4.º ano não mencionam o "brincar", nem em horário de escola nem nos momentos de estar em casa, mas antes

muitos espaços de "intervalo" durante o dia, o que remete para o vínculo das relações de amizade e de brincadeira na escola, sendo o brincar em casa um acto isolado e quando o tempo o permite.

4.5. TPC – Trabalhos Para Casa

Ao longo do tempo a escola instituiu várias rotinas escolares, entre elas os trabalhos de casa, mais vulgarmente conhecidos como TPC (Trabalhos Para Casa). Os TPC são as tarefas de natureza escolar que são realizados fora do tempo escolar, como um meio que os professores encontram e utilizam para a consolidação das aprendizagens dos alunos. Na escola Azul verifica-se a existência de trabalhos de casa não só no inglês, em que os TPC surgem como consolidação de aprendizagens, mas também a Música.

4.6. Brincar... E o Tempo de Brincar?

As crianças sentem falta de brincar com os seus brinquedos, de estar no seu ambiente familiar e de usufruir prazeirosamente das suas coisas.

As crianças expressam desejo de brincar e manifestam a pressão que o horário exerce sobre elas. Os seus momentos de brincadeira são os intervalos, quer os das aulas, quer o intervalo do almoço. E quanto a este último, as crianças da escola Verde consideram que é pouco tempo, pouco tempo para comer e brincar, comparando com o ano anterior em que tinham 1:30h de almoço, ao invés deste ano em que apenas têm 1h.

Quando lhes era perguntado se tinham tempo para brincar, a resposta era sim, *"nos intervalos, e isso é pouco"* respondiam em coro (escola Azul, Entrevista 1).

Para alguns meninos da escola Verde, existe um tempo específico para brincarem para além dos intervalos, o tempo de espera pelo transporte. Para estas crianças, brincar na escola significa "intervalo", "recreio".

As crianças do 1.º ano de escolaridade, seja da escola Azul, como da escola Verde, referiram que brincavam mais agora no 1.º ano do 1.º ciclo e a justificação é que *"porque o intervalo é maior"* (1.º ano, escola Azul, entrevista 1) e porque *"andávamos menos na rua"* (1.º ano, escola Verde, Entrevista 3). Fazem a distinção entre as actividades da sala, que interpretam como trabalho e os recreios de rua, que entendem como brincadeira, uma actividade não orientada e sem supervisão controladora do adulto. Por isso, na construção dos seus horários, no modo como gostariam de organizar os seus dias e a sua semana, as crianças manifestam muito o desejo de brincar, colocando várias vezes no dia tempos para "intervalo", para "brincar", há até quem não coloque nenhum tempo para aulas, chegando, outros, a substituir as aulas pelos TPC.

4.7. Organização e Processos de Exclusão

As festas na escola Azul são organizadas pelas professoras das AEC, e as crianças que não frequentam as AEC não participam nas festas. O que é uma actividade da escola torna-se uma actividade exclusivamente das crianças que frequentam AEC, seja festa de Natal, seja festa de Final de ano, embora constem no plano anual de actividades da escola como sendo uma actividade curricular. O que deveria ser um factor de igualdade de oportunidades, princípio considerado desde logo na criação das AEC, torna-se um factor de exclusão, uma vez que para efeitos de comemorações e vivências de festividades, as crianças da escola Azul não fazem parte da escola.

Na escola Verde não ocorre este factor de exclusão porque todas as crianças frequentam as AEC, em virtude da organização do horário que intercala estas actividades com as actividades curriculares.

4.8. O Direito à Participação

A criança entendida como actor social e sujeito de direitos é uma criança que exerce o seu direito de participação, no sentido de "tomar parte em", ter voz activa e decisória nos assuntos que lhes dizem directamente respeito.

Considerando as AEC, perspectivam-se várias partes como as interessadas em tomar decisões sobre. O Ministério da Educação, que deseja o sucesso educativo, as famílias que desejam uma resposta social para a "guarda" e ocupação das crianças, e por último, a parte mais esquecida, as crianças, que desejam que os seus direitos de participação, direito ao jogo e aos tempos livres não sejam atropelados. No entanto, e apesar da participação ser a bandeira hasteada numa sociedade democrática, as crianças, essa "parte interessada" nos assuntos onde vão estar directamente envolvidas como sujeitos, mais não se tornam do que sujeitos passivos, que não são ouvidos sob a salvaguarda da "capacidade de discernimento", sustentada na sua imaturidade e vulnerabilidade. Como tal, as crianças não participam na "organização, desenvolvimento e avaliação das actividades de ocupação dos tempos livres" (Lei n.º 46/86, art.º 48.º, ponto 4), do mesmo modo, não é atendido o seu desconforto na organização do horário.

O direito das crianças à participação em assuntos do seu interesse não é tido em conta, tal como uma bandeira que é hasteada em nome da democracia num estado ditador. Evocando o que Soares (2006) afirma, sendo a participação sinónimo de ter voz, então a criança é aquela que não fala.

5. Conclusões

Numa sociedade democrática todos os actores deverão ser ouvidos, pelo direito da participação, porém, a conclusão a que se chega é que se vive numa democracia frágil.

Proclamam-se direitos, exige-se justiça e respeito pela pluralidade mas não passa de mera demagogia. As crianças não são ouvidas nem quanto à gestão do seu quotidiano, nem quanto às actividades que gostariam de ter como Actividades de Enriquecimento Curricular e onde as realizar. Os pais também não têm direito de opção, no caso da escola Verde. A maioria das crianças dessa escola são transportadas porque frequentam um Centro Educativo que reúne crianças de três freguesias, provenientes da desactivação de sete escolas, e estando as AEC organizadas num horário que obriga à flexibilização das actividades curriculares (antes e depois do almoço e após as actividades curriculares do período da tarde), não permite aos pais optar pela não frequência destas actividades, sendo elas de carácter facultativo. Fica assim limitado o exercício da liberdade numa sociedade "democrática".

Uma das conclusões a que se chega neste estudo e que deriva do não exercício do direito de liberdade de escolha, é a relação que se estabelece entre pares no seio do espaço escolar, a ponto de condicionar as possíveis relações no seu contexto habitacional. As crianças da escola Verde, porque transportadas e deslocadas da sua localidade, não criam vínculos afectivos dentro da própria localidade, mas sim na escola. A forma escolar da socialização desqualifica as outras relações sociais de aprendizagem; é na escola que estão os "amigos especiais", é na escola que se constrói a identidade e o sentido de pertença. Tal facto apenas se verifica na escola Verde, possivelmente porque as crianças da escola Azul, ao terem outras actividades para além das actividades escolares, estabelecem essa identidade nos vários grupos ou até na própria zona residencial, uma vez que as suas vivências não se resumem à escola.

Analisado o significado que as crianças atribuem às AEC, foi notório o seu carácter algo curricular, onde existem "trabalhos de casa", sobretudo na escola Azul, não só a Inglês, mas também a Música.

Dá-se conta que as crianças não dispõem de tempo para a brincadeira livre, para o jogo espontâneo, actividade comprovadamente necessária para o estabelecimento de relações sociais, para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da flexibilidade e da capacidade de resolução de problemas. Os tempos das crianças estão ocupados com actividades académicas ou de competição no caso da escola Azul, e com o percurso no transporte escolar, no caso da escola Verde. Em ambos os casos o seu tempo é controlado e condicionado por decisões dos adultos, negando às crianças o seu direito de participante activo na gestão do seu tempo livre. A escola, ao "impor" às crianças as AEC "mascaradas" de actividades de carácter lúdico e de enriquecimento do que já constava no currículo, mais não faz do que obrigá-las a prolongar o seu papel e estatuto de aluno, ao invés de lhes permitir usufruir de um tempo de aprendizagem não formal, mais dependente da vontade dos actores e da construção de projectos do seu interesse. A queixa de cansaço e necessidade de brincar é recorrente e inegável nos

seus discursos. Mais uma vez se faz notar a voz *muda e calada* das crianças que teimam em dizer que é muito tempo o que passam na escola, mas não são ouvidas. A sua participação é inexistente, o seu direito de audição é ignorado, sob o pretexto da sua imaturidade e irresponsabilidade.

Tal como é inexistente e utópico o princípio da igualdade de oportunidades. A democracia é débil, o princípio da justiça e equidade não é cumprido. Sendo as AEC de carácter facultativo, nem todas as crianças da escola Azul as frequentam, porém, em actividades do Plano Anual de Actividades como as festividades, essas crianças são excluídas, porque as festividades são organizadas e preparadas pelas professoras das AEC, sendo actividades de carácter curricular, enriquecidas pelas AEC. Numa sociedade democrática, que incute à escola valores de democracia e equidade, tais valores ficam-se apenas nos princípios e não na *praxis*. O seu direito de participação é-lhe negado, sendo-lhe exigido o dever de assistir às actividades e participar nelas na qualidade de aluno. Não são ouvidos aquando da avaliação trimestral ou anual destas actividades. A sua participação considera-se no degrau da não-participação da "escada de participação" de Hart (1992, *in* Soares, 2006), o que contraria os valores de cidadania de uma escola democrática. As crianças só aprendem a cidadania praticando a própria cidadania, exercendo o seu direito de protagonismo social nos diversos contextos, entre eles, a escola.

Referências Bibliográficas

CNE (2009). *Organização do Trabalho Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Lisboa: Editorial do ME.

FERREIRA, F. I. (2009). As Crianças e a Comunidade: A Animação Comunitária como Processo de Convivência e Aprendizagem Intergeracional. In T. Sarmento (Org.). *Infância, Família e Comunidade.* Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J. (1991). Currículo Uniforme Pronto-A-Vestir de Tamanho Único. In F. Machado e M. F. Gonçalves. *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições ASA. pp 262-267.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. (2003, 6.ª ed). Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

PINTO, J. M. (2001). O Tempo e a Aprendizagem – Subsídios para uma Nova Organização do Tempo Escolar. Porto: ASA

SARMENTO, M. J. (2000). Sociologia da Infância: Correntes, Problemáticas e Controvérsias. In *Sociedade e Cultura.* Cadernos do Noroeste. Série Sociologia, 13 (2) 145-164.

SOARES, N. (2006). Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida. Braga: UM – IEC.

TOMÁS, C. (2006). Há Muitos Mundos no Mundo... Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – Diálogos Entre Crianças de Portugal e Brasil. Braga: UM – IEC.

Legislação

Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, DR n.º 198, Série I, *aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário*

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, DR n.º 237, Série I – *Lei de Bases do Sistema Educativo*

Alfabetização e Formação Continuada no Setor Público – Avaliação e Monitoramento

Sandra Maria S. Teixeira
Universidade Salgado de Oliveira

Angela S. Carrancho
Fundação Cesgranrio

Resumo: O resumo apresenta parte dos resultados obtidos através de um estudo avaliativo cuja meta central foi avaliar as possíveis relações entre os Programas de Formação Continuada oferecidos pelo governo a professores do Ensino Fundamental e a melhoria da qualidade de ensino no sistema junto a uma Secretaria Municipal de Educação, no Estado do Rio de Janeiro. O foco do estudo foi avaliar as políticas públicas de educação continuada, delineadas nas ações de formação de professores do sistema municipal, especificamente as ações de alfabetização, etapa considerada crítica por avaliações anteriores.
O estudo destaca etapas metodológicas da avaliação, chamando especial atenção para as competências do avaliador para o sucesso do processo. Para o levantamento dos dados, foram elaborados e validados uma ficha de observação para o acompanhamento da prática pedagógica e um roteiro de entrevistas para ser aplicado a professores, coordenadores e diretores.
Através desta avaliação, foi possível concluir que apesar das ações de educação continuada desenvolvidas para professores por gestores públicos municipais, a prática pedagógica cotidiana revela a manutenção de um modelo tradicional, em que, tanto o planejamento do ensino, quanto a própria práxis fundamentam-se com maior incidência numa pedagogia conservadora, deixando à margem as propostas para uma educação mais progressiva, já concebidas para a alfabetização.Através da observação do cotidiano escolar ficou evidenciada a necessidade que o professor se reconheça como o principal agente de transformação social e cultural de um mundo em constante mudança e, assim, aceitar que é um eterno aprendiz, pois necessita da constante troca de experiências e saberes com os seus pares, para desta forma ser capaz de mudar a sua prática pedagógica. A avaliação também indicou a necessidade de replanejamento da formação continuada de professores no Sistema Municipal de Educação de Niterói para que os cursos oferecidos venham a promover a tão almejada qualidade de ensino.

Abstract: This summary presents partial results from an evaluation in which the main goal was to evaluate the possible relationship between the Continuing Education offered by the government to elementary education teachers and the improving teaching quality in the public system in Rio de Janeiro state. The focus of the study was to evaluate public policies for continuing education, outlined the actions of teacher education in the municipal system, specifically the actions of literacy, critical step pointed out by previous evaluation studies. The study highlights the methodological steps of the evaluation, calling special attention to the skills of the evaluator to the success of the process. For the survey data, it was developed and validated an observation form to monitor the teaching practice as well as an interview to be applied to teachers, coordinators and directors. Through this evaluation, we concluded that despite the actions of continuing education for teachers developed by administrators, the daily practice reveals the maintenance of a traditional model, in which both the planning of teaching as well as the praxis are based on a conservative pedagogy, leaving the margin proposals for a more progressive education, devised for literacy. Finally, it seems that alone teacher continuing education cannot achieve its goal unless it is delivered in a manner, which will take into account the socio-political and economic reality, and perceptions of teachers to whom it is addressed. Continuing Education must understand teachers' needs, experience and classroom situation. This may be considered relevant in school education and also applicable for teacher education. Therefore, to reach out optimal aim of teacher education in Niteroi district,

there is inevitable need to be given proper attention towards developing 'new pedagogy approach, facilitative methodology redefine training curricula, preparation of teacher educators, performance appraisal for both teachers and teacher educators, training teacher oriented, building teachers' confidence, capacity and providing updated information through effective programmes so that they could deliver quality education for educational and national development.

1. Introdução

Este artigo é um recorte do relatório final de avaliação da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação da Fundação Cesgranrio, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Avaliação. Seu objetivo foi avaliar as possíveis causas do insucesso em uma turma de alfabetização (Primeiro Ciclo) de uma Escola Municipal de primeiro e segundo ciclos da rede de Niterói. Neste artigo são apresentados os resultados oriundos das observações realizadas para o estudo. Foram desprezados, embora citados na metodologia, os resultados obtidos através dos questionários aplicados e dos Termos de Acompanhamento analisados.

Buscou-se justificar esse estudo pela necessidade de reflexões que reforcem a valorização do conhecimento do aluno e a criação de um diálogo colaborativo na busca de melhores possibilidades de aprendizagem, a fim de evitar visões reducionistas. Contextualizar o interesse pelo tema do estudo torna-se pertinente diante das constantes indagações sobre as formações dos alunos e professores.

Nessa avaliação, foca-se a atenção para o processo de alfabetização, dispensando-se interesse especial na formação de professores do ensino fundamental, responsáveis por conduzir o aluno para o alcance da condição de leitores e produtores de textos; aptos para usar a leitura e a escrita em múltiplas situações da vida escolar e social e abertos para a função do prazer de ler.

Freire (1996, p.15) escreve que "[...] formar é muito mais que treinar". Formar, seguindo este raciocínio, é mais que cumprir técnicas e reproduzir padrões; é produzir, gerar, idear novos conhecimentos. Formação é "força motriz", que torna o professor um agente de construção de seu processo formativo, levando em conta a singularidade de sua história e como reage e interage com o contexto no qual está inserido. Este processo não é simples e envolve diferentes aspectos sociais, culturais e psicológicos na constituição de cada indivíduo; ele se constrói ancorado nas representações sociais que o indivíduo possui. Neste movimento, o indivíduo se constrói e constantemente se reconstrói.

Atualmente, no município de Niterói, segue-se o modelo anteriormente adotado no período de 2004 a 2008, nas formações continuadas para que não haja rupturas que, certamente, interferirão no trabalho dos professores em sala de aula. As ações que envolvem formação continuada estão sendo ofertadas pela Diretoria de Políticas Públicas ou pela própria escola. Essa formação acontece todas as 4ªs feiras dispensando-se os alunos na metade do horário da manhã, metade do horário da tarde e metade do

horário da noite. Já, as formações oferecidas pela Diretoria de Políticas Públicas, acontecem duas vezes por ano, sendo uma no 1º semestre e outra no 2º semestre. Ambas são previstas no calendário escolar. Essas formações são planejadas sob a perspectiva de atualizar o professorado, principalmente com temas voltados para a questão da leitura e da escrita.

2. Metodologia

2.1. Caracterização do Estudo

Para a realização dessa avaliação, optou-se pela realização de um estudo exploratório, que permite uma familiarização com a situação contextual e com os atores objeto, proporcionando um detalhamento das características do universo estudado, objetivando avaliar os efeitos da formação continuada de professores do 1º Ciclo do Ensino Fundamental em uma classe de alfabetização de uma Unidade Escolar da Rede Municipal de Niterói. Houve uma ênfase definida tanto na observação em nível de sala de aula, quanto na entrevista com a Diretora da Escola e com a Professora Regente da turma Procurou-se observar o contexto que influenciou os comportamentos e entender seus significados manifestos, ao mesmo tempo em que se procurou manter uma visão o mais objetiva possível do fenômeno avaliado.

Esta avaliação passou por três etapas: exploração, descrição e descoberta.

A primeira etapa consistiu de revisão de literatura especializada sobre a formação de professores e a capacitação em serviço de professores na esfera pública. Foi também levantada a legislação na qual se ancoram os programas de capacitação desenvolvidos pela FME. Nessa etapa inicial, também foram realizadas as primeiras observações, de modo informal, com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos a serem mais sistematicamente investigados.

A segunda etapa do estudo consistiu de uma busca mais pormenorizada dos objetivos a que o estudo avaliativo se propunha. Esta busca foi organizada em forma de observações e entrevistas as mais variadas. A avaliadora trabalhou sob sua própria responsabilidade, de forma consistente e manteve confidencialmente as informações obtidas. Tentou reduzir o fenômeno em seus aspectos mais relevantes utilizando várias possibilidades metodológicas para abordar a realidade, a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la. Nesta etapa foram elaborados, validados e aplicados os instrumentos de medida preparados para este estudo.

2.2. Participantes do Estudo

Como universo desta avaliação foi escolhida uma classe do 1º Ciclo do Ensino Fundamental de uma Unidade Escolar da Rede Pública Municipal, situada em um pólo do município de Niterói, constituída de 25 alunos matriculados com 19 frequentando. A

escolha dos participantes decorreu do objetivo da avaliação. Desta forma foram participantes diretos o(a) Professor(a) Regente da turma; os alunos do 2º ano escolar de uma turma; o(a) Diretor(a) da Escola e o(a) Supervisor(a) Pedagógico(o) a da escola.

2.3. Instrumentos de Medida

Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: um roteiro de entrevista; uma lista de verificação das atividades elaboradas para sistematizar as observações do cotidiano da turma (início das atividades, durante as atividades e final das atividades); uma ficha de categorização da escola; questionários do SAEB 2007 (INEP, 2007) para o levantamento, tanto do nível socioeconômico dos alunos, quanto à visão dos mesmos sobre a vida escolar; um questionário para traçar o perfil profissional da diretora e um questionário para traçar o perfil profissional da professora. Também foram obtidas informações através de Termos de Acompanhamento preenchidos pelas Equipes de Técnico-Pedagógicas da FME, quando de suas visitas às escolas.

O roteiro de entrevista foi aplicado à Diretora da Escola, à Supervisora e à Professora da turma com o objetivo de levantar a visão destes profissionais da educação sobre o Programa de Formação Continuada da FME oferecidos. A validade de conteúdo do roteiro de entrevista foi aferida por três juízes especialistas na área de currículo e avaliação e funcionários da própria FME.

A lista de verificação tem por objetivos registrar o acompanhamento das aulas e da rotina escolar, além dos aspectos de rendimento acadêmico, no caso específico, as habilidades de leitura que se espera de uma turma em processo de alfabetização. A lista foi elaborada pela própria avaliadora. A validade de conteúdo foi estabelecida por duas Doutoras, que a consideraram a lista adequada aos objetivos desta avaliação. Em sua forma final, a lista contém três categorias temporais: a primeira refere-se à gama de atividades desenvolvidas pela professora durante o início da aula. A segunda categoria está diretamente ligada ao desenvolvimento da aula e a última, ao término da aula. A primeira categoria foi intitulada Início da Dinâmica da Aula, a segunda, Desenvolvimento das Atividades Letivas e a terceira foi denominada de Término das Atividades Letivas.

Para a primeira categoria foram listados 15 indicadores que podem ser traduzidos como atividades constantes em práticas pedagógicas neste nível de ensino. Foram listados 19 indicadores para observação, na segunda categoria.

Para a categoria Término das Atividades Letivas, a lista de verificação contém sete indicadores, que contemplou também um espaço aberto para incorporação de indicadores não antecipados. A avaliadora elaborou uma legenda para o preenchimento da lista de verificação durante as observações: **S** para sempre**; V** para às vezes e **N** para nunca.

A Ficha de Categorização de Escola cujo objetivo central foi traçar o perfil da escola, em sua versão final, possui 10 categorias desdobradas em vários itens, além de espaço aberto destinado a informações não listadas. As categorias são: tipo de rede, estrutura, recursos humanos, localização, estado geral, número de alunos, número de turnos, organização do ensino, espaço físico e equipamentos.

A avaliadora utilizou os questionários aplicados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tanto para o levantamento do nível socioeconômico dos estudantes, quanto para o levantamento da visão que os estudantes têm sobre sua vida escolar. Foram também utilizados os questionários aplicados pelo SAEB e publicados na página do INEP para o Diretor e Professor Regente.

O Termo de Acompanhamento, instrumento utilizado pelas equipes de acompanhamento da FME junto às escolas, serviu para leitura da avaliadora dos registros do cotidiano escolar, destacando-se anotações sobre as dificuldades de professores e alunos e também à questão administrativa, com pouca referência sobre os aspectos qualitativos da ação escolar.

2.4. Tratamento dos Dados

2.4.1. Observações

Após coletados os dados, a avaliadora passou a análise dos mesmos, iniciando pelas observações, que foram realizadas a partir de um roteiro em que eram assinalados, em cada categoria, os itens correspondentes. As categorias foram em número de três, organizadas com quantidade de itens que contemplassem o cotidiano escolar no início, durante e ao final das atividades.

3. Cenário do Estudo

A escola, foco do estudo, conta atualmente, com 390 matrículas, 18 professores, 17 turmas sendo 15 do Ensino Fundamental diurno e duas do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola possui uma estrutura organizacional interna, composta de uma Diretora, uma supervisora, uma secretária escolar; dois vigias; seis auxiliares de serviços gerais e duas merendeiras.

O Conselho Escola Comunidade foi instituído em 1998, composto, atualmente, por um presidente representado pelo Diretor da Escola; um vice-presidente eleito pelos pares, um professor representante do corpo docente da escola, um secretário, pais e responsáveis.

O espaço físico da escola é ocupado por um prédio com seis salas de aula, três banheiros, sendo um para diretora e professores e os outros dois, um masculino e um feminino, para aos alunos. Possui uma sala para informática com 5 computadores, onde são atendidos grupos com, no máximo, 10 alunos. Possui também um espaço na sala dos professores com livros que são emprestados aos alunos. Não existe biblioteca. A escola

tem uma cozinha onde são preparadas as refeições, que são servidas por turma no pátio coberto.

A diretora destaca que o baixo rendimento de algumas turmas é devido a situação socioeconômica dos pais, justificando, inclusive, que mais de 50% dos alunos estão incluídos no Programa Bolsa Família.

3.1. A Diretora

A Diretora da escola, com idade entre 40 a 49 anos, considera favoráveis as condições para exercer a função de Diretor. Possui curso de Especialização em área específica da Pedagogia. Foi eleita em 2007, através de votação dos pais, professores e alunos a partir 5º ano escolar. A Diretora informa ter enfrentado, na gestão da escola, várias situações como: incompatibilidade com alguns professores no que tange à sua gestão, a baixa expectativa dos professores, a pouca participação dos pais, principalmente no acompanhamento das atividades propostas pelos professores, o nível cultural dos pais e a baixa-estima dos alunos.

3.2. A Professora

A professora da turma, com idade entre 30 a 39 anos, possui nível de escolaridade superior em Pedagogia, tendo obtido este grau há dois anos. Informa a professora que não participou de nenhuma atividade de Formação Continuada (capacitação, atualização, treinamento, etc).O fato de trabalhar em mais duas escolas, pode estar gerando a não participação nas formações que, de acordo com a professora, não são conciliadas aos seus horários e também por não haver dispensa das aulas. Em sua prática diária, a professora informa que a turma é muito difícil, pois apresenta um desnivelamento com relação ao desempenho.

3.3. A Turma

A turma é composta de 25 alunos matriculados, com 19 frequentando e seis que aparecem esporadicamente. A Diretora declara vir utilizando mecanismos como bilhetes, recados para os responsáveis, encaminhamento de notificação ao Conselho Tutelar. Mesmo assim os alunos continuam a faltar. De acordo com a professora, a turma, na sua maioria, apresenta muitas dificuldades com relação à leitura e escrita. Segundo ela, alguns alunos se dispersam das atividades com muita facilidade. A solução, segundo a professora, é “dar muitas atividades para não haver muito tempo para brincadeiras”. Afirma, ainda, a professora que “são crianças muito humildes e solidárias umas com as outras. Querem sempre ser o ajudante. Gostam de festividades, que, infelizmente, são planejadas só nos eventos principais (festa junina, dia da criança, desfile local comemorativo do aniversário da

Os alunos encontram-se numa faixa etária compreendida entre sete a 12 anos, com características sociais bem parecidas. Dos dezenove alunos, durante às visitas realizadas pela avaliadora, pode-se observar que cerca de 12 alunos moram próximo da escola, não necessitando de transporte, sendo que os demais fazem o trajeto escola/casa de ônibus gratuitamente, desde que estejam uniformizados. A avaliadora teve a oportunidade de viajar com esses alunos e, realmente, a distância percorrida é longa, cerca de 50 minutos.Embora a maioria da turma tenha uma situação econômica difícil, todos têm perspectivas para o futuro, associando trabalho e estudo, como declaram os alunos.

Segundo a Diretora e a Professora é fácil perceber que valores como solidariedade e humildade são cultivados pelos alunos. Gostam de ajudar a professora, não se agridem, não cobram da escola alguns direitos tais como espaço para brincar, joguinhos, etc. Na maioria das vezes, aceitam as atividades propostas, porém, observado pela avaliadora, estas não produzem resultados satisfatórios em função das dificuldades de compreensão do que lhes é solicitado pela professora.

Costumam pedir muito para ir ao banheiro, principalmente quando não conseguem dar conta das atividades propostas durante as aulas. Assim, a solução que vêem é a fuga do ambiente ameaçador. Expressam o desejo de fugir, mesmo momentaneamente. Para a Diretora que sempre indaga o porquê do “entra e sai”, as respostas são, via de regra, de que já acabaram a atividade. Ao ir à sala de aula verificar junto à professora a informação, a resposta é que os mesmos alunos sequer iniciaram a atividade, aguardando ajuda da professora.

A partir dos relatos da professora, da Diretora e dos alunos, a escola da turma avaliada enfrenta uma série de carências, havendo necessidade de um acompanhamento permanente por parte das equipes da FME e também um pouco mais de articulação da equipe escolar, principalmente entre direção, professora e supervisora.

O contexto observado, com todos os seus atores, mostra, claramente, através dos depoimentos que existe necessidade de reflexão sobre o papel da Escola. Neste sentido, todos os envolvidos no contexto escolar precisam promover um espaço educativo propício aos riscos de acertar e errar, de levantar hipóteses, de discorrer o pensamento, enfim, um espaço de aprendizagem.

Ao término das observações, a Diretora diz ter consciência de que a escola é uma instituição do domínio coletivo, dos grupos, das trocas entre professores e entre eles com as famílias de seus alunos. Entretanto, pelas dificuldades de relacionamento com alguns professores e por ter sido eleita com apenas dois anos na escola, ainda precisa de muita ajuda e experiência para lidar com situações que envolvam tomadas de decisão.

No contexto escolar observado, há peculiaridades relacionadas à comunidade escolar que, certamente, tem que ser levadas em conta: local onde está inserida a

escola, escolaridade da gestora e dos professores, situação sócio-econômica dos alunos, escolaridade dos pais, alunos sem assistência dos pais por motivos, às vezes, desconhecidos pela escola, dentre outros. Mas, independente dessas peculiaridades precisa-se partir de ações pedagógicas que merecem consideração quando se quer motivar, ensinar e obter bons resultados. Através da observação da rotina escolar foi possível verificar que, em muitos momentos, a falta de motivação era expressa pelo desejo incontido do aluno em ficar fora da sala de aula. Tal comportamento reflete a incapacidade da professora em propor atividades que mantivessem a atenção da turma.

Cabe ainda ressaltar que o nível de (in)sucesso é determinado pelo professor, perante a auscultação das comunidades em que se insere (professores da disciplina, professores da escola, professores, comunidade da escola,...). Portanto, a constatação de um insucesso deve conduzir a um acréscimo ou alteração da ação educativa. O acréscimo poderá vir a ser visível nas aulas de apoio, nas fichas de trabalho, nas explicações disciplinares externas à escola, etc. A alteração da ação educativa pode atuar sobre a metodologia do professor, a constituição das turmas, o horário da turma, a alimentação na escola, a comunicação familiar, etc.

4. Alguns Resultados, Conclusões e Recomendações

Neste artigo são apenas apresentados os resultados coletados através de parte da observação. Os resultados completos encontram-se publicados na Dissertação defendida na Fundação CESGRANRIO.

O estudo partiu do pressuposto de que a formação do professor só tem sentido quando analisa o fazer docente, permitindo um constante movimento entre teoria e prática. A partir das observações, entrevistas, leitura de relatórios e registros dos acompanhamentos, o professor, no cotidiano escolar aponta problemas e necessidades em relação ao seu fazer pedagógico. As situações criadas para os alunos não parecem ser as mais propícias para que os mesmos possam refletir sobre suas próprias experiências. Os diferentes pontos de vista do professor, supervisor e diretor, evidenciado nas respostas às entrevistas mostram uma variedade de concepções presentes na dinâmica da escola.

Percebe-se que, comparando os termos de acompanhamento, as respostas às entrevistas e as observações realizadas pela avaliadora, tomar como ponto de partida os problemas e necessidades dos professores como também a abertura de um espaço de troca de reflexões acerca do processo de alfabetização, afeta positivamente a auto-estima desse professor. Ao se revelarem na presença da avaliadora, compartilham seus medos, suas angústias, reconhecendo as possibilidades e limitações de suas práticas pedagógicas.

Nos Quadros, a avaliadora procedeu a elaboração de 15 indicadores para observação da dinâmica escolar no início das aulas; 18 itens para observação da dinâmica escolar durante às aulas e sete itens para observação da dinâmica escolar ao término das aulas. A frequência em que ocorreram as atividades possibilitou a análise de alguns aspectos de relevância que podem colaborar para o desempenho dos alunos em processo de alfabetização. Foi utilizada a seguinte legenda: **S** para sempre; **V** para às vezes; **N** para nunca.

Dinâmica escolar	S	V	N
Supervisiona a entrada de alunos na sala de aula	x		
Procura motivar os alunos	x		
Explicita, de forma clara, os objetivos das tarefas a realizar na aula	x		
Mostra flexibilidade em sua rotina			x
Apresenta desafios para os alunos			x
Orienta o trabalho dos alunos de forma precisa	x		
Orienta o trabalho dos alunos visando autonomia na realização das tarefas		x	
Utiliza linguagem clara e adequada a fim de favorecer a aprendizagem	x		
Atua com autoridade	x		
Expressa-se de forma correta	x		
Expressa-se de forma clara e audível	x		
Reforça os comportamentos adequados dos alunos		x	
Estimula e reforça a participação de todos os alunos		x	
Mostra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos		x	

Quadro 1: A dinâmica escolar no início das atividades.

No início das atividades, observa-se que, no conjunto de 15 itens, a pesquisadora registrou a frequência com que os mesmos eram cumpridos, atingindo-se quase 100% dos itens considerados como “sempre presentes”. A supervisão da entrada de alunos na sala de aula acontece sempre favorecendo um contato inicial. Também a atenção do professor manteve-se voltada para orientações aos alunos quanto à disciplina e entrada em sala de aula. A explicitação dos objetivos ocorreu de forma clara, embora não houvesse, nesse período de observação, provocado perguntas por parte dos alunos, mantendo-se a rotina em sala de aula, levando à observação de uma certa “acomodação” dos alunos às tentativas de estímulo às suas motivações, mesmo nos desafios considerados mais simples pelo professor.

As orientações, mesmo precisas, também não ocorreram com frequência, observando-se bastante distanciamento entre o que o professor pretendia e o entendimento dos alunos do que poderiam expressar. Embora a professora tenha se mantido clara, falando de forma audível, não deixou evidenciada a participação de todos os alunos. Alguns, diante de uma atividade ou outra, até demonstravam um certo interesse, porém somente no início, dispersando-se como se a atividade proposta fosse inatingível.

Durante as atividades em sala de aula (Quadro 2) pode-se observar uma grande incidência nos indicadores onde essas atividades são realizadas, às vezes. Por se tratar de uma turma com muitas dificuldades, algumas das atividades consideradas importantes para o desempenho da turma são tratadas, às vezes e contribuem para a descontinuidade do processo de construção da leitura e da escrita. Embora a professora demonstre confiança nas possibilidades de aprendizagem dos alunos, percebe-se que o estímulo e reforço, por não serem frequentes, talvez estejam afetando o desempenho dos alunos, mesmo sendo orientações precisas por parte da professora.

Dinâmica escolar	S	V	N
Mostra segurança no desenvolvimento dos conteúdos	x		
Procura estabelecer elos com conteúdos já e a serem elaborados		x	
Apresenta desafios para os alunos		x	
Recorre a exemplos na exploração dos conteúdos relacionados com vivências dos alunos			x
Mantém os alunos ativamente envolvidos nas tarefas propostas		x	
Orienta o trabalho dos alunos visando autonomia na realização das tarefas		x	
Propõe atividades de apoio a alunos que revelem dificuldades de aprendiz.		x	
Diversifica os modos de organização de trabalho (trabalho em grupos, pares e individual...)		x	
Desloca-se pela sala para estimular a atenção dos alunos		x	
Promove o trabalho cooperativo e a ajuda entre os alunos		x	
Utiliza recursos didáticos adequados aos objetivos	x		
Atende as diferenças individuais dos alunos		x	
Gera, com segurança, situações problemáticas		x	
Gera, com flexibilidade, situações problemáticas		x	
Gera, com segurança, conflitos interpessoais	x		
Gera, com flexibilidade, conflitos interpessoais	x		
Manifesta entusiasmo e bom humor durante a aula		x	

Quadro 2: A dinâmica escolar durante as atividades em sala de aula.

Observa-se que a professora mostra sempre segurança no desenvolvimento dos conteúdos, mantendo a turma atenta; porém não houve, no período observado, condições de se destacar participação ativa da turma, em sua maioria. O estabelecimento de elos com conteúdos dados e a serem trabalhados não foi frequente, permitindo a descontinuidade da ação pedagógica.

Dinâmica escolar	S	V	N
Efetua uma síntese global dos conteúdos tratados na aula			x
Indica tarefas a serem realizadas em casa pelos alunos		x	
Anuncia o assunto da próxima aula estabelecendo ligações com os conteúdos abordados			x
Evidencia segurança no trabalho e na relação com os alunos	x		
Utiliza um sistema de códigos das atividades propostas cotidianamente			x
Proporciona oportunidades para os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades		x	
Propõe tarefas diversificadas aos alunos em função de erros /dificuldades das aprendizagens		x	

Quadro 3: A dinâmica escolar no término da aula.

Ao término da aula, observou-se que a frequência das atividades em sete indicadores; um é sempre realizado; três indicadores são realizados, às vezes e três indicadores nunca realizados.

Percebeu-se um grande distanciamento entre o que é proposto e a possibilidade de alcance dos alunos, não sendo frequente o estímulo a experiências inovadoras, apoiadas e avaliadas com resultados criteriosamente organizados e sistematizados, para criar as condições de uma ampla e responsável discussão com educadores da própria escola.

Nota-se que existe uma falta de motivação e até mesmo de informação sobre o processo de aprendizagem dos alunos, mesmo aqueles que apresentam muitas dificuldades. A questão da heterogeneidade é tratada como um problema, quando poderia ser um caminho para a troca de experiências entre os alunos, a partir de dinâmicas em sala que favorecessem os grupamentos, não por dificuldades, mas por diversidade. Um ajudaria ao outro.

4.1. Perfil do diretor e do professor

No Quadro 4 foram organizadas informações comuns relacionadas à Diretora e à Professora da turma avaliada.

Informações gerais	Professora	Diretora
Sexo	Feminino	Feminino
Idade	30 a 39 anos	40 a 49 anos
Escolaridade	Ensino Superior	Ensino Superior
Obtenção do título	Rede Pública (F)	Rede Privada
Forma do curso	A distância	Presencial
Participação em atividade de formação continuada	Não	Sim
Carga horária da formação continuada	Não	Menos de 20 horas
Tempo de exercício na função desempenhada	3 a 5 anos	2 a 4 anos
Experiência no campo da educação	Mais de 8 anos	Mais de 15 anos

Quadro 4: Caracterização dos profissionais da escola, diretor e professor
Fonte: A autora (2009)

Os profissionais, Diretora e Professora, têm idade entre 30 e 40 anos e ambas possuem nível superior e especialização.Os salários estão na faixa salarial de R$1.901,00 a R$2.300,00 para Diretora com carga horária de quarenta horas e de R$ 701,00 a R$ 900,00 para professora com carga horária de vinte horas. Esses valores podem ser tomados como um indicador da presença política salarial criando condições para um trabalho pedagógico coletivo, além de maior disponibilidade dos professores para atendimento adequado dos alunos evitando se locomoverem para outra instituição.

A Diretora da escola onde se insere a turma avaliada reconhece que sua gestão está muito difícil e que a aprendizagem dos alunos da turma avaliada vem sendo prejudicada

por diversos fatores tais como: falta de comunicação entre os professores, dificuldades de relacionamento da direção com dois professores que exercem forte influência sobre os demais, falta de recursos, postura da professora que segundo a diretora "grita tanto" que às vezes tem que intervir.

A Diretora também atribui aos pais parte das dificuldades dos alunos. Sua preocupação com a turma avaliada, que não está conseguindo ler nem escrever, traduz-se também no trabalho da professora, que, por exercer a atividade do magistério em outras instituições, não participa das formações continuadas oferecidas pela FME e nem nas da escola, previstas no calendário oficial da FME. Ratifica-se a falta de articulação quando, no questionário, a Diretora informa que mais de 51% dos professores participam das formações na escola, o que não é representativo. Entende-se que todos deveriam participar.

A professora declara que, na escola, não existe Projeto Pedagógico, o que dificulta a articulação entre ela e os outros professores. Informa também só ter havido um Conselho de Classe. O que não está de acordo com a Carta Escolar, documento elaborado por toda rede de ensino do município de Niterói, que prevê quatro Conselhos. Supõe-se que a professora, por não participar com frequência dos eventos da escola tenha se referido aos Conselhos de promoção que ocorrem ao final de cada ciclo.

Quanto à turma, a professora afirma ter trabalhado de 40 a 60% dos conteúdos propostos no planejamento escolar. O que leva a crer que há uma preocupação em "dar" conteúdos e também em avaliar quantitativamente.

Os indicadores até aqui analisados mostram-se especialmente significativos para influenciar no desempenho da turma em questão. Observou-se que não há uma abordagem comunicativa da professora que favoreça a interação entre os alunos e estabeleça um ambiente descontraído de ensino. São abordagens que podem representar elementos decisivos para promover motivação e, consequentemente, um melhor desempenho dos alunos.

As informações da diretora e da professora diferem em aspectos básicos para a ação pedagógica. Com relação à elaboração do Projeto Pedagógico, por exemplo, a Diretora afirma que o mesmo foi elaborado com a equipe de professores, enquanto a professora informa que não existe Projeto Pedagógico na escola.

Observa-se que mesmo sendo objetivo do estudo avaliar as possíveis causas do insucesso de uma turma de 2º ano escolar, sendo alfabetizada, e não comparar, a avaliadora não poderia deixar de registrar tamanha discrepância em uma das ações mais importantes que é a elaboração do Projeto Pedagógico, contando com a participação de toda comunidade escolar.

4.2. Conclusões

A sociedade contemporânea, cujo cenário encontra-se marcado pela revolução científica, pelas transformações socioculturais, demanda um ensino científico objetivo para todos. Desta forma, é fundamental que se tenha um "olhar" para aquele(a) que ensina, o(a) professor(a), para suas concepções acerca do ensino e do ser professor de profissão, isto é, acerca dos mecanismos que envolvem o processo ensino aprendizagem, assim como todo o seu contexto circunstancial.

O objetivo é formar o profissional na constante articulação teoria-prática, em consonância com a pesquisa, que é a base do processo educativo. Desta forma, o professor tem a oportunidade de estabelecer uma reflexão crítica e teorizar sua prática pedagógica, contextualizando o processo educativo com o ambiente sócio-cultural da comunidade em que a escola está inserida.

Partindo de algumas considerações preliminares acerca da formação e do desenvolvimento profissional docente, e retornando a questão norteadora deste estudo, sobre as possíveis causas do insucesso acadêmico da turma avaliada, é possível afirmar, em principio, que dentre as inúmeras causas já apresentadas, pode-se destacar a formação do professor como uma causa importante a ser levada em consideração. Nessa perspectiva, um primeiro aspecto a ser considerado é que, o processo formativo dos professores é inconclusivo, ou seja, ele não termina com o fim da formação inicial, visto que, a partir deste patamar, é que, de fato, se inicia a prática profissional do/a professor/a, tornando-se indispensável a questão da formação continuada, esta, no caso, configurando-se como um processo que se efetiva mediado pela ação-prático-pedagógica do professor.

A fala da professora revela a necessidade das secretarias em buscarem novos caminhos, no sentido de desenhar estratégias que possam viabilizar a participação de professores nos diversos cursos oferecidos, já que o planejamento e a execução dos mesmos significam investimento de verba pública que demanda resultados mais imediatos.

Uma outra conclusão que se pode atingir através dos resultados desta avaliação é a necessidade de maior acompanhamento da ação pedagógica, no sentido de auxiliar os professores em sua prática, uma vez que o insucesso do aluno não pode e não deve ser apenas responsabilidade do aluno. O insucesso do aluno é também o insucesso da escola e precisa ser visto como tal, não no sentido de culpabilização, mas no caminho da busca de alternativas pedagógicas que contribuam para a qualidade do processo ensino/aprendizagem.

É possível, também, verificar algumas inconsistências entre os discursos da Diretora e da Professora, o que revela, mais uma vez, a inexistência de uma gestão participativa e do consequente Projeto Pedagógico na Escola. Ao responder sobre a existência ou não

de um projeto na Escola, a Diretora afirma que, além de existir, o mesmo é elaborado pela equipe de professores. Por outro lado, a Professora informa, de forma taxativa, que a Escola não possui um Projeto Pedagógico. A Diretora informou, também, que foram feitas duas reuniões de Conselho de Classe, enquanto a Professora afirmou que só houve 1 Conselho de Classe. Toda a discordância entre a Diretora e a Professora, sem dúvida, são aspectos importantes a serem considerados e que, de certa forma, interferem nos resultados alcançados pelos alunos.

Surpreendentemente, ao ser questionada sobre as condições existentes para o exercício da função, a Diretora destacou o apoio das instâncias superiores, a troca de informações com diretores de outras escolas e o apoio da comunidade. A partir desta resposta, foi possível levantar uma série de outros questionamentos para futuras avaliações, ou seja, se há apoio das instâncias superiores, por que razão este apoio não se reflete em melhores condições de acompanhamento para a turma em foco? Se a comunidade oferece apoio à gestão, por que ela não tem sido chamada no sentido de auxiliar a resolver problemas intrínsecos a comunidade escolar no sentido de minimizar o insucesso da turma avaliada? Todas estas questões revelam a inexistência de uma ação de gestão participativa conforme preconiza tanto a literatura quanto os mecanismos legais existentes em âmbito federal, estadual e municipal.

O sucesso da aprendizagem nas salas de aula tem como ator principal o educador, pois é através de sua ação pedagógica que o mesmo desenvolverá o processo de construção dos aspectos cognitivos dos seus alunos.

No caso da turma avaliada, fatores envolvidos no complexo quadro do fracasso escolar ilustram o estudo. Evidentemente, o mérito da análise não é o de esgotar a compreensão dos fatores, mas de pôr em evidência a pequenez dos programas de formação docente. Centrada no eixo metodológico, grande parte dos cursos de formação inicial ou continuada peca pela abordagem excessivamente instrumental do ensino, reducionista porque incapaz de vislumbrar a amplitude do fenômeno educativo, ineficaz porque despreparada para lidar com as diferenças (e seus significados), superficial porque inibe a mudança de mentalidade na educação e antidemocrática porque perpetua práticas elitistas e etnocêntricas.

Evidentemente, não se trata de suprimir as disciplinas voltadas para a prática do ensino, mas de equilibrá-las pela profunda compreensão da ação escolar em face da realidade em que vivemos. O compromisso da escola, hoje, impõe, como quer Hargreaves e Ryan (2001), a revisão de referenciais de aluno, de escola e de mundo em transição, uma meta sem a qual não se pode pensar a qualidade do projeto pedagógico nem a competência para ensinar, uma meta sem a qual não podemos acreditar no sonho de democratização.

A partir dos resultados e das conclusões alcançados neste estudo, é possível recomendar que sejam

- desenvolvidas estratégias de acompanhamento da prática pedagógica pelos elaboradores de políticas públicas em nível municipal;
- criados modelos de formação continuada nas próprias unidades escolares, a partir das necessidades de cada escola;
- mantidas, pelos órgãos competentes, as distribuições de recursos de forma *equânime***,** para evitar as disparidades entre os espaços físicos em equipamentos e matérias entre as escolas.

Referências Bibliográficas

ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F. & FRANCO, C. (2002). Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3.

ALMEIDA, A. M. (1992). *Deixando que as crianças falem:* a concepção de alfabetização das crianças em processo de aquisição da língua escrita. Monografia (Especialização) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ALMEIDA, A. M. & CORREA, J. (1995). Aprendendo a ler e a escrever na palavra dos aprendizes. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 25., 1995, Ribeirão Preto. *Resumos de Comunicações Científicas*. Ribeirão Preto: SBP.

BALL, S. (1998). Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes.

BAUDELOT, C. (2002). Le scandale des héritiers, les Inrockuptibles. *Dossier Pierre Bourdieu (1930-2002)*, Paris, n. 323, fév.

BASTOS, M. M. (2000). Espaços de formação do profissional da educação: movimento em rede. In GARCIA, R. L. *Aprendendo com os movimentos sociais*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE.

BATISTA, A. A. G. (1998). Os professores são não-leitores? In MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: ALB: Mercado de Letras.

BRASIL (1996). Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez.

CATANI, A. (Org.) (1998). *Escritos de educação* (2ª Ed). Petrópolis: Vozes.

DALVESCO, A. *et al.* (1998). Correlação entre WISC e rendimento escolar na escola pública e na escola particular. *Psicologia:* reflexão e crítica*,* Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 481-495.

FERRÃO, M. E. *et al.* (2002). *Aluno repetente*: perfil, condições de escolarização e identificação dos fatores sociais: relatório técnico. Brasília, DF, MEC, INEP. Não publicado.

FME (2009). *Fundação Municipal de Educação*. Niterói, 2009. Disponível em: http://www.educacaoniteroi.com.br/histórico (Acesso em: abr. 2009).

FME (2004). *Relatório geral da Fundação Municipal de Educação de Niterói*. Niterói, RJ.

FME (2006). *Relatório geral da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino da Fundação Municipal de Educação de Niterói*. Niterói, RJ.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª Ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HARGREAVES, E. & RYAN. J. (2001). *Educação para mudança:* recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre: Artmed.

MULLIS, I. V. S. *et al.* (2007). *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries.* Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Disponível em http://timss.bc.edu/pirls2006/intl_rpt.html (Acesso em abr. 2009).

INEP (2007). *Prova Brasil:* avaliação do rendimento escolar: Censo Escolar, Prova Brasil e Saeb compõem o Ideb. Brasília, DF. Disponível em HTTP://provabrasil.inep.gov.br (Acesso em maio 2009).

INEP (2004). *Resultados do SAEB 2003*: Brasil. Brasília, DF. Versão preliminar.

LOCKHEED, M. E. & VERSPOOR, A. (1991). *Melhorar a educação primária nos países em desenvolvimento*. Oxford: Oxford University Press.

MARTELETO, L. J. O papel do tamanho da família na escolaridade dos jovens. *Revista Brasileira de Estudos da População, Rio de Janeiro,* v. 2, n. 9, p. 159-177.

NOGUEIRA, M. A. (1998). Relação família-escola: novo objeto na Sociologia da Educação. *Paideia,* Ribeirão Preto, SP, v. 8, n. 14-15, p. 91-103.

NÓVOA, A. (2004). *Educação: entre políticas, retóricas e práticas.* Revista Presença Pedagógica, nº 50, Nov./Dez.

PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia diferenciada*: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed.

PRADA, L. E. A. (1997). *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté, SP: Cabral Ed. Universitária.

RIBEIRO, D. (1986). *O livro dos CIEPs.* Rio de Janeiro: Bloch.

ÚLTIMO Segundo, Brasília, 11 jun. 2008.

RIO DE JANEIRO (Estado). *IDEB no Estado do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.cide.rj.gov.br/download/APRESENTACAO%20IDEB.1.pdf.

Participatory Institutional Assessment: a political action in public space

Glades Tereza Félix

Federal University of Santa Maria (UFSM)

Abstract: This text discusses the progress of the Institutional Evaluation of a Specialization in Education as a public form to discuss the effectiveness and relevance of independent evaluation processes from the viewpoint on methodology of Participatory Institutional Assessment (AIP). The fact that it's a *Lato Sensu* post-graduate modality of Course and it has no regulatory review by the State gave the freedom to see, judge and act, so through procedural interests, conflicts, participation and emancipation. Objective: what changes are necessary in the curriculum for a continuing education course? This study is justified by the perception that evaluation, which is an instrument of change from the neo-liberal reforms, has summarized its effects almost exclusively to the control and regulation at the expense of greater autonomy and emancipation. As a result, a new model of professional formation has been designed, in a way less concerned with knowledge and more attentive to the market. The developed actions with huge sensibilization so far triggered the intern evaluation by assemblies and online contact with the community. Results: the findings reveal curricular adequacy to the Basic School in the meanings of democratic management, in addiction to support the next step, which is the interview with the external community. Conclusion: the power played by the process of Participatory Institutional Assessment has allowed us to see clearer and farther. It shows to be more effective on impulse of changes of public space because it seeks to serve with social quality the demands of the university community, the school system and society through agreements and negotiations.

Keywords: Assessment, Continuing Education, Participatory Institutional Assessment

1. Evaluation of Management Education

The article discusses the actual process of institutional evaluation of a Specialization Course in a public institution, as a form to discuss the effectiveness and relevance of independent evaluation processes focusing on the methodology of Participatory Institutional Assessment (AIP).

The fact that *Lato Sensu* is a post-graduate modality of Course and the condition that it has no regulatory review by the State gave freedom to see, judge and act, so through procedural interests, conflicts and participation.

Participation and quality in evaluation are inseparable elements, however, educational institutions perceive themselves pressured by regulatory evaluation processes carried out compulsorily by the States.

There are processes highly quantitative of philosophical approach of political liberalism implemented by the State that shows us a scenario in which the adoption of an evaluative culture induced by the creation of sophisticated regulatory mechanisms, which we suspect are collaborating on the consolidation of courses required by international organizations, as the legitimating of practice and competencies of the institutions.

We know that in globalization, evaluation seems to be a word of order for all institutions, on the other hand, quality and evaluation become threatening when they come from a

"Regulatory State" and "legisferante", and however, quality and evaluation become bearers of public recognition, when the voices come from the community.

The slow maturation of these processes has shown us that the results of implemented evaluations are favorable to production and control in order to shape the performance of the courses. It is no accident that the focus of the authorization, recognition, accreditation and reaccreditation of courses and institutions, continue conditioned to evaluation, according to the principles of the current program called the National System of Higher Education Assessment (SINAES).

The Idea of the evaluation of Superior Education can lead us to modernization and improvement of educative processes must justify a series of actions undertaken by managers, which justify in a sence of power played by evaluation in almost all spheres of social intervention, once the deep transformations dominated by mercadorização of higher education are still in full force.

Therefore, this study is justified by the perception that evaluation, which is an instrument of change, from the neo-liberal reforms has summarized its effects almost exclusively to the control and regulation at the expense of greater autonomy and emancipation. As a result, a new model of higher education has been designed, in some sense less concerned with the knowledge and closer to the market.

After placed such contradictions, in Brazil, Postgraduate *Lato sensu* Courses, by their characteristics of not being assessed by the state, holds the largest and best conditions to forward evaluation processes autonomicly.

On this view, it was appointed by the Collegiate of Specialization Course in Educational Management, a Comission, self nominated AvalGestão, to make evaluation of the course through the methodology of Participatory Institutional Assessment (AIP).

Given this responsibility, the managers and AvalGestão Commission accepted the challenge of establishing the webs of relationships that could signal structural changes, especially from the voices of actors from inside and outside the academic community.

First of all, we seek to establish relations of political and technical instruments to substantiate and legitimize the transformations that operate both in production and in public administration, and which relate to projects of State and University Evaluation, much more when we deal with continuing education and freedom to act and produce changes.

From now on, we started to develop the methodological basis, as the developed strategies by the group for the progress of our research.

2. Participatory Institutional Evaluation in a public space

The study that was built through the mind and the imagination of the segments daily involved with the activities of teaching, research and extension, has been developed

through internal evaluation: self-evaluation, which instruments were summarized in four online quizzes to segments of the community; from a diagnostic research which is referred to consultation regarding the performance data of the students in the official records and last interview with employers.

Leite (2005) and Santos (1994) reported that AIP is directly linked to a strong form of democracy, understood as a system of government characterized by the formation of a community able to resolve their issues and conflicts through political participation, self-criticism and self-legislation. This aspect is the political philosophy of socialism focus endlessly through the principles of participatory democracy.

It is intended to reference to groups of reference as elected representatives, managers and university community. The aim is transformation through transparency and legitimacy and the collective decision. It produces a political contract, autonomy, politic learning and social knowledge. They asked themselves through reflections such as: what serves the community? How do we act? How can we supervise the action? Epistemology is subjective and the ethics, objective. On first, learning is the democratic participation and production of social knowledge. The other holds a relation of listening to another and political interaction and production of public goods, where the index of democracy is stronger (+++).

Leite (2005) reported that this evaluation format is not a ready model, but a process. It allows the institutions to become less democratic, it can be seen though it as result that crosses collegiate and university administrations, constituting a kind of secret curriculum for learning and production of social and political knowledge.

This evaluation method is full of principles that relate to the role of individuals, because everyone can exercise a function of government, at some time in evaluative actions, thus exercising equal rights under the agreements and negotiations. In these terms the university, which is a public good value belonging to citizens of detached private properties, require educational and training evaluations.

This condition of practice is a common step of institutional contexts that privileges the autonomous decisions of groups and collegiate and respects academic freedom.

In this case, it is not the size of the institution or the course in terms of quantity of students, but the teachers and coach that will signal whether the participatory evaluation practice is successful, but in some institutions there is an institutional climate that stimulates some values such as consultation, discussion, accountability, democratic responsibility and certainly, the preservation of the university autonomy.

In this approach there is no expert in the field leading the process, the focus groups that are the actors themselves, constituents of the elected committees, students, technicians, teachers and graduates concerned about evaluate education, research, management and extension.

All decisions are made through negotiations and agreements leading to the internal organization of groups and the formulation of goals for change through the assessment.

The path that must be traveled is made and remade by the rhetoric and dialogue outlined in different ways as presented in the cases studied by Leite (2005). It involves discussion and reflection on what to do, how to act and how to supervise the action and the expansion of self-education process, through the activities of active community and their sensibility.

Leite (2005) reports that these elements lead us to the process of formal co-management, as set out in regulations and institutions, or informal, when the groups call themselves autonomous in decision making. It can produce one of the most valuable principles and pursued by public institutions; the university autonomy.

From the perspective that there will be no successful reform without an assessment, we move to actions and developed strategies from the strong participation in proposed evaluative stages.

Internal evaluation is understood as the first stage on the process, and it has been composed of three phases: knowledge, self-evaluation, diagnostic evaluation and intern/employees evaluation.

Each phase was preceded by a broad awareness, public lectures, seminars, workshops, leafleting melee, public assemblies and meetings with focus groups.

For the Internal Assessment: self-assessment was drawn up four online tools that were sent to the email address of members of the community (Students in the course, students writing monograph, egress, schools, certified teachers, teachers of the course, fellows), which should be answered and sent until determined date. After that, the questionnaires were depersonalized and critically analyzed.

The diagnostic research, which is responsibility of Committee of Institutional Evaluation of the Education Center (CAICE) was included as a supplementary form to reinforce the aspects quail and quantitative, aiming to systematize a historical series (2004/2008) on the performance of academics around the entrance way of dropout, repetition, repetition, retention and graduation. Data were collected at the Department of Registration and Academic Control (DERCA) and Data Processing Center (CPD) of the institution and confirmed in Course Coordination.

The phase which we aimed to evaluate the Course in the view of employers of our graduates, which was conducted through interviews, was nominated as Internal Assessment of external members. Five public schools, beyond class organs such as the Teachers Center of the State (CPERS/union), City teachers' union (SINPROSM), The State Coordination of Education and Municipal Coordination of Education (SMED) were visited and interviewed.

The basic procedures for visits required prior appointment with the institution by the team of teachers and students, a collection of information through writing or recording, by which the dialogue has developed mainly through issues (categories) previously established by researchers. In a general way, It was treated about the training, quality, career and political career, salary, training and ongoing reality of school and academic education, impacts on certification, career planning and democratic management. These were the major formats that integrated assessment phase of internal evaluation of the course.

The culmination of this phase produced the document entitled Final Report: Internal evaluation: self-assessment as the basis for three external evaluators visit the Course in step called External Evaluation.

The proposal is the course visitation, reviewed and advised by three renowned experts for five consecutive days, such expert will be supported by the Board and Commission, which will have broad autonomy to signal to the institution's strengths and weaknesses of the course. We are currently preparing the implementation of this phase to the beginning of 2011.

3. Political outcomes in the public space

From the stages experienced around the participatory evaluation, we can tell there are evidences of student participation strengthened by the segment in both assemblies as in internal meetings of the Commission AvalGestão, because we started with four teachers and eight students, currently there are two teachers and five students. It demonstrates that participation can be understood as strong as the group participating intensity demonstrates not only the quantitative, but qualitative participation.

We understand that activities such as seminars, lectures, meetings and folders contributed greatly to raising awareness to new students who basically formed the basis of the evaluation process, which symbolizes the very philosophical and political focus of full democracy or strong as reported by BARBER.

The marked changes had been argued and promoted during the process, thus there were the change of the Course working shift from night shift to day shift. This proves that the methodology of Participatory Institutional Assessment has favored the best way to detect problems and minimize them.

Although the course work in a large institution traditionally accustomed to prioritize state regulatory processes, its practices represent a pilot project around an emancipatory process of evaluating, since the institution has to anticipate resistance to the state practices. The decisions arising from meetings of the community, from reviews of online questionnaires and interviews of employers have served as a way to signal need of curricular changes required by society and especially by the school.

By the diagnostic research, we detected that the Course has no disapproval, but it shows in the whole series (2004/2008) the indicative of high percentage of avoidance by abandonment, which reached 36% in 2008.

All these elements make us think about importance of emancipatory and participatory methodologies for evaluating processes as it as fits and promote the changes more quickly at public institutions, because if we were not tied to a state sponsor, certainly the evaluation would be resumed to the voices of the market.

4. To not finish

In view of these preliminary results, reaffirming that the evaluation process of the course through participation has been developed by interests, contradiction and participation have been allowed us to think about the evaluation on less perspective and regulatory and more empowering way.

To Afonso (2005, p. 151), the qualitative improvement of Superior Education through the formative assessment is able to recover the balance between regulation and the pillar of emancipation in public spaces.

The findings are adequate to reveal the basic school curriculum regarding the effectiveness of democratic management, In addition to support the next step, the external assessment stage.

Therefore, the power of the process of Participatory Institutional Assessment has allowed us to see clearer and farther, because it demonstrates to be more effective to change the public space because it looks to attend with social quality the demands of the university community, the school system and society through effective negotiations and agreements.

When the External Evaluation was prepared, we expanded the ideas of Leite (2005) stating that the perception of Specialization in Educational Management on its assessment fits with the idea that there is a ready and finished model, the path is being built on the walk route and it will be rebuilt where necessary through meetings, debates and meetings fraught with agreements and negotiations.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo J. (2005). *Avaliação educacional: regulação e emancipação. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 3. Ed. São Paulo: Cortez.

LEITE, D. (2005). *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa.* Petrópolis, RJ: Vozes.

SOUSA SANTOS, Boaventura. (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade.* 7. ed. São Paulo: Cortez.

A educação profissional e os indicadores e metas do ensino brasileiro

Jurandir dos Santos

SENAC São Carlos

Resumo: O objetivo deste estudo é discutir os reflexos do ensino médio brasileiro sobre os cursos técnicos profissionalizantes oferecidos por uma instituição da cidade de São Carlos/Brasil. Nos últimos anos, acompanhamos uma série de iniciativas governamentais na tentativa de garantir a boa qualidade na educação para todos, por meio dos modelos de instrumentos de avaliação externa e de larga escala. No entanto, observamos que, apesar da ênfase que se tem dado aos índices e metas, ainda parece muito distante a possibilidade de o Estado brasileiro oferecer o ensino esperado, pois a maior parte dos alunos recebidos nessa modalidade de curso é originária do ensino público e apresenta grande defasagem nas operações básicas da matemática, no domínio da língua portuguesa, nas habilidades para trabalhar em grupo, no hábito de estudar, além de outros apontamentos levantados neste trabalho. Paralelamente ao quadro exposto, sempre que se tem pretendido traçar metas para o desenvolvimento econômico do País, os cursos técnicos profissionalizantes são apontados como alternativa para suprir as demandas produtivas do capital, o que se pode constatar com o alto índice de empregabilidade dos alunos egressos dessa modalidade de ensino. Contudo, as reformas educacionais no Brasil parecem ainda não dar conta de resolver os problemas e as preocupações refletidos nos conteúdos que de fato os alunos provenientes do ensino médio devem aprender e como estão aplicando esses conhecimentos na vida pessoal e prática, bem como no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Avaliação de Larga Escala; Indicadores e Metas; Educação Profissional

Abstract: The aim of this study is to discuss the reflections of Brazilian high school on vocational technical courses offered by an institution in the city of São Carlos/Brazil. In recent years there has been a series of government initiatives in an attempt to ensure good quality education for all, by the models of evaluation tools and external large scale. However, we note that despite the emphasis that has been given to the indicators and goals, it still seems far from the possibility for the Brazilian State to provide the expected education, because most students that take this type of course is sourced from public schools and they have great gap in basic math operations, in the command of Portuguese language, skills to work in groups, in the habit of studying, and other notes raised in this paper. Simultaneously to the shown situation, when an attempted to set goals for economic development in the country is set, vocational technical courses are presented as an alternative to meet the demands of the productive capital, which can be seen with the high rate of employability of former students of this teaching modality. However, educational reforms in Brazil do not seem to be able to deal with the problems and concerns reflected in the contents that students from high school should learn and how they are applying this knowledge in personal life and practice as well as in the professional life.

1. Introdução

O Brasil ainda respira os ares da Constituição Cidadã, como ficou conhecida a Constituição Federal sancionada em 1988, em retribuição aos seus aspectos voltados para as propostas sociais, de atenção ao povo. Outro fator importante para nós foi a promulgação da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que inclui

atribuições do Poder Público com a educação no país e a obrigatoriedade de realizar a Avaliação Educacional Externa, na qual, além do desempenho dos alunos, são avaliados fatores externos para se poder determinar a qualidade das instalações, do envolvimento da família e do seu perfil socioeconômico e cultural.

A tão sonhada qualidade na educação para todos está prevista em lei, o que se pode ser observado no artigo 3º da LDB - dos Princípios e Fins – que propõe *garantia de padrão de qualidade*. Já as Disposições Gerais propõem observar *aspectos qualitativos sobre os quantitativos*, no processo de avaliação.

Em 2009, o ministro da Educação, Fernando Haddad, apresentou dados significativos para a educação brasileira: na ocasião, contava-se com a adesão de 27 governadores e 5.563 prefeitos, ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE[1], do Governo Federal. Entre as 28 diretrizes, tais como avaliação por escola, escolha criteriosa dos diretores, obrigatoriedade das salas de recuperação para alunos defasados, regulamentação do estágio probatório, valorização do mérito e da carreira de professores, promoção da educação infantil, entre outras.

Enfim, são muitos olhares voltados para que a educação brasileira dê um salto qualitativo. No entanto, o próprio ministro adverte:

> Avaliação para quê? Premiar e punir, sugere alguns. Aqui há que considerar certos aspectos. Se não acompanhado de aumento de financiamento, mais recursos para escolas que cumprem metas de qualidade pode significar menos recursos para as que não cumprem. Isso pode implicar punir uma segunda vez alunos de escolas que não avançam (Haddad, 2009).

Avaliando e/ou punindo, o fato que chama a atenção é que as escolas públicas brasileiras ainda são um grande laboratório. Os investimentos são altos, mas os resultados ainda não refletem um ensino satisfatório de boa qualidade; aliás, vale a pena adjetivar o termo: de boa qualidade e para todos. O que se observa é que a estrutura ainda não se mostrou capaz de oferecer soluções aos graves problemas educacionais apresentados pelos nossos alunos que saem do ensino médio, além de não acreditarem nas suas potencialidades.

Então, será que não está havendo certa discrepância entre o que é promulgado, falado e o que, de fato, está acontecendo? Será que a preocupação dos governantes não está mais centrada na ênfase dos índices e metas, bem como nos *rankings* entre países, estados ou municípios do que nos reais problemas de ensino?

Jencks sustenta "[...] que as escolas servem principalmente de agência de seleção e certificação, cujo trabalho é medir e rotular pessoas, e, apenas secundariamente, como trabalho de socialização [...]"(in Brooke & Soares, 2008, p. 51), e dessa forma, para

[1] O PDE é um programa criado pelo Governo Federal, em 24 de abril de 2007, com a finalidade de melhorar a educação no Brasil. Para mais informações consultar: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm. Acessível a 26 de setembro de 2010.

legitimar a desigualdade. Por sua vez, as escolas como agência de certificação servem aos interesses de uma sociedade que quer pessoas escolhidas e classificadas, embora não esteja claro qual o padrão esperado e, consequentemente, quais pessoas conseguem ou não certificar.

Em complementação, Bowles & Gintis estudaram a questão da "Escola e Desigualdade" e apontaram questionamentos pertinentes a esta análise:

> Desde a metade do século XIX, o duplo objetivo dos reformadores educacionais – igualdade de oportunidade e controle social tem se fundido, às vezes, tão completamente que uma distinção entre eles torna-se impossível. A educação tem sido, ao mesmo tempo, algo feito em favor dos pobres e para controlar os pobres (in Broke & Soares, 2008, p. 90).

Esses autores argumentam que, apesar de a educação ter sido moldada com a finalidade de refletir a estrutura de classes, ela era vista como um meio de aumentar a riqueza e a moralidade, o que resultaria (em tese) em vantagem para todos.

De acordo com Verhine e Dantas (2010), as avaliações em larga escala, na Europa, foram intensificadas nas décadas de 1990, por conta da criação da União Europeia, que determinou certa padronização nos diplomas e certificados, para a garantia do fluxo de trabalhadores e países membros. No entanto, a Comissão das Comunidades Europeias elaborou e promoveu um modelo para a avaliação da educação superior, adotado até os dias atuais, com as devidas variações e adaptações aos diferentes contextos.

Já no Brasil, as discussões políticas da educação superior foram discutidas a partir da década de 80, com iniciativas como o Programa de Avaliação da Reforma Universitária e o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.

Em 1995 o processo de implementação dessas políticas se concretizou com o Exame Nacional de Curso – ENC (popularmente conhecido como Provão). Em 2004 foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Ressaltamos que são raros os países que adotaram um modelo de exame nacional de cunho próprio.

Vejamos, então, um pouco dessa "cultura de avaliação" adaptada à nossa realidade e como temos observado o resultado das ações decorrentes na nossa prática educacional.

2. Os mecanismos de avaliação

Sintetizamos as modalidades de avaliação que influenciam o sistema educacional brasileiro com a ilustração abaixo:



Fig. 1 – Mecanismos de avaliação

2.1. Avaliação internacional

Acerca das iniciativas de avaliação internacional, podemos citar o Programa Internacional de Alunos – PISA (*Programe for International Schudent Assessment*). Trata-se de um instrumento comparado para produzir indicadores para a efetividade de programas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, pois, na maioria dos países, nessa idade os jovens já terminaram a escolaridade básica obrigatória.

Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, com participantes coordenadores em cada país, no Brasil, - o PISA está sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" – INEP. Suas avaliações são trianuais, com ênfase em três áreas: Leitura, Matemática e Ciências.

2.2. Avaliação nacional

a) O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica - foi concebido com o objetivo de fornecer elementos para apoiar a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica do Brasil. Esse sistema de ensino é aplicado a cada dois anos, numa amostra probabilística de todos os alunos das escolas do Brasil, da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Tenta captar as informações sobre o aproveitamento dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências (Química, Biologia e Física); além disso,

avalia também a característica da escola e dos professores em associação ao perfil socioeconômico dos alunos;

b) O ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio - é outro programa de avaliação em pauta e que objetiva avaliar o desempenho individual do aluno ao término da escolaridade básica, aferindo o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício da cidadania, em duas provas: sendo uma de conhecimentos gerais e a outra de redação. As notas obtidas no ENEM podem servir de referência para o ingresso no mercado de trabalho, em cursos profissionalizantes e como acesso ao ensino superior, em substituição ao exame vestibular;

c) A Prova Brasil surge como o pressuposto de analisar a qualidade de toda a diversidade e especificidade das escolas brasileiras e, assim, apontar os problemas da educação básica, direcionando a formação de políticas públicas educacionais com a intenção de se aplicar melhorias no sistema público educacional brasileiro. É uma avaliação que serve como diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo INEP, órgão vinculado ao Ministério da Educação - MEC, objetivando avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Os estudantes respondem questões de Língua Portuguesa, Matemática e socioeconômicas, que podem estar associadas ao desempenho do aluno. Professores e alunos também respondem quanto aos dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho;

d) A Provinha Brasil é uma avaliação que pretende diagnosticar o nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização do ensino público brasileiro;

e) Destacamos aqui, ainda, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que pondera o desempenho dos alunos em provas de português e matemática com taxas de aprovação para fornecer um número padronizado, sinalizando onde se encontra um determinado Estado, município ou escola. Trata-se de um índice importante para fixar metas a serem alcançadas e para a distribuição de recursos conforme o estabelecimento delas. No entanto, em relação a esse índice, o Jornal Folha de São Paulo chama a atenção para o cuidado que deve ser tomado:

> não despender energia demais cuidando do termômetro e perder a febre de vista. Estatísticas são um meio, não um fim. O desafio da educação pública de qualidade, ideal republicano e requisito de competitividade no mercado mundial, só será solucionado em sala de aula, com professores preparados, motivados e bem remunerados (Folha de São Paulo, 2008).;

f) A partir de 1996, com a implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar – SARESP, o Estado de São Paulo[2] tem obtido um retrato anual das suas escolas, com um processo que envolve diretores, professores, pais e a população em geral, com a finalidade de refletirem sobre a oferta e o aprimoramento do ensino oferecido. Trata-se de uma avaliação de múltipla escolha, aplicada aos alunos que estão nas 3ª, 5ª, 7ª e 9ª anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, no final de cada ano letivo. Os componentes curriculares a serem avaliados são: Língua Portuguesa com Redação, Matemática, Ciências, Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia).

2.3. Avaliação institucional

De acordo com o INEP, a Avaliação Institucional é um dos componentes do SINAES e está direcionada à melhoria da qualidade da educação superior; à extensão da sua oferta; ao aumento permanente de sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de ensino superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Divide-se em duas partes: autoavaliação (coordenadas pela Comissão Própria de Avaliação – CPA) ou avaliações externas (por comissões designadas pelo INEP). De um modo geral, a Avaliação Institucional é um processo imerso em vários aspectos, tais como os ideológicos, políticos, econômicos, culturais, etc., e foi criada para verificar as condições gerais de funcionamento dos estabelecimentos de educação superior.

2.4. Avaliação em sala de aula

Como sabemos, a avaliação é um tema antigo e com muitas utilizações e olhares e pode ser considerada como um fenômeno social, pois tem a ver com ações, atitude e valores dos indivíduos. Apesar de ser um patrimônio da escola, ultrapassa os limites das instituições educacionais. O conceito “avaliação” atribui valor ou qualidade a alguma coisa e requer sempre um posicionamento, seja ele positivo, seja negativo. Exige tomada de decisão, quer seja favorável, quer desfavorável.

No Brasil, a partir da década de 90, vivemos tempos de avaliação e criamos cenários mais ricos em dados, o que motivou a produção de estudos sobre qualidade, equidade, desigualdade, bem como oportunidades sociais e educacionais. Em meio a tantas formas de avaliação, acreditamos que aquela avaliação diagnóstica, a ser praticada

[2] Apesar de não se tratar de uma ação nacional, consideramos relevante expor essa experiência do Estado de São Paulo, como forma de ilustrar e enriquecer a análise levantada no estudo em questão. Mais informações poderão ser obtidas no endereço eletrônico: http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/.

em sala de aula, deve ser priorizada neste momento, uma vez que já temos informações suficientes para trabalharmos os severos problemas do nosso sistema de ensino.

Com vistas nessas informações, analisaremos agora os resultados das iniciativas de avaliação implantadas no Brasil e as consequentes propostas de melhoria na qualidade educacional, por meio do perfil dos alunos provenientes do ensino médio para participarem de cursos técnicos oferecidos por uma unidade do Senac.

3. Caracterização do público atendido pelo Senac São Carlos

As informações que apresentaremos foram baseadas em entrevistas realizadas com a equipe de docentes coordenadores da Unidade do Senac São Carlos e nas informações coletadas no cadastro dos nossos alunos matriculados nos anos 2008 e 2009.

A Unidade forma profissionais em 13 modalidades de cursos técnicos: Segurança do Trabalho, Farmácia, Enfermagem, Massoterapia, Podologia, Estética, Design de Interiores, Contabilidade, Logística, Secretariado, Administração, Informática e Radialista – Setor Locução. Também oferece o Programa Educação para o Trabalho – Novas Conexões[3] e o Programa de Aprendizagem em Serviços Administrativos[4]. E, apesar de não ser o foco central deste estudo, vale citar outras modalidades de cursos destinados à educação continuada dos trabalhadores, que são as qualificações e as reciclagens oferecidas, com os programas de curta duração, os cursos de especialização técnica, de extensão universitária, palestras, workshops, encontros, seminários e oficinas. De um modo geral, essa última grade de programação tem a finalidade de focar determinadas necessidades de atualização ou informações aos profissionais em formação ou já formados. Outras unidades do Senac São Paulo oferecem outras modalidades de cursos técnicos, graduação e pós-graduação.

Os cursos técnicos proporcionam altas taxas de empregabilidade, pois a maioria (70 a 90%) dos ex-alunos está empregada, principalmente nas próprias áreas de formação que escolheu. Acrescente-se o fato de que um percentual de alunos amplia ou abre o próprio negócio, validando o perfil de empreendedorismo, característico nesse tipo de capacitação.

Dos 706 alunos matriculados, divididos em 17 turmas, podemos constatar que 93% são provenientes de escolas públicas e 7% da rede particular de ensino. O público feminino predomina com 66%. A faixa etária mais expressiva está entre os 18 e 24 anos, embora tenhamos também alunos de 14 a 54 anos.

---

[3] Programa com 330 horas, realizado concomitantemente ao ensino médio, com a finalidade de preparar jovens de 15 a 21 anos, desfavorecidos financeiramente, para ingressar no mercado de trabalho

[4] Conforme Lei n. 10.097/2000, o jovem de 14 a 24 anos é contratado pela empresa, onde desenvolve 800 horas de habilidades práticas, paralelas a 400 horas de estudos no Senac.

A área de atuação do público é bem variada, composta por auxiliares de escritório, agentes administrativos, funcionários públicos, cobradores de ônibus, empregadas domésticas, professores, contabilistas, atendentes de consultórios médicos e odontológicos, atuantes em salões de beleza (cabeleireiros, manicuros e pedicuros, atendentes) balconistas, etc. Trabalham em pequenas, médias e grandes empresas do comércio, de prestação de serviços ou da indústria e há também aqueles que estão desempregados. Necessitam qualificação ou requalificação para conseguirem um emprego, promoção, mudança de *status* ou, ainda, atualização para o domínio de determinadas tecnologias. Alguns são atuantes nas áreas em que buscam formação ou complementação, e outros são totalmente inexperientes na formação e/ou no mundo do trabalho. De um modo geral, esses alunos são pessoas "humildes", predominantemente das classes sociais economicamente desfavorecidas.

Esses alunos apresentam severas dificuldades para acompanhar os conteúdos necessários à formação pretendida, como questões de exatas (as quatro operações básicas da matemática, regra de três, etc.), raciocínio lógico e concreto, língua portuguesa (leitura, escrita, uso da crase, pontuação, concordância verbal e nominal, etc.). Normalmente não têm o hábito de estudar e, dessa forma, demonstram dificuldade na organização dos estudos, na presteza de entrega de atividades propostas, não conseguem realizar pesquisas com facilidade e, de um modo geral, não demonstram maturidade para estudar. Somadas a esse quadro, vale ressaltar a constatação das dificuldades em trabalhar em grupo, do relacionamento interpessoal, em expor pensamentos e pontos de vista sobre determinados assuntos abordados; a desmotivação, a autoestima rebaixada, bem como a falta de objetividade em relação ao perfil profissional desejado.

A grande maioria desse público vem diretamente do ensino médio, apesar de que também recebemos graduados e pós-graduados (especializados, mestres e doutores). Os docentes e coordenadores do curso constatam sérias falhas na formação desses alunos, o que os leva a sugerir significativas mudanças na estrutura do ensino médio, tais como: exigir mais responsabilidades e explorar o potencial que os alunos têm para aprender, criar e desenvolver; priorizar, a qualidade e não a quantidade, como vem acontecendo; aliar conhecimentos, habilidades e atitudes na grade curricular; despertar a emoção junto com a aprendizagem, mobiliando os alunos para os desafios que o mundo requer; reforçar os conteúdos da língua portuguesa e matemática, pois, como já dito, eles apresentam muita dificuldade com esses conteúdos, muitas vezes, inviabilizando o avanço em outros conhecimentos; incluir ou reforçar a metodologia do

"aprender a aprender"[5], para que os alunos consigam demonstrar interesse pela formação através dos conteúdos aprendidos e, consequentemente, pela aplicação de tudo isso à sua vida prática.

A metodologia de ensino deveria sempre simular situações da vida em sociedade e estar relacionada com o mundo do trabalho, pois, se não há identificação com esses fatores, muito provavelmente os alunos não enxergarão pertinência nos conteúdos aprendidos e não terão interesse em aprender. Outro ponto a ser observado na formação desses alunos é a linguagem da Internet, que tende a empobrecer a comunicação escrita.

Já é quase clichê dizer que não podemos nos furtar de reforçar a questão do professorado frente a esse quadro: o resultado reflete no desinvestimento na formação pessoal e profissional, pois se sentem desmotivados e despreocupados com o quadro social que o País atravessa, somando-se ainda a questão da baixa remuneração, reconhecimento e investimento desses profissionais.

É relativamente alto o índice de evasão dos alunos nos cursos oferecidos pela referida Unidade do Senac - em torno de 30% - dos programas, e os principais motivos apontados são as dificuldades financeiras, oportunidades de trabalho em outras cidades, a incompatibilidade de horário dos cursos com outras atividades, as faltas e as reprovações. Apesar do contínuo trabalho de recuperação, percebemos que a dificuldade de acompanhamento dos alunos é predominante, embora latente, não revelado por eles.

Na tentativa de sanar ou, ao menos, reduzir essas dificuldades dos alunos, de acordo com as recomendações da LDB, procuramos sempre várias formas de avaliar e recuperá-los, utilizando recursos multifatoriais, tais como: acompanhamento nos estágios, avaliações teóricas e práticas, desenvolvimento de projetos, pesquisas, apresentações em seminários, aulas de recuperação e trabalhos práticos.

Ao analisar o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, elaborado pela Organização das Nações Unidas – ONU, o editorial do Jornal da Tarde aponta para a significativa melhora na colocação do Brasil (73º lugar); no entanto, ao se levar em conta nossas desigualdades regionais, refletidas na concentração de riquezas e na falta de acesso universal aos serviços de saúde de qualidade e ao saneamento básico, nosso país perde 15 posições. E a nossa situação ainda é muito grave em se tratando da Educação, colocando-nos no final da lista dos 169 países classificados pelo IDH.

O Jornal lembra ainda que, a partir dos anos 1990, foi possível a universalização do acesso ao ensino fundamental, mas não conseguimos dar conta da permanência na

[5] Baseado no documento "Os quatro pilares da educação", resultado da missão da UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) a Jacques Delors, para chefiar uma equipe efetiva do século XXI. Ver mais informações na obra "Educação: um tesouro a descobrir", na bibliografia do presente artigo.

escola, mantendo-nos com a média, muito baixa, de 7,2 anos de escolaridade. Além disso, no que se refere à qualidade da formação do povo brasileiro, os últimos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, revelaram que cerca de 20% das pessoas com idade de 15 anos, ou mais, são "analfabetos funcionais, o que significa que não são capazes de interpretar um texto curto e simples" (Jornal da Tarde, 2010), critica o editorial.

Dessa forma, o quadro exposto reforça a grande dívida social que o Brasil tem, especialmente em se tratando da educação. Nossa missão é árdua, temos muito a fazer!

4. Discutindo contribuições para mudanças no sistema educacional

Nas críticas de Ribeiro

> As proposições da nova LDB e as políticas governamentais relativas à avaliação vislumbram-se como um mecanismo para subsidiar a tomada de decisão concernente às dimensões administrativas e pedagógicas. Sem dúvida, este papel é de singular importância na perseguição de uma educação de qualidade. Porém, o que se evidencia é a sua utilização, principalmente para o estabelecimentos de *rankings* entre os sistemas, as escolas, os professores, os alunos e para o reforço a uma política educacional elitista e padronizada (Ribeiro, 2002, p. 140-141).

Por sua vez, Collerman (in Brook & Soares, 2008) afirma que as responsabilidades das escolas públicas, dentre outras, é "transmitir" habilidades intelectuais, tais como leitura, escrita, cálculo e soluções de problemas. Uma das oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas é analisar como elas desempenham essas tarefas. É no desempenho dos alunos menos favorecidos que as melhorias na qualidade da escola irão fazer a grande diferença.

Com base nisso, torna-se de fundamental importância pensar quais são as características das escolas responsáveis pelas maiores variações no desempenho e quais são os fatores influenciadores desse desempenho.

Collerman explica que as instalações e os currículos das escolas não são fatores determinantes no resultado do aprendizado dos alunos. Diferentemente, já a qualidade dos professores tem uma relação mais forte com o desempenho esperado dos alunos. Além disso, essa associação é progressivamente maior em séries mais avançadas, indicando o impacto cumulativo da qualidade dos professores.

O fato é que a escola faz diferença na vida do aluno e que a sua capacidade de ler, escrever, adquirir conhecimentos, atitudes e valores se deve, em grande parte, àquilo que é realizado pela escola. Dessa forma, é inquestionável o seu papel na formação do ser humano.

Vale ainda lembrar a política de "responsabilização" (*accountability*), que, segundo Brooke & Soares (2008, p. 220-221), permite definir a eficácia da escola de acordo com o acréscimo na aprendizagem dos alunos acima ou abaixo daquilo que se esperaria deles.

Na visão de Campos, o conceito de *accountability* envolve assuntos como representação e legitimidade do poder. Nesse sentido, a autora faz a pertinente colocação:

> [...] a *accountability* começou a ser entendida como questão de democracia. Quanto maior o estágio democrático, maior o interesse pela *accountability*. E a *accountability* governamental tende a acompanhar o avanço de valores democráticos, tais como igualdade, dignidade humana, participação e representatividade (Campos, 1990, p. 33).

O valor agregado da escola também foi também trabalhado por John Gray. Segundo esse autor, o desafio para qualquer escola é entender e assumir o controle dos mecanismos de mudança; no entanto, para que isto seja possível, faz-se necessário compreender as causas subjacentes à eficácia da escola e como processar a melhoria do desempenho. Esse autor sugere que o grande desafio é o de descobrir os elementos comuns que se aplicam às exigências de todos os alunos e não individualmente, como muitas vezes é feito. (in Brooke & Soares, 2008, p. 253)

No entanto, nesse ponto, nosso posicionamento é contrário à opinião de Gray, pois acreditamos de fundamental importância analisar o aproveitamento ou o problema de cada aluno no processo de aprendizagem, que pode estar respaldado em melhores condições de aprendizagem, na proveniência de famílias acolhedoras, estruturadas e preparadas, na boa alimentação, entre outras influências positivas para a aprendizagem, em detrimento de aprendizes de pais separados, envolvidos em ambientes familiares extremamente problemáticos, com falta de saneamento básico, de lazer, de esportes, pessoas que sofrem o problema da fome, da violência, da falta de afeto e da compreensão, da autoestima rebaixada e, consequentemente, de problemas cognitivos e/ou psicológicos, tais como a disortografia, dispraxia, dislalia, entre outros transtornos da aprendizagem.

Willms, com base em vários estudos de educadores, administradores e pesquisadores, aborda dois tipos básicos de efeito que refletem determinadas políticas e práticas da escola ou as conseqüências de uma determinada intervenção. O efeito escola pode também ser considerado

> para designar a diferença entre o nível médio de desempenho de uma escola e um determinado padrão, após o controle, através do ajuste estatístico, das características que os alunos têm quando entram na escola (in Brooke & Soares, 2008, p. 262).

O padrão pelo qual as escolas são comparadas pode ser expresso pela média estipulada para um conjunto de escolas com alunados comparáveis, pela média para o distrito educacional ou pela média nacional. Às vezes, o padrão é um critério predefinido, tal como uma meta baseada no desempenho do ano anterior.

O nível de desempenho de uma determinada escola em qualquer medida de resultado depende de vários fatores, incluindo, não somente as políticas e práticas da

escola, como também as características do *background* dos alunos que ingressam nela, além dos fatores sociais e econômicos que fogem ao controle dos professores e dos administradores. Nesse sentido, levamos os seguintes questionamentos: Que bagagem essas pessoas trazem? O que as impede de frequentar as aulas? Como é a vida de cada uma delas? Como são constituídas as suas famílias? Questões essas que vão direcionar a importância do atendimento psicossocial junto ao processo educacional. Junte-se ainda à discussão, a capacidade intelectual dos alunos e o seu nível socioeconômico, que, de certo, influenciarão no desempenho geral da instituição.

Willms ilustra a estimativa dos efeitos "Tipo A" e "Tipo B", baseado em um modelo que considera os diferentes fatores que afetam o escore de um aluno particular. Esse modelo pode ser descrito de acordo com os itens:

a) escore médio para todos os alunos no sistema escolar (tais como: distrito escolar, região, país, etc);

b) efeitos: do *background* do aluno (capacidade pré-escolar, nível socioeconômico, sexo); das políticas e práticas da escola (recursos da escola, estruturas organizacionais); das características da escola (tamanho da turma, gasto por aluno); da composição da escola (nível socioeconômico médio da escola); dos fatores sociais e econômicos (taxa local de desemprego); dos fatores sociais e econômicos (taxa local de desemprego); quaisquer efeitos não medidos e os peculiares à escola do aluno;

c) erro aleatório (por exemplo: erro de medida do teste) (p. 263-264).

O chamado efeito do "Tipo A" é útil para responder à questão do desempenho esperado de um aluno que tem um *background* médio em uma determinada escola, comparado com o desempenho médio de todo o sistema escolar. Inclui os efeitos das políticas e práticas escolares, os efeitos da composição dos alunos da escola, os efeitos de fatores sociais e econômicos exógenos e quaisquer outros não medidos associados à escola em análise. Não inclui os efeitos das características básicas do *background* dos alunos e nem o erro de medida. Os pais interessam-se especialmente por esse tipo de efeito.

Já os efeitos do "Tipo B" incluem apenas as políticas e práticas da escola e os efeitos não medidos e associados à escola. Esse tipo de efeito é útil para responder ao questionamento acerca do desempenho de determinada escola em relação a outras com alunado similar e contextos sociais e analógicos também. Os professores e os administradores estão mais interessados em estimativas desse tipo porque elas incluem os efeitos de políticas e de práticas e excluem fatores de fora do seu controle.

O autor chama a atenção para o fato de que, mesmo com os dados em nível individual, os efeitos da escola não podem ser medidos com precisão total, pois

dependem de vários fatores, tais como: o tamanho da amostra de alunos de uma determinada escola; a confiabilidade e a validade das medidas de insumos, de processos e de resultados escolares; e até que ponto todas as variáveis de controle relevantes estão de fato incluídas no modelo. No entanto, se não forem incluídos os controles necessários das características iniciais que os alunos possuem quando entram na escola, elas serão sistematicamente tendenciosas.

A matriz apresentada por David Reynolds & Charles Teddlie – que, no nosso ponto de vista, assume uma posição comportamentalista - inclui os seguintes processos e os seus respectivos componentes:

a) processo de liderança eficaz, com firmeza e clareza nos objetivos, envolvimento das pessoas dos outros no processo, o que exige liderança pedagógica, monitoramento frequente e pessoal, seleção e substituição de pessoal;

b) processo de ensino eficaz com a maximização do tempo de aula, formação de grupos e organização bem sucedidas, apresentação das melhores práticas de ensino, adaptação de práticas e particularidades da sala de aula;

c) desenvolvimento e manutenção de um enfoque intenso no aprendizado;

d) criação de uma cultura escolar positiva, com visão compartilhada, ambiente organizado, ênfase no reforço positivo;

e) criação de expectativas altas (e apropriadas) para os estudantes e demais pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem;

f) ênfase nas responsabilidades e direitos dos estudantes: responsabilidades e direitos;

g) monitoramento do processo em todos os níveis da escola - da sala de aula e do estudante;

h) capacitação continuada do pessoal na própria escola;

i) envolvimento dos pais de maneiras produtivas e apropriadas, amortecendo as influências negativas e encorajando as integrações produtivas com eles (in Brooke & Soares, 2008, p. 312)

Conforme apresentado em trabalho anterior (Santos, 2008), a implantação da nova LDB, ou mesmo antes dela, acontece uma nova concepção de controle governamental e acompanhamento da sociedade, determinando que a União se incumbisse da avaliação regular do sistema educacional, reiterando o princípio da necessidade de renovação periódica de reconhecimento dos cursos e do credenciamento das instituições de educação. Assim, a determinação da Lei foi direcionada para a avaliação e acompanhamento (credenciamento das instituições, reconhecimento e

renovação dos cursos), com a finalidade, entre outras medidas, de garantia dos padrões de qualidade.

5. Conclusão

Deparamo-nos, nessas últimas décadas, com movimentos dos governos de reformas educacionais, as quais ocorrem em função da prevalência de forças divergentes em seu interior, que, em determinado momento, pressionam a implementação de políticas educacionais mais democráticas e, em outro momento, a concretização de políticas educacionais que atendam as necessidades da economia. De um modo geral, essas reformas são sempre atribuídas às crises educacionais que, quase nunca, são explicadas em suas causas mais profundas.

Essas reformas são vigentes em vários países e têm seguido o mesmo caminho na busca de ampliar seus controles sobre os currículos por meio da avaliação das diretrizes curriculares que definem e diferenciam os perfis profissionais e de formação "ideais" para cada um dos cursos, com isso, atendendo a "conceitos", "ideologias", e "valores" de interesses dos grupos hegemônicos que os definiram.

No entanto, temos dúvidas se estamos, de fato, em um momento de virada, na busca da tão esperada qualidade no ensino brasileiro, pois falta muito... Os índices citados neste trabalho apontam diretrizes, mas a validação de todo esforço só será possível se conseguirmos constatar o que de fato nossos alunos sabem e como poderão aplicar esses conhecimentos de forma significativa para mudar favoravelmente a realidade deles.

Enfim, o que parece que conseguimos até o momento é o acesso de muitos à escola, mas ainda estamos distantes da aquisição dos conhecimentos almejados por nós para suprir as necessidades dos nossos alunos.

Referências bibliográficas

BRASIL (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Brasília.

BROOKE, Niguel; SOARES, José Francisco (org) (2008). Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG.

CAMPOS, Anna Maria (1990). *Accountability*: quando podemos traduzi-la para o português? Revista Brasileira de Administração Pública. Rio de Janeiro, fev/abril (p. 30-50).

DELORS, Jacques (1999). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez.

FOLHA DE SÃO PAULO (2008), Aprender com o Ideb, 21 de junho de 2008. HADDAD, Fernando (2009). Educação: duas visões. Folha de S. Paulo, 03 de abril de 2009.

JORNAL DA TARDE (2010). O ponto fraco da educação. JT Opinião, Editorial, 11de novembro de 2010.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ALUNOS – PISA (2010). Disponível em http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/pisa/. Acessível a 26 de setembro de 2010.

RIBEIRO, Benvinda Barros Dourado (2002). A função social da avaliação escolar e as políticas de avaliação da educação básica no Brasil nos anos 1990: breves considerações. Revista Inter-Ação: Faculdade Educação UFG, 27 (2), 127-142.

SANTOS, Jurandir dos (2010). Educação Profissional & práticas de avaliação. São Paulo: SENAC São Paulo.

SANTOS, Jurandir dos (2008). Os mecanismos de controle governamental sob as avaliações da aprendizagem e institucional. IV Reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional – ABAVE: Todo Brasileiro tem Direito a Aprender.

SARESP 2008 – Resultados apontam melhorias (2009). Disponível em: http://diariodeiguape.com/2009/04/12/saresp-2008-resultados-apontam-melhorias/. Acessível a 27 de abril de 2009.

VERHINE, Robert E. & DANTAS, Lys M. V (2010). O ENAD: Reflexões a partir da completude do ciclo 2004-2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index/index.php?option=com_content&viel=article&id=15305&Itenid=1075. Acessível a 21 de setembro de 2010.

Avaliação e aprendizagem: pressupostos básicos para a construção de um novo currículo

Maria Lúcia Martins
Regina Carvalho C. Faveri

EMEF Profº. Vicente Ráo

Resumo: No ano de 2006, a rede de ensino em que atuamos, como professoras, passou por uma transição significativa: a mudança do sistema seriado para o sistema de Ciclos concomitantemente à ampliação do ensino fundamental para nove anos. Esse processo resultou de uma política pública que objetivava melhorar a qualidade do ensino nas escolas municipais. Desse modo, a implementação dos Ciclos partiu dos órgãos competentes da administração e, por meio de estudos e discussões acerca das diretrizes que se estabeleciam foi, gradativamente, conquistando espaço nas Unidades de Ensino. Para compreender toda essa mudança, participamos de um grupo de pesquisa do início de 2008 até julho de 2009, sob a coordenação de uma Universidade Pública local. Ao ingressarmos no grupo, elaboramos um projeto cujo objetivo principal foi analisar a implementação dos Ciclos e as exigências desse sistema no que se refere à construção de um novo currículo bem como, avaliar o impacto do novo sistema na aprendizagem dos alunos. Os principais resultados obtidos foram as discussões que desencadearam um diagnóstico mais detido e a formação de grupos de saberes. A avaliação constante dos alunos nos fez entendê-la como norteadora de um trabalho pedagógico mais democrático e eficaz. Utilizamos a metodologia da pesquisa-ação por representar uma forma de compreensão, de explicação e transformação da práxis pelos próprios sujeitos. Como procedimentos de pesquisa foram realizados: estudos de bibliografias específicas, registros em diário de campo, produção de relatórios e participação em reuniões. A pesquisa surgiu nesse contexto como alicerce para uma atuação profissional mais consciente das necessidades do novo sistema educacional. A necessidade de construção de um novo currículo foi o ponto de partida para a reflexão sistemática sobre a díade avaliação e aprendizagem.

Palavras-chave: currículo, avaliação e aprendizagem

Assessment and Learning: Basic Assumptions for the Construction of a New Curriculum

Abstract: In 2006, the school system in which we work, as teachers, went through a major transition: the shift from series to the cycles´ system concurrently with an expansion of the elementary education from eight to nine years. This process resulted in a public policy that aimed to improve the quality of education in municipal schools. Thus, the implementation of the cycles came from the competent organs of management and, through studies and discussions about the guidelines that were established, it was gradually gaining ground in Teaching Units. To understand all this change, we participated in a research group from early 2008 until July 2009, under the coordination of a local public university. As we entered the group, we developed a project whose main objective was to examine the implementation of cycles and the demands of this system with regard to the construction of a new curriculum as well as assess the impact of the new system on student learning. The main results were the discussions which led us to a detailed diagnosis about the formation acknowledgement groups. Ongoing evaluation of students made us understand it as a guide for a pedagogical work, more democratic and effective. We use the methodology of action research because it represents a form of understanding, explaining and transforming the practice by the subjects. As research procedures were performed: studies of specific bibliography, field-diary records, producing reports and attending meetings. The research appeared in this context as a foundation for professional practice more conscious of the needs of the new educational system. The need for construction of a

new curriculum was the starting point for reflection on the systematic evaluation and learning dyad.

Key-words: curriculum, assessment and learning

1. Apresentação

No presente texto descrevemos experiências que vivenciamos como professoras efetivas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Vicente Ráo, situada em Campinas, estado de São Paulo. Esse trabalho resultou de uma pesquisa realizada do início de 2008 até julho de 2009 cujo objetivo foi analisar a implementação dos Ciclos nas dimensões: organizacional, docente e discente e avaliar o impacto dessa forma de organização escolar sobre a aprendizagem dos alunos.

Como dimensão organizacional, consideramos as normas e diretrizes comuns a todas as escolas e também a estrutura física e administrativa da própria unidade. Com relação à dimensão docente destacamos a importância da pesquisa para nossa atuação profissional, pois, a partir dela pudemos reorganizar nosso tempo priorizando estudos e diálogos. A pesquisa também nos motivou a participar de cursos, eventos, seminários, feira de ciência, como ouvintes ou apresentadoras de trabalhos. Como dimensão discente, entendemos o processo de construção dos saberes e da avaliação da aprendizagem.

A metodologia utilizada foi a da pesquisa-ação por representar uma forma de compreensão, de explicação e de transformação da práxis pelos próprios sujeitos. De acordo com Morin (2004), a pesquisa-ação permite valorizar tanto o processo quanto o produto. Concordamos com o autor quando propõe que o pesquisador pode observar e tomar decisões importantes calcadas no diálogo e na reflexão. Os principais procedimentos de pesquisa foram: participação em reuniões; estudo de bibliografia; registros em diário de campo e produção de relatórios.

2. Uma breve retrospectiva

No ano de 2005 a Secretaria Municipal de Educação de Campinas iniciou estudos sobre o sistema de Ciclos com a intenção de implementar essa nova forma de organização curricular nas escolas da Rede Municipal de Campinas concomitantemente à implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Desse modo, em 2006, a Rede Municipal passou a matricular alunos de seis anos no 1º ano, o que exigiu adequações físicas e curriculares. Inicialmente, o Ciclo surgiu como parte de um plano de medidas políticas que objetivava mudanças nas três referidas dimensões. Nesse contexto, o estudo das MR tinha como propósito nortear as ações didático-pedagógicas. Além disso, houve um grande incentivo para que os docentes se engajassem em cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Esses aspectos contribuíam para uma integração mais efetiva entre os professores atuantes nos anos iniciais e equipe gestora.

Tornava-se explícita a preocupação com a nova organização escolar e com o desenvolvimento dos alunos nesse novo sistema. O sistema de Ciclos diferentemente do Seriado, que pudemos vivenciar nos anos anteriores, visou uma educação muito mais democrática por pressupor que a aprendizagem ocorre de maneiras e em tempos diferenciados. Esse respeito à individualidade em detrimento de um padrão pré-estabelecido e pautado nos valores dominantes da sociedade beneficia a criança, pois enfatiza os saberes, as competências e não as dificuldades.

O Sistema de Ciclos, ao respeitar a temporalidade, passou a exigir dos profissionais a elaboração de um currículo mais adequado à realidade das crianças, o que desencadeou discussões acirradas na escola. No entanto, não havia consenso e as falas evidenciavam posições distintas por parte dos docentes, justamente porque alguns aceitavam e até desejavam mudanças, enquanto outros eram conservadores e tinham idéias arraigadas na escola tradicional.

No ano de 2007, embora ainda não fizéssemos parte do Grupo de Pesquisa, percebíamos modificações importantes na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e dos Planos Anuais de Ensino. O PPP foi construído de uma forma mais democrática que valorizava o sócio-interacionismo e os Planos de Ensino tiveram sua estrutura modificada enfatizando não apenas os conteúdos, mas, sobretudo, as habilidades e competências.

Em 2008, ingressamos no Grupo de Pesquisa formado por profissionais de diferentes segmentos (docentes, gestores, supervisores e coordenadores pedagógicos) e começamos a participar semanalmente de Reuniões Gerais, trocando experiências com os demais pesquisadores. O grupo foi coordenado pelo Professor Dr. Pedro Ganzeli, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e era financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Com isso, pudemos refletir sobre a práxis pedagógica e fomos instigadas a compreender as teorias e os princípios que norteiam o modelo de escola baseado na lógica capitalista vigente, produtora de desigualdades e alicerçada em uma relação de poder autoritária, paradoxal aos propósitos de uma escola transformadora, idealizada pelo Grupo de Pesquisa. Esse exercício causou modificações em nossas atitudes, pois exigiu um olhar que não se limitava apenas ao espaço da sala de aula.

Propusemo-nos a estudar o sistema de Ciclos tomando como base as proposições teóricas de Arroyo (1999). Esse autor argumenta que uma escola que respeite as diferenças individuais em sua relação com a temporalidade seria mais coerente, já que a própria vida humana é cíclica. Segundo o autor, organizar a escola por Ciclos significa respeitar as fases da vida como a infância e a adolescência. Há que se destacar que

dentro dessa perspectiva o desenvolvimento é um processo em construção permanente que inclui aspectos relevantes como: cognitivo, social, ético, cultural, estético, corpóreo, entre outros. Concordamos com Arroyo (1999), pois sua concepção rompe com o sistema Seriado e as características a ele inerentes como a ênfase nos conteúdos, a avaliação classificatória, aprovação e reprovação por julgamento e a divisão do tempo em anos letivos.

A escola organizada em Ciclos valoriza tanto as competências e habilidades quanto os conteúdos historicamente construídos, preocupando-se em não fragmentá-los ou distanciá-los das vivências dos alunos. Dessa maneira, ao se relacionarem diretamente com o viver do aluno, os conteúdos assumem uma função social mais democrática.

Acreditamos que, embora o sistema de Ciclos tenha sido implementado principalmente por questões políticas, poderia resultar na construção de um paradigma educacional mais voltado às necessidades pedagógicas. Desse modo, a verticalidade inicial assumiu um ponto de partida para uma atuação menos excludente. Na nossa experiência, percebemos que o Ciclo exigiu um processo de avaliação constante, dos nossos conceitos, da nossa própria prática, do currículo que precisava ser reconstruído, das aprendizagens dos alunos. Esse processo desencadeou uma integração maior entre a equipe de profissionais e um olhar pontual para cada educando. O grupo de pesquisa teve um papel importantíssimo nessa nova configuração escolar.

3. Uma atuação profissional calcada na pesquisa

Durante a pesquisa e por influência dela percebemos que o tempo das Reuniões Pedagógicas foi, aos poucos, deixando de priorizar questões administrativas em benefício do pedagógico. Esse fato representou uma mudança significativa na dimensão organizacional que repercutiu positivamente no trabalho de sala de aula.

Em 2008 verificávamos a falta de infra-estrutura em alguns espaços da escola. Não tínhamos um pátio coberto; o espaço e acervo da biblioteca eram insuficientes; o laboratório de informática estava desativado; a sala de vídeo improvisada; o anfiteatro e laboratório de ciências eram utilizados como salas de aula. A falta de reforma, manutenção e o acúmulo de entulho deixavam evidentes as contradições entre o que ensinávamos e o que vivíamos. Entretanto, a participação da equipe gestora no Grupo de Pesquisa permitia diálogos positivos. Assim, esses problemas tornaram-se secundários porque tínhamos momentos de discussão e de busca por soluções por meio de um trabalho integrado.

Além dos fatores organizacionais citados, outro que interferiu diretamente nos aspectos docente e discente foi a elaboração das MR que definiram os objetivos e metas a serem alcançados no decorrer dos três anos iniciais do Ciclo, na tentativa de unificar o

trabalho e evitar possíveis divergências entre as escolas da Rede. Era a primeira vez que vivíamos a possibilidade de uma linha teórica comum às diferentes escolas municipais. De acordo com as MR, cada ano deveria enfatizar um estilo literário, garantindo a diversidade textual sistematizada, exigindo um trabalho contínuo ao longo dos anos, não caracterizado pela repetição dos mesmos conteúdos.

Diferentemente dos anos anteriores, no sistema Seriado, não havia uma linha norteadora e, em nome de uma suposta democracia, cada professor elencava os conteúdos ou estratégias a serem trabalhados durante o ano letivo num movimento absolutamente individual e desconexo. Todavia, se por um lado, as MR representaram um ponto de partida para a construção dos Ciclos, por outro deixou de contemplar as demais áreas do conhecimento, desconsiderando um caráter interdisciplinar desejável numa proposta de Ciclos.

Na dimensão docente, salientamos que as discussões realizadas no Grupo de Pesquisa foram fundamentais para uma melhor compreensão da práxis pedagógica por permitir questionar a lógica vigente adequando-a a realidade de nossa escola. A pesquisa propiciou uma atuação mais consciente e segura em relação às mudanças e em nome da qualidade do ensino.

De acordo com Morin (2004), a pesquisa-ação permite a visão de um objeto de estudo ou fenômeno social de modo a valorizar o processo tanto quanto o produto. Concordamos com o autor quando propõe que o pesquisador pode além de observar, tomar decisões importantes calcadas no referido diálogo e na reflexão dialética. Pensamos que as idéias de Morin (2004) se aproximam das afirmações de Arroyo (1999) acerca de profissionais que pretendem, em grupo, ir mais fundo na busca de um sentido ou reencontrar velhos sentidos no seu ofício.

Em relação à dimensão discente, percebemos que o trabalho com projetos era uma constante nos anos iniciais e que geralmente apresentavam bons resultados. Além de avaliarmos as estratégias de trabalho, a implementação do Ciclo determinou uma forma de avaliação dos alunos por meio da descrição dos saberes comuns a determinados grupos de crianças. Essa nova maneira de avaliar obrigava um conhecimento profundo do professor sobre os conhecimentos de cada criança e o perfil da turma como um todo. Ao descrever os grupos de saberes, o professor identificava possibilidades de ações diferenciadas para que houvesse avanços nos objetivos propostos.

A seguir, relatamos exemplos de projetos desenvolvidos com turmas de 2º e de 3º ano. A turma de 2º ano realizou o projeto interdisciplinar “Alfabetizando Através da Horta”, ao longo do ano. As crianças foram incentivadas a agirem como cientistas, elaborando questões e buscando, por meio da pesquisa científica, respostas coerentes para suas investigações.

Para enriquecer o trabalho foram realizados estudos de campo que ampliaram o conhecimento das crianças sobre os vários temas pesquisados. Dentre eles houve uma visita a um sítio que cultiva hortaliças em grande escala e outra à feira do bairro onde puderam ver os diversos produtos comercializados e compará-los com aqueles produzidos na horta da escola. Essa segunda visita foi um momento bastante apreciado pelas crianças, porque puderam pesquisar preços, a origem dos produtos, a forma de cultivo das verduras, legumes e frutas, o destino das sobras das mercadorias e puderam também desenvolver a autonomia, escolhendo, comprando e pagando sozinhos, o que adquiriram. Em sala de aula todas as informações foram analisadas e devidamente registradas por meio da produção de textos.

O tema "Circo" escolhido pela turma do 3º ano, após uma visita a um circo e, depois de assistirem ao Filme O Garoto Cósmico (direção de Alê Abreu - 2007) ganhou uma amplitude e se tornou um projeto.

Como o interesse dos alunos pelo tema foi crescente, a professora propôs a montagem de um espetáculo a ser apresentado para as outras turmas. Desse modo, os alunos passaram a participar de oficinas de circo, escolhendo personagens, materiais e estratégias para execução dos números. Esse projeto contou com a participação direta de outros profissionais que auxiliaram nas diferentes etapas. Além das oficinas, os alunos fizeram convites, textos narrativos, leituras diversas, desenhos e muitas atividades de matemática que versaram sobre o assunto. Ao final do projeto ocorreu a apresentação com a presença de pais, educadores e alunos.

Essas experiências permitiram uma integração efetiva entre os alunos em diferentes áreas do conhecimento, culminando assim em discussões que contemplaram questões ligadas à moral, valores e cidadania. A escrita, as artes, as operações aritméticas, os temas transversais e a pluralidade cultural foram explorados de forma contextualizada

Ao incorporarmos a prática de pesquisa vislumbramos um novo caminho que priorizou a reflexão coletiva. Pudemos nos sentir mais livres para poder falar, ouvir a própria voz e a do outro. Cabe destacar ainda que, ao participarmos da pesquisa nos deparamos com discussões sobre a interdisciplinaridade e o trabalho integrado o que representou, ao mesmo tempo, meio e fim para um ensino que valorizasse os saberes individuais e os historicamente produzidos.

De acordo com a Matriz, ao considerar os usos da linguagem oral e escrita, tais como ocorrem na sociedade, a escola valoriza situações reais e a interação do educando fica marcada função social. Uma forma de manter essa curiosidade e conduzi-la a uma aprendizagem significativa e que contemple os conteúdos escolares e as orientações contidas na MR foi pautou-se no desenvolvimento de projetos, conforme já fora citado. Sobre esse assunto, a MR rege:

- ✓ A compreensão do aluno enquanto protagonista da própria aprendizagem;
- ✓ A elaboração junto com eles de propostas a serem implementadas na classe;
- ✓ A contextualização das propostas de ensino, considerando que a aquisição do conhecimento é sempre mediada pelo modo de aprender dos alunos e pelo modo de ensinar dos professores. (MR, 2007)

A pesquisa, concomitante à implementação dos Ciclos, oportunizou uma aprendizagem significativa em que as crianças puderam desenvolver habilidades que evidenciavam novos conhecimentos. Nesse novo paradigma, a avaliação norteava o processo e assumia um caráter essencial para a constatação das aprendizagens.

4. Primeiros Resultados

Como primeiros frutos do trabalho desenvolvido no período em questão, citaremos alguns exemplos na dimensão organizacional. O fato de vivenciarmos a possibilidade de pensarmos na escola como um todo e não apenas no segmento em que atuamos foi um deles. Partir da idéia do Ciclo para compreender processos organizacionais anteriormente exclusivos à gestão representou outra conquista que não tínhamos no Sistema Seriado.

Conforme argumenta Lima (2001), a escola reproduz a ideologia do estado, mas também produz ideologias próprias. Desse modo, se a implementação dos Ciclos, por um lado representou a imposição de uma ideologia dominante por partir de órgãos do governo; por outro, permitiu, um trabalho integrado e interdisciplinar calcado em idéias coletivas e na avaliação constante. Esses aspectos, evidenciados com a pesquisa, nos fizeram perceber que podemos não apenas desejar, mas agir com autonomia se profissionalismo em detrimento de questões de cunho pessoal. Essas interação entre os sujeitos – profissionais – resultaram de uma relação horizontal, decorrente da pesquisa, em que cada um teve liberdade de se posicionar nas discussões de maneira consciente.

Com relação à dimensão docente, ressaltamos que o engajamento na pesquisa acabou desencadeando a certeza de outra necessidade que comumente fica relegada a um segundo plano sobretudo pelos professores dos anos iniciais: a exigência de uma formação contínua que o ofício de mestre, conforme o chamou Arroyo (1999), exige. A possibilidade de trocas de experiências com docentes e gestores ampliou o nosso olhar para o campo de atuação em que estávamos inseridas percebendo novos desafios que a profissão nos exigia. A pesquisa nos levou a perceber as características comuns da nossa prática em sala de aula como o trabalho com projetos o que influenciou até

mesmo profissionais que não estavam engajados no Grupo. A implementação do Ciclo em consonância à pesquisa nos permitiu oficializar práticas já realizadas, inconscientemente, quando trabalhávamos no sistema Seriado. Aí se encontrou uma grande transformação: aquilo que era criticado dentro de um sistema, agora nos servia de alicerce e valorização profissional.

Em relação à última categoria, dimensão discente, percebemos que o trabalho pedagógico interdisciplinar gerou uma maior motivação nas crianças e garantiu resultados mais positivos o que era evidenciado em seus relatos e atitudes em sala.

5. Considerações finais

Compreendemos que o curto período em que nos debruçamos detidamente sobre a nossa atuação permitiu uma mudança considerável em nossas condutas e expectativas. Nesse sentido, a contribuição do Grupo de Pesquisa foi de suma importância por permitir a reflexão sobre as categorias analíticas avaliação e aprendizagem. As discussões teóricas acerca desses dois conceitos nos fizeram compreender melhor como uma formação voltada à pesquisa exige que o professor se coloque no lugar de aprendiz que aprende ao ensinar e que avalia aquilo que o aluno sabe e aprende ao longo do processo.

Esse percurso inicial representou um caminho sem volta, porque depois dessa experiência não será possível optar por um trabalho menos árduo e, talvez por isso, menos prazeroso. A participação na pesquisa nos fez também, olhar para os alunos como pesquisadores participantes e desejosos de uma educação essencialmente democrática por basear-se na construção de saberes e não na transmissão de conteúdos.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. G. (1999). *Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v.20, n.68. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php

BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J. A. (2001). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Rio de Janeiro: Vozes.

CAMPINAS, São Paulo (2005). Secretaria Municipal de Educação. *Metas e Diretrizes para 2005* Campinas.

DEMO, P. (2005). *O professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis: Ed. Vozes.

GANZELI, P. e outros (2006). *Trabalho integrado na escola pública: participação político-pedagógica*. UNICAMP/FE.

MORIN, A. (2004). *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DP & A.

LIMA, L. C. (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.* São Paulo: Cortez.

SOLIGO, R. & VELIAGO, R. (2007). *Matrizes de Referência para o 1º Ciclo do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa.* Secretaria Municipal de Educação.

SOLIGO, R. & VELIAGO, R. (2008). *Atividades para Alfabetizar – Algumas Contribuições.* SME Campinas.

A avaliação de professores no Ensino Básico: perspectiva de avaliadores

Alcina Figueiroa
ESE Instituto Piaget – V. N. de Gaia

Noémia Luís
EB 2/3 de S. Lourenço – Ermesinde

Resumo: Tendo como pretensão básica, entre outras, a melhoria das práticas docentes e dos resultados escolares dos alunos, o Ministério da Educação implementou um sistema de avaliação para os docentes dos ensinos básico e secundário.
De facto, vivendo-se momentos de mudanças consideráveis, no sistema educativo português, nomeadamente, a nível da avaliação do desempenho do corpo docente, este tema passou a constituir um assunto de reflexão e discussão, no âmbito da Educação, sendo alvo de bastante polémica e controvérsia.
Neste enquadramento, surge esta investigação, cuja finalidade principal consiste em identificar a opinião de um grupo de 27 docentes avaliadores (três educadores de infância, 10 professores do 1º ciclo e 14 professores do 2º ciclo) acerca da aplicação do sistema avaliativo dos professores. Os dados foram recolhidos através de um questionário constituído por dois grupos de questões de resposta fechada (escala de Likert), sendo o primeiro grupo centrado nos parâmetros/finalidades emanados do Ministério da Educação, e o segundo grupo destinado a obter a opinião do próprio docente avaliador, após ter desempenhado essa função. Os avaliadores tinham ainda oportunidade de expor o que pensavam acerca do assunto, numa questão de resposta aberta.
A análise dos resultados obtidos permitiu concluir que os avaliadores participantes neste estudo revelam-se bastante discordantes com o sistema avaliativo aplicado aos docentes avaliados, acabando por não contribuir nem para a melhoria das práticas docentes, nem para a promoção dos resultados escolares dos alunos. Quanto às concepções que os próprios avaliadores possuem, acerca da avaliação, sobressaem os constrangimentos que sentiram, ao longo de todo o processo, bem como a falta de receptividade por parte dos docentes. Segundo também referem, a generalidade dos objectivos definidos pelo Ministério da Educação não foram atingidos, não tendo contribuído para uma melhoria do processo educativo.

Palavras-chave: avaliação; avaliação docente; avaliadores.

The evaluation of teachers in basic school evaluators' perspective

Abstract: Aiming, among others, the improvement of teaching practice and the school results of students, the Ministry of Education implemented an evaluation system for basic and secondary school teachers.
As a matter of fact, living moments of considerable changes in the Portuguese educational system, namely the evaluation of teachers' performance, this subject has become a topic of reflection and discussion, as far as Education is concerned, being the target of much debate and controversy.
Within this context, this investigation arises, whose main purpose consists in identifying the opinion of a group of 27 teacher evaluators (three nursery school teachers, 10 primary school teachers and 14 middle school teachers) about the use of the teachers' evaluation system. Data was collected through a questionnaire made of two groups of close-answer questions (Likert scale), being the first group focused on parameters/goals given off by the Ministry of Education, and the second group destined to obtain the opinion of the teacher evaluator him/herself, after performing that job. The evaluators also had the opportunity to expose what they thought about the subject on an open-answer question.

Voltar ao Índice do Eixo

The analysis to the obtained results allowed to conclude that the participant-evaluators don't agree with the evaluating system applied to evaluated teachers, ending up not contributing neither to the improvement of teaching practice, nor to the promotion of students' school results. Regarding the conceptions that evaluators possess about evaluation, the constraints felt during the whole process stand out as well as the lack of receptiveness from teachers. In addition, they also refer that the wholesome of the goals defined by the Ministry of Education were not achieved, not contributing for an improvement of the educational process.

Keywords: evaluation; teachers evaluation, evaluators.

Introdução

As novas exigências da sociedade contemporânea, resultantes de um movimento de inovação científica e tecnológica, ocorrido durante as últimas décadas, implica a emergência de uma educação científica que não pode ser ignorada pela escola e, por isso, deixar de ter repercussões na profissionalidade docente. Sendo os professores os intermediários directos do processo educativo, torna-se imprescindível que dêem a sua contribuição, disponibilizando-se para a inovação didáctica e para a transformação das práticas lectivas, a fim de que sejam capazes de desenvolver, nos alunos, competências diversas (de conhecimento, de raciocínio, de comunicação, de atitudes).

Face a estes pressupostos, parece sustentável que se questione a qualidade da relação pedagógica e das metodologias de ensino e, por conseguinte, o seu contributo quanto à promoção do ensino-aprendizagem. Neste enquadramento, o Ministério da Educação tendo como pretensão básica, entre outras, a melhoria das práticas docentes e dos resultados escolares dos alunos, implementou um sistema de avaliação para os docentes dos ensinos básico e secundário.

Passando a constituir um assunto de reflexão e discussão, gerador de tensões e conflitos, nas escolas portuguesas, coloca-se-nos, então, a questão de saber o que pensa um grupo de docentes avaliadores sobre o impacto de todo o processo avaliativo, quer em relação à promoção dos resultados escolares dos alunos, quer em relação às concepções que eles próprios possuem, acerca da avaliação.

1. Fundamentação teórica

1.1. A avaliação docente – abordagem conceptual

É cada vez mais consensual que a emergência de uma educação para a cidadania, requer que o processo educativo passe a ser encarado de forma diferente da tradicional (De Pro Bueno & Ezquerra Martínez, 2005) e que a relação pedagógica e a metodologia de ensino e de aprendizagem sejam mais centradas no aluno e na sua preparação para o exercício de funções de cidadão de pleno direito. Tais finalidades implicam a constituição de uma nova profissionalidade que tem vindo a enquadrar-se, ora em reformas educativas, ora em reformas curriculares (Borges, 2009; Alves & Machado, 2010).

Neste contexto de transições e mudanças educativas, surge a avaliação de desempenho docente que passou a constituir uma realidade que tem vindo a adquirir uma centralidade considerável (Alves & Machado, 2010), apresentando-se como um dos principais causadores da agitação e polémica que se vivem nas escolas portuguesas (Borges, 2009).

De acordo com a literatura especializada, avaliar apresenta-se como um processo que inclui obter e utilizar informação que descreva e julgue o valor da implementação e impacto de um determinado programa, para promover o seu aperfeiçoamento, servir a necessidade de controlo e aumentar o conhecimento. Na verdade, para alguns especialistas (Pacheco & Flores, 1999), a avaliação "é um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional que reforça o significado de uma acção de melhoria individual centrada na realidade problemática do ensino" (p. 167). Assim sendo, e ainda segundo a ideologia destes mesmos autores, a avaliação é, fundamentalmente, "legitimada por argumentos de índole formativa, na medida em que a formação contínua do professor é o resultado de uma reconstrução quotidiana do seu pensamento e acção" (1999, p.168).

Com efeito, a avaliação apresenta-se como um processo vasto e complexo, quer na concretização das variáveis a ter em conta, quer das finalidades que condicionam todo o processo avaliativo e que podem assentar em lógicas formativas (de desenvolvimento) ou em lógicas sumativas (de produto / de prestação de contas). Porém, tendo em consideração os resultados de investigações desenvolvidas, nomeadamente, no estrangeiro, acerca da avaliação dos professores, esta raramente tem em conta a dimensão educativa ou pedagógica. Aliás, constitui, em alguns casos "uma mera rotina burocrática e administrativa, consumidora de tempo, de esforço e de dinheiro e com pouca, ou mesmo nenhuma, utilidade para influenciar positivamente o desempenho, a competência e a eficácia dos professores e o que acontece nas escolas (Fernandes, 2008, p. 13).

Assim, a fim de que a avaliação docente, ao longo da carreira, seja "um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, gerando ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, consequentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos" (Fernandes, 2008, p.13), este mesmo autor, acrescenta, que o processo de avaliação deve ser transparente, "prevendo a definição de critérios claros, simples e relevantes que contemplem as dimensões mais significativas e estruturantes das acções dos professores" (p. 24), assim como deve ser participativo tendo como meta a melhoria desempenho das escolas, dos professores e dos alunos.

Nesta linha de pensamento, alguns especialistas consideram imprescindível uma "démarche" de referencialização (Figari, 1996, p. 52), dada a diversidade de

potencialidades de que a mesma se reveste, nas diversas vertentes que qualquer dispositivo avaliativo contempla (quer ao nível dos instrumentos, quer ao nível dos referenciais a utilizar). De facto, tal modalidade pode contribuir para a existência de um trabalho conjunto de negociação e franca colaboração, entre os intervenientes no processo de avaliação, especificamente, os docentes avaliadores (docentes responsáveis pela avaliação) e os docentes avaliados (docentes em exercício de funções).

1.2. A avaliação docente – abordagem legislativa

A avaliação de desempenho docente, realizada no final de cada período de dois anos escolares, apresenta-se, no caso português, enquadrada numa moldura de diversificada regulamentação, designadamente, o Decreto-Lei nº 15/2007 (Estatuto da Carreira Docente), o Decreto-Regulamentar nº 2/2008 (Avaliação do Desempenho dos Docentes) e o Decreto-Lei nº 241/2001 (Perfil de Desempenho Profissional), na qual se estabelece uma panóplia de directrizes quanto ao perfil do professor, bem como quanto às metas e às dimensões de formação e de avaliação.

Nos referidos documentos oficiais, preconizando-se um dispositivo que valoriza a auto-avaliação, pretende-se distinguir o mérito que, segundo referem esses normativos, é condição essencial para dignificar a profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos professores. Assim, a avaliação de desempenho inclui diferentes dimensões (art. 4º), nomeadamente, a vertente profissional e ética, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e relação com a comunidade escolar e o desenvolvimento e a formação profissional ao longo da vida.

Por outro lado, a avaliação de desempenho visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, bem como proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional num sistema de reconhecimento do mérito, pelo que a ênfase é também colocada no diagnóstico das necessidades de formação (art. 3º).

Os avaliadores, em cada ano escolar, deverão proceder à recolha de informação considerada relevante para a avaliação dos professores, recorrendo, para tal, a instrumentos de registo normalizados (art. 45º - ECD), tais como: relatórios certificativos de aproveitamento em acções de formação, auto-avaliação (construção de portefólios), observação de aulas (listas de verificação, grelhas), observação da actividade docente fora da sala de aula (assiduidade e participação nas actividades não lectivas), análise de instrumentos de gestão curricular, análise documental (materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados, relatórios, instrumentos de avaliação pedagógica, planificação das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos).

A avaliação de desempenho tem por referência os objectivos e metas estabelecidos quer no projecto educativo e no plano anual de actividades, quer no projecto curricular de turma e, ainda, os indicadores de medida (progresso dos resultados e a redução das taxas de abandono, em conformidade com o contexto socioeducativo).

Os objectivos individuais (art. 9º) são definidos, concordantemente, entre os avaliadores e o avaliado, através da apresentação de uma proposta por parte deste último, no início do período de avaliação e tendo por referência os itens estabelecidos pelo Ministério da Educação (decreto-lei nº2, de 2008), designadamente: a melhoria dos resultados escolares dos alunos, a redução do abandono escolar, a prestação de apoio à aprendizagem dos alunos incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem, a participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento, a relação com a comunidade, a formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente, a participação e a dinamização de projectos e ou actividades constantes do plano anual de actividades e dos projectos curriculares de turma, a participação e a dinamização de outros projectos e actividades extra-curriculares.

São avaliadores o coordenador de departamento curricular e o presidente do conselho executivo, actualmente, director geral (ou outros membros da direcção executiva). O coordenador de departamento pode delegar competências de avaliador em outros professores titulares, sempre que possível, do mesmo grupo de recrutamento dos docentes a avaliar. Na ausência ou impedimento de qualquer dos avaliadores, a avaliação é assegurada pela comissão de coordenação da avaliação do desempenho (presidente do conselho pedagógico do agrupamento, juntamente com quatro elementos do conselho pedagógico com a categoria de professor titular e nomeados pelo conselho pedagógico.

O processo de avaliação do desempenho contempla algumas fases, especificamente: a) o preenchimento da ficha de auto-avaliação; b) o preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores; c) a conferência e a validação das propostas de avaliação, com menção qualitativa de *Excelente, Muito bom* ou de *Insuficiente,* pela comissão de coordenação da avaliação; d) a realização da entrevista individual dos avaliadores com o respectivo avaliado; e) e, por último, a realização da reunião conjunta entre os avaliadores, para atribuição da avaliação final.

Aquando do preenchimento da ficha de auto-avaliação, o docente avaliado deverá incluir, entre outros, os seguintes elementos: os resultados do progresso dos seus alunos, nos anos lectivos em avaliação, por ano (educação pré-escolar e 1º ciclo), ou por disciplina (2º, 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário), bem como os resultados dos seus alunos nas provas de avaliação externa (diferença).

No que respeita à avaliação efectuada pelo coordenador do departamento curricular, este procede à análise do envolvimento e da qualidade científico - pedagógica do docente a avaliar, quer com base na apreciação do docente, quer com base na apreciação dos seguintes parâmetros classificativos (art. 17º): *p*reparação e organização das actividades lectivas; realização das actividades lectivas; relação pedagógica com os alunos; processo de avaliação das aprendizagens dos alunos).

Em relação à avaliação efectuada pela direcção executiva, cabe a esta ponderar os seguintes indicadores de classificação (art. 18º): i) nível de assiduidade; ii) serviço distribuído; iii) progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo; iv) participação dos docentes no agrupamento (número de actividades constantes do projecto curricular de turma e do plano anual de actividades; qualidade e importância da intervenção do docente para o cumprimento dos objectivos prosseguidos); v) acções de formação contínua; vi) exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica; vii) dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa.

O resultado final da avaliação do docente corresponde à classificação média das pontuações finais obtidas em cada uma das fichas de avaliação, sendo expresso nas seguintes menções qualitativas: Excelente [9; 10 valores]; Muito Bom [8; 8,9 valores]; Bom [6,5; 7,9 valores]; Regular [5; 6,4 valores] e Insuficiente [1; 4,9 valores]. Estas menções qualitativas correspondem ao grau de cumprimento dos objectivos fixados e ao nível da competência demonstrada na concretização dos mesmos. A diferenciação dos desempenhos é garantida pela fixação de percentagens máximas para a atribuição das classificações de Muito Bom e Excelente. A atribuição de Excelente fica dependente do cumprimento de 100% do serviço lectivo distribuído em cada um dos anos escolares. As avaliações obtidas nos itens "realização das actividades lectivas" e "relação pedagógica com os alunos" serão analisadas em caso de desempate entre docentes que tenham a mesma menção qualitativa.

Os regimes especiais de avaliação de desempenho são aplicados aos docentes em período probatório (art. 27º), docentes em regime de contrato (art. 28º), coordenadores de departamento curricular (art. 29º), docentes em regime de mobilidade (art. 30º) e docentes em outras situações (art. 31º). Cabe ao órgão de direcção executiva (art. 33º) calendarizar a observação, por parte dos docentes avaliadores, de pelo menos duas aulas leccionadas.

Em jeito de nota final, torna-se oportuno referir que quando, efectivamente, o acto de ensinar-aprender é vivido com autenticidade, decência e seriedade, sentimentos esses exigidos pela prática lectiva, "participamos de uma experiência total, directiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética" (Freire, 2002, p.26). Todavia, ainda que esta seja a perspectiva desejável, assente na conjugação de interesses e de

intenções entre todos os intervenientes do processo educativo, ela é, frequentemente, interceptada por uma multiplicidade de vivências e de experiências contraditórias e desgastantes, com origens e motivações muito diversas. Com efeito, pretendendo-se compreender a amplitude e a complexidade envolvidas no acto educativo, qualquer que seja a sua dimensão, torna-se imprescindível partir-se das representações que dele têm os actores, neste caso concreto, os professores.

Assim, volvidos dois anos, após a implementação deste processo educativo, resta-nos saber a opinião de alguns docentes avaliadores, relativamente ao processo avaliativo implementado, nas escolas portuguesas.

Objectivos

Este estudo tem como finalidade principal analisar a opinião de um grupo de 27 docentes avaliadores (três educadores de infância, 10 professores do 1º ciclo e 14 professores do 2º ciclo) acerca da aplicação do sistema avaliativo dos professores, no que respeita quer à promoção dos resultados escolares dos alunos e alteração das práticas lectivas dos docentes, quer em relação ao que eles próprios pensam sobre o processo em curso.

Metodologia

Amostra

A amostra deste estudo é constituída por 27 docentes avaliadores (três educadores de infância, 10 professores do 1º ciclo e 14 professores do 2º ciclo), pertencentes a diferentes escolas do Distrito Porto.

Os dados referentes à constituição da amostra dos docentes avaliadores encontram-se registados no quadro 1.

	Situação dos Avaliadores																	
Avaliadores	Género		Tempo de Serviço			Formação Académica					Funções de Avaliador				Nº de Docentes que avaliou			
	fem.	mas.	16/20	21/25	+ 25	lic.	PósG	Mest	Dout	Out:	O.G.	E. Inf	D.1ºC	D.Dep	0/5	6/10	11/14	+ 15
Frequência	22	5	2	7	18	21	4	2	0	0	1	1	10	15	11	11	4	1
%	81.0	19.0	7.0	26.0	67.0	70.0	15.0	7.0	0	0	4.0	4.0	37.0	56.0	41,	41,0	15,0	4,0

Quadro 1 – Caracterização dos professores participantes no estudo

Assim, com é visível pelas informações colocadas no referido quadro (quadro 1), os avaliadores são quase, na totalidade (22 avaliadores), elementos do sexo feminino, possuindo mais de 16 anos de serviço. A maioria (21 avaliadores) tem como formação académica a licenciatura.

Quanto às funções que exercem como avaliadores, apenas dois (um Educador de Infância e um professor do 1º ciclo), dos 27 docentes avaliadores inquiridos, avaliaram como elemento do órgão de gestão.

Todos os docentes avaliadores envolvidos neste estudo frequentaram, apenas, uma acção de formação, no âmbito da avaliação de desempenho, mais propriamente, a acção de formação facultada pelo Ministério da Educação (DGRHE), com a duração de 25 horas.

Recolha e tratamento de dados

Os dados foram recolhidos através da aplicação de um questionário (anexo 1) constituído por dois grupos de questões de resposta fechada (escala de Likert), sendo o primeiro grupo de questões centrado nos parâmetros/finalidades emanados do Ministério da Educação e o segundo grupo destinado a obter a opinião do próprio docente avaliador, após ter desempenhado essa função. Os avaliadores tinham ainda oportunidade de expor o que pensavam acerca do assunto, numa questão de resposta aberta.

Dois avaliadores apenas preencheram a parte I do questionário, pelo que o restante (parte II) preenchido por estes dois elementos não foi incluído na apresentação dos resultados.

As respostas obtidas, através da colocação de questões de resposta fechada, são apresentadas em gráficos e/ou tabelas. Na questão de resposta aberta, colocada aos avaliadores (parte II do questionário), as respostas dadas foram sujeitas a análise de conteúdo, tendo sido, posteriormente, incluídas em categorias de resposta (CR) definidas *a posteriori* (Bardin, 2008) e de acordo com a ideia principal que cada uma delas encerra. Ainda em relação a esta questão, os dados são também apresentados numa tabela.

Apresentação e discussão dos resultados

- ***Contributo do processo implementado para avaliação do desempenho docente.***

Relativamente a este primeiro assunto, a que os avaliadores deveriam responder, os dados obtidos expõem-se no gráfico 1.

Tal como se pode observar, relativamente ao item "melhorar a prática pedagógica do docente", apenas 16% dos inquiridos não concordam que este aspecto tenha sido

alcançado e 56% concordam pouco. O mesmo resultado se verifica para o aspecto "valorizar e aperfeiçoar o docente".

Apenas uma minoria de avaliadores inquiridos (8%) concorda que a avaliação contribui para "diferenciar e premiar os melhores profissionais", uma vez que a maioria (60%) concorda pouco e (32%) discorda.

Quanto a "promover o trabalho de cooperação entre docentes", grande parte dos avaliadores (48%) discorda.

Quando se questiona se o processo de avaliação docente contribui para "melhorar os resultados escolares dos alunos", nota-se que são poucos os docentes avaliadores que concordam (12%) com esta ideia, uma vez que os restantes sujeitos discordam (44%) ou concordam pouco (44%).

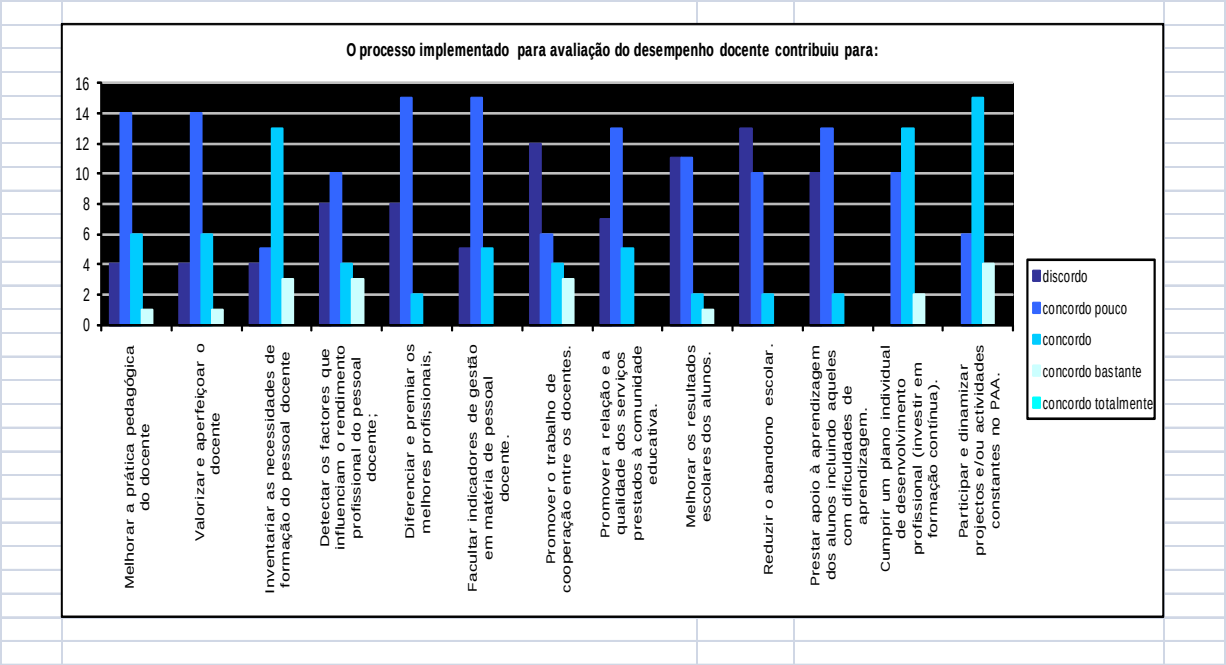


Gráfico 1: Opinião dos avaliadores quanto ao contributo do processo implementado

No que se refere ao contributo prestado pela avaliação de desempenho na "redução do abandono escolar", somente 8% escolheram a opção "concordo". A maioria (52%) discorda e os restantes (40%) concordam pouco.

Relativamente a "prestar apoio à aprendizagem dos alunos incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem", a quase totalidade dos avaliadores discorda (40%) ou concorda pouco (52%) com este aspecto, verificando-se apenas 8% dos avaliadores na opção "concordo".

Constata-se que mais de metade dos docentes avaliadores (60%) é de opinião que a avaliação contribui para "cumprir um plano individual de desenvolvimento profissional (investir em formação contínua)".

Voltar ao Índice do Eixo

Por último, destaca-se um maior número de docentes avaliadores (76%) que considera que a avaliação contribui para "Participar e dinamizar projectos e/ou actividades constantes no PAA". Neste parâmetro, a opção "discordo" não foi escolhida por nenhum elemento, bem como a opção "concordo totalmente".

Como é visível, a opção "concordo bastante" foi muito pouco escolhida pelos avaliadores para qualquer um dos aspectos considerados e a opção "concordo totalmente" nunca foi escolhida.

- ***Concepções que os avaliadores possuem acerca da avaliação***

No que se refere às concepções acerca da avaliação, por parte dos docentes avaliadores, após desempenharem a função de avaliador(a), os dados obtidos, através das respostas dadas, apresentam-se no gráfico 2.

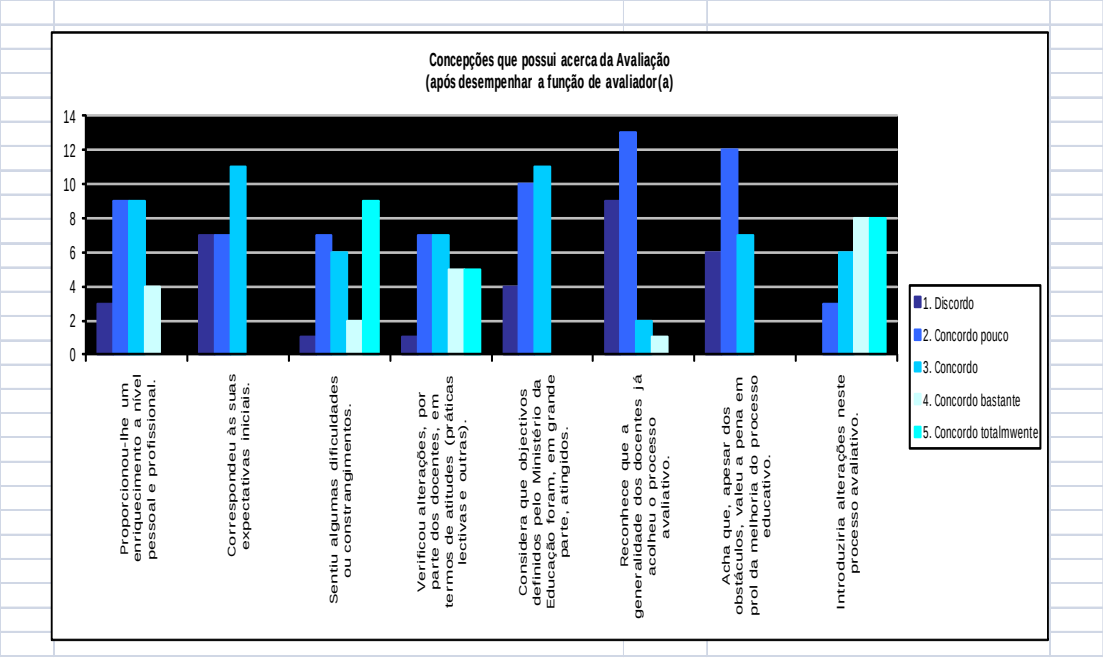


Gráfico 2: Opinião dos avaliadores acerca da avaliação.

A análise dos dados presentes no gráfico 2 permite constatar que um pouco mais de metade dos docentes avaliadores (52%) considera que a avaliação "proporcionou um enriquecimento a nível pessoal e profissional". Quanto a "corresponder às suas expectativas iniciais", constata-se que menos de metade dos avaliadores (44%) concorda com este item.

Apenas uma minoria de avaliadores inquiridos (4%) discorda que "sentiu dificuldades ou constrangimentos", no desempenho da função de avaliador. Neste aspecto, a opção "concordo bastante" e "concordo totalmente" foi escolhida por 8% e 36%, respectivamente.

No que diz respeito a "verificarem-se alterações por parte dos docentes em termos de atitudes (práticas lectivas e outras)", apenas um docente avaliador discorda, sendo sete os sujeitos que concordam pouco, sendo bastante considerável o número de avaliadores que concordam (17 avaliadores).

Verifica-se, ainda, que 44% dos avaliadores é de opinião que "os objectivos definidos pelo Ministério da Educação, foram, em grande parte, atingidos", sendo de opinião contrária (discordam) apenas 16%.

Quanto a "reconhecer que a generalidade dos docentes já acolheu o processo avaliativo", verifica-se que cerca de metade dos avaliadores (36%) discorda e mais de metade dos docentes avaliadores (52%) concorda pouco.

Apenas uma minoria de docentes avaliadores (sete) concorda que "valeu a pena em prol da melhoria do processo avaliativo".

Por último, a grande maioria (88%) dos avaliadores, participantes neste estudo, é de opinião que "introduziria alterações ao processo avaliativo". Neste parâmetro, a opção "discordo" não foi escolhida por ninguém.

Relativamente à última questão colocada aos avaliadores *"Comentário ou sugestão sobre Avaliação do Desempenho Docente"*, as respostas obtidas expõem-se na tabela 1.

CATEGORIAS	Departamento a que pertencem os avaliadores			
	Educ. Infância	Prof. 1º Ciclo	Prof. 2º Ciclo	Total
ADD feita por avaliadores com formação específica	0	0	1	**1**
ADD deve ocorrer noutros "moldes"	1	0	5	**6**
Não respondeu	2	10	6	**18**

Tabela 1 – Respostas dos avaliadores

De acordo com os dados registados na tabela 1, constata-se que apenas foi possível constituir três categorias, no conjunto das respostas dadas pelos docentes avaliadores.

Na categoria "ADD deve ocorrer noutros "moldes", cerca de um quarto dos sujeitos emite esta opinião (seis), sendo que a quase totalidade dos avaliadores (18 avaliadores) não respondeu a esta questão.

Conclusões e implicações

Tendo por base os resultados obtidos e atrás expostos, e ainda que não se possa proceder a generalizações, dado o número restrito dos elementos intervenientes, podem, contudo, extrair-se as seguintes conclusões:

Uma minoria dos elementos inquiridos reconhece que a avaliação contribuiu:

- Para "melhorar os resultados escolares dos alunos" (três docentes avaliadores)

- Para a "redução do abandono escolar" (dois docentes avaliadores)

Por outro lado, mais de metade dos docentes participantes neste estudo considera que a avaliação contribuiu:

- Para "cumprir um plano individual de desenvolvimento profissional (investir em formação contínua)" (13 docentes avaliadores)
- Para "Participar e dinamizar projectos e/ou actividades constantes no PAA" (19 docentes avaliadores).

Acresce, ainda, admitirem que:

- Os objectivos estabelecidos pelo M.E. não foram atingidos (14 docentes avaliadores)
- Os docentes não acolheram o processo avaliativo (22 docentes avaliadores)
- Introduziriam alterações a este sistema de avaliação (22 docentes avaliadores).

Resumindo: Esperemos que a recente legislação sobre avaliação de Desempenho (Decreto lei nº2/2010), continuando na promoção do Desenvolvimento e da Formação Profissional, ao longo da vida, devolva a serenidade aos principais intermediários do processo educativo – os professores.

Referências bibliográficas

ALVES, M. P. & MACHADO, E. (2010). Avaliar entre ser sujeito e sujeitar-se. In P. Alves & E. Machado (org.), *O Pólo de Excelência – Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores, 6-12.

BARDIN, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BORGES, N. (2009). *Avaliação de desempenho docente – Perspectivas de professores de Educação Física*. Dissertação de Mestrado em Desporto para crianças e jovens. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

De PRO BUENO, A. & Ezquerra Martínez, A. (2005). Qué ciencia ve nuestra sociedad? *Alambique-Didáctica de las ciencias experimentales,* 43, 37-48.

FERNANDES, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.

FIGARI, G. (1996). *Avaliar ... Que referencial?* Porto: Porto Editora.

FREIRE, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

PACHECO, J. A. & FLORES, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Referências da legislação

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, (Lei de Bases do sistema Educativo), Cap. IV (Recursos Humanos).

Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto (alterações à LBSE).

Decreto-Lei nº 240/2001 (perfis gerais de competência para a docência).

Decreto-Lei nº 15/2007 (Estatuto da Carreira Docente).

Decreto-Regulamentar nº 2/2008 (Processo de Avaliação Docente).

Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de Setembro de 2009.

Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho de 2010.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho de 2010.

ANEXO

Modelo de questionário aplicado aos docentes avaliadores

QUESTIONÁRIO

No âmbito da Avaliação de Desempenho Docente, a aplicação deste questionário aos docentes avaliadores tem como objectivo principal avaliar, o impacto de todo o processo avaliativo, desencadeado pelo Ministério da Educação, com vista à implementação da avaliação dos docentes.

A sua colaboração é indispensável para a investigação que nos propomos realizar, pelo que, agradecemos, desde já, a sua disponibilidade.

PARTE I

1. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

2. Tempo de serviço em anos completos (até 31 de Agosto de 2009).

16 a 20 anos ☐ 21 a 25 anos ☐ mais de 25 anos ☐

3. Habilitações académicas

Licenciatura ☐ Pós-graduação ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

Outras ☐

4. Funções de avaliador(a) como

- Elemento do órgão de gestão ☐ • Docente de departamento ☐
- Educação de Infância ☐ • 1º ciclo ☐ • Outros ☐

5. Número de docentes que avaliou ☐

6. Frequentou de Curso ou Formação na área da Avaliação:

Sim ☐ Não ☐

(Se sim) Qual?

_____

_____

PARTE II

1. Relativamente ao processo de Avaliação de Desempenho Docente, por favor, assinale a sua opinião acerca das seguintes afirmações, usando a seguinte escala:

1-Discordo; **2-Concordo pouco; 3-Concordo**; **4-Concordo bastante**; **5-Concordo totalmente**

O processo implementado para avaliação do desempenho docente contribuiu para:	**(1)**	**(2)**	**(3)**	**(4)**	**(5)**
Melhorar a prática pedagógica do docente.					
Valorizar e aperfeiçoar o docente.					
Inventariar as necessidades de formação do pessoal docente.					
Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;					
Diferenciar e premiar os melhores profissionais,					
Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.					
Promover o trabalho de cooperação entre os docentes.					
Promover a relação e a qualidade dos serviços prestados à comunidade educativa.					
Melhorar os resultados escolares dos alunos					
Reduzir o abandono escolar.					
Prestar apoio à aprendizagem dos alunos incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem.					
Cumprir um plano individual de desenvolvimento profissional (investir em formação contínua).					
Participar e dinamizar projectos e/ou actividades constantes no PAA.					
Concepções que possui acerca da Avaliação (após desempenhar a função de avaliador(a)	**(1)**	**(2)**	**(3)**	**(4)**	**(5)**
Proporcionou-lhe um enriquecimento a nível pessoal e profissional.					
Correspondeu às suas expectativas iniciais					
Sentiu algumas dificuldades ou constrangimentos.					
Verificou alterações, por parte dos docentes, em termos de atitudes (práticas lectivas e outras).					
Considera que objectivos definidos pelo Ministério da Educação foram, em grande parte, atingidos.					
Reconhece que a generalidade dos docentes já acolheu o processo avaliativo.					
Acha que, apesar dos obstáculos, valeu a pena em prol da melhoria do processo educativo.					
Introduziria alterações neste processo avaliativo.					

Comentário ou sugestão sobre a Avaliação do Desempenho Docente:

_____

_____



COMUNICAÇÕES

Eixo Temático 2:

Aprendizagem ao Longo da Vida e Avaliação do Desenvolvimento Profissional

Voltar ao Índice do Eixo

Avaliação do Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na Investigação

Nilza Costa
Alexandre Ventura
Rita Leal
CIDTFF – Universidade de Aveiro

Carlos Barreira
Universidade de Coimbra

Eusébio Machado
Universidade Portucalense

Resumo: O sistema de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) dos profissionais da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários em Portugal tem vindo a ser alterado pelo Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 15/2007, Decreto-Lei n.º 75/2010 e Decretos Regulamentares n.os 2/2008 e 2/2010). A razão principal destas alterações prende-se com o aumento do nível de exigência que se coloca aos educadores, professores e escolas, o que vai ao encontro de políticas educativas internacionais. O principal objectivo deste sistema, de acordo com os normativos em vigor, é a melhoria do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos. A aplicação destas alterações tem, contudo, vindo a criar um fenómeno social, psicológico e profissional complexo. As seguintes razões podem estar na origem do referido fenómeno: (i) a não ocorrência de alterações significativas na ADD nas últimas décadas e a falta de uma cultura avaliativa em Portugal, (ii) a existência de problemas no sistema proposto e no seu processo de implementação, (iii) a prática de rotinas corporativas, organizacionais e individuais defensivas; (iv) a relação estabelecida entre a política da ADD e outras medidas políticas tomadas no âmbito da Educação.
No contexto acima referido, está em curso um projecto de investigação, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Referência: PTDC/CPE-CED/104786/2008), Projecto ADDin, cujos objectivos principais são: (i) compreender as razões do fenómeno subjacente à ADD e (ii) propor medidas que possam ser utilizadas pelos intervenientes deste processo de forma a lidar com a complexidade da situação. A investigação desenvolve-se em três fases: (1ª) construção de um referencial teórico e metodológico; (2ª) realização de cinco estudos de caso em Escolas e Agrupamentos na região Norte e Centro de Portugal e (3ª) formulação de princípios de acção que poderão ser utilizados pelos políticos em geral, e os líderes de escolas em particular, para, por um lado, compreender a complexidade da situação e, por outro, tomar decisões fundamentadas na investigação face à ADD.
Neste artigo apresentam-se as linhas gerais do Projecto ADDin, assim como o referencial enquadrador do estudo a realizar (fase 1 do Projecto).

Palavras-chave – Avaliação, desempenho docente, complexidade

Abstract: The Portuguese system for educators and elementary and secondary teachers' evaluation (ADD) has been changing under the responsibility of the Ministry of Education n Portugal (Laws 15/2007, 75/2010 and Decrees 2/2008, 2/2010). The main reason for the changes concerns an increasing demand to educators, teachers and schools, in accordance with what happens at an international level. The main objective of this system is, according to the present legislation, the improvement of the educational services in schools and the students' learning. However, the implementation of these changes has been creating a social, psychological and professional complex phenomenon. The following reasons can be in its origin: (i) the

non-occurrence of significant changes in ADD in the last decades and the lack of an evaluative culture in Portugal; (ii) the existence of problems in the proposed system and in its implementation process; (iii) the practice of corporative, organizational and individual defensive routines; (iv) the relation between the policy of ADD and other policy measures taken in education.
In this context, we are developing a research project, financed by the Portuguese Foundation for Science and Technology (Project Reference: PTDC/CPE-CED/104786/2008), the ADDin Project, with the main aims: (i) to understand the reasons underlying the phenomena referred to above and (ii) to propose measures which may be used by those involved in the ADD process in order to deal with the complexity of the situation. For that, we are developing the research project in three phase: 1st to construct a theoretical and methodological framework for our study; 2nd to pursue five case studies in two secondary schools and three clusters of schools in northern and central Portugal and 3rd to transform the knowledge produced in action-principles which may be used by politicians in general and school leaders in particular, firstly to understand the complexity of the current situation and, secondly, to make research based decisions about educators and teachers' evaluation.
In this paper we present an overall view of the project as well as the framework we are developing (1st phase of the Project) to pursue with our study.

Key words – Evaluation, Teachers performance, complexity

1. Introdução

Hoje em dia, os contextos sociais em geral e os educativos em particular apresentam um elevado nível de complexidade, caracterizando-se por situações intrincadas, dinâmicas e mutantes (Davis & Surnara, 2006). Neste sentido, a compreensão e explicação dos contextos educacionais precisam ser sistémicas, colocando-se o enfoque na dinâmica das interacções e abandonando-se visões e abordagens mais reducionistas, lineares, simplistas e casuais. Face a esta complexidade, que caracteriza a sociedade actual da qual fazemos parte, torna-se fulcral a (re)construção constante do conhecimento e do saber agir dentro destas condições de incerteza, instabilidade, ambiguidade e imprevisibilidade (Schön, 1987).

Também a temática da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico e Secundário em Portugal, recentemente problematizada devido às mudanças introduzidas pelo Ministério da Educação (Decretos-Lei n.º 15/2007 e n.º 75/2010, Decretos Regulamentares n.º 2/2008 e 2/2010), é pautada por essas características, visíveis frequentemente nas escolas e mesmo nos *mass media*. As mudanças recentes efectuadas em torno da ADD, geradoras de mau estar entre profissionais e conjugada com o pouco conhecimento construído em torno desta problemática, justificam a relevância do projecto de investigação ADDin. A principal finalidade do Projecto é procurar compreender o fenómeno complexo e dinâmico que é a ADD através de um olhar amplificador do sistema e, também, de testemunhos de intervenientes privilegiados neste processo, averiguando o que eles vivem, pensam e sentem. Procura-se, assim, uma forma de dialogar com a situação complexa que se criou, como um caminho para compreendermos em profundidade as situações e os contextos que advém da ADD e que estão em constante interacção e mudança.

A compreensão das razões que subjazem ao actual contexto da ADD será, certamente, uma mais-valia para as enfrentar e saber agir perante a mesma. Neste momento, e como hipóteses, podemos avançar com as seguintes razões como justificação para a actual situação complexa que se tem vivido recentemente em Portugal: (i) a não ocorrência de alterações significativas na ADD nas últimas décadas e a falta de uma cultura avaliativa em Portugal (Roldão, 2003), (ii) a existência de problemas no sistema proposto e no seu processo de implementação, (iii) a prática de rotinas corporativas, organizacionais e individuais defensivas e (iv) a relação estabelecida entre a política da ADD e outras medidas políticas tomadas no âmbito da Educação.

Dada a situação, urge estudar, de forma profunda, sistemática e apoiada na investigação, as razões da instabilidade vivida em escolas e por professores, como forma de prosseguir com a ADD dentro de um enquadramento próximo ao existente. Neste sentido, no presente artigo apresenta-se um projecto de investigação (Projecto ADDin) que procura responder aos desafios colocados recentemente à ADD, assim como o enquadramento teórico e normativo em que assenta toda a investigação em curso. Acreditamos que esta reflexão e caracterização da situação actual orientarão uma acção futura, contribuindo para uma qualidade educativa que se pretende alcançar e melhorar a cada dia.

2. O Projecto ADDin

A investigação desenvolvida noutros países mostra-nos a importância da ADD na melhoria da qualidade da educação, nomeadamente no que diz respeito às aprendizagens dos alunos (Tucker & Stronge, 2005; Nolan & Hoover, 2007). A par do referido, a revisão de literatura também menciona que a ADD pode transformar-se num poderoso catalisador para a melhoria da acção dos professores e das escolas (Toch & Rothman, 2008). Foi tendo estas premissas como base que se desenhou o projecto *Avaliação do Desempenho Docente: compreendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação*, hoje financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Referência: PTDC/CPE-CED/104786/2008). Este Projecto é por nós designado de ADDin. Sem se questionar que quer as escolas, quer os professores, trabalham para a qualidade do processo educativo, as questões que o Projecto levanta prendem-se com as razões que explicam a actual resistência ao modelo da ADD e a formas como esta pode ser ultrapassada.

Tendo como base o mencionado anteriormente, os principais objectivos do Projecto são: (i) compreender as razões do fenómeno social, psicológico e profissional que é a ADD e, baseando-nos nessa compreensão (ii) propor medidas que possam ser utilizadas pelos intervenientes deste processo (ao nível do poder politico central e das escolas) de forma a lidar com a complexidade da situação.

Para alcançar estes objectivos, constitui-se uma equipa de onze elementos (ver nota 1 no final do texto): (i) seis investigadores doutorados das Universidades de Aveiro (UA), do Minho (UM) e de Coimbra (UC) - especialistas em avaliação e com investigações reconhecidas no domínio da ADD e em organização e gestão de escolas) e (ii) cinco doutorandas da UA a desenvolverem as suas investigações em avaliação e em ADD. Para apoiar o trabalho científico da equipa, o Projecto conta ainda com duas consultoras de reconhecido mérito (ver nota 2 no final do texto). O trabalho mais administrativo e de gestão corrente é apoiado por uma bolseira de investigação.

De referir, ainda, que o Projecto se encontra sediado no Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa (LAQE) – estrutura funcional do Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da UA (Costa, et al., 2008) - ver nota 3 no final do texto.

A equipa de investigadores desenvolverá o Projecto em três fases. A primeira inclui a construção de um referencial teórico e normativo para o desenvolvimento do projecto, no qual serão considerados três eixos: o eixo científico, o eixo normativo e o eixo contextual (ver figura 1).

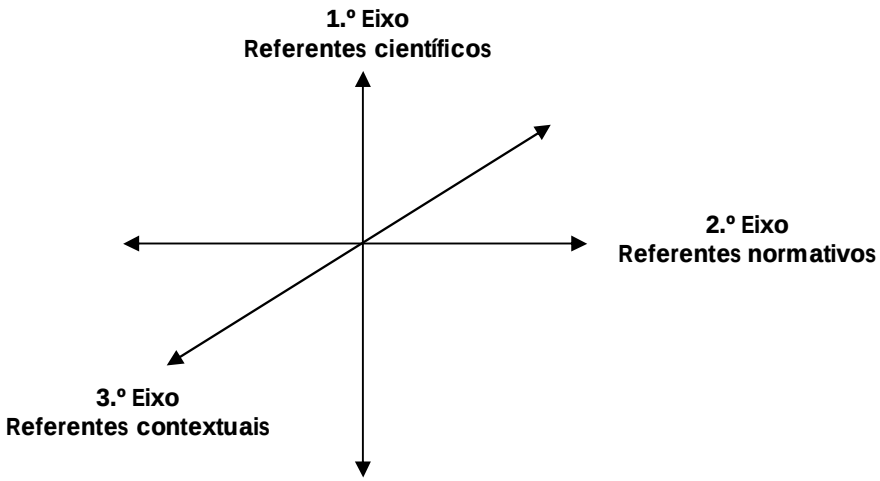


Figura 1. Principais eixos do referencial do projecto

A segunda fase consiste na realização de cinco estudos de caso em duas escolas secundárias e três agrupamentos de escolas na região Norte e Centro de Portugal. Os dados serão recolhidos através (i) de análise documental (por exemplo, Projecto Educativo de Escola, documentos das escolas relacionados com a ADD), (ii) de entrevistas a realizar aos principais intervenientes no processo da ADD das cinco instituições (por exemplo, o Director, os membros responsáveis pela implementação do processo da ADD, professores avaliadores e avaliados), (iii) de um questionário a aplicar aos professores das escolas /agrupamentos e (iv) de observação de momentos de conceptualização e operacionalização do processo da ADD nas mesmas instituições. O

principal objectivo desta segunda fase é compreender as rotinas organizacionais e individuais criadas nas escolas face às alterações introduzidas no sistema da ADD pelas medidas políticas. Procurar-se-á, em particular, compreender as razões de resistência (ou não) das escolas e professores ao sistema e operacionalização do processo da ADD. Acreditamos que o conhecimento obtido trará um contributo relevante para o sucesso na implementação do mesmo.

A terceira fase do Projecto consiste na transformação do conhecimento produzido nas fases anteriores em princípios de acção que poderão ser utilizados por políticos e líderes de escolas na compreensão e gestão da ADD. O formato e a relevância destes princípios de acção serão validados através: (a) de entrevistas (*focus group*) a realizar a elementos chave do sistema educativo português (líderes políticos e de escolas) e membros da comunidade investigativa e (b) durante a realização de uma *workshop* internacional onde se conta com a presença de especialistas nacionais e internacionais no domínio da ADD.

3. Referencial de ADD adoptado no Projecto

O Decreto-Lei n.º 15/2007, artigo 42.º, refere que "a avaliação se realiza segundo critérios previamente definidos, que permitam aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional, tendo em conta o contexto sócio-educativo em que se desenvolve a actividade". Este propósito remete para a importância da referencialização, essencial em qualquer processo de avaliação (Figari, 1996). Este visa a construção de referentes e a selecção de critérios e de indicadores que permitam operacionalizar o acto de avaliar, sendo necessário uma grelha de leitura, obtida através de um quadro-matriz de referência, denominado referencial de avaliação (Hadji, 1994; Figari, 1996; Coelho & Rodrigues, 2008). Para a construção do referencial da ADD, consideramos os referentes científicos, normativos e contextuais.

Passamos, de seguida, a apresentar o referencial do projecto de investigação, tendo em conta os seus eixos fundamentais (cf. Figura 1).

3.1. Referentes científicos

Os referentes científicos integram o desenvolvimento articulado de conhecimentos em torno dos conceitos de "Desenvolvimento Profissional", "Supervisão Reflexiva", "Regulação Formativa" e "Autonomia versus Heteronomia". Estudos de referência de cada um dos conceitos eleitos para os referentes científicos encontram-se na Tabela 1.

Desenvolvimento Profissional	Supervisão Reflexiva	Regulação Formativa	Autonomia *versus* Heteronomia
(Day, 2001, 2003; Paquay, 2004; Neto-Mendes, 2004, 2005; Tucker & Stronge, 2005; Nolan & Hoover, 2007; Roldão, 2007; Alves & Machado, 2008)	(Alarcao & Tavares, 2003; Vieira, 2009; Alarcão & Roldão, 2010; Alves & Flores, 2010)	(Pacheco & Flores, 1999; Simões, 2000; Ribeiro, 2008; Toch & Rothman, 2008; Figueiredo, 2009; Neves, 2010)	(Machado, 2008, 2009; Alves & Machado, 2010; Flores, 2010)

Tabela 1 - Referentes científicos da ADD e estudos de referência

Day (2003) apresenta uma visão abrangente e dinâmica de desenvolvimento profissional, sendo este um processo que envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individualmente ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para a reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Por conseguinte, o desenvolvimento profissional inclui três grandes dimensões: a aprendizagem normal e evolutiva do docente, as aprendizagens esporádicas e as aprendizagens resultado de uma planificação específica, possibilitando aos docentes manter elevados padrões de ensino, interagir de forma diferenciada com uma diversidade de alunos, ser membro activo nas comunidades de adultos dentro e fora da escola, responder às exigências externas de mudança e comprometer-se profissionalmente com entusiasmo e autoconfiança (Day, 1993; 2001).

Assim, o desenvolvimento profissional, para além de ter em conta a "aplicação de conhecimentos, de perspectivas e de destrezas no contexto de sala de aula" (Day, 2003, p. 170), deve também proporcionar um processo de transferência, onde o acompanhamento e o *feedback* são essenciais; o professor deve ser entendido como aprendente ao longo da vida; deve existir uma cultura organizacional que pressupõe a entre-ajuda e os recursos devem ser considerados em função do desenvolvimento profissional a longo prazo (Day, 2003).

Só o docente que investe no seu desenvolvimento profissional, e que para isso tem que ser apoiado pelas organizações centrais e/ou pela organização - escola, é que se

tornará crítico, reflexivo, com capacidade do uso do juízo discricionário e, consequentemente, terá o impacto desejado nos seus alunos, promovendo a melhoria das suas aprendizagens.

Assim sendo, está subjacente a ideia de que o desenvolvimento profissional do professor está articulado com a capacidade que o docente tem de permanente pesquisa, de questionamento e procura de soluções, promovendo deste modo "qualquer tentativa sistemática de alterar a prática, crenças ou conhecimentos profissionais do pessoal da escola com um propósito de articulação" (Ribeiro, 1989, p. 137).

Neste sentido, a avaliação formativa, como instrumento de regulação e orientação das decisões que permite o ajuste da ajuda a partir da valorização continuada das actuações do professor, constitui uma actividade central do desenvolvimento profissional (Ribeiro, 2008). É assim que, nos modelos orientados para o desenvolvimento profissional, a avaliação deve ser conduzida por observadores com formação, que providenciam *feedback* aos docentes avaliados no sentido da melhoria das suas práticas. Estes modelos, apesar de terem *nuances* diferenciadas no que diz respeito aos processos, centram as suas finalidades no desenvolvimento profissional, na supervisão "clínica", em que o docente é o agente dinâmico na sua sala de aula e solicita o supervisor para o apoiar na análise e no repensar do seu próprio ensino com vista à melhoria do seu desempenho. Neste sentido, a avaliação do desempenho docente "implica um reforço na prática supervisiva, conduzida pelo professor individualmente (auto-supervisão) ou com outros (supervisão acompanhada)" (Vieira, 2009, p. 34). Nestes modelos, a auto-avaliação é assumida como uma parte importante do próprio processo, na medida em que o docente é responsável pelo seu desenvolvimento profissional, sendo fortalecida pelos pares, isto é, por colegas que se avaliam mutuamente nos seus desempenhos, fazendo com que a auto-avaliação tenha uma abrangência holística e integrada, de forma a contribuir real e objectivamente para a autonomia e o desenvolvimento profissional (Withres, 1995).

Segundo Alarcão e Roldão (2010):

> As novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (...) condições de desenvolvimento e de aprendizagem. (p. 19)

Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional não afecta apenas os professores, mas todos os que têm responsabilidade no aperfeiçoamento da escola, ocorrendo no contexto da organização em que trabalham. O desenvolvimento profissional tem subjacente a negação de práticas individualistas e celulares, ocorrendo antes num

contexto mais amplo de desenvolvimento organizacional e curricular, motivando os docentes para o seu empenho que terá como consequência o empenho dos alunos. Hargreaves (1994) e Iwaniki (1995) advogam que o desenvolvimento profissional deve ser enquadrado no desenvolvimento institucional. A este propósito, Hargreaves (1994) refere que:

> os professores têm necessidades profissionais ao longo de toda a vida e só serão colmatadas se forem encaradas como qualquer aprendente em termos de continuidade e progressão; para que a continuidade e progressão sejam alcançadas as necessidades de desenvolvimento profissional têm que ser regularmente avaliadas, as escolas concebem um plano de desenvolvimento que permite também o plano de desenvolvimento profissional do professor e as necessidades profissionais identificadas têm que ser conciliadas com as necessidades da escola. (p. 436).

Desta forma, a melhoria da escola implica o investimento no desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria dos docentes implica que o seu desenvolvimento profissional seja enquadrado no contexto institucional (Day, 2001).

É importante reparar que a ADD apesar de ser predominantemente formativa em termos conceptuais, baseada quer no aperfeiçoamento das competências dos docentes e, por conseguinte, na melhoria das aprendizagens dos alunos, quer no fortalecimento de uma relação de confiança entre os docentes e os directores, identifica alguns propósitos sumativos, onde são considerados o perfil de competências e os actuais padrões de desempenho, que indiciam a responsabilidade profissional dos docentes. De acordo com Barreira e Rebelo (2008, p. 7) estamos perante "um modelo «misto», integrador, próximo do modelo de Shinkfield", uma vez que combina um propósito formativo com um sumativo.

Também segundo Simões (2000), a coexistência de propósitos sumativos e formativos num mesmo sistema pode ser sinónimo de "dificuldade na sua exequibilidade", embora como referem alguns autores a escolha de um modelo formativo não significa necessariamente a exclusão da dimensão de certificação, devendo esta, para atenuar as resistências dos professores, estar sobretudo alicerçada à avaliação de questões que digam respeito à sua formação (Pacheco & Flores, 1999, Pacheco, 2009).

A este propósito, Duke e Stiggins (1990) referem que esta dificuldade pode ser ultrapassada se, em vez de se considerar a coexistência de propósitos sumativos e formativos, se considerar a "coexistência de percursos (...) a prestação de contas, remediação ou desenvolvimento profissional" (Simões, 2000, p. 48) num sistema de avaliação de docentes. Assim, na opção pelo sistema de avaliação a adoptar deve considerar-se as necessidades dos diferentes contextos, o processo de recolha de dados, os procedimentos, o envolvimento de diferentes actores e a produção das diferentes tomadas de decisão.

3.2. Referentes normativos

No que concerne ao actual sistema de avaliação de desempenho docente, há a considerar os referentes normativos, de ordem externa que se sistematizam na Tabela 2. Embora o actual sistema seja muito recente, o quadro legislativo que o suporta já é vasto, o que de alguma forma espelha o ambiente de contestação e de tensão que tem sido vivido pelos professores, provocando avanços e recuos ao nível do enquadramento normativo-legal da ADD.

Nível Externo	• Normativos enquadradores dos princípios orientadores, dimensões, critérios e objectivos da ADD: - Decreto-Lei n.º 240/2001 (Perfil geral de desempenho profissional docente) - Decreto-Lei n.º 241/2001 (Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico) - Decreto-Lei n.º 15/2007 (Novo Estatuto da Carreira Docente) - Decreto Regulamentar n.º 2/2008 (regulamentação do ECD, no que respeita ao sistema de Avaliação do Desempenho Docente) - Despacho n.º 7465/2008 (Delegação de competências) - Decreto Regulamentar n.º 11/2008 (Regime transitório de Avaliação de Desempenho Docente do biénio 2007/08 a 2008/09) - Despacho n.º 16872/2008 (Modelos de impressos das fichas de avaliação e auto-avaliação; ponderações dos parâmetros classificativos das fichas de avaliação) - Despacho n.º 20131/2008 (Fixação das percentagens máximas para atribuição das classificações de *Muito Bom* e *Excelente*) - Despacho n.º 27136/2008 (Aditamento ao Despacho n.º 7465/2008) - Despacho n.º 31996/2008 (Clarificação de algumas disposições constantes no Despacho n.º 20131/2008) - Despacho n.º 32047/2008 (Redução do n.º de avaliados por avaliador) - Despacho n.º 32048/2008 (Clarificação de algumas disposições constantes no Despacho n.º 7465/2008) - Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009 (Regime transitório de avaliação de desempenho docente no 1º ciclo de avaliação, até 31/12/2009)) - Despacho n.º 3006/2009 (Alteração do Anexo VI do Despacho n.º 16872/2008) - Despacho n.º 15772/2009 (Alteração do Despacho n.º 306/2009) - Circulares, Informações da DGRHE e Notas de leitura temática • Recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) • Programas Curriculares • Decreto-Regulamentar n.º 2/2010 (revogou o Decreto-Regulamentar n.º 2/2008) • Despacho n.º 14420/2010 (fichas de avaliação global) • Despacho n.º 16034/2010 (Padrões de desempenho docente)

Tabela 2. Referentes normativos da ADD

(Adaptado de Coelho & Rodrigues, 2008, p 16).

Conforme o Decreto-Lei n.º 15/2007, artigo 40.º, a avaliação de desempenho visa (i) melhorar os resultados escolares dos alunos e a qualidade das aprendizagens e (ii) proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

Deste modo, a avaliação de desempenho docente assume-se como um processo dual, capaz de promover a melhoria das aprendizagens dos alunos e de proporcionar o desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

Como consta no artigo 42.º do ECD, a avaliação de desempenho concretiza-se em quatro dimensões: a vertente profissional e ética, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e a relação com a comunidade e, por fim, o desenvolvimento e formação ao longo da vida. Considerando estas quatro dimensões, Sanches (2008) refere que o sistema português se baseia, essencialmente, no modelo centrado no perfil do professor. O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, define o perfil geral de desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo. Estes perfis estruturam-se em função das dimensões supracitadas, e avaliadas de acordo com 12 parâmetros classificativos e indicadores de classificação, tendo em conta os critérios constantes das diversas fichas de avaliação de desempenho (Despacho n.º 16872/2008, de 23 de Junho), constituindo no seu todo o padrão de qualidade do desempenho profissional do professor (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, artigo 4º, n.º 2). O autor acima referido apresenta três conclusões fundamentais, declarando ser evidente uma predominância das dimensões ensino e aprendizagem e participação na escola, ficando a dimensão relação com a comunidade muito limitada, uma vez que a apreciação dos pais é apenas um instrumento facultativo e não um parâmetro de avaliação. Por fim, observando-se a insuficiência de parâmetros nas vertentes profissional e ética e de formação profissional ao longo da vida, esta por sua vez considerada um pressuposto fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, fica restringida à frequência de acções de formação contínua.

A avaliação do desempenho docente foi regulamentada pelo Decreto-Regulamentar 2/2008. No entanto, devido à contestação generalizada dos professores e depois do entendimento com a plataforma sindical dos professores, em Abril de 2008, tendo por base as dificuldades sentidas em implementar o sistema de avaliação, surgiu o *"Decreto Regulamentar n.º 1 -A/2009, de 5 de Janeiro com a aprovação de um conjunto de medidas que, no seu conjunto, concretizaram o aperfeiçoamento e a simplificação dos procedimentos de avaliação, permitindo responder às dificuldades identificadas na sua aplicação (...)".*

Na sequência deste entendimento "(...) o Governo solicitou a entidades independentes a elaboração de estudos e pareceres sobre o processo de avaliação em curso, que pudessem sustentar a necessária tomada de decisão política". Neste sentido, a OCDE (2009) elaborou um relatório, defendendo a necessidade de alterar o sistema de avaliação dos professores em Portugal, uma vez que causava focos de tensão. No relatório é referido que a avaliação do desempenho docente deve continuar, embora se considere que há vários elementos problemáticos que devem ser sujeitos a ajustamentos.

Foi na sequência das várias tensões e contestações provocadas pelo sistema de avaliação nos professores e dos relatórios desenvolvidos por entidades independentes que o Decreto-Regulamentar 2/2008 veio finalmente a ser revogado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho. Por outro lado, o Decreto -Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, alterou o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, procurando garantir uma efectiva avaliação do desempenho docente com consequências na carreira, através da valorização e distinção do mérito. As alterações ao sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente visam clarificar a sua articulação com a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional, valorizar a dimensão formativa da avaliação, centrar num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado e envolver mais os docentes no processo e nos resultados da avaliação, tendo em consideração os princípios e objectivos subjacentes à ADD, bem como as recomendações efectuadas pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores e pela OCDE (2009).

Assim, a ADD mantém critérios de exigência e valorização do mérito, passando agora a realizar-se através de procedimentos simplificados, sendo o seu elemento essencial a auto-avaliação efectuada por cada docente, numa perspectiva de desenvolvimento profissional. A responsabilidade pela avaliação final é atribuída a um júri de avaliação, competindo a um dos seus membros, o relator, acompanhar o desempenho do docente avaliado e manter com ele uma interacção permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação.

Para que a ADD possa ser apreciada com critérios e indicadores de exigência e, ao mesmo tempo, permitir a regulação por parte do relator e a auto-regulação e autoavaliação por parte do docente avaliado foram recentemente publicados os padrões de desempenho (Despacho n.º 16034/2010). Estes, orientados fundamentalmente pelas dimensões definidas no Perfil geral de desempenho profissional docente (Decreto-Lei n.º 240/2001), "(...) definem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão. (...). Assim, enquanto elemento de referência nacional, o documento dos padrões de desempenho deve ser lido em

contexto, isto é, de acordo com o projecto e características de cada escola e com as especificidades da comunidade em que se insere".

3.3. Referentes contextuais

Cabe às escolas/agrupamentos, a tarefa de reconstruir à luz dos referentes normativos os seus referentes contextuais orientados pelos seus documentos estruturantes, que se sistematizam na Tabela 3, desenvolvendo uma metodologia de referenciação exequível à sua realidade, e que operacionalizará o processo de avaliação, teorizado no quadro de referência emanado pela Tutela.

Nível Interno	• Objectivos e Metas fixados em: - Projecto Educativo de Escola (PEE) - Plano Anual de Actividades (PAA) - Projecto Curricular de Escola – PCE - Regulamento Interno (RI) - Projecto Curricular de Turma – PCT (quando definido no RI) • Indicadores de medida definidos pela escola, relativamente: - à evolução dos resultados escolares esperados para os alunos - à redução das taxas de abandono escolar • Descritores (níveis de desempenho) formulados pela escola para os parâmetros e indicadores das fichas de avaliação • Instrumentos de registo criados pela escola.

Tabela 3. Referentes contextuais da ADD
(Adaptado de Coelho & Rodrigues, 2008, p. 16).

Todavia, quando se colocam em prática os fundamentos consignados na lei, surgem naturalmente os constrangimentos. A realidade de cada escola é única; adequar o sistema de avaliação de desempenho a cada uma destas realidades não é tarefa fácil e requer a colaboração de todos os envolvidos no processo, sendo o trabalho entre pares, aliás, um dos aspectos mais controversos que têm sido identificados na literatura sobre ADD (por exemplo, Mota, 2009). A verdade é que grande parte dos professores ainda não desenvolveram esta cultura colaborativa, fruto de um sistema educativo eminentemente fechado sobre si próprio, quer no que respeita às actividades profissionais dos docentes, quer no que concerne à relação da própria escola com o meio envolvente. As transformações exigidas pela ADD (mas que na verdade se revelavam necessárias e inevitáveis), acarretam mudanças que implicam antes de mais, uma modificação das práticas e das mentalidades (Mota, *op. cit*).

Pelo exposto, consideramos que a ADD tem subjacente uma lógica internalista, orientada essencialmente pelas seguintes características:

- o recurso privilegiado a *referentes* internos;
- o estatuto interno e paritário dos avaliadores;
- a contextualização do desempenho (*objectivos* e *resultados*);
- a construção endógena de instrumentos (Paquay, 2004; Alves & Machado, 2008; Machado, 2009).

Como qualquer sistema de avaliação, também este revela aspectos favoráveis e desfavoráveis. Como principais *riscos* inerentes à sua aplicação, salientam-se: a dificuldade de legitimação dos avaliadores; a indução de entropia na organização; o relativismo no processo de avaliação e a deriva tecnicista e quantitativista. Já como *potencialidades* centrais, destacam-se: a contextualização do processo; a participação/negociação; a promoção da regulação profissional; a garantia de equidade e a consolidação das lógicas de autonomia (Machado, 2008).

Acreditamos que apesar das escolas não terem sido adequadamente preparadas para receber a ADD, tal facto não pressupõe a inviabilidade da mesma (Pacheco, 2009). Na verdade, será pela forma como as escolas vão moldando este sistema à sua realidade particular e o *feedback* dado sobre os constrangimentos vivenciados que farão avançar a ADD por um determinado caminho. Cremos no vencer das potencialidades deste sistema sobre as suas fragilidades, no sentido de estas conduzirem a uma verdadeira autonomia de escola, assente no trabalho cooperativo entre docentes, com vista ao desenvolvimento do mérito profissional e ao sucesso pleno dos alunos.

4. Considerações finais

Tendo por base as orientações conceptuais da ADD muito centradas nos propósitos formativos e no desenvolvimento profissional, conforme podemos constatar através dos Decretos e Despachos regulamentares de enquadramento da avaliação de desempenho docente, construímos uma matriz de investigação da ADDin (cf. Tabela 4) que vai servir também de orientação ao desenvolvimento do trabalho empírico na fase 2 do Projecto.

Como é que um sistema de avaliação, assente fundamentalmente na dimensão formativa, pode causar tanta contestação? Essa é a questão central que gostaríamos de saber responder, daí a importância do projecto de investigação que nos propomos realizar.

Dimensões	Questões orientadoras
Relação entre a ADD e o desenvolvimento profissional	- Em que medida o processo da ADD favorece o desenvolvimento profissional? - Como é que os avaliadores e avaliados interpretam a ADD? - Que tensões têm sido provocadas no âmbito da ADD?
Processos de supervisão em contexto de ADD	- Que estratégias de supervisão são utilizadas no contexto da ADD? - Como se desenvolve a relação entre o avaliador e o avaliado? - Que intervenientes estão envolvidos na supervisão? - Qual o perfil do supervisor?
Práticas de regulação em contexto de ADD	- Como pode a ADD favorecer práticas de regulação e auto-regulação? - Que procedimentos de feedback são utilizados pelos avaliadores? - Tem a ADD proporcionado práticas de auto-regulação?
Autonomia *versus* heteronomia na construção/operacionalização da ADD	- Em que medida a escola assume e se organiza para dar resposta à ADD? - Que documentos são produzidos no contexto da ADD? - Que critérios de avaliação são construídos? - Quais os instrumentos de registo utilizados? - Como tem sido praticada a auto-avaliação?

Tabela 4. Matriz de investigação da ADDin.

É neste percurso, e tendo como base estes pressupostos, que se procura responder à questão: quais as principais razões que explicam a alta resistência que as escolas e os professores estão a colocar em relação ao novo sistema de ADD em Portugal?

Seguindo a metodologia definida e tendo em consideração (i) a natureza do nosso problema, (ii) a complexidade do fenómeno em estudo e (iii) a familiaridade da equipa de investigação com métodos de pesquisa (Pereira & Costa, 2008), optou-se pela realização de cinco estudos de caso na fase 2 do Projecto ADDin. Espera-se que o conhecimento a ser construído com estes estudos empíricos se venham a transformar em linhas de acção que poderão orientar os líderes políticos, os dirigentes escolares e os professores avaliadores e avaliados a lidar com a complexidade do processo de ADD.

A qualidade de uma instituição educativa, como são as escolas, depende de todos os seus elementos, não apenas como indivíduos singulares, mas como membros de uma organização. Além disso, se a qualidade é um conceito valorativo, subjectivo e dinâmico,

que muda com o tempo e cuja essência reside na capacidade de reflectir sobre as práticas e na maneira como cada indivíduo interpreta a sua experiência (Pascal & Bertram, 2001), os professores, enquanto membros de uma escola, são os intervenientes chave para o desenvolvimento da qualidade do processo educativo, nomeadamente no que se refere às aprendizagens dos alunos. Deste modo, é urgente enfrentar estas perspectivas e ideias com as concepções dos intervenientes envolvidos no processo de avaliação (Alves, 2002).

Notas

1. Equipa actual - Nilza Costa (coordenadora), António Neto Mendes, Carlos Barreira, Eusébio Machado, Jorge Adelino Costa, Maria Palmira Alves, Ana Salgueiro, Fátima Coutinho, Fátima Mesquita, Marta Abelha e Rita Leal.
   De referir que da equipa inicial fazia parte Alexandre Ventura que, pelo cargo que passou a desempenhar no Ministério da Educação, teve que deixar a equipa.
2. Consultoras do Projecto: Maria do Céu Roldão, Professora aposentada da Escola Superior de Educação de Santarém (Portugal) e Pam Sammons, Professora da Universidade de Nottingham (Reino Unido).
3. *Site* do LAQE: http://www.ua.pt/cidtff/laqe/

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. & ROLDÃO, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2ª ed.). Mangualde: Edições Pedago, Lda.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.* Coimbra: Livraria Almedina.

ALVES, M. & MACHADO, E. (2008). *Avaliação com sentido (s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto.

ALVES, M. P. & FLORES, M. A. (2010). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedago.

ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. (2010). *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Maia: Areal Editores.

ALVES, M. P. (2002). A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. In A. F. Moreira & E. Macedo (orgs.), *Currículo, Práticas Pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora.

AZEVEDO, J. M. & VENTURA, A. (Coords.) (2007). *Avaliação Externa das Escolas - Relatório Nacional 2006-2007*. Lisboa: Inspecção-Geral da Educação.

BARREIRA, C. & REBELO, P. (2008). *Avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional e sucesso escolar dos alunos: uma conciliação possível?* Comunicação apresentada no VIII Colóquio sobre Questões Curriculares e IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares em Florianópolis.

COELHO, C. & RODRIGUES, A. (2008). *Guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores.

COSTA, N., SIMÕES, A.R., MARQUES, B., PINHO, C., OLIVEIRA, C., CRUZ, E., MARTINS, I., HUET, I., POMBO, L., ABELHA, M., OLIVEIRA, P., LEAL, R., CARRASQUINHO, S., & FREITAS, S. (2008). O Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa da Universidade de Aveiro: da sua caracterização à ilustração de estudos realizados sobre avaliação do impacte de Cursos de Mestrado no desenvolvimento profissional de professores de ciências. In, P. Alves, E. Machado, A. Fernandes & S. Correia (orgs.), *Actas do Seminário*

de Avaliação: Contributos da investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curricular das escolas. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 325-343.

DAVIS, B. & SUMARA, D. (2006). *Complexity and Education. Inquiries into Learning, Teaching and Research*. United Kingdom: Routledge.

DAY, C. (1993). Avaliação do Desenvolvimento profissional dos professores, in A. Estrela & A. Novoa (orgs), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora.

DAY, C. (2003). Desenvolvimento profissional dos professores em tempo de mudança e os desafios para as universidade. *Revista de Estudos Curriculares*, XXIII, 151-187.

DUKE, D. & STIGGINS, J. (1990) Beyond minimum competence: Evaluation for professional development. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 116-132). Newbury Park: Corwin Press, Inc.

FIGARI, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.

FIGUEIREDO, L. L. (2009). *A avaliação de desempenho docente. Estudo do processo de implementação com professores de Educação Especial*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

FLORES, M. A. (2010). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações.* Maia: Areal Editores.

HADJI, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers Work and Culture in the Postmodern Age.* New York: teachers College Press.

IWANICKI, E. (1995). Contract Plans – A Professional Growth-Oriented. In D. Shinkfield & D. Stufflebeam, *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice (pp.* 245-260). Boston: Kluwer Academie Publishres.

MACHADO, E. (2008). Perspectivas e tendências da investigação – hipóteses para a (re)interrogação de uma actividade. In M.P. Alves & E. Machado (orgs.) *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos* (pp. 183-201). Santo Tirso: De Facto Editores.

MACHADO, E. (2009). Para uma perspectiva crítica dos "modelos" de avaliação do desempenho docente. *Revista ELO 16 - Centro de Formação Francisco de Holanda ELO 16*, 51-59.

MOTA, V. (2009). *O novo modelo de avaliação de desempenho docente: Formação e percepções dos agentes avaliativos* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra: FPCE.

NETO-MENDES, A. (2004). Escola Pública: "Gestão democrática", colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 115-131.

NETO-MENDES, A. (2005). O professor no séc. XXI. Formação e Intervenção. Actas das II jornadas pedagógicas da Escola Secundária D. Duarte. Centro de Formação de Professores *Ágora.* Cadernos de Formação, 2, 79-97.

NEVES, E. F. (2010). *Estudo de uma escala de auto-avaliação da prática docente. Contributos para o desenvolvimento profissional*. Dissertação de mestrado. Universidade de Coimbra: FPCE.

NOLAN, J. & HOOVER, L. A. (2007). *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice*. United States of America: John Wiley & Sons, Inc.

OCDE (2009). *Avaliação de Professores em Portugal*. Realizado por: Gonnie van Amelsvoort, Jorge Manzi, Peter Matthews, Deborah Roseveare e Paulo Santiago.

PACHECO, J. & FLORES, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (2009). Para a sustentabilidade avaliativa do professor. *Revista ELO 16 - Centro de Formação Francisco de Holanda ELO 16*, 43-49.

PAQUAY, L. (2004). *L' evaluation des enseignants – tensions et enjeux*. Paris: L' Harmattan.

PASCAL, C. & BERTRAM, T. (2001). *Evaluating and improving quality in early childhood settings: a professional improvement programme*. Worcester: University College Worcester.

PEREIRA, G. & COSTA, N. (2008). O Estudo de Caso: alternativa ou panaceia?. In L. Bianchetti & P. Meksenas (orgs.) *A Trama do Conhecimento. Teoria, Método e Escrita em Ciência e Pesquisa*. Brasil (S. Paulo): Papirus, 169-189.

RIBEIRO, A. (1989). *Formar Professores, Elementos para uma Teoria e Prática da Formação.* Lisboa, Texto Editora.

RIBEIRO, C. M. (2008). *A auto-avaliação no contexto da avaliação do desempenho docente. Um estudo sobre concepções e práticas.* Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.

ROLDÃO, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

ROLDÃO, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, 94-103.

SANCHES, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho*. Vila Nova de Gaia: Desenvolvimento Profissional dos Professores.

SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.

SIMÕES, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.

TOCH, Th. & ROTHMAN, R. (2008). *Rush to Judgement: Teacher Evaluation in Public Education*. Washington, DC: Education Sector.

TUCKER, P. & STRONGE, J. (2005). *Linking Teacher Evaluation and Student Learning*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.

VIEIRA, F. (2009). Supervisão pedagógica e emancipação profissional. *Revista ELO 16 - Centro de Formação Francisco de Holanda ELO 16*, 31-35.

WITHERS, G. (1995), Getting Value from Teacher Self-Evaluation. In D. Shinkfield & D. Stufflebeam, *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice (pp.* 261-270). Boston: Kluwer Academie Publishres.

Legislação

Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto (aprova o perfil específico do desempenho dos educadores de Infância).

Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto (aprova o perfil específico do desempenho dos Professores do 1º CEB).

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro (altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto -Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho (altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Voltar ao Índice do Eixo

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro (estabelece o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto Regulamentar n.º1-A/2009, de 5 de Janeiro (estabelece o regime transitório de avaliação de desempenho de pessoal docente no 1.º ciclo de avaliação que decorre até 31 de Dezembro de 2009).

Decreto-Regulamentar n.º 2/2010 (revoga o Decreto-regulamental 2/2008, estabelecendo o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Despacho n.º 16034/2010 (Estabelece os padrões de desempenho docente).

Atitudes dos professores face à avaliação do desempenho docente

Carlos Barreira
Maria Graça Bidarra
FPCE – Universidade de Coimbra

Carla Frias
Agrupamento de Escolas Dr. Acácio de Azevedo – Oliveira do Bairro

Resumo: Na presente comunicação procede-se à apresentação de um estudo sobre as atitudes dos docentes em relação ao modelo de avaliação do desempenho, procurando analisá-las em função de variáveis sociodemográficas e profissionais. Para o efeito foi construída uma escala de atitudes, de tipo Likert, que aplicámos a 300 docentes, 150 avaliadores e 150 avaliados, a leccionar nos ensinos básico e secundário. A análise em componentes principais permitiu identificar cinco factores, que designámos por *Pressupostos, Aspectos funcionais, Efeitos, Condições e propósitos formativos* e *Natureza e potencialidades do modelo.*
Registaram-se diferenças estatisticamente significativas entre avaliadores e avaliados em todos os factores da escala à excepção do factor *Aspectos funcionais do modelo.*
Verificaram-se, igualmente, correlações significativas entre o grau de importância atribuído à avaliação do desempenho no âmbito da actividade profissional e as atitudes em relação à avaliação do desempenho, nos factores *Aspectos funcionais*, *Efeitos* e *Condições e propósitos formativos do modelo*. A discordância relativamente ao modelo de avaliação do desempenho situa-se nos factores *Aspectos funcionais, Condições e propósitos formativos* e *Natureza e potencialidades do modelo*.
Em suma, os resultados obtidos permitem-nos concluir que as atitudes dos professores em relação ao modelo de avaliação do desempenho variam consoante as dimensões analisadas e o papel que desempenham (avaliador ou avaliado), estando correlacionadas com o grau de importância que atribuem à avaliação do desempenho no âmbito do exercício da actividade profissional.

Palavras-chave: Avaliação do desempenho profissional docente, atitudes dos professores, estatuto da carreira docente

Abstract: This communication proceeds to the presentation of a study on the teachers' attitudes towards the model of performance assessment, trying to analyze them in terms of socio-demographic and professionals variables. With this purpose we created a Likert attitudes'scale, which was applied to 300 teachers, 150 evaluators and 150 assessed teachers, who were teaching in the primary and secondary schools. The principal components analysis identified five factors, which we named *Assumptions, Functional aspects, Effects, Conditions and formative intentions and Nature and potentialities of the model*.
There were statistically significant differences between evaluators and evaluated teachers in all scale factors except on *Functional aspects of the model*.
There were also significant similarities between the degree of importance assigned to performance assessment under the *professional activity* and attitudes towards the performance assessment, in factors such as *Functional aspects*, *Effects and Conditions and formative intentions of the model*. The disagreement towards the model of performance assessment lies in factors like *Functional aspects, Conditions and formative intentions and Nature and potentialities of the model*.
To sum up, the results allow us to conclude that teachers' attitudes towards the model of performance assessment changes according dimensions analyzed and teacher's role (evaluator or assessed teachers) and they were connected with the degree of importance they attach to performance assessment in the professional activity.

Introdução

A avaliação tem vindo a tornar-se um tema nuclear no debate sobre as questões de educação passando a assumir, de forma integrada, vários papéis; começando pela avaliação das aprendizagens dos alunos, seguindo-se a avaliação das escolas e, agora mais recentemente, a avaliação do desempenho docente, sendo esta considerada um instrumento essencial na procura de melhores resultados para os alunos e para a escola (Rodrigues & Peralta, 2008).

Na sequência da revisão do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro), são definidas novas regras para a avaliação dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário. Estas assentam em mecanismos que premeiam o mérito e contemplam a competitividade e que diferenciam os professores pelos seus níveis de desempenho, criando, desde início, alguma conflitualidade, e ao mesmo tempo um desafio de conciliação, entre duas lógicas avaliativas, uma formativa, de desenvolvimento profissional, e outra sumativa, de prestação de contas.

A avaliação do desempenho do pessoal docente, que consta do Decreto-Lei n.º15/2007 (art.º 40), visa a "melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens e proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência". Constituem também objectivos desta avaliação: contribuir para a melhoria da prática pedagógica; contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual; permitir a inventariação das necessidades de formação; detectar os factores que influenciam o rendimento profissional; diferenciar e premiar os melhores profissionais; facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; promover o trabalho de cooperação entre os docentes, com vista à melhoria dos resultados escolares e promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

A avaliação do desempenho docente foi regulamentada pelo Decreto-Lei 2/2008, e recentemente alterada pelo Decreto Regulamentar 2/2010, sendo o professor considerado, à luz dos normativos, um factor determinante da qualidade do serviço educativo, desenvolvendo a sua profissionalidade em quatro dimensões, a saber: (i) a dimensão profissional e ética, (ii) a dimensão de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, (iii) a dimensão da participação na escola e relação com a comunidade escolar e (iv) a dimensão de desenvolvimento e formação ao longo da vida, sugerindo que o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática pedagógica.

São considerados actores do processo de avaliação o próprio docente, o coordenador do departamento curricular, o presidente do conselho executivo ou

director, a comissão de coordenação da avaliação do desempenho, os pais/encarregados de educação, quando autorizados pelo docente, e a comissão científica de avaliação de professores.

A avaliação do desempenho docente tem suscitado, no entanto, dúvidas e perplexidades entre especialistas (Barreira & Vaz, 2008; Rodrigues & Peralta, 2008; Ribeiro, 2008; Simões, 2000), tem gerado controvérsias, tomadas de posição de organizações sindicais e debates públicos e não mereceu a concordância de vários parceiros educativos, em particular dos professores, a quem este instrumento diz directamente respeito. Neste sentido, constitui no momento actual um objecto de atitude de particular relevância entre os professores, sendo este estudo essencialmente direccionado para a caracterizaçãodas atitudes dos docentes em relação ao novo modelo de avaliação do desempenho, em função de variáveis sociodemográficas e profissionais. Mais concretamente, procura-se saber se existem diferenças nas atitudes entre avaliadores e avaliados e qual a relação entre as atitudes em relação ao novo modelo de avaliação do desempenho docente e o grau de importância que é atribuído a este processo no âmbito do exercício da actividade profissional.

1. Metodologia

1.1. Participantes

Participaram neste estudo 300 professores, 150 avaliadores e 150 avaliados, que leccionavam nos 2º, 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, em escolas distribuídas por todo o país. A maior parte de amostra é do género feminino (65.5%), o que está em consonância com a distribuição por género no sistema de ensino. Parte relevante da amostra tem mais de 36 anos de idade (84.6%).

Na amostra encontramos 94% de docentes portadores de licenciatura, os restantes 6% têm mais formações, desde pós-graduações, especializações e mestrados. Na distribuição dos docentes pelo nível de ensino que leccionam encontramos 26.4% a leccionar no 2º ciclo, 27 % ao 3º ciclo, 18.6% no 2º e 3º ciclos, 12.5% no ensino secundário e 15.5 % a leccionar no 3º ciclo e ensino secundário. Mais de metade da amostra (58.4 %) pertence ao quadro de nomeação definitiva, 14.4% pertence ao Quadro de Zona Pedagógica; 22.8 % da amostra são docentes contratados profissionalizados; 2.4 % da amostra são docentes contratados e 0.3% não estão definidos (outra).

Quadro 1. Distribuição de cargos entre avaliadores e avaliados

		Avaliador		Avaliado		Total	
		n	%	*n*	%	*n*	%
Cargos	Não	25	16,89	117	79,59	142	48,14
	Sim	123	83,11	30	20,41	153	51,86
Cargo desempenhado	Elemento do Conselho Executivo	7	5,74	0	0,00	7	4,64
	Coordenador do Conselho de Docentes	5	4,10	0	0,00	5	3,31
	Coordenador de Departamento	70	57,38	1	3,45	71	47,02
	Coordenador dos Directores de Turma	6	4,92	0	0,00	6	3,97
	Director de Turma	14	11,48	27	93,10	41	27,15
	Outro	20	16,39	1	3,45	21	13,91

Como podemos constatar no Quadro 1, desempenham cargos 51.9 % dos docentes, na sua maioria como coordenadores de departamento (47.0%), seguindo-se o exercício do cargo de directores de turma, numa percentagem de 27.2%. Acresce que todos os coordenadores dos directores de turma e dois coordenadores de departamento são simultaneamente directores de turma.

Quanto à distribuição de cargos, por avaliadores e avaliados, podemos ver que enquanto 83.1% dos docentes avaliadores desempenham cargos, apenas 20.4% dos docentes avaliados estão em idêntica situação, sendo que estes desempenham em maior número o cargo de directores de turma. Relativamente ao tempo de serviço dos docentes, os avaliadores têm 26.82 anos de serviço e os avaliados têm, em média, 12.32 anos de serviço, vindo comprovar que realmente os docentes avaliadores são os que têm mais tempo de serviço.

1.2. Instrumento

Construiu-se uma escala de atitudes de tipo Likert, de acordo com os procedimentos normalmente adoptados, tomando como base de elaboração dos itens as disposições regulamentares sobre o processo de avaliação em curso. A escala é composta por 60 itens numa escala de 9 pontos, entre a discordância muito forte e a concordância muito forte, cujo conteúdo abarca os critérios de avaliação, as potencialidades do novo modelo de avaliação, os métodos e técnicas de avaliação e as condições subjacentes aos avaliadores e avaliados (cf. Anexo I).

Para determinar a dimensionalidade da Escala de Atitudes dos Docentes face à Avaliação do Desempenho (ADAD), procedeu-se à análise em componentes principais

(ACP) tendo sido extraídos cinco factores que designámos por: *Pressupostos do modelo*; *Aspectos funcionais do modelo*; *Efeitos do modelo*; *Condições e propósitos formativos do modelo*; *Natureza e potencialidades do modelo*, que explicam, no seu conjunto, 47,3% da variância total. Em cada subescala retivemos os itens que mais saturavam o respectivo factor. Calculámos, para as diferentes subescalas, o valor da consistência interna através do alfa de Cronbach, registando-se todos os valores acima de .70 (cf. Quadro 2).

Quadro 2 - Síntese das propriedades métricas da ADAD

Subescala	Itens	Amplitude	Amplitude observada	Média	DP	Média reduzida	Alfa de Cronbach
Pressupostos	1; 6; 19; 29; 33; 35; 40; 44	8-72	34-72	60.95	9.93	7.62	.81
Aspectos funcionais	2; 3; 10; 11; 16; 18; 46; 58	8-72	8-51	23.77	10.34	2.97	.73
Efeitos	4; 9; 12; 13; 20; 28; 34; 59	8-72	8-66	42.74	12.80	5.34	.74
Condições e propósitos formativos	5; 7; 23;25; 39;41; 56; 60	8-72	8-61	24.58	11.23	3.07	.80
Natureza e potencialidades	26; 27; 30; 31; 45;54; 55	7-63	7-51	28.03	10.27	4.00	.74

2. Resultados

2.1 Atitudes em função das variáveis sociodemográficas

Como podemos ver no Quadro 2, é nas subescalas *Aspectos funcionais, Condições e propósitos Formativos* e *Natureza e potencialidades do modelo* que se registaram maiores níveis de discordância, o que revela o não reconhecimento da dimensão formativa do modelo ou o seu contributo para o desenvolvimento profissional dos docentes, bem como põe em causa o modo como é implementado. Os níveis mais elevados de concordância entre os participantes no estudo *referem-se aos Pressupostos* e *Efeitos do modelo.*

No entanto, como podemos observar no Quadro 3, quanto mais tempo de serviço têm os docentes mais desfavoráveis são as suas atitudes quanto aos *Pressupostos* e mais favoráveis são as suas atitudes quanto às *Condições e Propósitos Formativos do Modelo.*

Quadro 3 - Correlações entre o tempo de serviço e as atitudes em relação à avaliação do desempenho, segundo as dimensões avaliadas pela escala ADAD

		Tempo de serviço
Pressupostos	*r*	-,202**
	p	,001
Aspectos funcionais do modelo	*r*	,022
	p	,726
Efeitos do Modelo	*r*	-,031
	p	,616
Condições e propósitos formativos do modelo	*r*	,217**
	p	,000
Natureza e potencialidades do modelo	*r*	-,063
	p	,310

Por outro lado, os professores que leccionam no ensino secundário revelam atitudes mais desfavoráveis quanto aos *Pressupostos do modelo*, enquanto os professores que leccionam no 2º e 3º ciclos revelam atitudes mais favoráveis quanto à *Natureza e Potencialidades do modelo* (cf. Quadro 4).

Quadro 4 - Médias, desvios-padrão, teste de homocedasticidade e ANOVA da ADAD em função do nível de ensino

					Levene		ANOVA		
Subescala		*N*	Média	*DP*	*F*	*p*	*F*	*p*	*Post hoc*
Pressupostos	2º ciclo	78	7.58	1.35	1.742	.141	7.436	,000	2ºC>S, p=.017
	3º ciclo	80	8.02	1.05					3ºC>S, p=.000
	2º e 3º ciclo	55	7.77	1.05					2º/3º>S, p=.003
	secundário	37	6.75	1.39					
	3º ciclo e secundário	46	7.55	1.16					
	Total	296	7.63	1.25					
Aspectos funcionais	2º ciclo	78	2.87	1.22	1.206	.308	2.986	,019	a)
	3º ciclo	80	2.69	1.39					
	2º e 3º ciclo	55	2.89	1.19					
	secundário	37	3.27	1.06					
	3º ciclo e secundário	46	3.40	1.36					
	Total	296	2.96	1.29	5.062	.001	2.345	,055	a)
Efeitos do Modelo	2º ciclo	78	5.24	1.52			Brown-Forsythe		
	3º ciclo	80	4.94	1.91			2.585	,037	
	2º e 3º ciclo	55	5.63	1.52					
	secundário	37	5.47	1.11					
	3º ciclo e secundário	46	5.66	1.45					
	Total	296	5.32	1.60					
Condições e propósitos formativo	2º ciclo	78	3.00	1.20	2.158	.074	2.692	,031	a)
	3º ciclo	80	2.86	1.56					
	2º e 3º ciclo	55	2.93	1.17					
	secundário	37	3.67	1.44					
	3º ciclo e secundário	46	3.31	1.58					
	Total	296	3.08	1.41					
Natureza e potencialidades	2º ciclo	78	3.99	1.41	1.910	.109	3.120	,016	2º/3º>2º, p=.021
	3º ciclo	80	3.60	1.37					
	2º e 3º ciclo	55	4.47	1.61					
	secundário	37	4.07	1.25					
	3º ciclo e secundário	46	4.16	1.57					
	Total	296	4.01	1.47					

a) Os testes post hoc não foram significativos.

Voltar ao Índice do Eixo

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em função do género nas subescalas da ADAD (cf. Quadro 5).

Quadro 5 - Médias, desvios-padrão, teste de homocedasticidade e ANOVA da ADAD em função do género

					Levene		ANOVA	
Subescala		N	Média	DP	F	p	F	p
Pressupostos	Feminino	192	7.54	1.29	.802	.371	1.555	.213
	Masculino	101	7.74	1.17				
	Total	293	7.61	1.25				
Aspectos funcionais	Feminino	192	2.92	1.26	.933	.335	.507	.477
	Masculino	101	3.04	1.36				
	Total	293	2.96	1.30				
Efeitos	Feminino	192	5.29	1.56	1.115	.292	.551	.459
	Masculino	101	5.44	1.72				
	Total	293	5.34	1.61				
Condições e propósitos formativos	Feminino	192	3.06	1.37	.925	.337	.168	.682
	Masculino	101	3.13	1.49				
	Total	293	3.09	1.41				
Natureza e potencialidades	Feminino	192	4.01	1.47	.170	.680	.023	.881
	Masculino	101	3.98	1.46				
	Total	293	4.00	1.47				

2.2 Atitudes em função do papel desempenhado na avaliação – avaliador e avaliado

Como podemos constatar, através do Quadro 6, existem diferenças estatisticamente significativas entre avaliadores e avaliados em todas as subescalas com excepção para a subescala *Aspectos funcionais do modelo* que, curiosamente, recebe os níveis mais baixos de concordância entre avaliadores e avaliados.

Quadro 6 - Médias, desvios-padrão, teste de homocedasticidade e ANOVA da ADAD em função do papel desempenhado na avaliação

					Levene		ANOVA	
Subescala		N	Média	DP	F	p	F	p
Pressupostos	Avaliador	150	7.37	1.34	11.145	.001	12.484	.000
	Avaliado	150	7.87	1.08			Brown-Forsythe	
	Total	300	7.62	1.24			12.484	.000
Aspectos funcionais	Avaliador	150	3.11	1.26	.353	.553	3,752	,054
	Avaliado	150	2.83	1.31				
	Total	300	2.97	1.29				
Efeitos	Avaliador	150	5.53	1.40	6.254	.013	4.092	.044
	Avaliado	150	5.16	1.76			Brown-Forsythe	
	Total	300	5.34	1.60			4.092	.044
Condições e propósitos formativos	Avaliador	150	3.53	1.48	7.951	.005	35.176	.000
	Avaliado	150	2.62	1.16			Brown-Forsythe	
	Total	300	3.07	1.40			35.179	.000
Natureza e potencialidades	Avaliador	150	3.97	1.29	11.919	.001	0.120	.730
	Avaliado	150	4.03	1.63			Brown-Forsythe	
	Total	300	4.00	1.47			0.120	.730

É nas subescalas *Pressupostos* e *Natureza e potencialidades do modelo* que os avaliados manifestam atitudes mais favoráveis do que os avaliadores, enquanto estes apresentam atitudes mais favoráveis relativamente aos *Efeitos* e *Condições e propósitos formativos do modelo.*

2.3 Grau de importância atribuído à avaliação em função do papel desempenhado na avaliação e relação entre o grau de importância atribuído à avaliação e as atitudes

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre avaliadores e avaliados no que se refere ao grau de importância que atribuem à avaliação de desempenho (cf. Quadro 7).

Quadro 7 - Médias, desvios-padrão, teste de homocedasticidade e ANOVA da importância atribuída à avaliação em função do papel desempenhado na avaliação

				Levene		ANOVA	
	N	Média	DP	F	p	F	p
Avaliador	150	5,20	2,26	1.537	.216	0,229	,632
Avaliado	150	5,07	2,48				
Total	300	5,13	2,37				

Foi possível constatar, igualmente, a existência de correlações significativas entre o grau de importância atribuído à avaliação de desempenho e as atitudes nas subescalas *Aspectos Funcionais*, *Efeitos e Condições e Propósitos Formativos,* conforme se pode observar no Quadro 8.

Quadro 8 - Correlação entre a importância atribuída à avaliação do desempenho e as subescalas da ADAD

Subescalas		Importância atribuída à avaliação do desempenho
Pressupostos	*r*	,071
	p	,222
	N	300
Aspectos funcionais	*r*	,223**
	p	,000
	N	300
Efeitos	*r*	,369**
	P	,000
	N	300
Condições e propósitos formativos	*r*	,212**
	P	,000
	N	300
Natureza e potencialidades	*r*	,110
	N	300
	p	,057
	N	300

3. Conclusões

Os resultados obtidos através da aplicação da escala ADAD permitem-nos concluir que existem atitudes menos favoráveis em relação ao modelo de avaliação do desempenho docente no que diz respeito aos *Aspectos funcionais*, às *Condições e*

propósitos formativos e à *Natureza e potencialidades do modelo*, não reconhecendo a este sistema de avaliação um propósito formativo de forma a contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores. Manifestam, no entanto, alguma adesão aos seus Pressupostos e eventuais Efeitos de uma avaliação, rejeitando, contudo uma lógica sumativa e de prestação de contas, realizada mais em prol da economia do que em prol da educação.

Não se registaram diferenças significativas relativamente ao grau de importância atribuído à avaliação entre *avaliadores e avaliados*. No entanto, os resultados obtidos apontam para a existência de diferenças de atitude em relação ao novo modelo de avaliação do desempenho entre avaliadores e avaliados em todos os factores à excepção do factor *Aspectos funcionais do modelo.*

Os resultados revelam também a existência de uma correlação significativa entre as atitudes e o grau de importância atribuído ao processo de avaliação do desempenho nos factores *Aspectos funcionais*, *Efeitos* e *Condições e propósitos formativos*.

Em suma, os resultados obtidos permitem-nos concluir que a atitude dos professores em relação ao novo modelo de avaliação do desempenho varia segundo as dimensões analisadas e segundo o papel que desempenham (avaliadores ou avaliados) neste processo, estando correlacionada com o grau de importância que atribuem à avaliação do desempenho no âmbito do exercício da actividade profissional.

5. Referências Bibliográficas

BARREIRA, C. & VAZ REBELO, M. (2008). *Avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional e sucesso escolar dos alunos: uma conciliação possível*. In Actas do VIII Colóquio sobre Questões Curriculares, IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Brasil: Florianópolis .

RIBEIRO, C. M. (2008). *A auto-avaliação no contexto da avaliação do desempenho docente. Um estudo sobre concepções e práticas.* Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

RODRIGUES, A. & PERALTA, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Ministério da Educação: DGRHE.

SIMÕES, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.

Anexo I

INSTRUÇÕES

1. Este questionário tem como objectivo conhecer as atitudes dos docentes face à avaliação do seu desempenho. Os dados recolhidos são anónimos e confidenciais, somente utilizados com fins de investigação, dependendo a qualidade desta da veracidade das suas respostas.

Segue-se um conjunto de afirmações aos quais deve fazer corresponder o seu grau de concorrência / discordância, sabendo que:

1. Discordância muito forte;
2. Discordância forte;
3. Discordância moderada;
4. Discordância ligeira;
5. Nem discordância, nem concordância;
6. Concordância ligeira ligeiramente;
7. Concordância moderada;
8. Concordância forte;
9. Concordância muito forte.

ATITUDES

1. Considero que é possível avaliar o desempenho docente sem normativos legais;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2. Considero que os professores já procuravam enriquecer o seu desempenho profissional através da formação, independentemente da sua avaliação;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3. A avaliação do desempenho docente tem como objectivo principal o desenvolvimento profissional;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4. Considero justo fazer depender a avaliação do desempenho docente da avaliação da escola;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5. Só devem ser creditadas as acções de formação que têm directamente a ver com a área que o docente lecciona ou com dificuldades inerentes ao bom funcionamento da escola;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6. A avaliação do desempenho docente põe em causa a qualidade da formação inicial do docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7. A avaliação do desempenho docente possibilita, ou não, a progressão na carreira;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
8. O novo regime de avaliação do desempenho docente premeia o mérito nos docentes;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
9. O novo regime de avaliação do desempenho docente promove a auto-estima dos docentes;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
10. O novo regime de avaliação do desempenho promove a motivação nos docentes;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
11. A avaliação destaca de forma justa os docentes da escola com melhores desempenhos profissionais;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
12. A avaliação do desempenho valoriza a conduta moral e profissional do docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
13. Considero que a avaliação do desempenho conduz à tomada de decisões mais conscientes por parte dos docentes;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
14. Considero que premiar os docentes que se destacam por um melhor desempenho contribui para a excelência profissional;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
15. Com este novo regime de avaliação, a categoria de professor titular está reservada aos docentes com melhor desempenho;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
16. O dispositivo / referencial da avaliação devia de ser elaborado antes da construção dos instrumentos de avaliação;	1 2 3 4 5 6 7 8 9

Voltar ao Índice do Eixo

17. Considero que a avaliação do desempenho docente valoriza a relação deste com toda a comunidade escolar;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
18. A avaliação do desempenho docente valoriza o ensino e a aprendizagem dos alunos**;**	1 2 3 4 5 6 7 8 9
19. A avaliação do desempenho docente vai proporcionar um novo processo de experiências inovadoras no ensino;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
20. A avaliação do desempenho docente é de natureza sumativa porque os níveis de classificação utilizados são numéricos;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
21. A avaliação do desempenho docente tem subjacentes factores de ordem económica;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
22. Considero que deve ser o coordenador de departamento, ou o conselho de docentes a avaliar o desempenho docente com base no modo como este prepara e organiza as actividades lectivas;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
23. Considero que deve ser o coordenador do departamento, ou o conselho de docentes a avaliar o desempenho do docente na sua relação pedagógica com os alunos;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
24. Os avaliadores deviam de ter formação específica para desempenharem as suas funções;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
25. A auto-avaliação de desempenho focaliza a consecução dos objectivos propostos pelo docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
26. Considero que apenas faz sentido a avaliação do desempenho docente quando esta for encarada numa perspectiva formativa;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
27. Considero que o conhecimento prévio dos critérios de avaliação vai proporcionar uma melhoria no desempenho docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
28. Considero que a principal finalidade do actual sistema de avaliação é de contribuir para melhorar os resultados escolares dos alunos;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
29. Considero que o actual sistema de avaliação dos docentes irá proporcionar uma constante melhoria das instituições escolares;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
30. Considero que o actual sistema de avaliação de desempenho docente poderá contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação de escolas;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
31. Considero que a lógica sumativa do actual sistema de avaliação de desempenho poderá inibir o aperfeiçoamento das práticas educativas dos professores;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
32. A avaliação do desempenho vai permitir ajudar os docentes que mostram maior dificuldade no desempenho das suas tarefas;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
33. O actual sistema de avaliação proporciona uma melhor articulação e sequencialidade curricular entre os docentes;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
34. O actual sistema de avaliação de desempenho irá concorrer para a prestação do serviço educativo de melhor qualidade;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
35. O actual sistema de avaliação de desempenho vai proporcionar uma maior eficiência na organização e gestão escolar;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
36. Considero que a avaliação do desempenho vai permitir ao órgão de gestão saber quais são as competências profissionais de todos os docentes;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
37. Considero que a avaliação do desempenho docente efectuada pelo órgão de gestão deve valorizar a inovação educativa;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
38. Considero que a avaliação do desempenho docente efectuada pelo órgão de gestão deve valorizar a participação em projectos de investigação;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
39. Considero que para avaliar o desempenho docente são necessários múltiplos instrumentos /procedimentos na recolha de informação;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
40. Considero que a avaliação do desempenho é o espelho da qualidade da função docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9

Voltar ao Índice do Eixo

41. Considero que deve haver consenso nos critérios e técnicas a utilizar na avaliação dos docentes;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
42. Considero que o sistema de avaliação de desempenho se deve pautar por critérios explícitos, transparentes e objectivos;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
43. A auto-avaliação permite identificar os pontos fracos e os pontos fortes do docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
44. Considero que a "assiduidade" é um critério objectivo para avaliar o desempenho docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
45. Considero que a "frequência de acções de formação" é um critério objectivo para avaliar o desempenho docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
46. Considero que o "cumprimento do serviço distribuído ao docente" é um critério objectivo para avaliar o desempenho docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
47. Considero que a "auto-avaliação" é um elemento / factor essencial na avaliação de desempenho docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
48. Considero aceitável o processo de delegação de competência na avaliação do desempenho do docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
49. A avaliação do desempenho docente tem por finalidade evidenciar aos destinatários da educação (alunos e pais) a eficácia docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
50. O novo regime de avaliação reduz o professor a um mero técnico;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
51. Considero que a avaliação do desempenho dos professores poderá contribuir para o desenvolvimento da avaliação interna das escolas;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
52. Os docentes devem ser intervenientes presentes no processo de avaliação do seu desempenho;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
53. O sistema actual de avaliação poderá contribuir para a sustentabilidade do progresso das organizações escolares;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
54. O actual sistema de avaliação está orientado numa lógica de prestação de contas, de responsabilização dos docentes;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
55. Não existem métodos eficazes para avaliar o desempenho dos professores;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
56. A auto-avaliação não é mais do que um julgamento filosófico e estratégico que tem como pretensão a melhoria da prática docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
57. A forte implicação / participação dos docentes na avaliação do desempenho é um factor de descrédito para o sistema;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
58. As propostas de avaliação do desempenho docente devem retingir-se ao desenvolvimento profissional;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
59. A auto-avaliação é um veículo para uma planificação sistemática que tanto beneficia o docente como os seus alunos;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
60. A auto-avaliação é a tomada de decisões consciente sobre a própria prática pedagógica;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
61. A auto-avaliação é um modo de responsabilizar o docente pelo seu desempenho;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
62. A auto-avaliação faz-se durante todo o ano lectivo e não só no fim do mesmo;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
63. Prefiro o sistema de avaliação de desempenho docente actual ao anterior;	1 2 3 4 5 6 7 8 9

Por favor, indique o grau de concordância que atribui à avaliação do desempenho no âmbito da sua actividade profissional, na escala abaixo apresentada, sabendo que **1** indica **nada importante** e **9** indica **muito importante**.

1	2	3	4	5	6	7	8	9

Obrigado pela colaboração

Voltar ao Índice do Eixo

Folha de Identificação

1. Nível de ensino que lecciona: 2º Ciclo □ 3º Ciclo □ 2º e 3º Ciclos □
Secundário □ 3º Ciclo e Secundário □

2. Sexo: Feminino □ Masculino □

3. Idade: Até aos 25 anos □
Entre os 26 e os 35 anos □
Entre os 36 e os 50 anos □
Entre os 51 e os 60 □
Mais de 60 anos □

4. Habilitação Académica: Licenciado(a) em: _____
Bacharel (ou equiparado) em: _____
Frequência de um Curso Superior: _____
Pós-graduação em: _____
Mestrado em: _____
Doutoramento em: _____
Outra (especifique): _____

5. Situação Profissional: Docente do quadro de nomeação definitiva. □
Docente de Quadro de Zona Pedagógica. □
Docente profissionalizado contratado. □
Docente em estágio. □
Docente contratado. □
Docente de Quadro de nomeação definitiva destacado. □
Outra (especifique) _____

6. Tempo global de serviço em 31 de Agosto de 2008: __ __ anos e __ __ meses.

7. Categoria em que se encontra: □ Professor titular.
□ Professor.

8. Papel desempenhado na avaliação: □ Potencial Avaliador.
□ Potencial Avaliado.
□ Comissão Coordenação da Avaliação de desempenho

9. Exerce outros cargos? □ Não.
□ Sim.

Se respondeu **Sim**, assinale com uma cruz o(s) cargo(s) que actualmente exerce:

□ Elemento do Conselho Executivo.
□ Coordenador do Conselho de Docentes.
□ Coordenador de Departamento.
□ Coordenador dos Directores de Turma.
□ Director de Turma.
□ Outro. Especifique: _____

Voltar ao Índice do Eixo

Auto-avaliação do desempenho docente: das concepções às práticas

Esmeralda Carvalho
José Carlos Morgado

Universidade do Minho

Resumo: A avaliação em educação, e em particular a avaliação do desempenho docente, tem vindo a ganhar uma progressiva centralidade no debate educativo dos últimos tempos. Frequentemente associada à melhoria do sistema educativo, a avaliação aparece como que imbuída da capacidade de resolver todos os problemas que afectam as escolas, os alunos e os professores. Assim se compreende que a avaliação do desempenho seja percepcionada como um procedimento inevitável e até desejável.
Nesse processo, a auto-avaliação do desempenho assume um papel crucial pois permite que o professor detecte e tome decisões sobre os pontos fortes e fracos da sua prática pedagógica, dando-lhe oportunidade de implementar estratégias de melhoria e enriquecimento profissional.
O texto que a seguir se apresenta dá conta de um projecto de investigação, desenvolvido após a implementação do novo sistema de avaliação do desempenho docente em Portugal, através do qual se procurou conhecer as percepções sobre auto-avaliação dos docentes de um agrupamento de escolas, averiguar que práticas de auto-avaliação desenvolvem, ou não, no seu dia-a-dia e verificar se tais práticas são reconhecidas como uma mais-valia em termos de desenvolvimento profissional ou se, pelo contrário, se limitam ao cumprimento de uma mera formalidade legal. Para o efeito, delineou-se uma estratégia metodológica de investigação circunscrita à aplicação de um questionário, à realização de entrevistas a vários professores do agrupamento e a uma análise documental.
Os resultados obtidos permitem-nos concluir que os docentes consideram a auto-avaliação um procedimento fundamental na avaliação do seu desempenho e que permite efectuar uma análise reflexiva acerca da sua própria actuação. Além disso, asseguram que a auto-avaliação faz parte de um processo de aprendizagem ao longo da vida, que facilita o seu desenvolvimento profissional.
No entanto, pudemos constatar que, apesar da importância reconhecida a este procedimento, as práticas de auto-avaliação se encontram ainda numa fase embrionária circunscrevendo-se, quase exclusivamente, a momentos específicos de avaliação (final do ano lectivo) ou a momentos definidos por lei (progressão na carreira).

Palavras-chave: auto-avaliação do desempenho, práticas docentes, desenvolvimento profissional.

Abstract: Educational assessment, particularly teacher's performance assessment, has become a central issue in the educational area. Frequently associated to an improvement in the educational system, it seems to be able to solve all the problems affecting schools, students and teachers. Teacher's competence assessment is thus understood as an inevitable or even desirable procedure.
In this process, self-evaluation plays a crucial role as it allows teachers the recognition of strong and weak areas in their teaching practice, and this empowers educators to take suitable decisions regarding the improvement and enhancement of their professional skills.
The following text presents a research project developed after the new Portuguese teacher's practice assessment system was implemented. The aim of the research was to know teachers' self-assessment perceptions, find out everyday self-assessment practices (if any) and understand whether those practices are assumed as powerful professional tools or merely legal requirement. The research methodology included a questionnaire, interviews and documental analysis.

Voltar ao Índice do Eixo

The results show that teachers consider self-evaluation as a fundamental procedure in their practice's assessment, allowing a reflexion over their own performance. Moreover, teachers state that self-evaluation is part of a lifelong learning process, enhancing professional development.
Nevertheless, we were allowed to conclude, also, that self-assessment practices are still undeveloped, corresponding almost exclusively to specific evaluation moments (the end of the school year) or to moments required by the legal system (career progression).

Introdução

A avaliação da educação em geral, e dos professores em particular, estão no centro de um debate que tem conhecido enorme centralidade nos últimos tempos. A avaliação tem sido associada à melhoria do sistema educativo, reconhecendo-se a tendência para lhe atribuir um papel de tal forma importante que aparece quase como que imbuída da capacidade de resolver todos os problemas que afectam as escolas, os alunos, os professores e o sistema educativo em geral. Com efeito, "nunca como hoje a avaliação surgiu como uma das palavras *passe-partout* abusiva e prosaicamente utilizada nos mais variados campos e cuja mera invocação parece provocar um efeito mágico na resolução de todos os problemas" (Alves e Machado, 2008, p.29)

Sobre os professores, elementos centrais que são de todo o processo de ensino aprendizagem, impendem actualmente um conjunto de responsabilidades que só processos organizados e sistemáticos de avaliação poderão ajudar a concretizar. A avaliação de professores é hoje assumida como uma inevitabilidade mas, acima de tudo, é também percepcionada como desejável e incontornável: "A partir do momento em que se admite, efectivamente, no domínio das 'coisas da educação', como de uma maneira geral no campo das práticas sociais, a necessidade de avaliar, não se vê como é que os professores possam escapar a esta regra geral" (Hadji,1994, p.27).

Torna-se, portanto, imperativo que os professores reflictam sobre o que significa ser professor nos tempos actuais, formulem opiniões valorativas sobre a adequação e efectividade do seu próprio conhecimento, actuação, princípios ou consequências, bem como à necessidade de dar um sentido às suas experiências docentes, com o intuito de as melhorar.

Neste contexto, a auto-avaliação docente assume um papel de extrema relevância pois permite que o professor detecte e tome decisões sobre os pontos fortes e fracos da sua prática, dando-lhe oportunidade para implementar estratégias conducentes a uma mudança nas suas actuações e a um consequente crescimento profissional.

1. Conceito(s) de (Auto)Avaliação do desempenho docente

A avaliação, além de constituir um dos temas que têm sido objecto de uma grande atenção nos últimos anos, tem vindo a adquirir uma pluralidade de significados, de

acordo com a evolução da própria sociedade. Daí a polissemia inerente ao próprio conceito, que encerra sentidos distintos e depende do significado que lhe é atribuído por cada um de nós. Segundo Hadji (1994) tal diversidade torna-se visível pela quantidade de termos que se utilizam para identificar o acto de avaliar e demonstra bem a falta de entendimento em torno de uma definição sobre avaliação e as dificuldades inerentes a todo esse processo.

O mesmo autor (*idem*, pp. 28-29), considera que o acto de avaliar apresenta quatro dimensões:

a) é um acto de julgamento – não há avaliação sem julgamento: "a avaliação é, pois, julgamento, valoração, no sentido em que ela não tem significação fora da relação com um fim, e que o avaliador (no melhor dos casos, o próprio sujeito avaliado) se pronuncia sobre o "sucesso ou fracasso" do projecto";

b) implica a construção de um referente – expectativas a atingir – e um referido – a observação das expectativas no avaliado;

c) implica tomar decisões – ninguém avalia se não for para decidir do valor de algo;

d) é um acto de comunicação social: "a avaliação diz-se, sempre. O julgamento é destinado a alguém. O avaliador é um homem de palavras, que participa num diálogo social".

Se o acto de avaliar é difícil e complexo, a avaliação dos professores acrescenta-lhe dificuldades pelo facto do objecto da avaliação ser uma pessoa.

É hoje relativamente consensual que o desempenho profissional dos professores, tal como o de outros profissionais, deve ser sujeito a avaliações sistemáticas com o intuito não só de diagnosticar a forma como desempenham as funções que lhe estão atribuídas, mas também de orientar processos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Atendendo à subjectividade e complexidade da função docente, não é fácil determinar o objecto da avaliação. Encontrar uma definição para o seu conceito é quase tão difícil como a operacionalização desse mesmo conceito. A ambiguidade e a polissemia dominam.

Para o Joint Committee on Standards for Educacional Evaluation (1988, p. 23), a avaliação dos professores é entendida como "a avaliação sistemática do desempenho do professor e/ou das qualificações relacionadas com a precisa função profissional do professor e a missão da área escolar".

Na perspectiva de Rodrigues e Peralta (2008, p. 11), avaliar o desempenho dos professores consiste num «processo que implica a observação, a descrição, a análise, a interpretação da actividade profissional para tomar decisões relativas ao professor – de

ordem pedagógica, administrativa, salarial, ou outras». A esse respeito as autoras (*idem, ibidem*) afirmam que:

> Avaliar o desempenho docente implica, assim, ter em atenção um conjunto de princípios, determinados pela concepção de profissionalidade dos professores - conhecer as suas práticas para as melhorar, conhecer os factos e os contextos que os condicionam (...) – e de operações – da construção dos referenciais à tomada de decisões.

A avaliação de desempenho visa saber, «por inferência, (...) se, e em que medida, os professores adquiriram e desenvolveram as competências consideradas como integrando os referentes da avaliação» *(idem, ibidem*). Além da comparação com dados externos, os desempenhos individuais são também avaliados em referência a dados que lhes são intrínsecos, designadamente «as decisões tomadas sobre o seu desenvolvimento como profissional, os objectivos que definiu, os projectos em que decidiu empenhar-se, as inovações que entendeu introduzir nas suas práticas» (*idem*, pp. 11-12).

A este respeito, Veloz (2000) entende que não é possível encontrar na literatura existente, uma definição clara e específica sobre o conceito de avaliação de desempenho docente. Para este autor, a avaliação docente é um processo de procura de informações válidas sobre as influências que as capacidades pedagógicas e emocionais e as relações interpessoais do docente provocam nos seus alunos bem como nos restantes envolvidos no processo educativo. Nesta óptica, avaliar seria criar e assumir um clima de reflexão partilhada no sentido de rentabilizar e possibilitar espaços de desenvolvimento profissional e de criação de projectos e de culturas inovadoras na escola.

Como se pode constatar, a avaliação do desempenho é um processo que conjuga duas dimensões complementares: uma dimensão externa que engloba as informações recolhidas com base na prestação de serviço do professor, isto é, a forma como exerce as actividades que lhe estão consignadas; uma dimensão interna, de índole mais subjectiva, que se reporta ao modo como o professor se apropria dessa informação e a utiliza como fonte de motivação para se envolver em processos de valorização pessoal e profissional.

O professor sempre esteve associado a inúmeras tarefas relacionadas com a avaliação, desde logo porque impende sobre ele a responsabilidade de avaliar os progressos dos seus alunos. Avalia também a eficácia dos métodos que desenvolve bem como os materiais que utiliza e as actividades que leva a cabo. Avalia, por fim, o seu próprio trabalho e analisa a adequação e a actualidade dos seus conhecimentos e das suas práticas. Todas estas tarefas relacionadas com a avaliação só podem concretizar-se mediante o recurso a práticas sistemáticas e consistentes de auto-avaliação.

Ao contactarmos com a diversa literatura existente sobre a auto-avaliação, verificamos que o conceito não é definido igualmente por todos os autores. Airasian e

Gullickson (1998), afirmam que a auto-avaliação docente é um processo através do qual os professores formulam opiniões valorativas sobre a adequação e efectividade do seu conhecimento, com o fim de se melhorarem a si mesmos. A auto-avaliação dos professores centra-se, portanto, na prática pessoal e reconhece que as principais razões pelas quais os professores participam no desenvolvimento profissional derivam das suas próprias obrigações docentes, das suas próprias experiências sobre o que significa ser professor e da sua necessidade de dar sentido e, consequentemente, melhorar as práticas docentes que desenvolvem. Nesta perspectiva, é óbvio que o professor se situa no centro do processo de auto-avaliação.

> "Es el profesor/a el que recoge, interpreta y valora la información relacionada con la práctica personal. Es el profesor quien enmarca criterios y estándares para valorar sus principios, conocimientos, destrezas y eficacia...La autoevaluación del profesor/a es evaluación del profesor, por y para el profesor"(Airasian & Gullickson, 1998, p. 13).

Partindo desta posição, a auto-avaliação é perspectivada numa dimensão formativa, tendo todo o processo a intenção de proporcionar informação para ajudar os docentes a tomarem consciência daquilo que fazem e como o fazem, bem como para melhorar o seu desempenho.

Os autores identificam dois tipos de auto-avaliação. A primeira, uma auto-avaliação espontânea que se caracteriza pela procura que o docente faz no sentido de se compreender e melhorar a sua prática pedagógica. Normalmente esta avaliação tem lugar durante a actividade de uma aula e gera poucas alterações, uma vez que a sua realização não surge no sentido de resolver um problema previamente identificado. Por outro lado, a quantidade de tempo disponível para reflectir sobre qualquer acção é escassa o que leva a que as decisões tomadas sejam, na maior parte das vezes, rápidas e superficiais. A segunda, talvez a menos utilizada, acontece quando os professores reflectem sobre a sua prática *a posteriori*. Os professores fazem uma reflexão após uma acção. Esta tarefa envolve deliberações conscientes, com base no conhecimento adquirido, e produz decisões sobre as práticas futuras.

Defendem ainda que a auto-avaliação dos professores assenta em quatro pressupostos fundamentais:

a) os professores precisam de crescimento profissional e de oportunidades;

b) os professores querem melhorar a sua prática e o seu conhecimento - querem e precisam de informação acerca dos seus conhecimentos, do seu desempenho e da eficácia do seu ensino;

c) os professores são capazes de assumir responsabilidades pelo seu próprio crescimento e desenvolvimento profissional, desde que lhes seja dado tempo, encorajamento e recursos;

d) a colaboração enriquece o desenvolvimento e crescimento profissional (Airasian & Gullickson, 1998, p. 16).

De acordo com os autores, o processo de auto-avaliação desenvolve-se em quatro fases:

1. *Identificação do problema* – O que será avaliado? o docente identifica o que quer ver avaliado. O problema emerge de uma certa sensação de desconforto, curiosidade ou desejo.
2. *Recolha de informação* – Que informação será recolhida? A informação necessária sobre a área em estudo pode ser recolhida de uma forma informal ou formal, sendo a recolha formal a mais recomendada. Esta é uma etapa de consciencialização, que serve a reflexão e a interpretação.
3. *Reflexão e tomada de decisão* – Qual é o significado desta informação para a minha pratica? Após análise da informação recolhida, o professor toma uma decisão em relação à área em estudo.
4. *Aplicação e mudança* – Que acção é agora necessária? Nesta etapa são traçados planos e definidas estratégias para melhorar as praticas. Elaboram-se planos e estratégias que permitam mudar as práticas anteriores.

A auto-avaliação requer, então, que os docentes recolham informação sobre a dimensão a avaliar, tomem consciência das suas práticas, providenciem oportunidades de reflexão, das quais resultarão decisões sobre as mesmas, para que se desenvolvam estratégias com o objectivo de melhorar ou mudar, se necessário *(idem)*.

Na perspectiva de Shinkfield e Stufflebeam (1995), a auto-avaliação é um dos modelos com importância relevante no sistema de avaliação dos docentes. Estes autores consideram a auto-avaliação como um dever profissional, que beneficia quer os docentes, quer os alunos, servindo para planificar o trabalho do docente com vista à sua melhoria, tendo como base o trabalho já desenvolvido. Consideram ainda que a auto-avaliação, quando perspectivada numa dimensão formativa, promove simultaneamente professores aprendentes e criativos.

Para Guerra (1993, p. 29), a auto-avaliação "é um processo de auto-crítica que gera hábitos enriquecedores de reflexão sobre a própria realidade", ou seja, é um processo de problematização sobre a própria prática profissional. Este processo gera no docente uma inevitável ansiedade uma vez que estão em jogo a sua auto-estima e todas as suas estratégias de ensino.

Por seu turno, Barber (1990) considera a auto-avaliação como um método composto por diversos elementos que, combinados entre si, produzem julgamento sobre a forma de ensinar de cada professor com o objectivo de melhorar a sua prática. O autor incluiu a auto-avaliação no contexto da avaliação formativa, baseando-se em três pressupostos:

i) Os professores, como profissionais, estão constantemente a procurar melhorar;

ii) Dada a informação suficiente, os professores, como profissionais, avaliar-se-ão tão bem ou melhor do que se a avaliação for efectuada por outros,

iii) Os procedimentos de avaliação podem fornecer o *feeback* necessário para que os professores melhorem as suas práticas.

Como se pode constatar, o autor entende que, para ser eficaz, a avaliação dependeria de um conjunto de condições incluindo: a consciência que os professores têm dos seus comportamentos na sala de aula; a identificação de áreas problemáticas e a sujeição de novos comportamentos a futuras avaliações. Estamos, portanto, perante um processo que requer que os docentes tomem consciência das suas práticas, através da reflexão e interpretação de dados recolhidos.

Como podemos verificar, o conceito de auto-avaliação não é definido igualmente por todos os autores, existindo, portanto, diferentes nuances na sua conceptualização. No entanto, importa perceber que a auto-avaliação não se apresenta como uma tarefa fácil de realizar, uma vez que o docente deve ser capaz de se auto criticar com o maior grau de objectividade possível e estar receptivo ao juízo, à crítica e ao questionamento. Só assim poderá operar as transformações necessárias à melhoria da sua prática, ao aumento dos seus conhecimentos e, consequentemente, ao seu crescimento profissional e pessoal

A auto-avaliação do desempenho docente só pode pois acontecer e ganhar sentido, num modelo de avaliação que privilegie o processo em detrimento do produto, ou seja, um modelo que esteja orientado por propósitos formativos no sentido de um desenvolvimento profissional comprometido com a melhoria das práticas docentes.

2. Avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional

A leitura dos normativos fundamentais em vigor no Sistema Educativo Português (Lei de Bases do Sistema Educativo, Estatuto da Carreira Docente, Perfil de Desempenho, Common European Principles[1]), permitem afirmar que o professor é descrito como um profissional com formação inicial de nível superior que integra não só a preparação científica na área de especialidade, como também a formação científica no domínio pedagógico seguida por formação contínua que a complementa e a actualiza. Esta formação, e de acordo com o capítulo IV da LBSE, deve capacitar o professor para a inovação e investigação no âmbito da actividade educativa, de forma a que possa ter uma atitude crítica e actuante face à realidade social, bem como conduzir uma prática reflexiva (art.º 33, LBSE).

[1] European Commission (2005). Common European Principles for Teachers´Competence and ualifications. Bussels: European Comission.

O perfil de desempenho traçado é, segundo Rodrigues e Peralta (2008) o de um profissional comprometido e empenhado na sua missão fundamental e implicado na aprendizagem dos seus alunos isto é, o professor não é, como tradicionalmente se entendia, um objecto a apreciar por um avaliador, mas um sujeito activo, um profissional, que vê na avaliação oportunidades de desenvolvimento da sua prática profissional.

Esta perspectiva remete-nos para o conceito de desenvolvimento profissional, que importa pois ser esclarecido. Este, pode ser definido como uma visão alargada da aprendizagem profissional, que inclui a aprendizagem pessoal a partir da experiência. Segundo Day (1999, p. 18),

> "O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais"

Assim sendo, o desenvolvimento profissional, para além de ter em conta a aplicação de conhecimentos, de perspectivas e de destrezas no contexto de sala de aula deve também proporcionar um processo de transferência, onde o acompanhamento e o *feedback* são essenciais; o professor deve ser entendido como aprendente ao longo da vida

Segundo Duke (1990), entende-se por desenvolvimento profissional " o processo ou processos através dos quais os professores competentes atingem níveis mais elevados de competência profissional e expandem a sua compreensão de si mesmos, do seu papel, do contexto em que exercem a sua actividade e da respectiva carreira". O mesmo autor salienta que o desenvolvimento profissional deve ocorrer ao longo da vida e que os sistemas de avaliação de desempenho que pretendam promover o desenvolvimento profissional devem ser suficientemente flexíveis para acomodar as diferentes fases da vida dos professores

Para Pacheco e Flores (1999, p. 168), o desenvolvimento profissional é "um processo contínuo de aprendizagem que inclui, por um lado, a aquisição de novas competências, resultantes da prática de inovação escolar e, por outro, a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira".

Assim se compreende que o desenvolvimento profissional, segundo Hargreaves (1994), seja caracterizado com base nos seguintes pressupostos:

1- As necessidades profissionais dos professores ao longo das suas carreiras só podem ser ultrapassadas se se moverem esforços para tal;

2- Para que as necessidades de desenvolvimento profissional tenham continuidade e progressão, devem ser avaliadas regularmente,

3- Nos planos de desenvolvimento das escolas devem estar patentes as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores;

4- As necessidades profissionais/pessoais dos professores têm de estar contempladas e em harmonia com as necessidades da escola.

Deste modo o desenvolvimento profissional só tem significado e só faz sentido quando se envolve o desenvolvimento da instituição e vice-versa.

> "As escolas não podem mudar sem empenhamento dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projectos" (Nóvoa, 1992, p. 28).

Ainda no âmbito da avaliação do desempenho (Day, 1999) considera que, no caso da avaliação para o desenvolvimento profissional, deve ter-se em conta duas questões fundamentais:

- A relação da avaliação com a autonomia do professor.
- A relação da avaliação com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor.

3. Auto-avaliação do desempenho docente: A voz dos professores

Os resultados que a seguir se apresentam fazem parte de um projecto de investigação, desenvolvido após a implementação do novo sistema de avaliação do desempenho docente em Portugal. Com este estudo procuramos conhecer as percepções sobre avaliação e auto-avaliação dos docentes de um agrupamento de escolas averiguar que práticas de auto-avaliação desenvolvem, ou não, no seu dia-a-dia e verificar se tais práticas são reconhecidas como uma mais-valia em termos de desenvolvimento profissional ou se, pelo contrário, se limitam ao cumprimento de uma mera formalidade legal.

3.1. Objectivos do estudo

Para nortear esta etapa do estudo delineámos os seguintes objectivos:

1. Conhecer as concepções dos docentes do *Agrupamento X* sobre a auto-avaliação;
2. Compreender quais as razões que justificam a auto-avaliação docente;
3. Caracterizar as percepções das práticas de auto-avaliação docente;
4. Conhecer os mecanismos de auto-avaliação existentes no Agrupamento X;

5. Percepcionar o(s) modo(s) como a auto-avaliação pode ser um elemento fundamental ao desenvolvimento profissional dos professores;
6. Identificar os benefícios que advêm ou podem advir deste processo, bem como os constrangimentos e/ou factores de facilitação de uma prática sistemática e regular de auto-avaliação docente.

3.2. Metodologia utilizada

Um dos aspectos mais importantes num estudo prende-se com o facto de escolher a metodologia mais apropriada, tendo em vista a concretização dos objectivos. Assim sendo e face aos objectivos traçados, optamos por uma investigação de natureza interpretativa, descritiva e exploratória, que privilegia os professores como informantes, reconhecendo o seu papel decisivo na transformação da educação escolar, e que combina uma abordagem quantitativa e uma abordagem qualitativa.

Para o efeito, delineou-se uma estratégia metodológica de investigação circunscrita à aplicação de um questionário, à realização de entrevistas a vários professores do agrupamento e a uma análise documental.

3.3. População e Amostra

Para o nosso estudo e de acordo com a temática abordada, decidimos consubstanciar a sua população à totalidade dos professores/educadores do Agrupamento X, num total de 202. Conscientes de que era impossível abarcar toda a população do estudo, delimitámos uma amostra representativa da mesma (amostra aleatória simples), cujo tamanho foi calculado em 140 indivíduos.

3.4. Resultados

Atendendo ao número de itens do questionário e à limitação de espaço a que se encontra sujeito um texto deste teor que, naturalmente, nos impede de proceder a uma apresentação exaustiva dos mesmos, optamos por referir apenas alguns dos resultados obtidos no estudo. Deste modo decidimos seleccionar aqueles que, na nossa opinião, consideramos estarem mais de acordo com a temática deste congresso.

Concepções de Avaliação do Desempenho

Questionados acerca dos três itens que mais associam à avaliação do desempenho docente, 68 professores (48,6%) referiram a «promoção na carreira», logo seguido de 64 professores (45,7%) que consideram o «controlo do desempenho» o aspecto mais significativo na avaliação do desempenho. «A melhoria do ensino», o «desenvolvimento profissional» e «a prestação de contas» foram referidos respectivamente por 39 professores (27,9%), 38 professores (27,1%) e 35 professores (25%).

Os restantes aspectos foram referenciados por um número de professores inferior aos anteriormente indicados.

Solicitados ainda a pronunciarem-se sobre algumas expressões relativas à avaliação do desempenho e ao seu grau de concordância relativamente a cada uma delas, é-nos dado constatar que 58,6% dos docentes considera que as interacções entre os colegas podem ser afectadas pela avaliação do desempenho, uma vez que a mesma promove a competitividade entre os docentes (55,4%). Talvez como consequência desse facto, 48,6% dos inquiridos é da opinião de que a avaliação do desempenho não promove o trabalho cooperativo, não promove a auto-estima dos docentes (43,6%) e não destaca, de forma justa, os docentes com melhores desempenhos profissionais (42,9%). Por outro lado, não deixa de ser curioso que os respondentes concordem que todas as funções e actividades desempenhadas pelos docentes na escola, devem ser avaliadas (47,1%) e que a avaliação do desempenho deve assumir exclusivamente uma natureza formativa (44,9%).

Estes resultados permitem-nos concluir que, de uma forma geral, os discursos dos inquiridos face às concepções que têm acerca da avaliação do desempenho, evidenciam uma certa desconfiança relativamente aos benefícios que a mesma poderá trazer ao seu desempenho profissional. Identificam também várias limitações/perigos relativamente à sua implementação, nomeadamente a preocupação com a destabilização do clima relacional que a avaliação pode originar entre os colegas. No entanto quando questionados sobre que actividades exercidas pelos docentes, devem ser sujeitas a avaliação, uma significativa percentagem é da opinião de que todas as actividades e funções exercidas pelos docente devem ser avaliadas o que denota que essa desconfiança se deva, talvez, ao descontentamento com o actual modelo de avaliação imposto aos professores.[2] Este facto é corroborado com a resposta de muitos docentes que afirmam que a avaliação do desempenho deve assumir uma natureza essencialmente formativa.

Concepções de Auto-avaliação do Desempenho

Partindo do princípio de que a auto-avaliação se apresenta como um processo de problematização sobre a prática profissional dos docentes com o objectivo de a melhorar, consideramos importante averiguar que concepções têm os docentes deste agrupamento sobre auto-avaliação docente. Assim sendo, 70,7% dos inquiridos considera que a auto-avaliação permite a cada docente efectuar uma análise reflexiva sobre o seu próprio desempenho e que a mesma requer que os docentes recolham informação sobre os aspectos a avaliar, tomando consciência da sua prática (68,4%). Consideram

[2] A avaliação do desempenho docente foi regulamentada pelo Decreto-Regulamentar nº2/2008, de 10 de Janeiro

ainda que a auto-avaliação faz parte de um processo de aprendizagem ao longo da vida (63,6%) e que ter hábitos regulares de auto-avaliação facilita o desenvolvimento profissional do docente (62,9%).

Por outro lado, 38,1% dos docentes partilham da opinião de que não deve existir uma correlação entre a qualidade da actividade docente e os resultados dos alunos e os mais cépticos assumem uma posição dissonante, considerando que a auto-avaliação é uma obrigação que reflecte mais o cumprimento dos normativos do que uma necessidade sentida pelos docentes (37,4%), e que este procedimento gera ansiedade no docente (31,7%).

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que os docentes consideram a auto-avaliação um procedimento fundamental na avaliação do seu desempenho que integra um processo de aprendizagem ao longo da vida e que possibilita obter informação sobre as práticas pedagógicas no sentido de as melhorar.

No entanto, pudemos constatar, na leitura de uma outra dimensão do inquérito, que, apesar da importância reconhecida a este procedimento, as práticas de auto-avaliação se encontram ainda numa fase embrionária circunscrevendo-se, quase exclusivamente, a momentos específicos de avaliação (final do ano lectivo) ou a momentos definidos por lei (progressão na carreira).

Auto-avaliação docente e desenvolvimento profissional

Partindo do principio de que o ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem, deverá ser uma auto-avaliação das práticas que cada professor implementa, com a finalidade de desenvolver no docente o sentido de auto-crítica sobre a sua própria actuação, assumindo um maior compromisso com a melhoria da educação e assim crescer pessoal e profissionalmente, consideramos importante averiguar de que modo os professores valorizam a auto-avaliação no sentido de a considerarem um procedimento que lhes permite atingir níveis mais elevados de competência profissional bem como uma maior compreensão de si e do contexto em que exercem a sua actividade.

Questionados sobre se a auto-avaliação é um motor para o seu desenvolvimento profissional, 63,8% afirmam que permite um olhar retrospectivo do próprio exercício profissional e 62,3% são da opinião de que a prática de processos de auto-avaliação fomenta a auto-crítica e o alcance da autonomia profissional. Curiosamente 44,2% partilham a ideia de que a auto-avaliação é uma exigência que se inscreve numa lógica de controlo do trabalho docente, talvez porque têm muito presente a implementação

do actual modelo avaliativo que torna a auto-avaliação um procedimento obrigatório e constitui o culminar do processo de avaliação docente[3].

Considerações finais

Em jeito de balanço dos principais aspectos que podem extrair-se deste estudo importa realçar que, relativamente às concepções sobre avaliação do desempenho, existe um sentimento generalizado de descrédito face aos benefícios que a mesma pode trazer à melhoria do ensino e da actividade docente. Parece ainda concluir-se que a avaliação do desempenho, nos moldes em que está implementada, é geradora de muitas tensões e não potencia uma dinâmica de colaboração entre os docentes, pelo contrário acentua o individualismo e a competição. De salientar que os professores são da opinião de que a avaliação do desempenho deve assumir um carácter eminentemente formativo pois só assim serve os objectivos a que se propõe.

No que se refere às concepções de auto-avaliação docente, os respondentes reconhecem a sua importância uma vez que entendem que a auto-avaliação é uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido, no sentido de aferir a sua adequação e eficácia, visando a melhoria da qualidade do processo de ensino/aprendizagem.

No entanto somos levados a concluir que a importância reconhecida a este procedimento tem mais a ver com a auto-reflexão que todos os docentes fazem sobre o seu trabalho, do que com o processo de avaliação propriamente dito. Tal está patente na concordância de muitos docentes no facto de auto-avaliação ser, contexto assimétrico, um instrumento de legitimação dos poderes instituídos

O último item de análise centra-se na importância consignada pelos docentes à auto-avaliação como factor de desenvolvimento profissional. Relativamente a este aspecto de salientar o número significativo de professores que considera fundamental a auto-avaliação como um processo de problematização sobre a própria prática profissional, como uma possibilidade de reposicionamento e de mudança, enfim como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional. Apesar da importância dada, os respondentes consideram que uma auto-avaliação objectiva e imparcial é praticamente impossível.

Em suma, a auto-avaliação do desempenho docente, enquanto momento privilegiado de reflexão potenciadora de mudança de práticas, está ao serviço da responsabilização individual do docente, encarando-se este como um actor comprometido com a mudança profissional. É um processo exigente do ponto de vista

[3] O artº 16º do Decreto -Regulamentar nº2/2008, de 10 de Janeiro, prevê o preenchimento da ficha de auto-avaliação, que tem como objectivo envolver o avaliado no processo de avaliação, de modo a identificar as oportunidades de desenvolvimento profissional e de melhoria do grau de cumprimento dos objectivos fixados.

do investimento pessoal de cada docente. Para além do tempo que consome, exige que o professor detenha grande capacidade de auto-análise e auto-reflexão e que seja capaz de construir e utilizar instrumentos de recolha de dados sobre a sua prática que nem sempre são fáceis de implementar.

A auto-avaliação tem, contudo, o grande mérito de colocar o professor no centro de todo o processo de avaliação e atribui ao docente uma importância que nenhuma outra modalidade de avaliação concede, importância que se traduz na consciência que cada docente tem enquanto principal dinamizador de um processo de aprendizagem permanente

Referências bibliográficas

AIRASIAN, P. W. & GULLICKSON, A. R. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado,* Ed. Mensajero: Bilbao.

ALVES, P. & MACHADO, E. A. (2008). *Avaliação com Sentido(s): Contributos e Questionamentos*. V.N. Famalicão: De Facto

BARBER, L. W. (1990). *Self-Assessment*, in MILLMAN, J. & HAMMOND, L. D**.** *The New Handbook of Teacher Evaluation, Assessing Elementary and Secondary School Teachers.* California: Corwin Press, Inc., pp 216-228

DAY, C. (1999). *Avaliação do Desenvolvimento profissional dos professores*, in ESTRELA A. & NOVOA A., (orgs), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas.* Porto: Porto Editora, pp. 95-114.

DUKE, D. L. (1990). *Developing teacher evaluation systems that promote professional growth,* Journal of Personnel Evaluation in Education, vol. 4, nº2, Outubro, pp. 131-144

HADJI, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos.* Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, A. (1994). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professors na idade pós-moderna.* Lisboa: McGraw-Hill.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATION EVALUATIONAL (1988). *The personnel Evaluation Standards. How to Assess Systems for Evaluating Educators.* Beverly Hills: Sage Publications.

NÓVOA, A. *(1992) Formação de professores e profissão docente. in: Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações D. Quixote.

PACHECO, J. A. & FLORES, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, A. & PERALTA, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Ministério da Educação: DGRHE.

SHINKFIELD, A. J. & STUFFLEBEAM, D. (1995). *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice.* Boston: Kluwer Academie Publishres.

Avaliação dos professores: uma pertinência encontrada

Maria João Carvalho

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Resumo: Esta comunicação é o resultado de uma atitude reflexiva suportada por um conjunto de indagações que foram surgindo à medida que o tema da avaliação adquiria um crescente protagonismo, associada a algumas conversas informais que mantivemos com alguns actores educativos.
Tem por objectivo levar ao entendimento de que resumir a avaliação a uma técnica de mediação, excluindo a dimensão política e ideológica, é um posicionamento que não é capaz de a reconhecer enquanto actividade política uma vez que negligencia a importância de "verificar a que interesses serve e como é que esses interesses são representados ou respeitados" (Afonso, 1992: 52). Daí decorre que a avaliação não é um processo negativo em si mesmo, dependerá sempre do interesse que serve.
Este trabalho incide sobre os motivos que fundamentam a avaliação dos professores e que pode confirmar o seu carácter de inevitabilidade, apesar da resistência que lhe é feita.
Para o efeito consideramos a exigência da avaliação no enquadramento das actuais agendas político/económicas, as mesmas que explicam a emergência dos conceitos de performatividade, eficiência, qualidade e competitividade, noções que a ideia de escola como empresa educativa acolhe. Neste enquadramento fomos ao encontro da ideia de avaliação enquanto prática controladora que nem sempre se há-de configurar enquanto estratégia, na medida em que podemos fazer uma apreensão diferenciada das racionalidades nela inclusas. Daí que fizéssemos uma distinção entre uma racionalidade instrumental e uma racionalidade emancipatória

Palavras-chave: avaliação, empresa educativa, controlo.

Teacher Evaluation: a founding reason

Abstract: This communication is the result of a reflexive attitude supported by a set of findings which appeared as the theme of evaluation was acquiring a rising protagonist together with informal talking maintained with a lot of education actors.
It aims at trying to understand that evaluation can't just be a technique of mediation and that excluding its political and ideological dimension is mere position, unable to recognize it while political activity since it ignores the importance of "verifying which interests it serves and how these interests are represented or respected (Afonso, 1992: 52)". From this we may recognise that evaluation isn't a negative process in it self and it will always depend on the interest it serves.
This is a reflection deep inside on the motives which justify the teacher evaluation; at the same time they also may confirm its character of inevitability, in spite of the resistance made to it.
So we consider the demand for evolution in the frame of the present political/ economical agendas, exactly those which explain the emergency, quality and competivity, notions which the school as educational enterprise widely accepts. In this sense we have tried to explore and develop the sense of evaluation while a controlling practice but not as a strategically one because we may well make a differentiated understanding of the logic included in them.
This is the reason why we had made a distinction between an instrumental and emancipatory rationality.

Keys-words: evaluation; educational enterprise; control.

Introdução

O aumento da eficácia impõe-se, para a sociedade actual, como um imperativo inquestionável, uma vez que os resultados escolares começaram a ser amplamente evocados, passando a sua justificação a centrar-se, não nos factores externos à escola, como o meio social dos alunos, mas nos internos, nomeadamente no modo de funcionamento dos estabelecimentos de ensino ou a qualidade dos actores educativos que dela fazem parte, começou a ganhar grande força "a ideia de que os professores deviam prestar contas, sair do seu corporativismo sindical e empenhar-se em melhorar os resultados dos alunos nos testes e nos exames" (Normand, 2008:50). Uma prestação de contas, concretizada através da avaliação, a que não é estranho o enfraquecimento da identidade colectiva e política destes profissionais, acusados de não desejarem e até resistirem à mudança por esta representar o fim de privilégios adquiridos.

As expectativas relativamente ao profissionalismo do professor continuam na medida em que se espera "que estes sejam sempre bons profissionais, não se encontrando as mesmas esperanças em relação a outros" (Day, 2007: 50). Avaliar o profissionalismo destes profissionais passa, então, por ser uma actividade naturalizada que se legitima na ideia de que ela existe para melhorar o seu desempenho. É certo que "Nunca se poderá avaliar um objecto [ou sujeito, dizemos nós] do qual não se espere coisa nenhuma..." (Hadji, 1994: 28).

1. A organização escolar: empresa educativa

Podemos considerar que a utilização do modelo burocrático/empresarial, na leitura e interpretação da organização escolar, traduz somente uma possibilidade a que muitos investigadores aderem, mas que muitas vezes parece adquirir contornos de inevitabilidade.

A uniformidade de currículos, de espaços, de horários e de metodologia, o rígido agrupamento de alunos, o posicionamento insular de professores, os materiais pouco diversificados, a padronização dos processos, divisão do trabalho e especialização do trabalhador, o controlo periódico em forma de avaliação descontínua e a disciplina formal são alguns aspectos que revelam uma concepção empresarial de escola.

A lógica gestionária será factor decisivo para que se instale uma ideia sinonímica entre mundo empresarial e comunidade educativa, passando o processo de escolarização a ficar cativo dos padrões de qualidade, naturalizando-se, desta feita, os parâmetros da competição e da concorrência. E a escola, neste alinhamento, passa a designar-se "como uma distribuidora de bens e serviços a quem se exige eficiência e êxito, isto é, que assume uma tarefa empresarial, comparando-se em termos de eficácia, a uma fábrica rentável" (Pacheco, 2001:138).

De resto, é neste enquadramento que a cultura do mérito se naturaliza e se intensifica através dos incentivos de recompensa alicerçados num discurso de apelo à excelência das aprendizagens confirmada na elevação da pontuação dos alunos, nos resultados escolares no sentido da sua quantificação, na apreensão do conceito de sucesso e insucesso, na apresentação dos resultados das escolas subordinadas a uma lógica orientada para a quantificação do produto final e para a excelência como competência económica. No fundo é o lado, nem sempre visível para todos, de uma tendência que Lima denomina como 'O Paradigma da Educação Contábil' que encerra uma panóplia de elementos conformes a uma política mercantil em educação e que revela a importância do "controlo da qualidade", e da aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas, entre outros" (2002: 91). Dimensões que não são compatíveis com decisões reflexivas e críticas por estas estarem associadas a "um processo lento e imprevisível, ambíguo e fluído, porque não garante a eficácia e porque, no limite, é irracional" (*Ibidem*: 91).

Com efeito, a quantificação atingiu proporções de tal ordem que acabou por se transformar em fenómeno naturalizado para a sociedade actual. Tudo entra no âmbito do cálculo, o que tem favorecido a ideia de que tudo o que experimentamos pode ser medido, opinião acerrimamente defendida e sustentada pelos economistas. Mas é esta a educação que parece contar, pois pode ser avaliada transformando-se em verdadeira técnica de gestão e de controlo da qualidade, conceito que tem vindo a ser confundido com um mecanismo utilizado no campo produtivo empresarial, de acordo com as exigências do mercado, limitando a qualidade a um problema de custos de eficiência. Esta lógica tem servido para intensificar as estratégias competitivas, próprias das organizações empresariais, traduzidas numa concepção de "justiça utilitarista e eficientista" (Estêvão, 2000: 46).

Desta feita, a avaliação foi conquistando relevo à medida que a ideia de 'mercado educacional' ganhou protagonismo e é a ela que se recorre enquanto "a 'market signal' – a means by which the educational performance of teachers and schools, as well as students, can be judged" (Willis, 1992: 205). Nesta perspectiva transforma-se em instrumento que, ao 'medir' a qualidade das escolas, comunica dados que fundamentarão e condicionarão as escolhas dos 'consumidores' da educação e, desta forma, dão aos pais um maior possibilidade de selecção.

O ensino baseado nas competências e na orientação de resultados decorre, então, da necessidade de aumentar a competitividade económica, princípio incluso na ideologia política neo-liberal (Helsby, 1999: 16), levando a uma redefinição do profissionalismo docente que não pode ser vista à margem das alterações que, de modo acelerado, ocorrem na estrutura social, daí resultando novos problemas e, simultaneamente, incapacidade para os resolver. Esta incapacidade, em grande parte

dos casos, deriva do facto de não terem sido colocados à disposição dos professores os instrumentos necessários à reposição do equilíbrio alterado, na medida em que, não tendo sido melhoradas as condições de trabalho, é no esforço pessoal levado a cabo pelos professores, por vezes de forma individual, que se vão suprindo algumas insuficiências a que o sistema educativo não consegue dar resposta.

2. A avaliação dos professores: tarefa ou estratégia

A ideia de controlo que a avaliação com frequência transporta pode ter efeitos perversos e um impacto pouco benéfico na actuação dos professores uma vez que o sentimento que ela produz é de receio e quando estamos sob esse efeito a probabilidade de errarmos aumenta. Quando nos sentimos menos capazes desistir é palavra de ordem, desanimamos sem preocupações de finalizar a tarefa. E a eficiência com que os professores devem actuar, no sentido das directrizes e orientações decididas por outros, fica em perigo pois tais directrizes "ameaçam o sentido de actividade dos professores; incentivam implicitamente os professores a obedecer sem capacidade crítica; desafiam a identidade autónoma dos professores; reduzem o tempo que os professores têm para se relacionarem, satisfazerem as necessidades de cada estudante e de ensinarem de uma forma dedicada; diminuem o sentido de motivação, a eficácia e a satisfação no trabalho dos professores" (Day, 2007: 55/57). Acresce que aumentam o volume do trabalho do professor sem que isso tenha consequências no aumento do sucesso dos alunos.

Com efeito, só uma avaliação que possibilite que o professor assuma uma atitude crítica própria do investigador educacional que, partindo da compreensão dos contextos, ponha em execução práticas facilitadoras de um desenvolvimento autónomo e crítico daqueles que se encontram em processo de aprendizagem, fazendo deles cidadãos conscientes e empenhados na transformação do mundo que os envolve (Lesne, 1984: 163), permite visionar a avaliação como uma estratégia ao serviço do objectivo último da organização escolar. Motivo pelo qual a sua postura deve ser de permanente questionamento das suas práticas através de uma auto-construção significante.

É nesta linha de ideias que se assegura a responsabilização, sinónimo de prestação de contas, enquanto capacidade para agir de forma responsável e autónoma. No entanto, é de salvaguardar que será sempre uma autonomia que não podemos confundir com a total liberdade mas que entronca numa ideia de liberdade balizada por limites, previamente considerados.

Então, para estes profissionais ser eficaz é um objectivo a perseguir, porém, perspectivando a sua eficiência e as suas capacidades técnicas não como fins em si mesmos, mas como meios através dos quais revelam o seu sentido de prestação de

contas (accountability) em relação aos alunos. E, assim, com sistemas de avaliação que visem o processo, cujo propósito passa por Estimular uma aprendizagem eficaz do professor**,** onde a importância não recai sobre produzir informações sobre o trabalho que os professores desenvolvem, mas antes sobre a produção de ideias para posterior utilização no sentido de se tornarem uma mais valia para o seu ministério, então a avaliação converte-se em possibilidade de emancipação e em estratégia de acção. A este nível reconhece-se ao professor a existência de um leque de capacidades que o próprio empregará distintamente com base na sua experiência, convicções e capacidade autonómica decisória, sem esquecer que o ensino tem carácter de imprevisibilidade (Day, 1993: 101). Este modo de avaliação pressupõe o sujeito ligado às condições da sua circunstância e assegura soluções expressivas face à realidade que se configura como diferente. Uma avaliação com esta abordagem "caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la" (Saul, 1988: 61).

Quando se verifica o inverso, ou seja, quando o relevo recai sobre o produto será o desempenho do professor a estar na mira deste tipo de avaliação. Assim sendo, a informação será utilizada em prol dos objectivos da avaliação. Neste modo de avaliação os professores transformam-se em actores passivos já que se limitam a implementar esquemas previamente produzidos e supervisionados por autoridades externas que admitem a existência de capacidades específicas generalizáveis que as próprias definem (Day, 1993: 101).

Só uma avaliação comprometida com a crítica, que evidencie modos permeáveis ao princípio de intervenção concretizável através das decisões dos indivíduos, e que se afirma pela dissolução de qualquer relação de poder autocrático pode perceber-se como emancipatória. Ser democrática, estar ao serviço dos protagonistas no processo de ensino aprendizagem, ser negociada, ser formativa, motivadora e orientadora, ao mesmo tempo que fomenta a participação e reclama por responsabilidade são algumas das características que esta avaliação educativa transporta enquanto instrumento estratégico de acção. Diríamos que os seus objectivos primeiros são o de guiar o processo de transformação e contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos. Por isso não é estranha a consideração feita por Fernandes ao dizer que "A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala" (2005: 63).

3. Avaliação de desempenho: decisão consentida?

Valorizar os professores passa, necessariamente, por valorizar a sua autonomia, e isto significa, ao nível dos esquemas de avaliação que estes devem ter em linha de conta, para além de outros aspectos não menos importantes como o carácter dinâmico ou a

pouca produção de documentação, a imediata aceitação por parte do corpo docente dos programas de avaliação. Porém, para que tal aconteça é necessário que os professores sejam parceiros na produção desses "projectos" que muitas vezes se traduzem em mudanças, ao invés de meros executores obedientes e passivos dessas "decisões". No fundo é perceber, que à semelhança de outros factos que têm lugar no contexto educativo, também a avaliação para ser assumida e aceite por todos deve ter em conta "a negociação, o envolvimento dos participantes" (Fernandes, 2005: 63), que mais não são que aqueles a quem ela se dirige e afecta.

É certo que as alterações governamentais a que os professores têm assistido, em particular na última década, e que têm provocado significativas alterações na organização escolar, fazem-nos constatar o afastamento dos professores da esfera decisória, o mesmo se tendo passado com a questão da avaliação. E por mais razoável e pertinente que seja o programa de avaliação apresentado pelas estâncias externas à escola, parece existir sempre uma renitência espontânea para resistir ao que nos é imposto e, neste caso, o contra poder pode surgir na negação da ideia de que a avaliação é uma mais valia para o professor por lhe permitir aumentar a sua eficácia quando relacionada com o seu desenvolvimento profissional.

Na verdade, os professores ao não serem parceiros na produção dessas "mudanças", ficando obrigados ao papel de meros executores, obedientes e passivos, facto que omite a importância da dimensão humana naquilo que são os novos sentimentos, valores e práticas promovidos pela avaliação deixam de ver a decisão como representativa de um instrumento ao serviço da acção transformadora. Não decidir é perder voz, é "tornar-se mais indefeso perante as decisões que eventualmente autoritárias de outros e pela sua não exposição sistemática, ou ausência, vai-se silenciando e desprofissionalizando" (Lima, 2000: 93).

Este afastamento da esfera decisória a que os professores se têm visto obrigados, só vem corroborar a ideia de que, com alguma frequência, "As reformas impostas 'de cima' produzem mudanças formais, mas, raramente transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas e os objectivos dos reformadores" (Canário, 1991:6), pois percebe que mais importante do que dizer aos professores o que fazer é criar condições para estes desenvolvam competências para fazerem o que deve ser feito e, enquanto esta ordem não se inverter resistir converte-se num comportamento natural. Não podemos, também, esquecer que qualquer transformação para que se efective demora o tempo da sua consolidação e enraizamento. Aliás, seria um verdadeiro delírio abraçar a crença que supõe que a mudança é algo que se realiza no imediato, bastando para isso aplicar alguns "golpes administrativos" (Lima, 2000:50), tal como acreditar que a mudança é fácil e desejada por todos, pois estaríamos a esquecer que ela significa romper e sacrificar o familiar ao nível das percepções, das funções e das próprias

actividades a desenvolver. Daí que uma "mudança negociada" nos pareça mais propícia a dar frutos do que uma "mudança legislada" e imposta de modo autoritário, porque qualquer mudança só se efectiva se houver dedicação por parte dos que a têm que implementar, e isso só acontece se as pessoas sentirem que controlam o processo (MacCormick, James, 1983: 47). Ou seja, o sentimento de domínio sobre o processo deve estar presente no espírito dos que se sentem abrangidos por essas mudanças para que seja bem sucedido. De resto, "Hoje em dia, impõe-se como uma evidência que a mudança é uma actividade profissional partilhada e colectiva" (Simons, 1993: 160) que exija que os professores, no caso, façam parte efectiva do processo.

4. Lógicas da avaliação

Se a necessidade de avaliar ganhou força na sociedade actual, parece difícil aos professores escaparem a esta prática, muito embora a renitência para a aceitar seja declaradamente expressa através dos discursos que eles próprios vão proferindo e dos modos sub-reptícios, em contexto escolar, que os próprios utilizam para desacelerar o dito processo. O significado de julgamento que o conceito de avaliação carrega compreende a ideia de que "Avaliar equivale a tomar partido, em função das expectativas precisas, sobre a realização dessas expectativas" (Hadji, 1994: 28), e a possibilidade de não se estar à altura de determinadas expectativas, que outros definem, pode conduzir a situações de insegurança, de frustração e de stress que poderão ditar o fracasso do avaliado.

É certo que não são as pessoas que se avaliam, mas sim o que elas passam a conhecer, a fazer e a ser. O juízo de valor faz-se em relação aos saberes e ao saber-fazer que são determinados pelos objectivos da avaliação que entroncam em três motivos sociais "gestão administrativa das carreiras dos agentes do sistema de ensino (lugar, progressão na carreira, salário); contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (ajuda individual, formação em sentido lato); aperfeiçoamento do funcionamento do conjunto do sistema por uma melhor utilização dos recursos humanos" (*Idem*: 30). A cada um destes usos sociais está ligada uma racionalidade que expressa sentidos e lógicas diferenciadas de acordo com os receptores.

No primeiro caso desenhar-se uma racionalidade administrativa por considerarmos que este é um propósito da burocracia que se serve da avaliação para posicionar os professores de modo diferente uns dos outros. Vai no sentido de valorizar os comportamentos formais e as rotinas por estas configurarem um modo de ser eficiente. A racionalidade emancipatória parece configurar o segundo uso por permitir o desenvolvimento das capacidades dos professores e professoras no sentido da sua transformação. A formação, e outros meios ao dispor para o seu aperfeiçoamento, produzirão efeitos condizentes com as intenções e com os valores que encerram na sua

prática docente. No último caso configura-se uma racionalidade técnica devido à ênfase que é atribuída às competências dos profissionais da educação em relação directa com os resultados por eles obtidos. A eficácia de cada um terá tradução no lugar que ocupam, na organização escolar, em função do nível de proficiência comprovada.

As lógicas da avaliação presentes em cada uma destas racionalidades encontram legitimação em objectivos diferenciados e, por isso, também concedem informação diferenciada de acordo com o destinatário. Percebe-se, assim, que cada uma supõe a utilização de instrumentos práticos distintos que nem sempre são especificados, facto que não tem permitido fazer uma correcta categorização sobre a avaliação. E, "Enquanto este trabalho não for realizado, a avaliação dos professores arrisca-se a ser um espaço de arbitrariedades resultante da confusão entre os géneros" (*Idem*, 30).

Conclusão

Resumir a avaliação a uma técnica de mediação e excluir a dimensão política e ideológica é um posicionamento que não é capaz de a reconhecer enquanto actividade política, é um posicionamento que negligencia a importância de "verificar a que interesses serve e como é que esses interesses são representados ou respeitados" (Afonso, 1992: 52). Daí decorre que a avaliação não é um processo negativo em si mesmo, dependerá sempre do interesse que serve.

Diríamos que a avaliação é, muitas vezes, mais o resultado de um alinhamento com o "formalmente correcto", do que uma preocupação com as implicações práticas de tal processo. Para a dissonância entre o excessivo enfoque nos aspectos teórico-formais e o descuramento na aplicação de uma avaliação significativa, na consecução dos fins a que se propõe nos chama a atenção Barbier quando lembra que "pode parecer mais necessário falar da avaliação do que fazê-la efectivamente; daí que não seja surpreendente o grande fosso que existe entre a riqueza do discurso sobre a avaliação e a precariedade relativa das práticas (1985: 7). O que também não podemos esquecer é que, se a avaliação se impõe como uma tarefa necessária, ela jamais deixará de ser objecto de grande polémica e de difícil aceitação que agudizará em relação directa com o arbítrio e com a sua dispensabilidade caso não se torne uma mais valia para a aprendizagem dos alunos e se o professor for abandonado enquanto realiza a sua actividade de aperfeiçoamento.

Diríamos, a título de conclusão, que a avaliação pode assumir um papel relevante, desde que repensados os seus discursos legitimadores, de forma a justificar a sua importância para a educação e para a escola.

Referências bibliográficas

AFONSO, A. (1992). As escolas em avaliação: Avaliabilidade e responsabilização. *Administração Educacional*, *1*, 22-26.

CANÁRIO, R. (1991). Escolas e mudança: Da lógica da reforma à lógica da inovação. In Albano estrela e José M. Falcão (Orgs.), *A reforma curricular em portugal e nos países da comunidade europeia* (pp.1-12). Lisboa: Universidade de Lisboa.

BARBIER, J-M. (1985). *A Avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.

DAY, Ch. (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In Albano Estrela, António Nóvoa (Orgs). *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.

DAY, Ch. (2007). A reforma da escola: Profissionalismo e identidade dos professores em transição. In Maria Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (Cadernos CIEd Nº2, pp. 47-70). Braga: CIEd.

ESTEVÃO, C. (2000). Repensar a autonomia das escolas à luz de uma cartografia da justiça. *IEG Informação*, Ano 8(*1)*, 35-50.

FERNANDES, C. O. (2005). A avaliação escolar: Diálogo com professores. In Janssen da Silva; Jussara Hoffmann & Maria Teresa Esteban (Orgs.), *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Editora Mediação.

HADJY, Ch. (1994). *A avaliação, regras do Jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

HELSBY, G. (1999). *Changing teachears' work: The Reform of Secondary Schooling*. Buckingham: Open University Press.

LESNE, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LIMA, L. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. S. Paulo: Cortez Editora.

LIMA, L. (2002). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 91-127). Porto: Edições Afrontamento.

MACCORMICK, R. & JAMES, M. (1983). *Curriculum evaluation in school*. London: Croom Helm.

NORMAND, R. (2008). Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária na educação. *Revista Lusófona de Educação*, *11*, 49-76.

PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

SIMONS, H. (1993). Avaliação e reformas da Escola. In Albano Estrela, António Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 155-171). Porto: Porto Editora.

SAUL, A. M. (1988). *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez Editora.

Avaliação do Professor - revisitando os clássicos em busca de uma solução mediada

Maristela G. Giassi
Paulo Rômulo O. Frota

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Resumo: A avaliação do rendimento docente sempre foi um ponto de discórdia entre professores e estudantes. Embora seja farta a discussão acerca deste tema, ela, todavia ainda não responde a contento a questão. Neste trabalho são retomados os clássicos da avaliação para uma releitura, utilizando um modelo que compara a avaliação do docente feita pelo aluno e a auto-avaliação feita pelo docente, buscando uma saída dialogada para o impasse acerca da eficiência e qualidade do ensino efetuado pelos professores de Ciências Naturais do ensino médio. Este estudo tem por objetivo comparar a avaliação do professor realizada pelo aluno e a própria auto-avaliação, analisando coincidências e divergências nos julgamentos emitidos por cada um deles. A amostra constou de 10 professores de Ciências e 100 de seus alunos, de uma das séries do Ensino Médio da rede pública de ensino. O pesquisador e os 10 docentes criaram uma lista de comportamentos evidenciados em sala de aula para compor o instrumento de avaliação e submeteu-se, com uma escala Likert ao escrutínio de professores e alunos. Foram apurados, de comum acordo os 6 itens mais citados (Responsabilidade do docente; Justiça nas avaliações; Clareza na condução do conteúdo, Criatividade/incentivo docente, Domínio de conteúdo, Relação do conteúdo com o cotidiano) e seus valores transformados em escores e grafados para comparação. Os resultados indicaram que os professores não se percebem do mesmo modo que os alunos, havendo uma tendência de supervalorização do conhecimento docente. Almeja-se que a continuidade de estudos possam subsidiar uma alternativa para a avaliação docente e, portanto, sugere-se investir mais nesse tema nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Espera-se com isso contribuir para aproximar ambos os segmentos e minimizar os conflitos docente-discente em sala de aula.

Palavras-chave: educação, ensino, avaliação docente

Abstract: The evaluation of school performance has always been a source of disagreement between teachers and students. Although literature on the subject is plentiful, it is scarce when the subject is the evaluation of teachers' performance. This study revisits the classics for a rereading of the evaluation, using a model that compares the teachers evaluation made by students and self-evaluation, attempting, through dialogue, to break the impasse on the efficiency and quality of Natural Science teaching in high schools. Therefore, the study aims at comparing both evaluations – the one made by students and their self-evaluation, analyzing coincidences and divergences in their judgments. The sample was formed by 10 (ten) Science teachers and 100 (a hundred) students, from one year of public high schools. The researcher and the 10 teachers created a list of behaviors exhibited in classroom for to make the evaluation´s instrument and submitted, with a Likert scale to scrutiny of teachers and students. Were determined by common agreement the six items most cited (Responsibility of the teacher; Justice in evaluations; Clarity in conducting the Content, Creativity / teacher encouragement, domain content, value of content with daily) and their values converted into scores and graphed for comparison. Results show that teachers do not perceive themselves the same way students perceive them (the teachers), thus, there is a tendency of overestimating the knowledge of teachers. It opes that thefurther studies may subsidy an alternative to teacher evaluation and therefore, we suggest to invest more in courses of initial training as well as continuing education should invest in the theme. Maybe, that would be a solution to minimize teachers/students conflicts in the classrooms.

Keywords: education; evaluation; teaching evaluation.

Introdução

O ensino de ciências naturais, de tradição positivista francesa e utilitarista americana, terminou por consolidar, nos últimos anos, como quase exclusivo, o método de ensino tradicional, centrado na figura do professor como detentor das verdades e dirigente máximo do processo. Verifica-se que na sala de aula a participação do estudante limita-se à emissão de respostas prontas e perguntas inócuas, que já são esperadas pelo docente, como contraponto a uma ação unilateral que precisa de apoio e acatamento, todo previsto quando o docente é quem define, *a priori*, os objetivos, os conteúdos e os métodos de transmissão e apropriação do conhecimento.

Neste contexto, a avaliação, que deveria ser um processo educativo profundamente vinculado à vida do aluno, deixou de visar aos acertos e centrou-se nos erros cometidos. Esta opção não admite a perspectiva pedagógica do erro, (Bachelard: 1996), desviando-se da avaliação do desenvolvimento intelectual ou evolução escolar do estudante para centrar na nota, equivocadamente, categorizando os alunos em aprovados e reprovados. Dependendo da postura do professor, a avaliação passa a ser um instrumento de opressão e ao mesmo tempo de legitimação de sua ausência no processo educacional, quando serve para justificar a reprovação em função das deficiências do aluno, quer sejam elas intelectuais, sócio-econômicas, de gênero ou de cor.

Com o advento da gestão de qualidade na educação, novas correntes pedagógicas surgem questionando o processo de avaliação escolar até então legitimado. Impõe-se uma consciência de que o aluno também tem papel importante no processo ensino-aprendizagem e que sua opinião deverá ser levada em conta por ocasião da avaliação de seu rendimento, até porque, além da nota em si, muitas outras variáveis devem ser consideradas para sua plena formação.

Dentre elas, destacamos as características pessoais do aluno como: inteligência, atitudes, hábitos, gostos; do professor: seu caráter, sua metodologia, sua formação profissional e o seu referencial epistêmico; as referentes à organização do sistema educativo, como as condições materiais objetivas, além dos fatores referentes ao ambiente familiar e social.

Legitimou esta nova postura o pronunciamento de Kerlinger (1988) quando evidencia as múltiplas facetas do processo cognitivo e as ligações com as variáveis em questão – que vão desde o conteúdo, as condições materiais (físicas e climáticas) e as características evidenciadas pelo docente, no que diz respeito à sua postura filosófica, conceitual e social, que forçam no aluno o despertar de estados empáticos. Se estes são positivos forçam-no a estudar, encarando o estudo não como um trabalho penoso, mas, ao contrário, como algo alegre, agradável, prazeroso, estimulante e produtivo.

Gagnè (1987:242) já previra que

> el aprendizaje y modificación de las actitudes, algo a lo que ciertos investigadores llaman el dominio efectivo de los objetivos, tienem enorme importancia em los programas educativos de casi todos los tipos. Se acostumbra procurar que los estudientes adequieram actitudes positivas hacia cuarquier tema que estén estudiando y de una manera más general, hacia las actividades de aprendizaje em general favorable o desfavorablemente hacia una clase determinada de estímulos como un grupo social, una costumbre o una institución.

Tais atitudes evidenciam comportamentos explícitos do indivíduo frente a estímulos sociais emanados da sala de aula. Todavia, a atitude humana geralmente é determinada por algum estímulo interno à personalidade e que não pode ser acessado diretamente, senão pelas vias do comportamento manifesto. Tais atitudes emergem no momento em que a pessoa, após sofrer um estímulo, busca o ajuste ao ambiente de contorno, sendo importante para a educação a vertente que diz respeito ao ajuste sócio-cognoscitivo.

Se as atitudes pertencem ao domínio interno da personalidade – como medi-las? Anastasi (1977: 387) iluminando está questão afirma que "las actitudes afectan la conducta, por lo cual pueden ser medidas por observadores que se valgan de escalas de evaluación."

Para tanto, a literatura aponta que uma das maneiras mais seguras de buscar-se tal medida é a sugerida por Nunnally (1978:235), uma vez que "las medicaciones de las actitudes se basan por lo general en las informaciones que el portador brinda sobre se miesmo, la manera más fácil y general de llevar a cabo la medición consiste en pedir al sujeto mismo que es lo que cree respecto de la cuestión."

Portanto, é de importância capital que, uma vez evidenciada a atitude através da conduta explícita do individuo, sua análise seja efetuada a partir das informações que o próprio indivíduo possa dar acerca do seu comportamento. No caso do docente, em sala, no ato de avaliar, ninguém mais apropriado para falar sobre as suas atitudes do que ele mesmo, uma forma de auto-avaliação de seu comportamento docente.

Porém, Bolatlos (1993) nos informa que esta espécie de avaliação importante para o campo educativo, causa controvérsia quanto à precisão e objetividade pelo fato de ser o próprio docente quem faz a avaliação sobre ele mesmo.

De certa forma, procurando combater os efeitos negativos que possam advir deste processo avaliativo, o bom senso recomenda que a avaliação seja efetuada, em conjunto, pelo docente e pelo discente – avaliado e avaliando – os elementos afetos ao processo ensino-aprendizagem. Para tanto, a metodologia recorre ao processo de comparação entre a avaliação e a auto-avaliação.

É dessa maneira que Chaves (1996: 101) justifica a utilização de tal metodologia quando enfoca:

> La razon fundamental que justifica la necesidad de la autoavaluación y de la coevaluación es procurar que la educacion logre su tranformacion hacia um proceso formativo. Esto se possibilitará cuando se profundice em la definitión epistemologia que destaque los aspectos cualitativos de uma situación aducativa, acercándose más a la cualidad del proceso que al cumplimiento de lo preestabelecido y hacia la compension del proceso de aprendizaje.

Verificando as Atas dos últimos simpósios da área efetuados no Brasil, verifica-se a quase total ausência das questões afetas à avaliação e em particular à avaliação docente. No momento, o MEC (Ministério da Educação) vive as agruras para avaliar os professores secundaristas.

Retomamos então, os clássicos da avaliação para uma releitura e no presente trabalho fazemos utilização de um modelo que compara a auto-avaliação e avaliação que o aluno faz de seu professor, buscando uma saída dialogada para o impasse acerca da eficiência e qualidade do ensino efetuado pelos professores de Ciências em nível de 2º grau, que contemple a ambos segmentos e minimize os conflitos docente-discente em sala de aula.

1. Materiais e método

1.1 Amostra

A amostra estudada foi composta por 10 (dez) professores de Ciências e 100 (cem) de seus alunos. Os professores que participaram deste estudo eram egressos do curso de Física da Universidade Federal do Piauí, situados na faixa etária de 23 e 40 anos, portadores de uma experiência profissional de magistério compreendida entre três e dezessete anos, lecionando Física em séries do segundo grau, para uma clientela de seis a onze turmas, das redes pública e particular de ensino.

1.2 Material

Em conjunto – pesquisador e professores – conceberam uma lista de 20 itens de características, atitudes e competências técnicas, em função dos objetivos globais da licenciatura e da formação docente, que poderiam, no juízo daqueles, favorecer exitosamente o processo ensino-aprendizagem. Submeteu-se a lista à apreciação do conjunto dos 100 (cem) alunos e obteve-se um consenso acerca de 10 itens para compor o processo avaliativo.

Montou-se um questionário com uma escala tipo Likert, evidenciando as atitudes do professor em sala de aula, para que os alunos marcassem a freqüência de observação da ocorrência. Após ser respondido também pelos professores, associou-se a cada conceito um valor, de tal forma que partindo de nunca, com um ponto, seguiu-se até sempre, com quatro pontos que, após computados, gerava o escore avaliativo do professor, na sua visão (auto-avaliação) e na visão de seus alunos (avaliação).

2. Metodologia

Após computados, os escores foram grafados (auto-imagem e imagem) e comparando os gráficos em busca de coincidências e divergências conforme os julgamentos emitidos, a partir de um escore mediano (2,5) para o desempenho julgado satisfatório. Em função do consenso estabelecido entre o pesquisador e os avaliados, julgaram-se os itens que deveriam ser apurados para fazer parte desse relato, privilegiando-se:

a) Responsabilidade do docente, compreendendo desde a potencialidade, cordialidade e assiduidade;

b) Justiça nas avaliações, compreendendo a justificativa das notas atribuídas aos trabalhos escolares em função de critérios explícitos e perfeitamente delimitados;

c) Clareza de transmissão, compreendendo a metodologia e as técnicas de transmissão, principalmente a correção e adequação da linguagem e utilização de analogias e exemplos e exemplares;

d) Criatividade/incentivo docente, compreendendo o grau de entusiasmo do docente pelo seu trabalho, a dedicação ao aluno, a variação de métodos e técnicas didáticas;

e) Domínio de conteúdo, em função do grau de confiança demonstrada pelo docente ao tratar os assuntos curriculares e extracurriculares;

f) Relação da Física com o cotidiano, entendido como o esforço docente parademonstrar a vinculação do conteúdo com a vida real, tecnologia e sociedade.

Os resultados foram discutidos com professores e alunos, oportunidade em que foram colhidas algumas considerações que serão evidenciadas a seguir.

3. Apresentação e discussão dos resultados

A série de gráficos a seguir evidencia as auto-avaliações e avaliações dos dez professores em função dos temas de consenso. Faremos rápidos comentários descritivos a respeito de cada um, uma vez que a representação gráfica é bastante eloquente.

a) Justiça nas Avaliações

Através da Figura 1, podemos notar que houve uma superestimação efetuada pelos professores de suas avaliações. Apenas dois professores (5 e 8), conseguiram obter por parte dos alunos uma classificação acima da média, evidenciando que aquilo que o professor julga como justo, não recebe do aluno o mesmo julgamento.

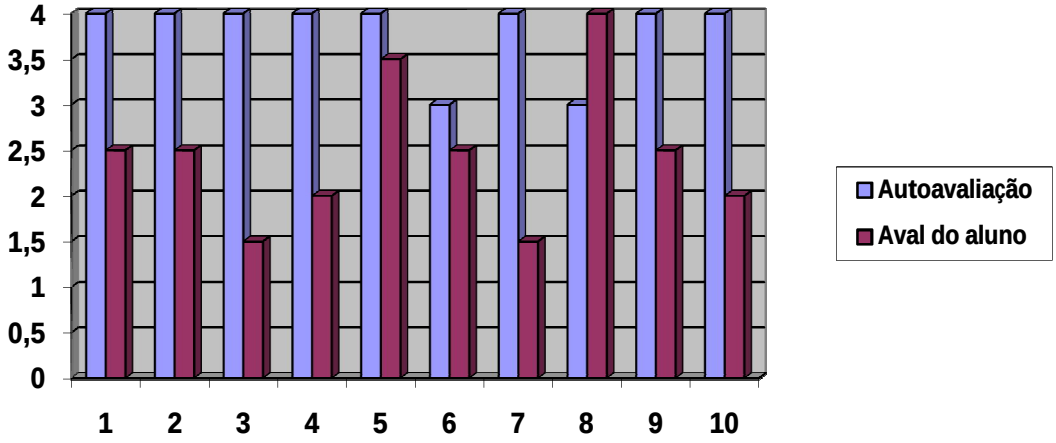


Figura 1 – Justiça nas avaliações

Para os estudantes, apenas seis dentre os dez professores receberam o conceito satisfatório, sendo que destes, apenas um faria juz ao conceito de plenamente justo. Vale ressaltar que da mesma forma que o professor dificilmente aceita ser avaliado, o aluno necessita ser informado das regras utilizadas pelo docente, na sua avaliação. Para ser honesto e coerente com os alunos, o sistema de avaliação do docente deve possuir regras claras e precisas, utilizando-se de parâmetros os mais realísticos possíveis, evitando-se maior grau de subjetividade. O docente deve decidir o que, como e quando avaliar, decidindo por um processo que privilegie a norma (nota) ou o critério, buscando avaliar o que o aluno realmente sabe, evitando instrumentos que sirvam de armadilhas para avaliar as fragilidades do discente.

Recomenda-se, portanto, que o professor discuta com a sua classe, no início do semestre letivo, ou em outro momento que julgue apropriado, o sistema de avaliação que será colocado em prática e a metodologia que utilizará para tanto

A prática recomenda que a correção de provas e demais instrumentos utilizados na avaliação sejam discutidos com a classe, oportunidade em que serão dirimidas as dúvidas que por ventura ainda permeiem as relações docente-discente naquele contexto.

b) Responsabilidade Docente

Observando-se a figura 2, pode-se notar que a responsabilidade parece não ser um ponto forte para alguns dos professores analisados: dois deles se auto-conceituaram como relativamente responsáveis. Para os alunos, todavia, apenas dois, dentre os dez professores, efetivamente, encaram com responsabilidade suas ações docentes: Não faltam às aulas, chegam sempre no horário marcado, atendem com presteza as solicitações dos alunos, justificam-se devidamente quando impossibilitados do cumprimento de alguma tarefa.

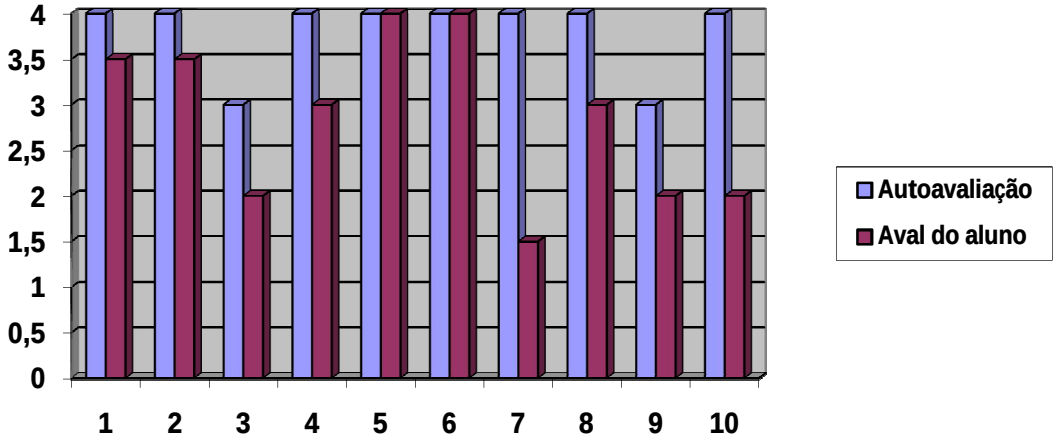


Figura 2 – Responsabilidade Docente.

A partir deste resultado, faz-se necessário conscientizar o aluno de graduação (e porquê não, ao professor de sala de aula?) que a tarefa do professor de física, enquanto responsabilidade docente, não consiste somente em ensinar a matéria aos alunos. Cabe-lhes difundir uma visão sobre a natureza do empreendimento científico enquanto construção social, portanto coletiva, falível e provisória. E que o professor, enquanto educador é, antes de tudo, um cidadão exigente em seus direitos, mas acima de tudo cumpridor de seus deveres.

Vale salientar aqui que esta responsabilidade abrange a formação do homem como um todo, não apenas no tocante às habilidades mecânicas referentes ao conhecimento físico, mas também, ao conhecimento filosófico e matemático enquanto formas de pensar o mundo – e por que não - de criar o mundo.

c) Clareza na Transmissão

Todo o de conhecimento, em situações de ensino, requer de planejamento de atividades que promovam o diálogo entre quem ensina e quem deseja aprender. Nessa relação de comunicação é que as análises e as sínteses ocorrem como elementos significativos para a aprendizagem dos conceitos científicos. Convêm lembrar que GALPERIN (1959), quando trata da formação destes conceitos lembra o destaque que deve ser dado à etapa do plano de linguagem – a fala em voz alta – que permite a plena fixação da idéia. Por que não aproveitar aí, o professor, um momento para o estabelecimento de uma comunicação criativa?

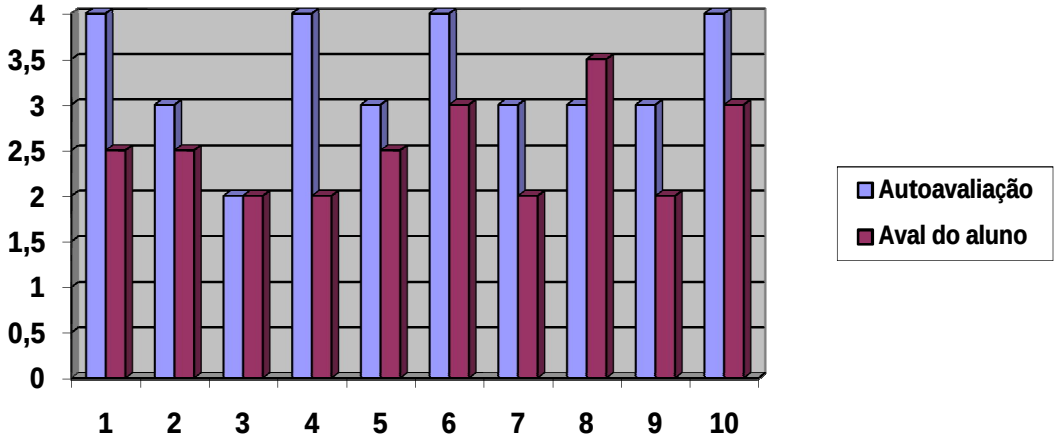


Figura 3 – Clareza de Transmissão

A clareza no processo comunicativo é, portanto, condição fundamental e necessária. Entretanto, observando-se a Figura 3, pode-se aquilatar a discrepância no julgamento avaliativo a partir dos dois referenciais: visão do aluno e visão do docente. Quatro, desses dez professores julgam-se plenamente claros, e estão, na visão dos estudantes, longe disso. O professor 03 parece perfeitamente esclarecido das dificuldades que deve encontrar em termos de clareza no processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos em Física. Durante as argumentações efetuadas pelo conjunto professores/alunos, verificou-se que a maioria dos docentes está sequiosa de estudos aprofundados que possibilitam uma melhor comunicação com seus alunos, revertendo, assim, o seu desempenho em sala de aula.

O discurso, de forma geral, é decorrente do hábito de leitura e o domínio de farto vocabulário facilita a presença de imagens mentais que nos servem, via linguagem, para descrever o que pensamos, imaginamos ou constatamos na realidade. A clareza é decorrência direta do exercício da descrição precisa e da utilização de metáforas. Acerca deste aposte, PERELMAN (1987) LAWSON (1993) ADROVER & DUARTE (1995) atestam a eficácia do aposte como excelente estratégia para o ensino de Física/Ciências. Como estes não são patrocinados aos licenciandos, força-os a utilização freqüente de uma linguagem pobre em imagens e eivadas de equívocos metafóricos. A esse respeito, VILLANI & PACCA (1996) afirmam que esta competência dialógica deve ser adquirida junto aos seus docentes e com seus colegas. Sugerem como forma de desencadear este processo, a valorização, durante todo o currículo, das atividades que envolvam o discurso dos estudantes: debates durante a resolução de problemas, defesa de trabalhos desenvolvidos, produção por parte do estudante de um diário de reflexões entre outras medidas.

d) Domínio do conteúdo

Embora confirme-se a tendência à superestimação de sua atuação, nota-se que a avaliação do conteúdo do professor efetuada pelo aluno, se fez efetiva, reconhecendo a existência de tal domínio, guardadas algumas limitações. Este, sem dúvida, é um ponto forte na formação do licenciado em Física.

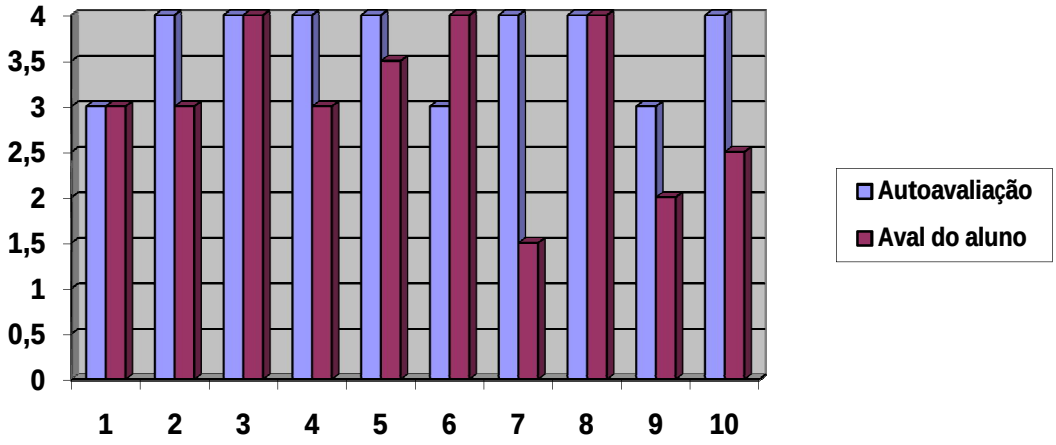


Figura 4 – Domínio de Conteúdo

Porém, não devemos perder de vista a dimensão da atualização destes conteúdos e de seu significado para a vida moderna. Os meios de comunicação mostram o real do século XX, por sua vez no ensino de Física, nos apegamos a temas do século XVII, corremos atrás do modelo de verdade, ensinando uma física oitocentista. Devemos, pois, estar atentos às transformações do mundo moderno e em sintonia com estas, buscar um conteúdo sempre atualizado, que efetivamente possa descrever e nomear o mundo em que vivemos hoje.

e) Criatividade Docente

A criatividade docente pode ser evidenciada em sala de aula, pelo menos em três formas. A primeira, pela variação consciente e planejada de multimeios utilizados como instrumentos do ensino, inclusive os jornais, as revistas, a mídia de forma geral, como forma de enriquecimento do espaço pedagógico no ensino de Física. A segunda forma compreende a inventividade nas questões de prova e pela terceira, a ligação que o docente faz da Física com o mundo exterior e a vida dos discentes. Estas atitudes modificam o clima sócio-emocional da sala de aula, pois, motiva a aprendizagem em função da curiosidade dos alunos.

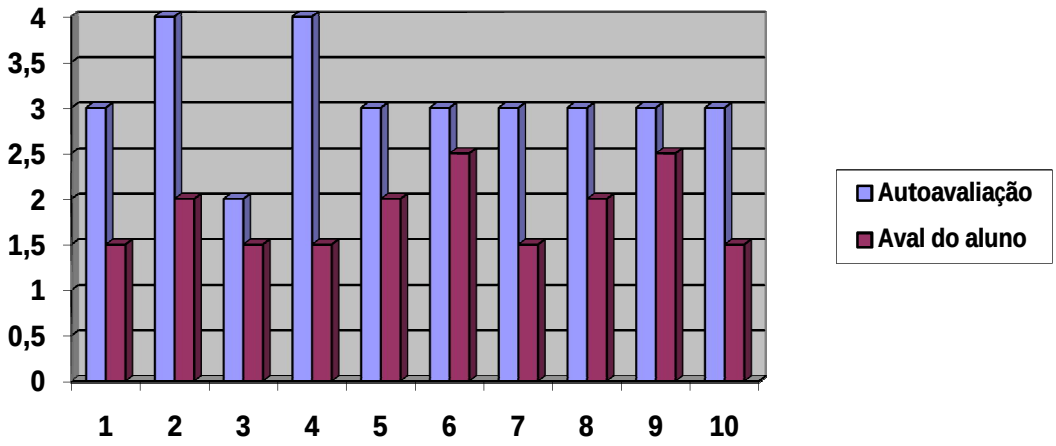


Figura 5 – Criatividade docente

Em função desse domínio, a avaliação dos alunos descreve um professor de Física realmente pobre, bastando para essa compreensão uma análise da Figura 5. Entendem ambos os segmentos, que a criatividade é conseqüência de habilidades como o domínio sobre a linguagem (o que evidenciou-se problemático) e técnicas manipulativas do instrumental de laboratório, o que é parte inexistente na formação do licenciado de onde provêm a amostra.

Esta falha na formação do licenciado agrava-se pela inexistência de disciplinas como Instrumentação para o ensino de Física aliada á carência das Metodologias de Ensino, ambos pontos fracos da própria Instituição formadora. Por outro lado, sabe-se que criatividade está ligada ao exercício de vencer desafios e que se não criada, poderá ser desenvolvida e de certa maneira, aprimorada. Uma das formas para a estimulação desta capacidade está presente nas estratégias de formação continuada de docentes, antes, durante e após a licenciatura, pela Universidade.

No tocante à criatividade evidenciada pela inventividade das questões de verificação e ensino, vasta literatura poderia ser utilizada, a exemplo de Polya (1978) e Pozo (1998). Em decorrência da ausência desta prática, a amostra demonstra um professor, evidentemente rico em conteúdo, mas que é incapaz de variar os estímulos na sua sala de aula, para tornar o seu ensino significativo e gratificante, fazendo uso da criatividade.

f) Transporte da Física para o Cotidiano

Em função do processo de transposição da Física para o cotidiano, conforme verifica-se na Figura 6, revela-se que os professores não conseguem fazê-lo competentemente. A justificativa emanada dos professores retornam às falhas de formação universitária: sem domínio sobre a linguagem, sem práticas vivenciadas e sem leitura, os professores

efetivamente não são capazes de estabelecer vínculos entre o conteúdo e a realidade, com a vivência, com o cotidiano.

Urge encontrarmos meios de mover para converter o discurso educacional, da sala de aula, no discurso da vida cotidiana. Embora não caindo no utilitarismo ingênuo, é forçoso reconhecer que não se aprende o que não tem (ou no que não se vislumbra) utilidade. Este cotidiano, sem dúvida, está associado ao uso da tecnologia, suas aplicações na sociedade e à formação da cidadania.

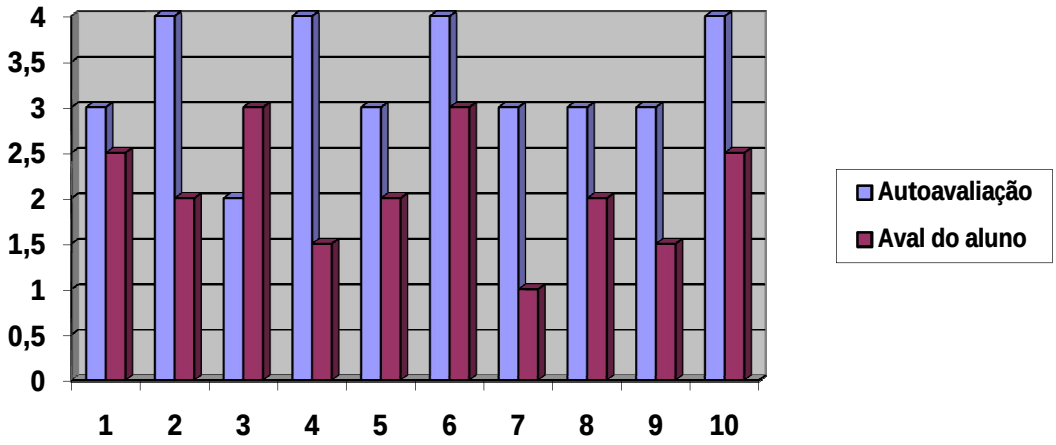


Figura 6 – Transporte da Física ao Cotidiano

Mesmo aquele professor que busca demonstrar a importância da Física na vida cotidiana, muitas vezes não o faz com o devido sucesso. Na realidade, vasta maioria das pessoas conseguem tocar as suas vidas sem nunca ter que analisar as situações diárias, à luz dos princípios Físicos. Isto se reflete nos currículos dos advogados, técnicos governamentais, antropólogos, artistas plásticos e em demais áreas nas quais o conhecimento físico poderia contribuir para iluminar certos problemas encontrados diariamente, como a evaporação de combustíveis, a contaminação, irradiação, propaganda enganosa de aparelhos dentre outros.

Embora a Física trate da descrição da natureza, ai incluso a luz, a eletricidade e as ondas, não temos conseguido, em nível de ensino médio, atrair e impressionar suficientemente os jovens , de forma que eles escolham a Física como ramo preferencial, em nível universitário. Quebrar a dicotomia entre o ensino da escola e o ensino com escola, deve ser a meta prioritária. Pierson & Hosoume (1997) e Auler, Strieder & Cunha (1997) apontam estas saídas como viáveis e facilmente aplicáveis.

Conclusões e considerações finais

O presente estudo permitiu enunciar como conclusões:

a) Patente e inquestionável o domínio de conteúdo em Física dos licenciados. Este desempenho impõe a discussão entre os reais objetivos da Licenciatura e do Bacharelado, o que não privilegiaremos neste artigo.

b) Autoritarismo como componente forte do comportamento docente. A apresentação da disciplina e a preocupação com a certeza/verdade das respostas matemáticas comanda o processo avaliativo: não são os mecanismos mentais e o uso das funções superiores do pensamento que contam e sim a resposta concordante com aquilo que foi escrito no quadro, com o manual ou com o livro texto. Um demonstrativo de que se privilegia o ensino e não a aprendizagem.

c) Ensinar ciências é a função do professor. O importante é o cumprimento do programa e fazer com que os alunos passem nos exames. Atividades de socialização e de formação da cidadania – participação na modificação da sociedade -, não dizem respeito ao processo educativo. Esta concepção de formação de professores é muito forte em centros onde a licenciatura se caracteriza por um bacharelado disfarçado.

d) Evidencia-se um conjunto de falhas de formação (didáticas, epistemológicas, filosóficas...) que prejudicam o processo avaliativo na sua totalidade. Em nenhum momento o professor percebe o aluno como um ser completo, para além das capacidades cognitivas.

e) A auto-avaliação é sempre um processo superestimado, denotando haver uma distancia muito grande entre o que o professor pensa e o que ele consegue realmente transmitir aos seus alunos. Por outro lado, a avaliação por parte dos alunos é criticada e não aceita, tendo como argumentos o fato de que o aluno não tem domínio do processo educacional em sua totalidade.

De forma geral, a descrição acima nos permite inferir, sem margem de erro, que, sem esquecer as reduzidas condições de trabalho oferecidas pelas redes de ensino, que a formação em Ciências efetuada pela Universidade é muito forte em conteúdo, fazendo-se necessários determinados ajustes em busca da completude da formação pedagógica, epistêmica e social do docente.

Autores como Carvalho, Gil-Pérez (1998), Schnetzler (2002), Fourez (2003), entre outros, abordam também as dificuldades que existe entre os professores em acompanhar novas metodologias para o ensino das Ciências. Segundo os autores, os professores não tem conhecimento das metodologias para o ensino de ciências nem das novidades em pesquisas na área como, por exemplo, a importância de se trabalhar com CTS (Ciência Tecnologia e Sociedade).

Cabe destacar que os resultados obtidos com esta pesquisa, também foram encontrados em pesquisa semelhante, realizada em Santa Catarina, no sul do Brasil, com professores de Biologia. A Revisão bibliográfica indica que os resultados são basicamente os mesmos para as demais áreas do campo das Ciências Naturais.

Insistimos em apontar a necessidade de proporcionar aos professores de ciências uma compreensão das suas funções, do que resultará a utilização de seus conhecimentos científicos como contribuição à transformação da sociedade. Vale lembrar que a responsabilidade social docente os obrigará a aproveitar as oportunidades em sala para, indistintamente fornecerem uma visão de uma Ciência produtiva, auxiliar na vida das pessoas comuns, na fábrica, no lar e na escola, sem mistérios e sem mistificações. A noção que deve ser difundida pelo professor é de que a Ciência é uma criação do homem, histórica, coletiva, falível e cheia de viés como qualquer outra atividade humana. Principalmente nos dias atuais, regidos pelos novos objetivos que iluminam o ideário da escola média.

Referências bibliográficas

ADROVER, J. F. & DUARTE, A. (1995) El uso de analogias em La enseñanza de las ciências. In: *Programa de estúdios cognitivos.* Instituto de Investigaciones Psicologicas da Faculdade de Psicologia da Facultad de Psicologia. Universid de Buenos Aires.

ANASTASI, A. (1977)*Tesis Psicologicas*. Madrid: Ediciones Aguillar.

AULER, S. & CUNHA (1997) O enfoque ciências-tecnologia-sociedade como parâmetro e motivador de alterações curriculares. In: *Atas do I Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências* (p.187). IF/UFRGS.

BACHELARD, G. (1996) *A formação do Espírito Científico*. Rio de Janeiro: Contraponto

BOLANÕS, B. (1993) La evaluación Del aprendizaje em La educacion secundaria. Revista Umbral, 8 (3),

CAMAGO, A. J. (1997) A introdução da Física Moderna no 2º Grau: obstáculos e possibilidade. In: *Atas do I Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências* (p.187). IF/UFRGS,

CARVALHO, A. M. P. & GIL-PÉREZ, D.. (1998) *Formação de Professores de Ciências:* Tendências e inovações. São Paulo: Cortez.

CHAVES, Flora A. S. (1996) Los significados de La autoavaluación y laformación de maestros, para um grupo de estudiantes y docentes de La división de educación rural em La Universidad Nacional. *Revista Educacion*, 20 (2).

FOUREZ, G. (2003) Crise no Ensino de Ciências? *Investigações em Ensino de Ciências* – V8(2), pp. 109 -123.

GAGNÉ, R. (1987) *Las condiciones del aprendizaje*. México: McGraw Hill.

GALPERIN, P. I. (1959) Desarrollo de las investigaciones sobre la formación de acciones mentales. *Ciencia Psicológica en la URSS*, Moscou, v.

KERLING, F. (1988) *Investigación de comportamiento.* Tecnicas y Metodologia. Mexico: McGraw Hill.

LAWSON, A. E. (1993) The importance of analogy: a prelude to the special issue. In: *Journal of Reseach in Sciece Teacher*, 30 (10): 122-4.

NUNALLY, J. (1987) *Introdución a La medición Psicologica*, Angustina: Paidos.

PERELMAN, C. Analogia e metáfora. In: *Enciclopedia Einaudi*, v.11, Lisboa: Casa da Moeda, 1997.

PIERSON, A. H. C. & HOSOUME, Y. (1997) O cotidiano, o ensino de Física e a formação da cidadania. In: *Atas do I Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências* (p.86) IF/UFRGS.

POLYA, G. (1978) *A arte de resolver problemas*. Rio de Janeiro: Interciências.

POZO, J. I. (1998) *A solução de problemas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SCHNETZLER, R. P. (2002) *Práticas de ensino nas ciências naturais: desafios atuais e contribuições de pesquisa.* In Didática e Práticas de Ensino; Interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. ROSA, Dalva E. Gonçalves et al (organizadores). Rio de Janeiro: DP&A.

VILLANI E PACCA. (1996) O aperfeiçoamento da competência profissional do professor de ciências. In: *Atas do 5º Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de Física* (p. 363). SBF.

Avaliação de desempenho das/os profissionais da educação: um histórico da regulação e da experiência da prefeitura de Belo Horizonte (1937-2007)

Maria da Consolação Rocha[1]
Universidade do Estado de Minas Gerais

Cristiane Nunes Oliveira
Thaís Tavares Lacerda
Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

Resumo: Este artigo analisa os processos de construção de políticas e regulações da avaliação de desempenho na Prefeitura Municipal de Educação de Belo Horizonte (PBH), direcionadas aos/às trabalhadores/as da educação. Apresentamos as ações de implementação da avaliação de desempenho dos servidores da educação no âmbito das políticas de cargos e carreiras na administração pública municipal compreendendo as opções realizadas pela PBH como sendo fundamentadas no modelo gerencial meritocrático e competitivo no contexto das reformas neoliberais (BALL, 2001; SOUZA e FARIA, 2004; OLIVEIRA, 2004). Consideramos os movimentos, embates e ações de construção dessas políticas, ocorridos entre gestores e trabalhadores/as da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH), compreendendo as reivindicações e propostas desses/as profissionais e as ações dos agentes do Estado no município. O artigo é organizado em três tópicos. O primeiro faz um breve histórico dos testes avaliativos e as funções da avaliação. O segundo compreende um histórico da avaliação de desempenho na administração municipal. O terceiro tópico apresenta as discussões realizadas pelos trabalhadores e trabalhadoras da RMEBH sobre as avaliações de desempenho e suas funções dentro do sistema de educação do município.

Palavras-Chave: avaliação docente; avaliação de desempenho; política pública;

Evaluation of performance the professional education: a history of adjustment and experience of city hal of Belo Horizonte (1993-2007)

ABSTRACT: This article analyzes the processes of building politics and regulations of the performance evaluation in the Education City of Belo Horizonte (PBH), directed at female workers in education. We present the implementation actions of the performance evaluation of server education under the politics functions and careers in municipal government including the choices made by PBH as a management model based on merit and competitive in the context of neoliberal reforms (Ball, 2001; and SOUZA FARIA, 2004; OLIVEIRA, 2004). We consider the movements, conflicts and actions of building these politics, which occurred between managers and female workers of the Municipal Education Belo Horizonte (RMEBH), comprising the claims and proposals of the professionals and the actions of state agents in the county. The article is organized into three topics. The first is a brief review of evaluative testing and evaluation functions. The second includes a history of performance measurement in municipal government. The third topic presents the discussions held by the workers of the RMEBH on performance appraisals and their functions within the education system of the municipality.

Keywords: teacher assessment, performance evaluation, public policy;

[1] Maria da Consolação Rocha é membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores, Trabalho Docente e Discurso Pedagógico, da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente e da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação.

Voltar ao Índice do Eixo

Neste artigo analisamos as regulações da avaliação de desempenho para progressão na carreira, na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH), durante o período de 1937 a 2007, especialmente aquelas direcionadas aos/às trabalhadores/as da educação. Para isso, destacamos os movimentos, embates e ações de construção dessas políticas, ocorridos entre gestores e trabalhadores/as da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH), a partir de 1998, compreendendo as reivindicações e propostas desses/as profissionais e as ações dos agentes do Estado no município.

O artigo é organizado em três tópicos. No primeiro fazemos uma reflexão acerca dos testes avaliativos e as funções da avaliação. O segundo compreende um histórico da avaliação de desempenho na administração municipal. No terceiro tópico apresentamos as discussões realizadas pelos trabalhadores e trabalhadoras da RMEBH sobre as avaliações de desempenho e suas funções dentro do sistema de educação do município.

1. Uma reflexão acerca dos testes avaliativos e as funções da avaliação

Com o esgotamento das políticas de "bem estar social", a partir dos anos de 1970, os governos capitalistas conservadores iniciam uma campanha de massa para convencer a população de que os serviços oferecidos pelo Estado eram de "pior qualidade" do que os oferecidos pela iniciativa privada. Dessa forma, as políticas neoliberais encontram respaldo para iniciativas de privatização e de responsabilização dos servidores com relação à qualidade dos serviços públicos oferecidos (AFONSO, 2000). Na avaliação de Ball, essa "mudança no papel dos Estados social-democratas faz parte de uma transformação mais ampla na arquitetura política", pois

> [...] a mudança da responsabilidade (do Estado) para a realização, para a responsabilidade com a mensuração e a auditoria abre a possibilidade de duas outras mudanças políticas. Primeiro, uma vez livre da responsabilidade exclusiva pela prestação direta de serviços, o Estado pode considerar vários prestadores potenciais de serviços – públicos, voluntários e privados. [...] Segundo, isso também permite considerar modelos alternativos de financiamento, e a participação de financiadores privados para desenvolver a infra-estrutura do setor público (2004, p. 1109).

No Brasil, esse processo foi iniciado no governo Collor, aprofundado nos governos de Fernando Henrique Cardoso e permanece no governo Lula. Nesse sentido, é importante analisarmos o papel da avaliação, sobretudo nas políticas públicas para compreendermos as opções realizadas pela PBH no contexto das reformas neoliberais.

As avaliações possuem diferentes funções dependendo do contexto sócio-político em que são realizadas e dos objetivos que são traçados para elas. Inicialmente, a avaliação pretendia descobrir características universais dos indivíduos, e a medição quantitativa

permitia que a psicometria[2] ganhasse, em uma época marcada pelo cartesianismo, o status de ciência.

Nessas primeiras pesquisas, a avaliação descuidava-se das diferenças existentes entre as pessoas. Durante o movimento

> [...] de expansão dos testes, o procedimento aceito era definir primeiro o que se tencionava medir e, depois, escolher as provas que demonstrassem o êxito obtido. [...] Assim, procuravam nas situações escolares as provas sobre a validade dos testes de inteligência (TYLER, 1981, p. 46).

No entanto, logo os resultados destas pesquisas passam a servir também para selecionar os indivíduos, determinando a alocação de recursos públicos. Passa-se a pesquisar quais indivíduos são realmente capazes de beneficiarem-se dos programas escolares, por exemplo. E seus resultados acabam sendo usados para outra função muito comum na avaliação: a seleção.

Com a crise de 1930, muitos trabalhadores/as perderam seus empregos e tiveram que procurar novas linhas de trabalho sem preparo ou experiência. Criou-se então um programa com o objetivo de desenvolver testes de aptidão vocacional para prever quem seria bem sucedido numa profissão antes do seu ingresso (TYLER, 1981, p.15-16).

Na década de 1940, implementou-se, em alguns países europeus, políticas de orientação keynesiana, instituindo propostas de seguridade social, apoiadas sobre a demanda, e não na oferta. A ênfase era fortemente marcada no consumo de massa, que asseguraria e seria assegurado pelo pleno emprego. O Estado de Bem-Estar Social é considerado por Paiva (1991, p.170) como uma fórmula de salvação do capitalismo, pois "o Estado trataria de compensar os efeitos negativos dos ciclos econômicos, oferecendo maior segurança para o capital, através tanto de encomendas, quanto de pacificação e controle social dos trabalhadores". Nesse contexto, as avaliações assumem a função de fornecer subsídios ao Estado para a orientação das políticas públicas.

No entanto, com a Crise do Petróleo ocorrida na década de 1970, o modelo keynesiano de economia é substituído por políticas nas quais prevalece a concepção de Estado-Mínimo, ou seja, a redução dos bens e serviços gerados pelo Estado, por meio de privatizações e contensão dos gastos públicos. "O Estado de Bem-Estar dava lugar ao bem-estar adquirido no mercado, sem que o aparelho estatal interviesse para organizar diretamente os serviços ou intermediar sua aquisição a prestadores privados" (PAIVA, 1991, p.177).

A avaliação foi tomando a função de *accountability*, incorporando, no seu instrumento, indicadores que objetivavam prestar contas à sociedade da aplicação dos

[2] "Conjunto das operações que, por meio de provas especiais (testes) e de técnicas científicas, buscam determinar e avaliar as capacidades psíquicas dos indivíduos: fixação de seu nível mental, detecção de suas tendências caracteriais, estimação de suas aptidões profissionais etc" (LANDSHEERE apud DIAS SOBRINHO, 2002, p.20)

recursos públicos. As formas com que os resultados das avaliações são divulgados procuram demonstrar a eficiência, ou não, dos serviços educacionais.

Ao lado da prestação de contas, além da diminuição de recursos, a avaliação gera também a responsabilização de alguns agentes sociais. Com isso, os governos buscam mudar a cultura dentro do setor público, controlar as despesas públicas e redefinir as fronteiras e definições entre o público e o privado (BALL, 2005).

Afonso (2000, p.119) traz em seu estudo o pensamento americano de avaliação que enfatiza a necessidade da colocar em ênfase os resultados da educação, e não o seu processo.

> [...] De acordo com esses pressupostos, sem resultados mensuráveis (que devem ser tornados públicos) não se consegue estabelecer uma base de responsabilização (*accountability*) credível, tornando-se igualmente mais difícil a promoção da competição entre setores e serviços – em ambos os casos, duas dimensões essenciais das novas orientações políticas e administrativas.

A meritocracia pressupõe um processo de avaliação pelo qual se discute quem merece, ou quem não merece ter alguns "privilégios", portanto o "prêmio" não pode ser para todos e deve haver critérios ou normas de corte. Nas propostas de avaliação de desempenho apresentadas pela Prefeitura de Belo Horizonte, especialmente a partir de 1998, observamos o propósito de restringir o número de trabalhadores/as com direito à progressão na carreira, utilizando, para isso, a avaliação em sua função de *accountability.*

2. Histórico da progressão por desempenho na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte - 1937 a 2007

A progressão por desempenho, também denominada promoção por merecimento está presente na política de pessoal da Prefeitura de Belo Horizonte, desde 1937, e aparece no Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais de 1952. A especificidade da avaliação para promoção na educação surge, pela primeira vez, no Regulamento do Ensino Primário Municipal, de 1954, com a criação do **boletim de merecimento**, para o qual eram considerados diversos critérios de avaliação para as funções de docência e de suporte pedagógico, sendo exigência comum para professoras, diretoras, assistentes de direção e orientadoras educacionais o interesse pelo estabelecimento de ensino; o procedimento moral dentro e fora da escola; a participação nas conferências e reuniões; o comportamento no exercício de suas funções.

Do ponto de vista específico, destacamos:

a) professoras: a cultura pedagógica; a vocação para o magistério; a assiduidade ao trabalho; a freqüência e **aproveitamento dos alunos de sua classe**; o interesse

pelas instituições complementares (Caixa Escolar, Pelotão de Saúde, Auditórios, Clube de Leitura); elaboração do trabalho didático.

b) diretoras e assistentes de direção: organização, execução, direção, comando; cooperação, coordenação de controle; cultura pedagógica e conhecimentos gerais; assiduidade aos trabalhos escolares; interesse pelas instituições complementares.

c) orientadoras: cultura pedagógica; capacidade de transmissão de conhecimentos; comportamento face à disciplina do DEC; habilidade na relação com professoras e diretoras; procedimento moral dentro e fora das escolas; capacidade de planejamento e execução.

A Lei 0620, de 19 de junho de 1957, estabelecia para a progressão horizontal o interstício de 365 dias e a necessidade de conceito mínimo de merecimento, segundo os requisitos de assiduidade, pontualidade, dedicação e eficiência, bem como a forma e os critérios da apuração do merecimento.

O Boletim de Merecimento foi regulamentado pelo Decreto 0751, de 20 de janeiro de 1959, que definiu:

a) a apuração de pontos positivos e negativos a partir de perguntas e registros que permitam apurar, o mais objetivamente: a dedicação ao serviço; o espírito de colaboração; a eficiência; a perfeição dos trabalhos realizados; a pontualidade; a assiduidade;

b) a valorização das perguntas em sim (10 pontos); regularmente (05 pontos); não (zero pontos);

c) o boletim individual, preenchido a cada 120 dias de efetivo exercício dos 365 dias do interstício e assinado pelo chefe imediato e mediato;

e) a nota mínima de 50% dos pontos positivos;

f) a observação no período do interstício dos afastamentos realizados pelo servidor a fim de verificar se são considerados como de efetivo exercício em conformidade com a Lei 0620/57;

g) a comissão de promoção, constituída por cinco membros escolhidos pelo prefeito: um representante do órgão da administração de pessoal; dois com mais de quinze anos de serviço efetivo na Prefeitura; dois escolhidos entre os servidores de departamento não representados na comissão e três suplentes; mandato de dois anos, renovável por igual período;

h) os meses de janeiro e julho de cada ano como período para a realização dos exames para promoção;

i) as provas de habilitação para recursos e arredondamentos de nota; o prazo para as chefias regularizarem a situação de servidores desviados de função; os critérios para desempate (aprovação em curso de treinamento da administração pública, mais tempo de serviço efetivo; mais idoso).

Em 1959 ocorreram alterações na avaliação do merecimento, mas, foi na Lei 2840, de 30 de dezembro de 1977 que apareceu, pela primeira vez, a expressão "avaliação de desempenho". A progressão era definida como a elevação do vencimento do funcionário, correspondente ao seu cargo efetivo, ao grau imediatamente superior, da respectiva escala de valores de vencimento. Teriam direito à progressão os servidores que tivessem completado o interstício de 18 meses de efetivo exercício na Prefeitura; obtido conceito favorável de desempenho, segundo o regulamento. O número de progressões era limitado a cada classe em 80% dos que houvessem cumprido o interstício. Em caso de empate, considerava-se o servidor com mais tempo na classe, mais tempo no serviço público municipal, mais idoso. A avaliação de desempenho deveria atribuir valor especial à participação do funcionário, com aproveitamento, em programa ou programas de desenvolvimento de recursos humanos, realizados pelo município ou por este reconhecidos.

No governo Pimenta da Veiga/Azeredo (1989-1992) houve suspensão da progressão horizontal, fato conhecido como o "congelamento das letras", sob a alegação de que havia a utilização do tempo de serviço para duas formas de vantagens pessoais: o quinquênio, a cada cinco anos de trabalho, e a progressão horizontal, a cada 18 meses.

Novos critérios para a progressão funcional e a avaliação de desempenho do conjunto do funcionalismo municipal foram definidos, em 1996, no Estatuto dos Servidores Públicos do Quadro Geral de Pessoal do Município de Belo Horizonte vinculados à Administração Direta, no capítulo II, do artigo 90 ao 97. Entre eles destacamos: o interstício de 949 dias, a, no máximo, 1.095 dias de exercício no cargo, o limite de 0 faltas anuais injustificadas; os critérios de assiduidade e pontualidade; participação em processos formativos ofertados pela administração, produção intelectual, e, sobretudo, o desempenho satisfatório das atribuições do cargo.

Para os/as trabalhadores/as da educação municipal, os critérios para a progressão funcional e para a avaliação de desempenho foram estabelecidos no Plano de Carreira dos Servidores da Educação, Lei 7.235/96, nos artigos 8 e 11, especialmente, "[...] desempenho e eficiência no exercício das atribuições do cargo [...]"

Outras legislações, de abrangência nacional, vinculam a progressão funcional à avaliação de desempenho. Em âmbito geral, a Emenda Constitucional 19/98, da Reforma Administrativa, estabelece a avaliação de desempenho como critério para o direito à estabilidade e/ou demissão do cargo público. Na área educacional ela é também definida para este fim na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei

9394/96), em seu artigo 67, inciso IV, que estabelece a "progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho". E a Resolução 02/2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), que substituiu a Resolução 03/97, na regulamentação dos Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, no inciso XVI, alínea "c", estabelece a avaliação de desempenho como um dos critérios para a progressão na carreira, devendo esta

> "[...] reconhecer a interdependência entre trabalho do profissional do magistério e o funcionamento geral do sistema de ensino, e, portanto, ser compreendida como um processo global e permanente de análise de atividades, a fim de proporcionar ao profissional do magistério um momento de aprofundar a análise de sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando, dessa forma, seu crescimento profissional e, ao sistema de ensino, indicadores que permitam o aprimoramento do processo educativo" (Resolução 02/2009, inciso XVII)

3. O debate sobre a avaliação de desempenho na Rede Municipal de Educação – 1998 a 2007

A educação municipal foi o primeiro segmento a realizar o debate sobre o processo de avaliação de desempenho na Prefeitura de Belo Horizonte. O Plano de Carreira da Educação criou, em seu artigo 11º, na Secretaria Municipal de Educação (SMED), o Serviço de Avaliação Permanente (SVAPOE), vinculado ao Departamento de Organização Escolar, para fins de acompanhamento do servidor e aplicação da avaliação de desempenho nos termos legais.

O objetivo geral era "avaliar o resultado do trabalho efetivo realizado pelo servidor, de modo a definir o grau de contribuição de cada servidor na consecução dos objetivos da Proposta Político-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação" (PBH/SMED 1998, p. 2). Os objetivos específicos eram, entre outros,

> "[...] assegurar que os desempenhos individuais geram os resultados esperados; subsidiar o processo de avanço funcional: progressão, promoção e ascensão; firmar na cultura organizacional a preocupação com a Avaliação de Desempenho para a valorização da competência profissional [...]". (*ibidem*)

Os critérios de avaliação englobavam: desempenho e eficiência no exercício das atribuições do cargo; participação em programas de formação promovidos pelo Centro de Aperfeiçoamento do Profissional da Educação (CAPE), Coordenação da Prática Pedagógica (CPP), Departamento de Recursos Humanos e Administração (DRHAD), e Departamentos de Educação das Administrações Regionais; participação em congressos, seminários e outros eventos relacionados ao exercício do cargo; elaboração de trabalho que vise ao melhor desempenho da instituição; publicações de trabalhos em anais de congressos, periódicos da área da educação, livros e relatórios técnicos. Estes

itens, com algumas modificações, estão presentes no Art. 8º do Plano de Carreira dos Servidores da Educação.

Os critérios de avaliação foram divididos em duas partes: a avaliação do desempenho e eficiência no exercício das atribuições do cargo; e a formação/outros que engloba todos os demais itens, conforme indicados na Tabela 1.

Tabela 1 - Pontuação necessária para aprovação na avaliação de desempenho no estágio probatório

Item 01 – Desempenho e eficiência no exercício as atribuições do cargo

Nº de Formulários de Avaliação	04 Formulários	03 Formulários	02 Formulários
Pontuação Máxima	80	60	40
Pontuação Necessária (50%)	40	30	20

Item 02 – Formação / outros

CAPE, CPP, DRHAD e DE/AR 120 horas (11%)	8,8	6,6	4,4
Congressos/ Seminários 40 horas (3%)	2,4	1,8	1,2
Trabalho de Pesquisa 03 trabalhos (3%)	2,4	1,8	1,2
Publicações 03 Publicações (3%)	2,4	1,8	1,2
Total Obtido (20%)	16,0	12,0	8,0

Fonte: PBH/SMED/DOEED/SVAPOE – 1998

Obs.: 01 - A aprovação do Servidor está condicionada à porcentagem de 50% do item 01 (Desempenho e Eficiência no Exercício das Atribuições do Cargo

02 - Os valores percentuais do item 03 (Formação/Elaboração e Publicação de Trabalhos) são calculados sobre o valor Pontuação Máxima do item 01.

A aprovação do servidor estava condicionada ao mínimo de 50% no item 01 (desempenho e eficiência no exercício das atribuições do cargo). Nesse item, ele seria avaliado com base nos seguintes fatores: eficiência e eficácia, profissionalismo, assiduidade/pontualidade, relacionamento interpessoal no trabalho, zelo com o patrimônio, administração de conflitos e atendimento à comunidade. Ao percentual obtido no item 01 seria acrescido o correspondente ao item 02 (formação/outros) no limite de 20%. Os conceitos e pontuações apresentadas foram: muito acima do esperado (4); acima do esperado (3); dentro do esperado (2); abaixo do esperado (1); muito abaixo do esperado (1).

A partir do documento da PBH, o debate sobre a Avaliação de Desempenho intensificou-se na área educacional, principalmente, porque estava em processo de votação a proposta de Reforma Administrativa do governo Fernando Henrique Cardoso.

A proposta da PBH foi analisada, pelos/as trabalhadores/as, como um instrumento do governo municipal para aplicar, na administração pública, a idéia de que alguns profissionais merecem a progressão no plano de carreira, e outros não se esforçam o suficiente para isto, portanto, o incentivo financeiro não deveria ser para todos. Alguns

elementos da proposta inicial possibilitaram esta análise. O primeiro deles foi a exigência de avaliação externa somente para o corpo docente, ou seja, todos os segmentos seriam avaliados por seus pares e apenas os/as professores/as seriam avaliados/as pelos pais e mães, como se o trabalho realizado por esse segmento ocorresse fora do contexto da política educacional da Prefeitura, sem interferência das gerências regionais, da direção escolar, da coordenação pedagógica e demais funcionários/as da escola. O segundo refere-se aos conceitos apresentados pela comissão de avaliação da PBH em termos de "muito acima do esperado [...] muito abaixo do esperado", e a pontuação negativa, na contramão do projeto Escola Plural em vigência naquele período.

A proposta elaborada, coletivamente pelos/as trabalhadores/as da RMEBH, e mantida até hoje, considera três pontos no processo de avaliação: tempo, assiduidade e formação. Para o tempo, considera o interstício de dois anos e meio, e para a assiduidade, que é um pré-requisito para progredir na carreira, apresenta o limite entre 0 e 13 faltas no período de dois anos e meio. Com relação à formação, a proposta está sistematizada na Tabela 2.

Tabela 2 - Formação/participação em cursos, eventos e similares

Cursos com menos de 360 horas	Cada 05 horas = 01 ponto	Individual e/ou coletiva
Congresso, Conferência de Educação	10 pontos	Individual ou coletiva
Seminários	06 pontos	Individual ou coletiva
Oficinas	04 pontos	Individual ou coletiva
Palestras	02 pontos	Individual ou coletiva
Feiras culturais, eventos esportivos, etc.	10 pontos	Coletiva
Publicações internas na RMEBH	06 pontos	Individual
Publicações externas	10 pontos	Individual

Fonte: Subsede da Rede Municipal de Belo Horizonte – SindUTE/BH, 1998

OBS.: Para a formação considerou-se as atividades de investimento pessoal, bem como aquelas de investimento coletivo, realizadas a partir de representação com substituição do/a participante em suas atividades na escola.

A categoria diferenciou a proposta de progressão funcional do processo de avaliação institucional. A progressão funcional deve ter critérios objetivos e considerar as condições efetivas de trabalho. A avaliação institucional deve abranger o conjunto da política educacional da cidade e contar com a participação de estudantes, pais e mães, do conjunto dos/as profissionais das escolas e de todas as instâncias do Sistema Municipal de Educação, incluindo também os/as profissionais que atuam na estrutura da SMED, como avaliadores e avaliados.

Após intenso debate não houve acordo, entre o governo e os/as trabalhadores/as, sobre a aplicação da avaliação de desempenho por dois motivos. Primeiro, pela inexistência oficial do Conselho de Administração de Pessoal (CONAP), órgão responsável pela avaliação de desempenho, conforme estabelecido no Art. 5º do Estatuto do Servidor. Segundo, devido à polêmica oriunda da omissão no Plano de Carreira da Educação do período de interstício a ser respeitado, o mínimo de 949 dias ou máximo de 1.095 dias.

A polêmica prosseguiu e no ano seguinte, 1999, a educação municipal realizou uma greve de 59 dias e recusou uma nova proposta de avaliação que foi apresentada pela comissão de negociação da Prefeitura.

Diante do impasse, a primeira avaliação de desempenho não ocorreu, e, em 2000, houve a progressão automática para todos/as os/as profissionais da educação, conforme previsto no Estatuto do Servidor, no artigo 96. Os/as profissionais que haviam ingressado na PBH em 1997 foram excluídos/as da progressão automática, mas ganharam na justiça o direito de progressão na carreira.

Em 2003, foram reiniciados os debates sobre o processo da avaliação de desempenho na educação com a apresentação de uma nova proposta por parte do governo. Além da reapresentação dos/as estudantes, pais e mães como avaliadores somente dos/as professores/as e com o mesmo peso da avaliação dos demais segmentos, a PBH elaborou uma proposta de cálculo dos resultados considerando os seguintes parâmetros

> [...] os resultados serão calculados dentro de cada cargo/função e de cada escola/unidade; o resultado será obtido pela média individual; serão considerados aptos os servidores cuja pontuação total (avaliações dos diversos segmentos e sua auto avaliação) for igual ou superior à média dos resultados alcançados pelo coletivo de mesmo cargo, mais o desvio padrão (PBH/SMARH, 2003).

Diante dessa proposta e da ausência de negociação, as/os trabalhadores/as realizaram uma greve durante o período definido para a aplicação do questionário da avaliação de desempenho. As reivindicações apresentadas e parcialmente acordadas foram:

a) alteração na média e exclusão do desvio padrão, pois com ele um percentual significativo dos/as trabalhadores/as ficaria fora da progressão;

b) alteração do questionário para perguntas objetivas; a inclusão das licenças médicas como tempo de efetivo exercício conforme estabelece o Estatuto do Servidor, no artigo 173, inciso VII;

c) a avaliação da comunidade deveria incluir todos os segmentos, e ser diagnóstica, ou seja, os pontos não seriam computados para a progressão individual, pois, o trabalho docente é parte da política educacional e, portanto, repercute o trabalho de várias pessoas e segmentos e não apenas do/a

> professor/a daquela turma. Essa concepção exigiria perguntas distintas daquelas contidas no formulário apresentado pela PBH, como por exemplo: "Durante as aulas do professor você tem desejo de aprender?", "O professor trabalha com entusiasmo?" (PBH/SMARH, 2003).

A avaliação foi realizada, o sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras da educação[3] acompanhou todos os recursos na Comissão de Avaliação e encaminhou processos judiciais para as pessoas impedidas de participarem da avaliação de desempenho por causa das licenças médicas. A administração assumiu o compromisso de elaborar um projeto de lei que explicitasse a natureza não punitiva e não demissional da avaliação de desempenho e a alteração da nomenclatura desse processo para "Diagnóstico para Progressão Profissional na Carreira". Entretanto, esse item não foi concretizado porque o governo queria, no mesmo projeto, alterar o artigo 173 do Estatuto do Servidor para redefinir o conceito de "tempo de efetivo exercício", entre os quais estão a licença maternidade e a licença médica. A categoria não aceitou a alteração, mas decidiu participar da Comissão que conduziu as avaliações realizadas no período 2003-2006[4].

Em dezembro de 2005, a Prefeitura encaminhou, ao conjunto do funcionalismo municipal, uma nova proposta de avaliação de desempenho para o interstício de 2003-2006, na qual apresentava os seguintes aspectos a serem avaliados: o desempenho, a assiduidade, o comportamento disciplinar, a formação. O desempenho seria avaliado por um formulário igual, mais objetivo, preenchido por três segmentos: chefia imediata, pares e auto-avaliação. A assiduidade seria apurada mediante freqüência do/a trabalhador/a. O comportamento disciplinar restringir-se-ia a ter ou não penalidades na Corregedoria e em relação à formação seriam atribuídos pontos aos cursos realizados com enfoque educacional. O debate com relação à avaliação da comunidade retornou com a introdução da avaliação diagnóstica do coletivo das escolas e/ou das unidades de atendimento, tais como os postos de saúde, a ser realizada pelos usuários desses serviços.

Desta vez, os/as trabalhadores/as em educação conseguiram construir um instrumento de avaliação em conjunto com os demais servidores, recuperando algumas propostas de 1998 e das negociações realizadas em 1999. Foram estabelecidos critérios

---

[3] Na época, a representação sindical dos/as trabalhadores/as da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte era realizada pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), através da Subsede da Rede Municipal de Belo Horizonte. A partir de 2006, a Subsede da Rede Municipal de Belo Horizonte foi transformada no Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (SINDREDEBH).

[4] No Decreto 12.538, de 24 de novembro de 2006, que "Regulamenta o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão profissional dos servidores integrantes do Plano de Carreira da Área de Atividades de Administração Geral da Prefeitura de Belo Horizonte, instituído pela Lei nº 8.690, de 19 de novembro de 2003", o governo alterou o conceito de efetivo tempo de serviço.

mais objetivos, com pontuação variando de 0 a 10; excluídos dos questionários termos apresentados em dezembro de 2005 tais como "destaca-se pela sua facilidade de programar e planejar coletivamente" ou "é indiferente" (PBH, 2005). Desta forma, para a regra geral definida o servidor que atingir 70% dos requisitos (nota), no conjunto dos três questionários faz jus à progressão, independente das notas das avaliações dos demais servidores de sua unidade de trabalho e/ou de seu segmento profissional.

Durante o processo de avaliação de desempenho de 2006, o Sind-REDE/BH realizou a campanha "A REDE É 10!", em alusão à campanha do prefeito[5] que divulgava o resultado de uma votação em que havia sido classificado como o oitavo melhor administrador municipal do mundo. Com a sua mobilização, os trabalhadores e trabalhadoras da educação conseguiram uma média de 98% de aprovação nas avaliações ocorridas em 2003 e 2006.

Diferentemente daqueles/as que consideram esses movimentos como "mecanismos corporativos de proteção mútua" (Abreu et. all, 2000, p.110), compreendemos a mobilização desses/as trabalhadores/as e campanhas tais como "A REDE É 10!" como estratégias coletivas de resistência a um modelo gerencial de responsabilização exclusiva dos/as profissionais da educação pela aprendizagem dos/as estudantes e pelos dilemas enfrentados pela escola pública. Elas expressam o repúdio a uma cultura competitiva que desconsidera o papel de cada membro e de cada esfera de poder na garantia do direito à educação e à aprendizagem. São estratégias de resistência ao processo de "individualização", a "um sistema de 'terror' que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrição e mudança" (BALL, 2001, p.109), pois,

> O que está em jogo não é a possível certeza de ser sempre vigiado, tal como no clássico panóptico, e sim a certeza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes; é o "surgimento" do desempenho, da performance - o fluxo de exigência que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados [ ]" (BALL, 2001, p.110).

Compreendemos a avaliação de desempenho na Prefeitura de Belo Horizonte como parte do processo de instauração de um novo modelo de gestão com uma determinada concepção de qualidade e de excelência e com novas formas de controle que estimulam a competição e afetam profundamente o trabalho docente e a subjetividade do/a professor/a.

Segundo Ball (2004, p.1116), nas mudanças das políticas do "pós-Estado da Providência" do século XXI, há um entrelaçamento da performatividade com o controle mais disfarçado das "culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores" e a responsabilização deles por resultados que devem ser claramente divulgados para a sociedade em geral. Nesse sentido, as políticas

[5] O prefeito de Belo Horizonte na gestão de 2004-2008 era Fernando Pimentel.

educacionais têm como meta a objetificação e a mercantilização do trabalho educativo nas instituições públicas.

> A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para "atar as coisas" e reelaborá-las. [...] Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. [...] Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em "resultados", "níveis de desempenho", "formas de qualidade". (BALL, 2004, p.1116).

A resistência do funcionalismo municipal de Belo Horizonte, especialmente, dos/as trabalhadores/as da educação, a essa concepção meritocrática tem evitado, até o momento, a consolidação de uma estratégia de responsabilização desses/as profissionais pelos problemas decorrentes da falta de investimento nas políticas públicas que repercutem na qualidade de vida, no processo ensino-aprendizagem, e nas relações entre usuários e prestadores de serviço, particularmente entre usuários e o servidor que está na ponta do atendimento direto à população.

Referências Bibliográficas

AFONSO, A. J. (1999). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional: para uma análise sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.

ABREU, M.; DUTRA JÚNIOR, A.; MARTINS, R. M. & BALZANO, S. (2000). *Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público: LDB, FUNDEF, Diretrizes nacionais e nova concepção de carreira*. Brasília: Fundescola/Ministério da Educação.

BALL, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**.** *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001

BALL, S. J. (2004). Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. In *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004, p. 1105 - - Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

BARRETTO, E. S. S.; PINTO, R. P.; MARTINS, Â. M. & DURAN, M. C. G. (2001). Avaliação na educação básica nos 90 segundo os periódicos acadêmicos. In *Cadernos de Pesquisa*, nº 114. São Paulo.

DIAS SOBRINHO, J. (2002). Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In L. C. Freitas (org), *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular.

LACERDA, T. T. L. (2004). *Desconstruindo a mulinha: testes nacionais padronizados em larga escala: do surgimento e de suas funções*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Minas Gerais.

PAIVA, V. (1991). Educação e Bem-estar social. *Educação e Sociedade*, nº 39, ago, pp.161-200.

RISTOFF, D. I. (1995). Avaliação Institucional: pensando princípios. In J. Dias Sobrinho & N. C. Balzan (orgs), *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez.

SOUZA & OLIVEIRA (2003). Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 24, nº 84, pp. 873-895, set. 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 09 de fevereiro de 2004.

TYLER, L. E. (1981). *Testes e medidas* (3ª Ed.). Rio de Janeiro: Zahar editores.

Relação de Documentos

BELO HORIZONTE. *Avaliação de Desempenho*. 1998

BELO HORIZONTE. *Carta aos trabalhadores da educação sobre avaliação de desempenho***.** Maio de 2003.

BELO HORIZONTE. *Proposta de avaliação de desempenho apresentada pela PBH***.** 2000.

BELO HORIZONTE. *Carta da Secretaria Municipal de Educação aos professores, técnicos superiores e profissionais da educação*, de 10 de agosto de1998.

BELO HORIZONTE. Decreto 0004, de 30 de dezembro de 1937. Dispõe sobre o *Regulamento Interno da Prefeitura*.

BELO HORIZONTE. Decreto 0641, de 30 de dezembro de 1957. Regulamenta a *Corregedoria Municipal*.

BELO HORIZONTE. Decreto 0751, de 20 de janeiro de 1959. *Progressão Horizontal, Promoção e Acesso*.

BELO HORIZONTE. Decreto 12373, de 12 de maio de 2006. Regulamenta o *Processo de Avaliação de Desempenho na Área da Educação*.

BELO HORIZONTE. Decreto 12451, de 9 de agosto de 2006. Concede *Abono de Incentivo por Participação em Reunião Pedagógica*.

BELO HORIZONTE. Decreto 9712 de 16 de setembro de 1998. Dispõe sobre o *Conselho de Administração de Pessoal* (CONAP).

BELO HORIZONTE. *Formulários das avaliações*. 2003/2005.

BELO HORIZONTE. *GAB-SMED/EXTER/0749-2003***,** de 23 de maio de 2003.

BELO HORIZONTE. Lei 7.l69/96, de 30 de agosto de 1996. *Estatuto dos Servidores Públicos do Quadro Geral de Pessoal do Município de Belo Horizonte vinculados à Administração Direta*.

BELO HORIZONTE. Lei 7235, de 27 de dezembro de 1996. *Plano de Carreira da Educação*.

BELO HORIZONTE. Lei 9232, de 25 de julho de 2006. *Concede reajustes remuneratórios*.

BELO HORIZONTE. Minuta de decreto**.** 24 de maio de 2004. *Regulamenta a Avaliação Especial de Desempenho*.

BELO HORIZONTE. *Pauta para reunião com SindUTE: processo avaliatório interstício 2003/2005*.

BELO HORIZONTE. PBH/SMED/DOEED/SVAOPE. *Avaliação de Desempenho***,** 1998.

BELO HORIZONTE. Lei 5447, de 30 de novembro de 1988.

BELO HORIZONTE. Lei 0620, de 19 de junho de 1957. *Quadro de Pessoal*, *Novo Sistema de Classificação de Cargos*.

BELO HORIZONTE. Lei 0759, de 10 de janeiro de 1959. Altera Redação de Artigos da Lei 620/57.

BELO HORIZONTE. Lei 2840, de 30 de dezembro de 1977. Cria novo quadro permanente de cargos e empregos da PBH.

BELO HORIZONTE. Lei 5447, de 30 de novembro de 1988. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal da PBH.

BELO HORIZONTE. GAVD/SCOMARH – Ofício 176/04.

BELO HORIZONTE. GAVD/SCOMARH – Ofício 97/04.

BELO HORIZONTE. *Avaliação de Desempenho*. Março 2003.

BELO HORIZONTE. *Minuta de projeto de lei versão 01***.** 26 de maio de 2003. Altera a denominação da avaliação de desempenho.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 3 de 8 de outubro de 1997.*

SINDREDEBH. *Seminário deliberativo Avaliação de Desempenho***.** 2005.

SINDUTE/BH. *Avaliação de desempenho: uma discussão necessária*. 1998.

SINDUTE/BH. *Proposta de Avaliação de Desempenho***.** 1998.

A formação desenvolvida no âmbito do novo modelo de avaliação do desempenho docente: análise crítica de uma investigação

Virgínia Alexandra Mota

Agrupamento de Escolas de Pedrógão Grande

Resumo: A questão da avaliação encontra-se na agenda do dia, no que respeita a medidas de política educativa e ao quotidiano da opinião pública. A premência desta preocupação assenta num triângulo basilar, constituído por três componentes indissociáveis: a avaliação das aprendizagens dos alunos, a avaliação das escolas e a avaliação dos professores.
Centrando-se no novo modelo de Avaliação do Desempenho Docente, esta comunicação tem como objectivo divulgar percepções de docentes relativamente à primeira formação ministrada nesse âmbito pela Tutela.
Para a realização deste estudo empírico sobre a formação ministrada num Agrupamento de Escolas, contámos com a prestimosa colaboração de um Centro de Formação de Associação de Escolas, tanto na cedência do material relativo à formação ministrada, como na facilitação do acesso presencial às sessões desenvolvidas.
Para a recolha das percepções dos intervenientes, realizámos quatro entrevistas semi-estruturadas a quatro formandos que frequentaram a referida formação e que representam os diferentes agentes envolvidos na mesma: Avaliado, Avaliador, Órgão de Gestão e Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho.
Procedeu-se posteriormente, à análise de conteúdo dos dados obtidos nas entrevistas. Estes sugerem que as percepções dos sujeitos sobre a formação ministrada pela Tutela neste âmbito, se repartem por aspectos negativos e positivos. Não obstante as objecções e sugestões de melhoria, os sujeitos consideram a possibilidade de continuidade do desenvolvimento de outras acções de formação, mais adequadas às necessidades dos agentes implicados no processo de avaliação do desempenho docente.

Palavras-Chave: Avaliação do desempenho docente, Formação no âmbito da avaliação do desempenho, Novo modelo de avaliação do desempenho docente.

Training developed under the new model of teaching performance assessment: a critical analysis of research

Abstract: The question of evaluation is in the agenda of educational policy measures and in the everyday life of public opinion. The urgency of this concern is based on a basal triangle, consisting of three inseparable components: assessment of students` learning, schools`evaluation and teachers`evaluation.
Focusing on the new model of Teaching Performance Assessment, this communication aims to disseminate perceptions of teachers about the first training in this area developed by the Tutelage.
This empirical study on training a group of schools, was supported by the helpful collaboration of a Teachers` Training Centre, both in the material concerning the training, as in facilitating access face-to-face sessions developed.
For the collection of such perceptions, we accomplished four semi-structured interviews to four teachers that attended the training, representative of the different actors involved in the evaluation process: Assessed, Evaluator, Headmaster and Coordination of the evaluation of teachers` performance.
Subsequently, it was developed an analysis of data obtained from the interviews. These suggest that teachers` perceptions on the training provided by the Tutelage are based both in negative and positive aspects. Despite the objections and suggestions for improvement, they consider the possibility of continued development of other training in this area, more suited to the needs of agents involved in the process of teaching performance evaluation.

Voltar ao Índice do Eixo

Keywords: Evaluation of teaching performance, Training on the evaluation of teaching performance, New model of teaching performance assessment.

> *"... a avaliação de desempenho docente não deverá assentar numa obrigatoriedade de resultados mas numa obrigatoriedade de competências para adoptar as estratégias mais adequadas ao contexto e, assim, eleger dinâmicas promotoras da melhoria."*
> (Alves & Correia, 2008, p. 43)

1. O novo modelo de Avaliação do Desempenho Docente

O actual modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) tem vindo a revelar-se um sistema simultaneamente inovador e complexo. Tal como referimos na Introdução, a Escola dos nossos dias mudou, tornou-se mais diversificada, mais multicultural, mais complexa, a par com a sociedade globalizante em que se insere. Este modelo de avaliação tenta moldar-se à emergência deste novo *Paradigma Educativo*, pressupondo da parte dos agentes educadores, o conhecimento e as competências necessárias a uma prática pedagógica eficaz, no âmbito do mesmo. É partindo desta realidade inalterável que tudo tem que mudar. As noções de *Escola*, de *Aluno*, de *Professor*, de *Aprendizagem*, de *Avaliação*, têm de se mostrar compatíveis com as transformações que se vão operacionalizando na vida dos seres humanos.

Avaliar algo que se encontra em transformação, é imprescindível para levar a bom termo esse mesmo processo. Avaliar com rigor, com regularidade e envolvendo todos os intervenientes em questão, no sentido da melhoria constante. Pensamos ser esta, a filosofia de base deste novo modelo de ADD. Não poderemos afirmar que se rompeu definitivamente com os modelos anteriores; a avaliação continua a ser um factor preponderante para a progressão na carreira, no que respeita à subida de escalão e consequente incremento salarial. No entanto, o papel que a Escola, na posse da sua autonomia, adquiriu neste processo, é agora mais destacado. A política de escola, consubstanciada nos seus principais instrumentos, *Projecto Educativo de Escola* (PEE), *Plano Anual de Actividades* (PAA), *Regimento Interno* (RI) e *Projecto Curricular de Turma* (PCT), será o ponto de referência de todo este sistema. Por outro lado, pretende-se agora que os docentes sejam avaliados pelos seus pares, ou seja, por professores da própria escola.

Na verdade, a complexidade deste modelo de avaliação reporta-se ao facto de o mesmo comportar características de vários modelos existentes. A par com a inerente progressão na carreira, sobressai a preocupação com o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, com a melhoria das aprendizagens dos alunos e com a contextualização destes aspectos face à comunidade escolar envolvente. A avaliação visa assim, aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional do docente, tendo

em conta o contexto sócio-educativo em que este desenvolve a sua actividade (Sanches, 2008).

O carácter administrativo, marcante nos modelos anteriores, é agora suprido por uma nova dimensão que confere à avaliação um carácter contextualizado. Esta é, aliás, a filosofia do sistema SIADAP, do qual este modelo de ADD faz parte integrante: a chamada *avaliação em cascata*, em que os objectivos do dirigente e do trabalhador são formulados com base naqueles previamente definidos para a empresa/instituição.

Esta preocupação, já anteriormente referida, em contextualizar o processo de ADD, reporta-nos para duas das suas componentes essenciais: a *referenciação* e a *referencialização*. Em qualquer procedimento de avaliação terá que existir sempre um conjunto de normas, valores, objectivos, metas, padrões de exigência e qualidade, para além de perfis de desempenho, a partir do qual se configura o modelo de avaliação. Trata-se de um sistema externo, designado por *quadro de referência*, *referente* ou *modelo* (Figari, 1993, cit. in Sanches, 2008).

No caso da ADD, o *referente* é constituído pelos normativos oriundos do ME: legislação enquadradora e instrumentos de classificação (fichas de avaliação e auto-avaliação). As escolas adoptarão assim esta *referenciação*, como ponto de partida para adaptarem e implementarem este novo modelo de avaliação à sua realidade (Coelho & Rodrigues, 2008).

Ao moldarem-no ao seu caso concreto, as escolas estabelecem um *quadro de referência* interno, no qual, o contexto sócio-educativo adquire uma importância relevante. Este pressuposto é materializado nos instrumentos utilizados nesta *referencialização*: o *Projecto Educativo de Escola*, o *Plano Anual de Actividades*, o Regulamento Interno e eventualmente, os *Projectos Curriculares de Turma*, caso tal intenção venha explicitada no respectivo Regimento Interno (Coelho & Rodrigues, 2008).

Em todo este processo, os diferentes actores nele intervenientes deverão ter ao seu dispor as informações necessárias relativas aos *referentes*, tanto de ordem interna, como de ordem externa. A *Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho* desempenha aqui um papel essencial, no que respeita à divulgação dessa mesma informação (Coelho & Rodrigues, 2008).

Caberá então às escolas, a árdua tarefa de reconstruir estes referentes, elaborando um *referencial* de escola exequível com a sua realidade e que operacionalizará o processo de avaliação, teorizado no quadro de referência emanado pela Tutela.

Todavia, quando se colocam em prática os fundamentos consignados na lei, surgem naturalmente os constrangimentos. A realidade de cada escola é única; moldar o modelo a cada uma destas realidades não é tarefa fácil e requer a colaboração de todos os envolvidos no processo, apelando ao trabalho colaborativo entre professores. Sabemos hoje, por exemplo, que existem casos de docentes que aguardam ainda pela

nomeação de um avaliador externo à sua escola, dado nesta não haver quem reúna as condições necessárias para ser avaliador da componente científico-pedagógica.

O trabalho entre pares é, aliás, um dos aspectos mais controversos deste novo modelo. A verdade é que grande parte dos professores não estão habituados a funcionar deste modo, fruto de um sistema educativo eminentemente fechado em si mesmo, quer no que respeita às actividades profissionais dos docentes, quer no que concerne à relação da própria escola com o meio envolvente. As transformações a que este modelo obriga (mas que na verdade se revelavam necessárias e inevitáveis), acarretam mudanças que implicam, antes de mais, uma modificação das práticas e das mentalidades, a que já aludimos na Introdução.

Pelo exposto, poderemos concluir que este novo modelo de ADD português assenta numa lógica internalista, expressa essencialmente pelas seguintes características:

- o recurso privilegiado a *referentes* internos;
- o estatuto interno e paritário dos avaliadores;
- a contextualização do desempenho (*objectivos* e *resultados*);
- a construção endógena de instrumentos (Machado, 2008).

Como qualquer modelo de avaliação, também este revela tanto aspectos favoráveis, como desfavoráveis. Como principais *riscos* inerentes à sua aplicação, salientam-se: a dificuldade de legitimação dos avaliadores; a indução de entropia na organização; o relativismo no processo de avaliação e a deriva tecnicista e quantitativista (Machado, 2008).

Já como *potencialidades* centrais, destacam-se: a contextualização do processo; a participação/negociação; a promoção da regulação profissional; a garantia de equidade e a consolidação das lógicas de autonomia (Machado, 2008).

Acreditamos que apesar das escolas não terem sido adequadamente preparadas para receber este novo modelo de ADD, tal facto não pressupõe a inviabilidade da implementação do mesmo. Na verdade, será a forma como as escolas vão moldando este sistema à sua realidade particular e o *feedback* regular à Tutela acerca dos constrangimentos vivenciados que farão avançar este modelo por um determinado caminho. Cremos no vencer das potencialidades deste modelo sobre as suas fragilidades, no sentido de estas conduzirem a uma real Autonomia de Escola, assente no trabalho cooperativo entre docentes, com vista ao desenvolvimento do mérito profissional e ao sucesso pleno dos alunos.

Mas como estão de facto os docentes a apreender a implementação deste modelo de ADD nesta etapa inicial?

Que percepções têm acerca do mesmo nesta fase do processo?

De que modo a formação que lhes foi ministrada pelo ME, através da DGRHE, contribuiu para a sua operacionalização?

Estas são as principais questões às quais pretendemos dar resposta, com o desenvolvimento do estudo que será descrito no ponto 3. Antes, porém, procederemos a uma breve caracterização da formação que serviu de base à nossa investigação.

2. A formação ministrada pelo ME – DGRHE

Considerando o contexto e a urgência da incrementação dos processos decorrentes da aplicação da nova lei em vigor sobre a ADD, o programa de formação estruturou-se em duas etapas distintas e complementares uma da outra (ME. DGRHE, 2008).

Num primeiro momento, desenvolveu-se um programa de formação de formadores, ministrado pelo próprio ME, através da DGRHE. Num segundo momento, esses mesmos formadores desenvolveram a formação, orientada para os diferentes agentes envolvidos no processo de ADD: presidentes e membros dos conselhos executivos, elementos das comissões coordenadoras da avaliação, coordenadores de departamento/avaliadores e docentes avaliados em geral. Esta formação, realizada em colaboração com a rede de *Centros de Formação de Associações de Escolas*, seria ainda complementada, através de um processo de disseminação da mesma pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, com a realização de Oficinas de Formação (ME-DGRHE, 2008).

Esta formação teve assim por objectivo primordial, apoiar as escolas e os seus docentes na concretização do processo de avaliação de desempenho docente a curto prazo, correspondendo a uma contribuição inicial para um esforço formativo que só poderá ser eficaz, no quadro de um projecto de formação mais amplo, científica e pedagogicamente continuado, a realizar no decorrer dos próximos anos lectivos. Só desse modo, se poderá garantir a eficácia e a qualidade do envolvimento dos diferentes actores educativos na reconstrução e problematização das suas culturas profissionais em direcção a dinâmicas de prestação de contas orientadas para padrões de melhoria e de desenvolvimento profissional e organizacional mais contextualizados e sustentados (ME-DGRHE, 2008).

3. Caracterização do estudo

Proceder a um estudo na área das Ciências da Educação, significa privilegiar uma investigação qualitativa, em que as acções são influenciadas pelos seus contextos, devendo ser entendidas como tal pelo investigador. Deste modo, estaremos perante um estudo de natureza fenomenológico-interpretativa, distante daqueles de inspiração positivista, característicos de outras ciências mais objectivas (Amado, 2009).

Assim sendo, recorreu-se a a uma abordagem desta natureza, através do método do *estudo de caso*, já que este tipo de estudo possibilita uma descrição analítica de uma realidade particular. O objectivo final será o de descobrir e destacar o que existe de essencial, único e característico no respectivo objecto de estudo (Merriam, 1988, citado por Lopes, 2005; Yin, 1994). Ou seja, estudar opiniões acerca da Formação ministrada sobre o novo modelo de ADD, por parte de alguns docentes de um determinado Agrupamento de Escolas, bem como, as suas percepções quanto a esse mesmo modelo.

3.1. Selecção dos sujeitos de investigação

O número de docentes participantes no estudo é de quatro, todos eles exercendo funções num Agrupamento de Escolas do distrito de Santarém, quando do desenrolar da investigação. Cada um deles representa um dos quatro tipos de agentes educativos envolvidos na formação ministrada pelo ME num Centro de Formação de Associação de Escolas, nomeadamente: Avaliados, Avaliadores (Supervisores), Órgãos de Gestão e Comissões de Coordenação da Avaliação do Desempenho.

A escolha dos quatro formandos participantes contou com a colaboração do Presidente do Conselho Executivo. A selecção teve como critérios, o vínculo profissional dos docentes no Agrupamento e os cargos por estes desempenhados, relevantes para este estudo.

3.2. Procedimentos utilizados na recolha dos dados

Dado tratar-se de uma investigação de carácter qualitativo, a qual visa somente aferir algumas percepções de alguns docentes acerca do novo modelo de ADD, e face à limitação temporal para a desenvolver, utilizámos para a recolha de dados a técnica da *entrevista semi-estruturada*.

A finalidade de uma entrevista consiste em recolher dados de opinião que conduzirão a pistas que permitirão caracterizar o objecto de estudo. A sua operacionalização permite conhecer os participantes, isto é, as pessoas que constituem a amostra, sob determinados aspectos relevantes para a investigação em causa (Estrela, 1994).

Os docentes participantes neste estudo foram submetidos individualmente às entrevistas semiestruturadas, em instalações da escola-sede do Agrupamento envolvido na investigação.

Na elaboração dos Guiões das entrevistas, foram tidos em conta alguns pressupostos de base. O primeiro aspecto a considerar prendeu-se com a definição dos objectivos gerais comuns às quatro entrevistas. Como refere Estrela (1994), é essencial que a entrevista seja estruturada em função dos objectivos que se pretendem atingir, garantido assim, a sua orientação, sendo estes, no estudo por nós desenvolvido: conhecer as

percepções dos docentes face ao novo modelo de avaliação de desempenho e os efeitos da formação no processo de implementação do mesmo.

As entrevistas foram audiogravadas e posteriormente transcritas pela investigadora e registadas nas Matrizes elaboradas na análise de conteúdo. Nessas transcrições, houve necessidade de se proceder a alguns ajustes e correcções a nível gramatical, salvaguardando-se sempre o sentido fiel do discurso dos entrevistados. Estas rectificações contaram com a colaboração dos entrevistados, a quem foi facultada a respectiva audiogravação, de acordo com o estabelecido no protocolo de investigação.

3.3. Técnica utilizada no tratamento dos dados

A partir dos dados recolhidos, procedeu-se a uma *Análise de Conteúdo* (AC) dos mesmos.

Esta técnica consiste numa análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Enquanto esforço de interpretação, a AC oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade (Bardin, 1988).

Numa investigação de carácter fenomenológico como a nossa, esta será uma adequada técnica de análise e interpretação dos dados recolhidos. As comunicações relatadas pelos sujeitos possibilitarão que a investigadora chegue a determinadas inferências. Tratando-se de um estudo de caso único, estas deduções terão a sua credibilidade particular, assente no contexto em que a investigação se desenrolou.

A mesma autora menciona que ainda assim, a sua estruturação deverá obedecer a características comuns. Referimo-nos aos principais aspectos da estratégia metodológica da análise de conteúdo: os objectivos específicos devem nortear a análise, utilizar a leitura analítica como instrumento para a realização da análise e conduzir a mesma por três fases essenciais.

No que respeita a estas fases, a autora distingue numa primeira fase, a chamada pré-análise (textual e temática). Seguir-se-á a chamada categorização (*a priori* ou *a posteriori*) dos elementos para a análise (exploração do material). Por último, proceder-se-á ao tratamento dos dados (inferência e interpretação).

Também no nosso estudo de caso, a análise de conteúdo consistiu num processo sequencial composto por fases distintas mas interligadas, o qual passamos a descrever. Os instrumentos de análise foram elaborados de acordo com Amado (2009).

Numa primeira fase, que denominámos *Recorte Vertical*, procedeu-se ao agrupamento dos registos transcritos em cada entrevista por assuntos, temáticas, tendo sempre como base, os respectivos guiões. Utilizou-se a estratégia das cores, de forma a

poder identificar em cada uma das entrevistas, uma mesma cor para um mesmo aspecto abordado. Casos houve, em que determinadas temáticas foram registadas em apenas um dos sujeitos. Deste modo, começámos a poder esboçar as possíveis categorias e sub-categorias a analisar. Fazendo um paralelo com a literatura, procedemos nesta primeira fase a uma pré-análise textual e temática.

Numa segunda fase, procedemos então ao registo das categorias e sub-categorias, num quadro que denominámos *Mapa Conceptual*, o qual funcionaria como um esboço prévio à elaboração das matrizes das entrevistas. Traçámos duas categorias principais: uma delas, relacionada com o modelo de ADD em questão; a outra, relativa à formação propriamente dita. Nas sub-categorias, tentámos perceber quais as percepções que todos os entrevistados têm acerca deste modelo, tendo sido ainda possível, delinear outros aspectos mais específicos destes entendimentos, em alguns dos sujeitos. No que respeita à formação, esboçámos o porquê da sua frequência, o potencial prévio adquirido na temática da ADD, a caracterização do desenrolar da formação, o balanço da mesma e sugestões de melhoria e continuidade. Seguimos assim, o estabelecido nos guiões das entrevistas, delineando sub-categorias relativas às três fases da formação: antes, durante e após.

Numa terceira fase, foram elaboradas as *Matrizes Individuais* para cada uma das quatro entrevistas. Nestas, constam as duas *categorias* traçadas, bem como, as respectivas *sub-categorias*, de acordo com o mapa conceptual. Para cada uma destas, foram inseridas as *unidades de registo* correspondentes, já trabalhadas anteriormente na primeira fase, nos recortes verticais. Foram ainda traçados, os chamados *indicadores*, expressões que sintetizam os aspectos mencionados pelos entrevistados nas unidades de registo correspondentes a cada uma das sub-categorias. Optámos por não apresentar estas matrizes, dada toda a informação nelas contida se vir a repetir no documento elaborado na fase seguinte.

Numa quarta e última fase, construímos uma *Matriz Final*, na qual se encontra compilada toda a informação existente nas matrizes individuais. No que respeita aos indicadores, procedeu-se a um agrupamento dos mesmos, nos casos em que mais do que um sujeito se referiu a um mesmo aspecto de uma determinada subcategoria.

Fazendo de novo um paralelo com a literatura, a segunda, terceira e quarta etapas acima descritas corresponderão à fase de exploração do material para análise, concretizada através da categorização.

4. Interpretação dos dados

As percepções dos sujeitos sobre a formação ministrada pela DGRHE acerca do novo modelo de ADD, repartem-se por aspectos negativos e positivos. Parece existir uma certa

resistência à implementação deste modelo, especialmente, por parte de dois sujeitos, representantes de cargos hierarquicamente significativos neste processo. Ainda assim, os mesmos sujeitos não rejeitam a possibilidade desta aplicação vir a operacionalizar-se de forma mais favorável, a par de alterações favoráveis que o modelo vá comportando. Pensamos que esta pré-disposição desfavorável, poderá eventualmente ter levado estes sujeitos a percepcionarem esta formação sobre o novo modelo de avaliação de desempenho docente de forma mais negativa do que positiva. Já os outros dois sujeitos, representantes dos agentes avaliador e avaliado, revelaram um espírito mais aberto em relação a este modelo de avaliação, apesar das críticas apontadas. De igual modo, as suas percepções acerca da formação patentearam um carácter mais positivo do que negativo.

Não obstante as objecções e as sugestões de melhoria manifestadas pelos sujeitos deste estudo acerca da referida formação, consideramos legítimo afirmar que, de uma forma ou de outra, esta os fez ponderar e reflectir sobre o acto de avaliar e os desafios que este novo modelo comporta.

Não se pretendeu com este estudo, encontrar explicações e conclusões generalizáveis. Dado encontrarmo-nos perante uma situação única, não poderemos deduzir que em situações idênticas, o mesmo fenómeno ocorreria da mesma maneira. Ou seja, as opiniões dos docentes acerca desta formação e as suas percepções acerca deste modelo de ADD, em diferentes contextos, podem corresponder a significados diferentes. Tal como já referimos anteriormente, não procurámos com este trabalho, obter princípios universais, mas o conhecimento particular e único, detectando pistas para eventuais estudos posteriores. Neste pressuposto, a interpretação dos dados efectuada reveste-se de uma validade exclusiva, contextualizada, e nunca, generalizável.

Neste sentido, concluímos que, apesar da formação sobre a qual incidiu este estudo não ter decorrido da forma mais benéfica para todos os sujeitos participantes, esta marcou-os. Mais positivamente, ou mais negativamente, os sujeitos não ficaram indiferentes à formação. Souberam caracterizá-la, revelando os aspectos mais favoráveis e os menos favoráveis. Adiantaram algumas sugestões de melhoria, na eventualidade da formação no âmbito deste novo modelo, vir a ter continuidade. Confiemos que a Tutela tenha procedido à devida monitorização desta primeira formação, de forma a tentar ultrapassar os constrangimentos detectados e a promover uma dinâmica mais concertada com as escolas.

5. Conclusões e implicações do estudo

No final desta investigação, parece-nos pertinente tecer algumas considerações acerca dos condicionalismos e dos contributos que consideramos revestirem o nosso estudo.

Relembramos assim, o carácter subjacente à nossa investigação. Trata-se de uma investigação desenvolvida com base numa metodologia de natureza qualitativa. Com a mesma, pretendeu-se efectuar a descrição de um fenómeno, a formação acerca do novo modelo de ADD, de uma forma contextualizada, de modo a encontrar o seu significado particular e específico. Para tal, procedeu-se a um *estudo empírico*, seleccionando um contexto/uma instituição, um determinado Agrupamento de Escolas, e um conjunto de participantes/sujeitos, docentes do mesmo, que frequentaram a formação em causa.

Cremos que este estudo terá contribuído para despertar as consciências dos sujeitos nele envolvidos. Em que sentido? Alertando para a análise e reflexão acerca das mudanças que se estão a operacionalizar em termos de educação. Mudanças respeitantes não apenas ao acto de avaliar docentes, mas a tudo o que lhe está inerente. Transformações no professor, nos conceitos de desenvolvimento profissional e pessoal que lhe são inerentes. Transformações nos alunos, enquanto actores das aprendizagens. Transformações nas escolas, enquanto sistemas institucionais organizados e autónomos. No fundo, tentar compreender estas mudanças à luz das transformações vertiginosas da sociedade actual.

Pelas informações recolhidas ao longo deste trabalho, concluímos que nem tudo está correcto neste novo modelo de avaliação do desempenho docente. Existem, de facto, muitos aspectos a rever e a melhorar. Mas consideramos que fazer desta batalha, uma questão meramente política, não será certamente, o caminho mais benéfico a percorrer. O fundamental reside em os docentes, e muito particularmente, as direcções executivas, tentarem seleccionar e trabalhar os aspectos positivos do modelo, moldando-os à realidade das suas escolas, da forma mais adequada possível. Mas para isso, consideramos que estes agentes terão que aprender a partilhar, a trabalhar de forma cooperativa.

Neste sentido, pensamos que, apesar da formação sobre a qual incidiu este estudo, não ter decorrido da forma mais benéfica para todos os sujeitos participantes, esta marcou-os. Mais positivamente, ou mais negativamente, os sujeitos não ficaram indiferentes à formação. Souberam caracterizá-la, revelando os aspectos mais favoráveis e os menos favoráveis. Adiantaram algumas sugestões de melhoria, na eventualidade da formação no âmbito deste novo modelo, vir a ter continuidade.

Encontramo-nos, actualmente, numa fase de alguma instabilidade, quer no que respeita à continuidade deste modelo de avaliação, quer quanto ao desenvolvimento de formação acrescida acerca do mesmo. Cremos que o caminho a seguir, não será certamente o de voltar aos modelos anteriores. Apesar da contestação generalizada, já existe muito trabalho feito neste contexto, por parte de muitas escolas. Consideramos, assim, que a implementação deste modelo será uma mais-valia, desde que os aspectos mais controversos venham a ser devidamente ponderados e reformulados. Neste sentido, a continuidade do desenvolvimento de acções de formação acerca da ADD, revelar-se-á indispensável.

Neste pressuposto, sugerimos algumas pistas para eventuais trabalhos sobre esta temática. Antes de mais, acompanhar a implementação do modelo, analisando as alterações que o mesmo assumirá. Tentar perceber que papel efectivo, tiveram (ou não) os docentes nesse processo de mudança. Por outro lado, examinar de que modo algumas escolas adequam o modelo à sua realidade particular, no âmbito do regime de autonomia das mesmas. Quanto à formação, dar continuidade ao tipo de trabalho aqui apresentado, mas de uma forma mais dilatada, tentando comparar realidades de diferentes escolas. Envolver mais directamente os CFAE, no sentido de percepcionar o seu entendimento acerca da formação desenvolvida.

Poderíamos apontar muitas outras sugestões neste âmbito. Pensamos porém, que não faltarão motivos susceptíveis de investigação nesta temática. Estejamos atentos à realidade educativa que nos rodeia diariamente enquanto docentes, para participar na sua construção.

Dessa forma, estaremos também a investigar, enquanto observadores e actores envolvidos neste processo.

Referências bibliográficas

AMADO, J. (2009). *Documento de apoio à unidade curricular de Metodologia da Investigação Educacional II. Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

BARDIN, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

COELHO, A. & RODRIGUES, A. (2008). *Guia de Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa: Texto Editores.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

LOPES, C. (2005). *Caracterizar a Acção Educativa para ensinar a partir do Aluno. A Avaliação como Instrumento de Elaboração de "Carta de Sinais" de Necessidades Específicas de Educação e de Formação*. Chamusca: Edições Cosmos.

MACHADO, E. (2008). *O modelo de "avaliação de desempenho docente" (Decreto-Regulamentar n.º 2/2008): contributos para um olhar reflexivo*. Formação de formadores – Avaliação de desempenho dos docentes. Centro de Caparide.

ME-DGRHE (2008). Formulários An2; Acções nºs 1,2,3,4,5,6. *Razões justificativas da Acção e sua inserção no Plano de Actividades da entidade proponente*.

ME-DGRHE (2008). *Programa Nacional de Formação. Informação. A Avaliação do Desempenho dos Docentes*.

MOTA, V. (2009). *O novo Modelo de Avaliação do Desempenho Docente: Formação e Percepções dos Agentes Avaliativos*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

SANCHES, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leitão.

YIN, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hill: Sage Publications.

Qualidade em educação e formação ao longo da vida: em busca de ecos da profissionalidade docente

Idalina Martins
Luciana Mesquita
Joana Freitas
Nilza Costa

Universidade de Aveiro

Resumo: Qualidade é um conceito de difícil abordagem. Isto não significa, contudo, que tal conceito tenha que ser evitado ou sacralizado, especialmente no campo educativo. Em verdade, a qualidade está presente em muitas demandas a que os docentes são apresentados na actualidade, sobretudo quando entram em questão os propósitos sociais da educação formal, o sucesso escolar e o desempenho docente.
Com o foco no significado da qualidade em educação, o estudo proposto pretende apresentar uma conceptualização sistémica de abordagem a este conceito e a intersecções possíveis com as noções de formação profissional ao longo da vida. Nesse sentido, é nossa intenção partir de uma abordagem sistémica da qualidade em educação para propor uma leitura crítica dos espaços e tempos permitidos ao exercício da profissão docente na gestão curricular e à assunção de uma postura pessoal de formação ao longo da vida. Como enquadramento do estudo, ter-se-á em conta uma leitura bioecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2005) e algumas implicações sobre o entendimento da qualidade enquanto uma construção participativa (Oliveira-Formosinho, 2009) e sobre o exercício da profissionalidade docente na pós-modernidade (Roldão, Figueiredo, Campos & Luís, 2009).
Tento em conta este contexto, a reflexão a ser apresentada foca uma questão central: *como enquadrar a qualidade em educação numa perspectiva de formação ao longo da vida?*. Nesse sentido, com base em referenciais teóricos, iremos primeiramente problematizar a construção da profissionalidade docente à luz dos conceitos de qualidade, avaliação e formação ao longo da vida. Em seguida, e considerando como *corpus* as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e o Currículo Nacional do Ensino Básico, será analisada a forma como estes conceitos emergem ao longo destes documentos curriculares. Na intersecção destes dois campos de análise, serão procurados ecos do que se entende por qualidade na construção da profissionalidade docente.

Palavras-chave: Qualidade; Formação ao longo da vida; Currículo, Profissionalidade docente.

Abstract: Quality is a difficult construct to conceptualize. It does not mean, however, that it should be a sacred word or an avoided one, namely in education. The achievement of quality is a request that professionals are faced with today, when one thinks about the social purposes of school education, students' success and teachers' performance.
Addressing the question of the meaning of quality in different domains in education, this paper intends to outline a systemic approach to it and to intersections between quality and professional development in a lifelong learning perspective.
So, it is our intention, taking on board a systemic approach of quality in education to propose a critical look of contexts of the teaching profession in curriculum management with the assumption of a personal attitude of lifelong education. As framework, it is taken into account a bioecological perspective of human development (Bronfenbrenner, 2005), and some implications for the understanding of quality as a participatory construction (Oliveira-Formosinho, 2009) and for the practice of teaching professionalism in post modernity (Roldão, Figueiredo, Campos & Luís, 2009).
Taking into account this framework, the reflection to be presented in this paper focuses on a central question: *how to frame quality in education in a lifelong learning process?*

Thus, based on the theoretical framework, we are going to problematize the teacher professionalism construction in function of concepts of quality, evaluation and lifelong learning. Then, and considering as *corpus* the Curriculum Guidelines for Pre-school Education and the National Curriculum for Basic Education, we are going to analyze the emergence of these concepts in those curricular discourses. At the intersection of those two fields of analysis, there will be searched echoes of what is understood as quality in teacher professionalism´s construction.

Keywords: Quality; Lifelong learning; Curriculum, Teaching Professionalism.

1. Introdução

A reflexão apresentada conclama duas noções estruturantes as quais, desde já, carecem de explicitação a fim de antecipar o sentido que pretendemos atribuir aos conceitos-chave deste texto, designadamente: qualidade em educação, formação ao longo da vida e docência enquanto profissão.

Sendo assim, iniciamos com a seguinte noção estruturante: **A sociedade do conhecimento reforça o aforismo heraclitano "nada é constante, excepto a mudança"** (citado por Machado, 1997, p.23).

Não é nova a constatação de que vivemos numa sociedade do conhecimento ou, mais precisamente, da aprendizagem. Porém, esta afirmação não é tão óbvia quanto parece. Por exemplo, se considerarmos que a sobrevivência ou progresso das sociedades passa pela resposta a desafios próprios de cada tempo com base na (des/re)construção do conhecimento legado de geração a geração, podemos chegar, então, à conclusão de que "as sociedades sempre foram do conhecimento, embora nem sempre tenha sido tão clara a conscientização coletiva desse fato" (Sá-Chaves, 2001, p. 83).

O que se apresenta diferente nos tempos actuais é o reconhecimento, cada vez mais alargado, do carácter volátil do conhecimento e da paradoxal importância que essa volatilidade lhe atribui, traduzida na necessidade constante de actualização impelida aos sujeitos. Neste sentido, não será novidade considerar que a constante emergência do "novo" conhecimento se apresenta, em grande medida, como consequência do avanço tecnológico e as múltiplas possibilidades por ele proporcionadas, entre elas a instantaneidade da comunicação, o encurtamento de distâncias e, sobretudo, o acesso progressivamente mais alargado ao manancial de informação produzida e disponível a todos.

Nesta perspectiva, uma leitura revisitada de que "a única constante é a mudança" encaminha a noção de que a constante emergência de demandas de aprendizagem, face ao actual contexto de mudanças caleidoscópicas, é proporcional à ideia de incompletude que está na base do sentimento de desactualização permanente de um sujeito em constante busca por enquadrar-se nesse contexto. Por conseguinte, é precisamente nesse contexto que ganham relevo abordagens educativas/educacionais sustentadas no conceito paradigmático de aprendizagem ao longo da vida.

Enquadrada desta forma a primeira noção estruturante, passamos à segunda: **O reconhecimento da condição de desactualização permanente dos sujeitos traz implicações para o papel da escola e, por extensão, dos profissionais do ensino.**

Com efeito, e considerando a escola como "instituição curricular pública organizadora da passagem do currículo" (Roldão, Figueiredo, Campos & Luís, 2009, p. 19), compreendemos como a aprendizagem permanente, uma demanda da sociedade actual, se confirma como uma questão *também* (portanto, não unicamente) escolar.

Tendo isto em consideração, o contexto actual tem vindo a reclamar da escola uma revisão das suas funções educativas e a consequente construção de um projecto para a *sociedade cognitiva ou educativa* (Alonso, 2007). Essa construção pressupõe uma necessária revisão das aprendizagens escolares valorizadas em função das demandas do dinamismo e da complexidade da realidade que hoje se apresenta. É nesse contexto que se (re)constroem os discursos sobre a qualidade na educação.

A figura do professor, aqui considerada como profissional do ensino e como principal construtor e mediador do projecto a que se refere Alonso (2007) surge, nesse sentido, duplamente implicada: *i)* como gestor de um currículo a ser desenvolvido com sujeitos em desenvolvimento e *ii)* como profissional a ser considerado, ele próprio, em desenvolvimento.

Conclamadas as noções anteriormente apresentadas, a reflexão que agora se apresenta entronca na questão: ***Como enquadrar a qualidade em educação numa perspectiva de formação ao longo da vida***. Nesse sentido, e procurando oferecer uma resposta a esta questão, iremos apresentar, na secção 2, uma concepção sistémica da noção de qualidade, enquadrando a participação de actores na sua construção contextual e concreta. Posteriormente, na secção 3, considerando como *corpus* os documentos *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e *Currículo nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*, discutiremos a perspectiva de qualidade esperada/implícita para os processos de formação escolar dos sujeitos. Na secção 4, serão observadas implicações deste enquadramento prescrito do currículo para o perfil de profissional docente responsável pela gestão curricular nos espaços e tempos inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem. Terminamos, na secção 5, com um conjunto de ideias que a reflexão efectuada ao longo do artigo nos suscitou.

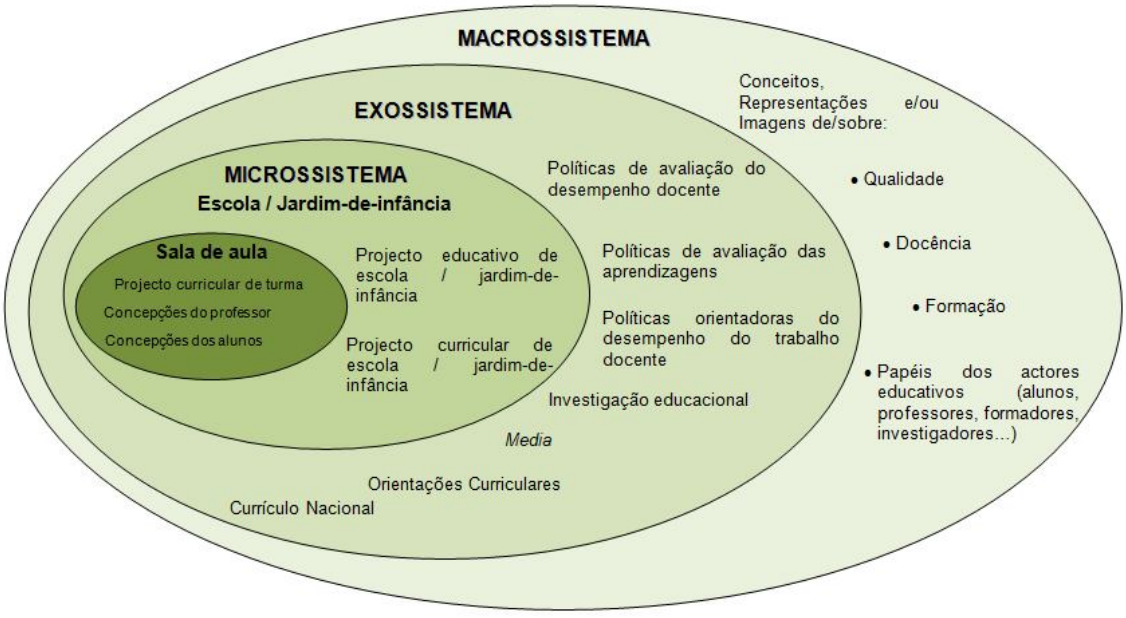
2. A qualidade em educação e a complexidade dos contextos em mudança

A emergência do conceito de qualidade é inegável no discurso actual. Contudo, a utilização alargada deste conceito em diferentes situações e em diversos contextos tem vindo, paradoxalmente, a reforçar o seu carácter complexo, variável e contextual. Afinal, os discursos sobre qualidade são construídos sobre formas particulares de conceber e

avaliar a realidade (Moss, 2005; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004), as quais se orientam sob diferentes critérios e, portanto, diversas noções do que se entende por qualidade.

No campo da educação, referências a este conceito podem ser encontradas em variadas discussões, especialmente nas relacionadas com o currículo escolar, as aprendizagens dos alunos e a avaliação de desempenho docente. A todas essas discussões, subjaz uma noção reguladora de processos em função de um *aluno ideal*, um *professor ideal*, uma *escola ideal*, sendo a qualidade um atributo que determina a situação do aluno real, do professor real e da escola real em função dos referenciais considerados *ideais* num determinado momento e contexto. Neste sentido, importa explicitar e compreender os referenciais de qualidade que se constroem localmente sem, no entanto, perder de vista o contexto alargado com o qual dialogam. Por outras palavras, recorrendo-nos de Pascal (1999), importa conceber a qualidade como um conceito orientado por valores e influenciado pelo modo como os mesmos são negociados entre todos os intervenientes e se inter-relacionam com os valores do meio em que se inserem: comunidade escolar, famílias dos alunos, órgãos governamentais, imprensa, sociedade.

Com base nesta acepção, remetemo-nos para uma perspectiva sistémica de qualidade alicerçada na abordagem bioecológica de desenvolvimento humano teorizada por Bronfenbrenner (1979; 2005). A partir desta concepção sistémica, enquadramos a noção de qualidade como um diálogo constantemente negociado entre os referentes propostos por diferentes actores e em diversos contextos. Diálogo este que, no quadro de uma concepção sistémica, poderá assumir a representação esquematizada na Figura 1:



Esquema 1: Diálogo dos referentes de qualidade segundo uma leitura bioecológica

O esquema procura ilustrar a dinâmica dos referentes, que surgem no sistema mais vasto de *valores sociais* implícitos, vigentes num determinado tempo e espaço, o **macrossistema**, e são progressivamente traduzidos para os níveis contextuais mais específicos: o exossistema e o microssistema. O **exossistema** pode ser ilustrado, entre outros, por *normativos* emanados de órgãos governamentais como o Ministério da Educação, que prescrevem balizas legais para uma qualidade desejada nos contextos escolares, e por os *órgãos de comunicação*, que veiculam e corporizam representações de um ideal de escola e de profissionais da educação. Finalmente, o **microssistema** surge representado pela instituição escola ou jardim-de-infância – *locus* de desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e onde os critérios vigentes de qualidade se sustentam no equilíbrio estabelecido entre os critérios advindos dos demais níveis do ambiente ecológico e os critérios localmente envolvidos nos processos de aprendizagem dos professores e dos alunos.

Esta dinâmica de construção negociada da qualidade tende a reforçar os princípios de uma abordagem participativa e inclusiva na definição dos seus critérios, o que parece ir ao encontro do que Oliveira-Formosinho & Araújo (2004) e Oliveira-Formosinho (2009) denominam por *paradigma participativo*. Isso significa que no processo de definição de critérios de qualidade estejam implicados diferentes actores: comunidade escolar (professores, alunos, famílias, ...), comunidade local, comunidade de investigadores, decisores políticos, entre outros. Neste sentido, a negociação de um conceito de qualidade pode ser percebida como um "processo de construção e de participação colectivo", tal como sustenta Demo (2002) e reforçam Bertram & Pascal (2009). Conjugam-se, portanto, variados critérios para a sua definição, entre outros, Bairrão (1998) cita as políticas educativas, as características físicas e sociais dos contextos, o perfil dos profissionais de ensino, o currículo e os resultados de investigações.

No campo da qualidade em educação, a leitura sistémica que propomos, além desta abordagem participativa, implica reconhecer o carácter processual, contextual e histórico subjacente ao conceito de qualidade. Procurando relações entre o desenvolvimento humano e as construções sociais sobre qualidade, encontramos na noção de macrossistema uma dinâmica permanente de mudanças que implica negociações constantes entre os dois processos. Representando o imaginário colectivo, a cultura partilhada por uma determinada sociedade ou grupo num determinado tempo e espaço (Bronfenbrenner, 1979), o macrossistema representa uma estrutura em constante movimento, desenvolvimento e transformação. Daí a volatilidade dos processos de construção de um conceito de qualidade: "[a] qualidade e a falta dela convivem nas situações complexas, mas quer uma quer outra são sempre processos dinâmicos e transitórios e, desse modo, passíveis de mudança" (Sá-Chaves, 2007, p. 25). Em suma, o

carácter processual e inacabado actualiza o processo de negociação da qualidade em função das dinâmicas e dos contextos a que esta se refere.

Face a esta perspectiva, uma noção sistémica de qualidade pressupõe, entre outras, as seguintes ideias-chave: relatividade, negociação, inacabamento, adaptabilidade e reconstrução. Por conseguinte, promover e melhorar a qualidade na educação passa por compreender diferentes perspectivas e interesses dos actores educativos para, então, encontrar pontos de convergência, ainda que transitórios, em processos de negociação.

Enquadrando a participação dos actores na construção contextual e concreta de uma ideia de educação de qualidade, observamos, então, a perspectiva prescrita do currículo para discutir uma proposta do conjunto de aprendizagens consideradas ideais para serem construídas pelos alunos. Trata-se, portanto, de uma proposta *exo*, formulada por actores outros que não professores e educadores em exercício no "terreno", mas que lhes acarreta várias implicações, na medida em que apresenta balizas ao exercício da profissão e aponta para demandas nas suas próprias formações profissionais.

3. A complexidade dos contextos e o currículo prescrito: que qualidade se espera para os processos de formação dos sujeitos?

Como defendemos anteriormente, os critérios de qualidade e educação são construídos a partir de ideais que, num determinado tempo e espaço, são estabelecidos por diferentes actores e em diferentes instâncias. Observamos ainda as instituições educativas como apenas um desses actores, apesar de representarem contextos imediatos dos processos que se desejam de qualidade: os de ensino e os de aprendizagem.

Não negligenciando este papel substantivo das escolas – e dos seus actores –, mas procurando evidenciar algumas das forças externas que se colocam na construção local dos seus critérios de qualidade, propomos, neste momento, uma reflexão sobre dois documentos curriculares nacionais: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB). Trata-se, portanto, da realização de um recorte na abordagem sistémica e complexa que apresentamos com o objectivo de focar a nossa análise a partir da questão inicialmente colocada: como enquadrar a qualidade em educação numa perspectiva de formação ao longo da vida?

Considerámos, assim, um dos discursos que se constroem sobre a qualidade em educação – o que se apresenta nos documentos curriculares anteriormente referidos –, na tentativa de nele identificar pontos de intersecção com uma perspectiva de formação ao longo da vida. Na condução da nossa abordagem, tivemos em consideração três aspectos: a) conhecimentos/competências mais valorizados; b)

perspectiva de sujeito em formação; c) papel(is) reservado(s) às escolas/jardins-de-infância.

O Quadro 1 sistematiza a análise efectuada aos documentos mencionados.

Que conhecimentos / competências / habilidades são mais valorizados?	▪ Valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; ▪ Desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo, da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; ▪ Construção de uma consciência ecológica; ▪ Valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e de princípios éticos; ▪ Gestão da informação; ▪ ...
Qual a perspectiva de sujeito em formação?	▪ Activo; participante na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; ▪ Consciente da identidade pessoal e social; ▪ Tolerante face à diversidade dos indivíduos, grupos, relações de pertença e opções; ▪ ...
Que implicações para a escola / jardim-de-infância?	▪ Criar condições para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos; ▪ Promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino e entre eles e uma perspectiva de formação ao longo da vida; ▪ Mediar as culturas de origem dos alunos e as culturas predominantes; ▪ Respeitar as características individuais dos alunos; ▪ Garantir a diferenciação pedagógica, a adequação e flexibilização curricular; ▪ Envolver todos os intervenientes na acção educativa; ▪ Proporcionar um ambiente educativo de bem-estar, de segurança e de estímulo à curiosidade e ao espírito crítico; ▪ Criar condições para que o aluno seja inserido na sociedade como ser autónomo, livre, responsável e solidário.

Quadro 1: Síntese da análise às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e ao Currículo Nacional do Ensino Básico

Uma leitura geral do quadro orienta uma compreensão da formação escolar como potenciadora de competências pessoais e sociais que primam pelo afastamento de abordagens conteudísticas e acabadas. Por outro lado, valorizam-se abordagens abertas e flexíveis no que diz respeito a diferentes reportórios que se possam fazer presentes na escola, seja no simples reconhecimento das diferenças, seja em acções concretas de inclusão e diferenciação pedagógica.

Além de *inclusiva*, a formação perspectivada pelos documentos curriculares em questão é prescritivamente *articulada* (no sentido de conjugar diferentes áreas curriculares e níveis de ensino) e *integrada* (no sentido de conceber a formação escolar como uma dimensão da formação pessoal, mais ampla). Estes atributos estabelecem grandes zonas de contacto com ideais de formação ao longo da vida que se vêm

construindo na actualidade, caracterizados, sobretudo, por numa visão das identidades em permanente construção e por uma acrescida subjectivação dos percursos formativos e dos próprios sujeitos, isto é, reforçando o seu papel substantivo nas dinâmicas sociais de que fazem parte.

Estas demandas colocadas pelos documentos curriculares, pela força discursiva que assumem na linguagem adoptada no contexto educativo actual, estabelecem desafios ao exercício profissional dos professores, agentes educativos por natureza. Nesta perspectiva discutimos, na próxima secção, alguns desafios que se colocam à profissionalidade docente na contemporaneidade.

4. Desafios à profissionalidade docente

A complexidade dos contextos conjugada com o reconhecimento da permanente desactualização dos sujeitos em relação à mutabilidade do conhecimento acarreta desafios à acção docente e, por conseguinte, à profissionalidade docente. Daí a necessidade premente de repensar o papel dos professores, enquanto mediadores de projectos educativos de escola perspectivados para a "sociedade cognitiva" (Alonso, 2007).

Considerando a abordagem sistémica enunciada anteriormente e os discursos implícitos sobre a qualidade em educação apresentados nos documentos curriculares analisados, verificamos que a flexibilidade e a adaptabilidade surgem como competências inerentes à actividade docente. A assunção do conhecimento profissional como inacabado e praxiológico (construído contextualmente) pressupõe que a formação e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores superem a mera reactualização e re-instrumentalização de técnicas de ensino, promovendo o desenvolvimento destes profissionais enquanto aprendentes.

Com efeito, se "a aprendizagem está no centro da actividade de ensino facilmente se percebe que o desenvolvimento profissional contínuo dos professores deveria ser uma prioridade, tanto para os sistemas de educação como para os professores" (Sachs, 2009, p. 100). Porém, o exercício da actividade docente congrega múltiplas exigências para além das competências pedagógicos e do conhecimento sobre o conteúdo a leccionar, as quais provêm de diferentes actores – alunos, pares, encarregados de educação, comunidade educativa, sistema educativo, entre outros.

Neste sentido, "a abertura à inovação e à aprendizagem permanentes, a aceitação da diversidade e das diferenças, a partilha e o diálogo com diversos agentes educativos, a promoção de um saber mais holístico, inter e transdisciplinar" (Alonso, 2007, p. 115), surgem como dimensões desejáveis de qualquer professor. Como se constata, a actividade docente é complexa, exige o desenvolvimento de conhecimentos,

capacidades e atitudes a diferentes níveis e, sobretudo, apela a competências reflexivas, investigativas, criativas e participativas (Alonso, 2007).

Assumindo que a aprendizagem do professor se alicerça na investigação pessoal e sustentada, individual e colaborativa, dentro e fora da escola (Day & Sachs, 2004), o desenvolvimento profissional docente emerge hoje como uma oportunidade de aprendizagem adequada e contextualizada a uma realidade. Neste contexto, o desenvolvimento profissional docente é uma construção pessoal que, em função de múltiplas interdependências, se alicerça no desenvolvimento organizacional de cada escola.

Assim, um projecto de formação ao longo da vida em que o professor é agente de formação no contexto em que está inserido, pressupõe: *i)* o aprender com e a partir dos colegas, alunos e contexto, *ii)* a construção de relações e o desenvolvimento da confiança entre os diferentes agentes educativos. Acresce, ainda, salientar que a gestão de deveres e dilemas éticos é inerente a todo e qualquer contexto e projecto de desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva, um projecto de desenvolvimento profissional docente, além de contemplar formação contínua com utilidade para o sujeito, na medida em que contribui para a melhoria da sua prática lectiva e das aprendizagens dos alunos, deverá, igualmente, incrementar o desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional, colocando em questão ortodoxias implementadas, gerando novo conhecimento e transformando a sua acção docente (Sachs, 2009).

5. Notas finais

Parafraseando Sachs, "a mudança está sempre presente e a capacidade de gerir essa mudança e de compreender e trabalhar com a ambiguidade são competências essenciais de um professor" (2009, p. 116). Assim, a construção da profissionalidade docente é um processo contínuo e inacabado, dependente das dinâmicas de várias interacções e negociações e de diferentes actores, que entronca na perspectiva de qualidade estabelecida num determinado tempo e contexto educativo.

Não obstante, a educação é um campo político e o exercício docente é regulado administrativamente, logo objecto de influências legislativas que se concretizam no enraizamento de certas burocracias. Por outro lado, a definição de metas de aprendizagem, de padrões de desempenho docente, de regimes de horário e de critérios de avaliação de desempenho, conjugada com projectos educativos que traduzem uma escassa apropriação e adequação dos documentos curriculares nacionais, contribuem para a crescente regulação da profissão docente. Esta realidade remete para a construção da profissionalidade em contextos cada vez mais reguladores

da profissão, logo revela-se incongruente com a perspectiva de profissional docente aprendente, por nós aqui defendida.

Porém, a qualidade em educação é directamente proporcional aos níveis de auto-implicação e auto-responsabilização dos profissionais docentes. Por conseguinte, é necessário que os professores assumam um controlo crescente sobre o seu desenvolvimento profissional contínuo, de modo a adquirirem maiores índices de confiança na sua acção docente e enquanto comunidade profissional. Deste modo, estaríamos a contribuir para a construção de uma profissão docente com capacidade de auto-regulação, onde o desenvolvimento profissional contínuo seria diferenciado, em função do contexto educativo e do projecto de desenvolvimento profissional de cada professor.

Teorizando sobre a inevitabilidade dos profissionais docentes aceitarem a mudança, Sachs defende que "a capacidade para aprender com e a partir de colegas e alunos assume uma importância primordial. A construção de relações e o desenvolvimento da confiança entre os vários agentes educativos também possibilita que tal seja alcançado" (2009, p. 116).

Os professores, ao assumirem-se como profissionais aprendentes e transformadores do contexto educativo, contribuem para incrementar a qualidade na educação, a equidade e justiça sociais e, concomitantemente, promovem uma crescente valorização e respeitabilidade da profissão docente.

Referências bibliográficas

ALONSO, L. (2007). Desenvolvimento profissional de professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In M. A. Flores & I. C. Viana (orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança – Cadernos CIEd.* Braga: Centro de Investigação em Educação, 109-130.

BAIRRÃO, J. (1998). O que é a qualidade em Educação Pré-Escolar? In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, 43-88.

BERTRAM, T & PASCAL, C. (2009). *Manual DQP: Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University.

BRONFENBRENNER, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Brofenbrenner, (Ed.). *Making Humans Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand. Oaks (CA): Sage Publications, 3-15.

DAY, C. & SACHS, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourse in the politics, policies and purposes of continuing Professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Buckingham, Open University Press, 3-32.

DEMO, P. (2002). *Educação e Qualidade*. São Paulo: Papirus Editora.

MACHADO, A. J. (1997). Contas a receber: controlo interno aplicável. *Eurocontas*, 28, 20-23.

MOSS, P. (2005). Para além do problema com qualidade. In M. Machado (Ed.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez Editora, 17-25.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Lisboa: Ministério Educação.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., & ARAÚJO, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica, 1*(XXII), 81-93.

PASCAL, C., & BERTRAM, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M.C., Figueiredo, M., Campos J. & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores: especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138-177.

SÁ-CHAVES, I. (2001). Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas? In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 83-95.

SÁ-CHAVES, I. (2007). A qualidade da escola somos nós. In Sá-Chaves, I. (Org.). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas Áreas da Formação de Professores e de Outros Profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 21-30.

SACHS, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. Simão (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas.* Mangualde: Edições Pedago, 99-118.

Estudo do impacto da avaliação externa das escolas intervencionadas pela IGE - DRC, em 2006/2007

Georgina Florbela Lopes
Carlos Barreira

FPCE – Universidade de Coimbra

Resumo: Neste artigo propusemo-nos viabilizar uma análise específica e rigorosa do impacto da Avaliação Externa na aprendizagem profissional e organizacional das Unidades de Gestão intervencionadas pela IGE, na área da Delegação Regional do Centro, no decurso do ano lectivo de 2006/2007, tendo construído um questionário próprio para o efeito.
Tivemos em mente os seguintes objectivos: contribuir para uma reflexão consequente do relatório da avaliação externa, por parte das Unidades de Gestão; conhecer os seus planos de melhoria e de desenvolvimento, após a AEE e analisar os contributos deste tipo de avaliação para a melhoria do desempenho profissional e organizacional.
Procurámos saber em que medida a informação constante do Relatório de AEE foi divulgada e se possibilitou a sua interiorização através duma reflexão crítica comum e partilhada, fomentando acções consequentes e consentâneas com as fragilidades apontadas.
Salientamos a positividade dos resultados obtidos que vieram a revelar-se muito profícuos, principalmente, no que concerne à acção pedagógica e ao trabalho colaborativo entre os docentes e, consequentemente, repercutindo-se no sucesso académico dos discentes.

Palavras-chave: Avaliação de impacto, Avaliação Externa das Escolas, Desenvolvimento profissional e organizacional

Abstract: Thus, our purpose was to make a specific and precise analysis of the impact of this External Evaluation on the improvement at the professional and organizational level of the Management Units under the inspection of the IGE, in the area covered by the Regional Delegation of the Centre (DRG) during the school year 2006/2007, constructing a questionnaire for that purpose.
We had the following goals in mind: to contribute to a consequent reflection of the Management Units on the report of the external evaluation; to know their plans for improvement and development after that evaluation and to analyse the contribution of this type of evaluation to the improvement of the professional and organizational performance.
We tried to find out how far the information provided by the report of the External Evaluation was made known and how far the understanding of that information through a common and shared critical reflection was effective, developing activities designed to meet the weak points mentioned in the report.
We stress the positive outcome of this work. The results were very valuable mainly as far as the teaching practices and the collaborative work among teachers were concerned, having, therefore, positive effects on the pupils' academic success.

1. Contextualização e objectivos do estudo

O enunciado pelo Relatório Nacional da Avaliação Externa das Escolas de 2006-2007 (IGE, 2007a) aponta no sentido de que "a avaliação das escolas contribuiu para a melhoria das aprendizagens e dos resultados" (p. 6), já que "oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se

insere" (p. 9). No entanto, na sequência da recepção daquele documento, desconhecemos a actuação dos órgãos de gestão, bem como as acções realizadas a partir da informação nele veiculada, devendo, supostamente, contribuir para a "melhoria e desenvolvimento, em ordem a uma cultura de exigência" (Clímaco, 2005, citado por DRC/IGE, 2007, p. 10).

Neste contexto se centra a pertinência desta investigação, uma vez que importa analisar quais as dinâmicas de mudança operadas nos estabelecimentos de ensino depois de submetidos ao processo de Avaliação Externa das Escolas (AEE) e em que domínios-chave do Quadro de Referência foram efectuadas. Como propósito específico pretendemos efectivar o estudo do impacto da avaliação externa na aprendizagem profissional e organizacional das Unidades de Gestão (UG) intervencionadas pela Inspecção-Geral da Educação, no ano lectivo de 2006/2007, na área de abrangência da Delegação Regional do Centro (DRC), da Inspecção-Geral da Educação (IGE).

Tivemos em mente os seguintes objectivos: contribuir para uma reflexão consequente do relatório da avaliação externa, por parte das UG; conhecer os seus planos de melhoria e de desenvolvimento, após a AEE e analisar os contributos deste tipo de avaliação para a melhoria do desempenho profissional e organizacional.

2. Procedimentos utilizados na selecção das Unidades de Gestão

Optando pela selecção por critério, considerámos como população-alvo todas as UG intervencionadas pela IGE, no âmbito da AEE, no decurso do ano lectivo 2006/2007, na zona Centro. Foram contabilizados nove Agrupamentos de Escolas (AE) e dez Escolas Secundárias (ES), num total de dezanove. Contudo, registou-se a perda de um terço da população-alvo, cerca de 30%. As razões subjacentes a este facto foram sendo apresentadas pelos elementos dos Conselhos Executivos. Justificavam o atraso no preenchimento do questionário com o volume de trabalho, sobretudo "burocrático", existente nas Escolas e a consequente falta de disponibilidade para efectivar essa tarefa.

3. Instrumento de recolha de informação

Pensámos, inicialmente, enveredar por uma certa diversidade metodológica, convencidos de que "cada método de colecta de dados é só uma aproximação ao conhecimento. Cada um fornece um vislumbre diferente e normalmente válido da realidade e todos eles são limitados quando usados isoladamente" (Warwick, 1973, citado por Amado, 2001, p. 173).

Face à dispersão geográfica da população-alvo optámos por centrar os procedimentos respeitantes a esta etapa de recolha de dados na utilização de um modelo de Questionário que construímos especificamente para o efeito. Após um

contacto telefónico inicial, enviámo-lo às UG, via email, que no-lo devolveram através do mesmo meio.

Nesse instrumento incluímos um conjunto de instruções iniciais, a fim de clarificar possíveis dúvidas, face ao seu preenchimento e conteúdo, procurando evitar o risco de respostas falsas ou omissas. Seguiram-se-lhe sete questões, a primeira das quais se remeteu preenchida, já que se referia à identificação das UG, bem como à data da intervenção inspectiva no âmbito da AEE (cf. Anexo 1).

As restantes foram discriminadas em perguntas de resposta fechada (n.os 2, 3, 6), aberta (n.os 4 e 5) e mista (n.º 7), solicitando-se nesta a justificação da opção indicada.

As segunda e terceira questões reportaram-se à forma de participação, por parte das UG, na AEE: candidatura (C) ou seleccionada (S). Caso assinalassem a primeira opção, dar-nos-iam a conhecer as razões que motivaram esse facto.

No quinto quesito enunciámos as debilidades, numericamente variáveis e distintas de uma para outra UG, e solicitámos um apontamento sobre as acções de melhoria encetadas pelo Agrupamento/Escola, com vista a suprimir as debilidades apontadas no Relatório de Avaliação Externa, bem como os resultados efectivos obtidos ou, sendo caso disso, as razões da inexistência das acções de melhoria inerentes ao colmatar das fragilidades enunciadas. Estas questões permitiram ao Conselho Executivo/Director responder de acordo com a realidade existente na sua UG.

Procurámos, depois, saber (com a questão nº 6) quais os resultados conseguidos em termos de Contrato de Autonomia.

Finalmente questionou-se a utilidade da AEE para a UG, levada a efeito pela IGE, e ainda a respectiva justificação da consideração exposta (questão n.º 7).

4. Explicitação da análise dos dados

Intentamos, agora, analisar cada questão constante do instrumento de recolha de dados utilizado.

4.1. Formas de participação e resultados na e da Avaliação Externa das Escolas

A forma mais comum de participação neste programa de AEE foi a candidatura. Contabilizámos onze UG que manifestaram, inequivocamente, essa intenção e apenas duas foram seleccionadas.

Caso os candidatos à AEE tenham vislumbrado como resultado da sua candidatura um Contrato de Autonomia, essa expectativa saiu fortemente gorada, dado que não foi celebrado qualquer Contrato de Autonomia com estas UG.

4.2. Razões da candidatura à Avaliação Externa das Escolas, por parte das Unidades de Gestão

Foram principalmente dois motivos que levaram as UG a pretenderem passar pelo processo de AEE. Por um lado, questões ligadas à auto-avaliação; por outro, aspectos relativos à melhoria (cf. Quadro 1).

Quadro 1 – Síntese das Motivações de Candidatura à Avaliação Externa das Escolas (n=11)

Auto-avaliação	Melhoria
• Consolidação de uma cultura de avaliação da escola	• Processo ensino/aprendizagem
• Prática implementada há vários anos	• Acção educativa
• Comparação dos resultados de diversas avaliações	• Estratégias de consolidação de boas práticas
• Validação externa do processo de avaliação interna	• Qualidade dos processos de avaliação
• Sequencialidade do trabalho de auto-avaliação	• Resultados escolares dos alunos
	• Prestação do serviço educativo
(AE 4, AE 6, AE 7, AE 8, ES 10, ES 12, ES 15)	(ES 9, ES 10, ES 11, ES 13, AE 1, AE 7)

Quatro Agrupamentos e três Escolas Secundárias referiram causas ligadas à avaliação interna, pretendendo consolidar uma certa cultura de avaliação da escola (AE 7, ES 12). Outros proferiram que, apesar de essa prática estar já implementada há vários anos (AE 6), poderiam comparar os resultados de diversas avaliações (ES 10), obtendo, ou não, a validação externa desse processo (AE 4, AE 8), dando sequência ao trabalho de auto-avaliação existente (ES 10, ES 15).

Quatro Escolas Secundárias e dois Agrupamentos de Escolas apontaram a melhoria como razão principal dessa candidatura, tanto em termos do processo ensino/aprendizagem (ES 9) e da acção educativa (AE 1), através do desenvolvimento de estratégias de consolidação de boas práticas (ES 13), como também pelo melhoramento continuado da qualidade dos processos de avaliação (ES 11), dos resultados escolares dos alunos e até mesmo da prestação do serviço educativo (ES 10).

4.3. Debilidades Apontadas nos Relatórios de Avaliação Externa

Conhecidas as razões pelas quais as UG se candidataram à AEE, solicitámos que, para cada debilidade apontada no Relatório de Avaliação Externa, fossem enunciadas as acções de melhoria encetadas pela UG, bem como os resultados efectivamente obtidos, em consequência das mesmas ou, sendo caso disso, as razões da inexistência de acções de melhoria nos campos referenciados.

4.3.1. Tipos de debilidade enunciados

Debrucemo-nos, primeiramente, sobre o teor das debilidades enunciadas em cada um dos Relatórios de Avaliação Externa, das UG em estudo.

Pela análise do conteúdo desses registos e mediante o padrão e a frequência das respostas, intentámos categorizar a diversidade semiológica recolhida, confinando-a às categorias que de seguida se apresentam (cf. Quadro 2).

Quadro 2 - Síntese das Debilidades apontadas às Unidades de Gestão (n=13)

Categorização das Debilidades	Unidades de Gestão	Frequência
A. Articulação/sequencialidade	AE 1, AE 7, AE 8, ES 9, ES 10, ES 12, ES 13, ES 15, ES 16, ES 18	10
B. Monitorização das práticas lectivas	AE 1, AE 4, AE 7, AE 8, ES 9, ES 10, ES 12, ES 13, ES 15, ES 16	10
C. Resultados académicos	AE 1, AE 4, AE 6, AE 7, AE 8, ES 10, ES 11, ES 12, ES 15	9
D. Questões organizacionais	AE 6, ES 12, ES 15, ES 18	4
E. Auto-avaliação/avaliação interna	AE 6, ES 11, ES 13	3
F. Formação	AE 4, AE 8, ES 15	3
G. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	AE 4, ES 18	2
H. Trabalho colaborativo entre docentes	ES 10, ES 16	2

Reconhecemos que as três categorias iniciais, nomeadamente, a articulação / sequencialidade, a monitorização das práticas lectivas e os resultados académicos denotam uma representatividade mais elevada, destacando-se face às restantes.

As duas primeiras foram apontadas em 77% dos estabelecimentos de educação e ensino, a terceira em 69%.

As restantes categorias evidenciaram frequências bastante mais reduzidas, não indo além dos 30,7% no que toca às debilidades referenciadas no campo das questões organizacionais e abaixo dos 25% nas remanescentes.

Em síntese e face ao apresentado, verificamos que são as questões ligadas à área pedagógica, aquelas que são, maioritariamente, referenciadas como debilidades.

4.4. Acções de melhoria e resultados obtidos

Face ao quadro das debilidades aludidas, procurámos conhecer o percurso já efectuado pelos Agrupamentos/Escolas no sentido de ultrapassar as deficiências detectadas. Nenhuma UG descurou, em absoluto, o assunto, dado que todas envidaram

esforços e procuraram actuar no sentido de debelar as fragilidades que lhes foram apontadas. Assim, para um universo de cinquenta e quatro debilidades enunciadas foram encetadas oitenta e uma acções de melhoria. Analisemo-las especificamente, bem como os resultados advindos de tais medidas.

4.4.1. Articulação/Sequencialidade das Aprendizagens

No âmbito da articulação/sequencialidade das aprendizagens, são referenciadas diversas acções de melhoria, nomeadamente, no que toca a:

- Reuniões de trabalho, sendo intensificado o trabalho cooperativo (ao nível da avaliação das aprendizagens...), criando-se espaços para esse efeito e definindo-se procedimentos de coordenação e monitorização intradepartamental (ES 12), com periodicidade (AE 7) quinzenal (ES 10) ou mensal (ES 18), entre coordenadores de departamento curricular, grupo disciplinar (ES 18) e de Conselhos de Turma (ES 16). Promoveram-se encontros de trabalho com diferentes escolas (ES 9), ao nível de planificação curricular (ES 18), de interligação entre ciclos e alargando a coordenação ao pré-escolar e 1.º ciclo (AE 1, AE 8).
- Produção/alteração de documentos organizativos (AE 7), nomeadamente, ao nível do Regulamento Interno (ES 10), reformulando-se procedimentos de registo das actividades no âmbito dos Projectos Educativo, Curricular de Escola e de Turma (ES 15), existindo maior cuidado na sua elaboração (ES 16);
- Criação de equipas de articulação pedagógica interciclos, envolvendo a educação pré-escolar e os primeiro e segundo ciclos (AE 7, AE 8, ES 10);
- Reajustamento de cargas horárias, não só pela marcação de um bloco de horas nos horários dos docentes, destinado, especificamente, à articulação curricular (ES 10), como também pela elaboração de horários mistos: 3.º Ciclo/Secundário (ES 16), ou pelo reforço de apoios, sobretudo às disciplinas com exames nacionais e com baixos resultados (ES 13).

Apurámos que, embora algumas medidas ainda não tivessem sido quantificadas (AE 8), pelo facto de ainda se encontrarem em desenvolvimento (ES 18), ou porque estavam em estudo (ES 15), os responsáveis enumeraram alguns efeitos positivos provindos das atitudes praticadas com o objectivo de colmatar as fragilidades que lhes foram apontadas, no campo em análise.

Quadro 4 – Articulação/Sequencialidade: Síntese dos Resultados Obtidos (n=10)

Acção Pedagógica	Trabalho Colaborativo	Sucesso Académico	Ainda por Apurar
AE 1, AE 7, ES 9, ES 16, ES 18	ES 10, ES 12	ES 16, ES 13	AE 8, ES 15, ES 18

Observando os dados apresentados, podemos afirmar que se registaram melhorias em diversas áreas (cf. Quadro 4). A maioria dos estabelecimentos refere o aperfeiçoamento da acção pedagógica (AE 1), visível na realização de adaptações curriculares (AE 7), no encaminhamento de alunos para ofertas educativas consentâneas com as respectivas capacidades intelectuais (ES 16), num melhor conhecimento das deficiências detectadas e na promoção de actividades de remediação (ES 18).

Consideraram, também, existir uma coordenação e um trabalho colaborativo efectivamente maiores (ES 10), produzindo-se grelhas de articulação vertical e horizontal, comum às escolas intervenientes (ES 9), saldando-se de forma positiva o clima de trabalho no seio do grupo disciplinar (ES 12).

Consequentemente, as acções diligenciadas tiveram as suas repercussões em termos de sucesso académico. Duas escolas secundárias consideraram que essas acções de melhoria trouxeram proveitos no âmbito dos resultados (ES 13), dado terem registado um aumento do sucesso educativo dos alunos, havendo casos em que a taxa de insucesso passou de cerca de 40% para 14% (ES 16).

4.4.2. Monitorização das Práticas Lectivas

Neste campo, constatámos que somente um Agrupamento (AE 4) e uma Escola Secundária (ES 10) não implementaram qualquer acção de melhoria.

As demais UG afirmaram ter tomado as diligências consentâneas à supressão das debilidades deste tipo.

Verificámos também que oito UG apontaram acções de melhoria abrangendo, sobretudo, dois aspectos: o reforço da coordenação/supervisão e a reformulação de procedimentos.

Este reforço da coordenação/supervisão foi efectivado quer pelos órgãos de gestão de topo (ES 12), intervindo o Conselho Executivo sobretudo aquando da existência de "situações problemáticas" (ES 13), quer através das estruturas de orientação intermédia.

As UG assumiram a existência de alterações de conduta, modificando hábitos adquiridos e práticas de actuação, criando instrumentos ou readaptando documentos às novas exigências (ES 15).

O ponto de partida, em alguns dos estabelecimentos de ensino, foi a reflexão sobre os resultados escolares obtidos e respectivas causas (ES 16), seguindo-se-lhe a definição de

critérios de avaliação, a aplicação de instrumentos de avaliação e de materiais pedagógicos (ES 16). Sintetizamos, seguidamente, as diligências encetadas nesta área.

Quadro 5 – B – Monitorização das Práticas Lectivas: Síntese das Acções de Melhoria (n=8)

1. Reforço da Coordenação/Supervisão	2. Reformulação de Procedimentos
Envolvimento acrescido e um maior acompanhamento, por parte dos órgãos de gestão de topo e/ou intermédia, de: • Situações problemáticas; • Desenvolvimento dos Projectos Curriculares de Turma; • Práticas lectivas; • Apoios educativos; • Formação contínua; • Critérios de avaliação.	• Reflexão sobre os resultados escolares e respectivas causas; • Registo formal das actividades (realizadas e de avaliação); • Reforço do trabalho conjunto; • Criação de pares pedagógicos; • Readaptação de documentos; • Definição de critérios de avaliação; • Aplicação de materiais pedagógicos e de instrumentos de avaliação (ex: Provas de avaliação interna de matriz comum); • Participação no projecto dos testes intermédios.
AE 1, AE 7, AE 8, ES 12, ES 13, ES 15, ES 16	ES 9, ES 13, ES 15, ES 16
Inexistência de Acções de Melhoria: AE 4 e ES 10.	

Em termos dos resultados provenientes das acções de melhoria levadas a efeito pelos estabelecimentos de ensino, abaixo elencamos as melhorias ocorridas (cf. Quadro 6), depois de tomadas as devidas providências, com vista à superação do tipo de debilidade em análise.

Quadro 6 – B - Monitorização das Práticas Lectivas: Síntese dos Resultados Obtidos (n=8)

Trabalho Colaborativo	Acção Pedagógica	Sucesso Académico	Por Apurar	Não Respondeu
AE 7, ES 13, ES 15, ES 16	AE 1, ES 15, ES 16	AE 1, AE 8	ES 9, ES 15	ES 12

Podemos constatar que as medidas encetadas vieram a revelar-se frutíferas, principalmente no que concerne ao desenvolvimento da prática pedagógica.

De acordo com os relatos recebidos, "Mais eficiência e maior eficácia no desenvolvimento da prática lectiva" (AE 1) foram dois dos aspectos que vieram a ter repercussões positivas no sucesso escolar dos alunos, exibindo estes "resultados acima da média final nas provas de aferição" (AE 8). Mesmo os discentes integrados nas diversas tipologias de apoios educativos (salas de estudo de regime livre e obrigatório, APA, tutorias...) apresentaram "uma elevada percentagem de sucesso" (AE 8), sendo por

certo, um dado revelador de "Maior rigor e objectividade na avaliação que se traduz na diminuição de pedidos de revisão no final do ano lectivo (ES 16).

Por outro lado, o incremento do trabalho cooperativo (AE 7) e a partilha entre os profissionais, em alguns casos, condutas já interiorizadas pela escola (ES 13), levaram à construção/reformulação de vários materiais e instrumentos (ES 15), ou a uma organização mais cuidada dos mesmos, por forma a serem partilhados por todos os professores (ES16). Tais procedimentos acabaram por conferir uma maior visibilidade às actividades realizadas, permitindo "*consequentemente maior controlo destes aspectos"* (ES 15).

Salientamos os resultados positivos de uma coordenação/supervisão de qualidade, todavia, consideramos que precedendo-lhe e imprescindível é o elevado empenho e o bom profissionalismo de todos os agentes educativos, opinião aferida e corroborada pelos dados ora recolhidos.

4.4.3. Resultados Académicos

De acordo com a informação recebida, constatámos que todas as UG se esforçaram por ultrapassar esta debilidade empenhando-se em múltiplas realizações, a fim de o conseguirem.

Reflectiram, nos vários departamentos ou grupos disciplinares (AE 1, ES 10), sobre as causas do insucesso, procurando tornar essa reflexão consequente e construtiva.

Decididas a efectivar uma análise quer periódica, quer comparativa dos resultados escolares dos educandos (AE 6, AE 7), estabeleceram metas nos seus documentos organizativos, criaram "instrumentos de recolha de informação" (ES 11), introduziram, de forma continuada, mecanismos de verificação, "*de sistematização e monitorização dos resultados académicos dos alunos*" (AE 4).

Lançando mão dos recursos, humanos e materiais, de que dispunham, os órgãos de gestão criaram salas de estudo e atribuíram horas de trabalho de estabelecimento (TE) aos docentes para apoio directo a alunos (ES 10, ES 12), tentando efectivar o encaminhamento mais apropriado dos mesmos (AE 1) e, se necessário, implementar "programas de tutoria" (AE 8). Esses tempos também se destinavam ao trabalho cooperativo para a preparação de aulas e de materiais didácticos diversificados, entre outras, atribuindo-se maior relevo à articulação horizontal e vertical, sempre tendo em vista o melhoramento da qualidade das aprendizagens (AE 8, ES 11, ES 12, ES 15).

Adoptaram, ainda, estratégias (cf. Quadro 7) como a "Organização metódica dos processos individuais dos alunos" (AE 1), o "Trabalho estreito com a biblioteca escolar integrada na RBE" (AE 8), a "Participação da escola em todos os testes intermédios "organizados" pelo ME", ou a "diversificação da oferta formativa" (ES 10).

Tudo isto numa demanda incessante da melhoria da qualidade do serviço educativo e do tão ambicionado sucesso de cada discente.

Quadro 7 – C - Resultados Académicos: Síntese das Acções de Melhoria (n=9)

Análise/ Monitorização dos Resultados	Atribuição de Horas de Trabalho de Estabelecimento (TE)		Outras Estratégias
	Apoio a Alunos	Trabalho Colaborativo	♦ Organização dos processos individuais ♦ Trabalho com a RBE ♦ Participação em testes intermédios do ME ♦ Diversificação da oferta formativa
AE 1, AE4, AE 6, AE 7, ES 10, ES 11	AE 1, AE 8, ES 10, ES 12, ES 15	AE 8, ES 11, ES 12	AE 1, AE 8, ES 10

A análise aqui apresentada leva-nos a concluir que as acções de melhoria levadas a efeito pelas nove UG foram canalizadas para duas áreas:

- A primeira refere-se à análise/monitorização dos resultados escolares dos alunos, através de análises periódicas e comparativas, tanto a nível interno como externo;
- A segunda salienta a atribuição de horas concedidas aos docentes, para serem aplicadas de diferentes modos, porém, sempre em prol da recuperação das aprendizagens dos alunos.

Quadro 8 – C - Resultados Académicos: Síntese dos Resultados Obtidos (n=9)

Sucesso Académico	Outras	Por Apurar	Não Respondeu
AE 1 AE 6 AE 8 ES 10 ES 11 ES 15	♦ Maior reflexividade sobre os percursos de aprendizagem (AE 4). ♦ Identificação de dimensões de abordagem no quadro dos processos de avaliação interna (AE 4). ♦ Implementação de planos da Matemática e de Língua Portuguesa (AE 6). ♦ Maior exigência e mais rigor na avaliação" (ES 11).	ES 12	AE 7

De um modo geral (cf. Quadro 8), apurámos que a maioria das UG obteve um saldo bastante positivo, uma vez que viram aumentar as taxas de sucesso escolar dos seus alunos. Os progressos alcançados, numa análise comparativa com anos transactos, podem ser corroborados, em alguns casos, pelos resultados evidenciados nos exames nacionais (AE 1, AE 6).

4.4.4. Questões Organizacionais

Esta categoria de debilidades foi mencionada, somente, em quatro UG (AE 6, ES 12, ES 15 e ES 18).

Ressalta uma das Escolas Secundárias (ES 15), pelo facto de manifestar seis fragilidades deste nível, das treze que, no cômputo total, lhe foram atribuídas.

Quadro 9 – D - Questões Organizacionais: Síntese das Acções de Melhoria (n=4)

Produção/Alteração de Documentos		Outras
• Alterações/elaboração de um novo P.E.E. • Articulação dos objectivos do P. E com o P.A.A.E. • Reformulação de horários (Apoios, AEE).	Definição de critérios: • Tutorias, • Perfis de docentes • Distribuição do serviço docente	Solicitação de aquisição de materiais (recursos didácticos) à Câmara Municipal.
ES 18, ES 15	ES 12, ES 15	AE 6

Verificamos que as medidas de melhoramento encetadas (cf. Quadro 9) passaram, basicamente, pela construção de novos documentos ou pela reformulação de alguns já existentes. Assim o referem as Escolas ao afirmar que "Foi formada uma equipa de trabalho para a elaboração de um novo P.E.E." (ES 18) ou que se procederam a "Alterações ao nível do Projecto Educativo" (ES 15).

Não se quedaram, porém, pela documentação directiva de fundo. Articularam objectivos, reformularam procedimentos de carácter administrativo e outros, tais como os horários dos apoios aos alunos e das Actividades de Enriquecimento Extracurricular (AEE), a fim de poderem auxiliar e abranger um maior número de discentes.

Foram ainda definidos critérios de índole diversa, desde os necessários "*para implementação de tutorias, bem como perfis de docentes para o exercício dessa medida*" (ES 12), aos que estão subjacentes à "*distribuição do serviço docente*" (ES 15).

Quadro 10 – D - Questões Organizacionais: Síntese dos Resultados Obtidos (n=4)

Houve Melhoria					Não Houve Melhoria	Por Apurar
Resultados dos alunos	Abandono escolar	Entrada de novos documentos	Reuniões c/ mais representantes (pais e alunos)	Maior adesão às AEE	--------	----------
ES 12 ES 15	ES 15				AE 6	ES 15 ES 18

Quanto aos efeitos das diligências efectuadas (cf. Quadro 10), apenas um estabelecimento de ensino (AE 6) referiu não ter obtido qualquer proveito, tendo justificado o fracasso com a falta de resposta positiva expectável da parte da entidade externa, na qual delegou a totalidade resolutiva da incorrecção que fora apontada.

Nas restantes UG foram assinalados progressos não só ao nível dos resultados académicos dos pupilos, registando-se cada vez menos abandono escolar (ES 12, ES 15), como também no âmbito organizacional. Refira-se ainda uma maior participação dos representantes dos pais e dos alunos em reuniões e dos próprios discentes nas actividades de enriquecimento, disponibilizadas pelas UG (ES 15).

Duas Escolas Secundárias (ES 15 e ES 18) proferiram que aguardavam os efeitos de algumas medidas encetadas, uma vez que, à data da recolha dos dados, aquelas ainda se encontravam em desenvolvimento.

4.4.5. Acções de melhoria e resultados obtidos em outras categorias de debilidades

Como podemos descortinar (cf. Quadro 11), a realização de acções de melhoria continua a ser uma constante.

Quadro 11 – Outras Categorias de Debilidades: Síntese das Acções de Melhoria (n=9)

AE 6 ES 11 ES 13	E. Auto-avaliação	• Constituição de equipas para realizar ou reformular o observatório de regulação interna.
AE 4 AE 8 ES 15	F. Formação	• Levantamento de necessidades de formação • Elaboração de um plano de formação, para propor ao Centro de Formação
AE 4 ES 18	G. TIC	• (*Inexistência de acções de melhoria*.) • Aquisição de material multimédia
ES 10 ES 16	H. Trabalho Docente Colaborativo	• Criação de equipas pedagógicas • Reuniões de Trabalho (c/ marcação nos horários dos docentes) • Definição e aplicação de critérios de avaliação

De uma ou outra forma, consoante as fragilidades detectadas, os conselhos executivos procuraram, uma vez mais, ultrapassar o que de menos positivo lhes fora apontado.

No que respeita aos produtos resultantes das posições assumidas, observemos o Quadro 12 e tiremos as devidas elações.

Quadro 12 – Outras Categorias de Debilidades: Síntese dos Resultados Obtidos (n=9)

E. Auto-avaliação	F. Formação	G. TIC	H. Trabalho Docente Colaborativo
- Documentos de recolha e análise de dados, com tratamento informático	- Dinamização de acções de formação - Implementação de actividades didácticas actuais e inovadoras no ensino da matemática	- Comunicação entre os docentes - Preparação e execução de aulas com suporte informático	- Acção pedagógica - Trabalho colaborativo
AE 6	AE 4, AE 8	ES 18	ES 10, ES 16

De uma maneira geral, a maioria destes estabelecimentos de ensino, cerca de 70%, relata a existência de resultados positivos, após as tomadas de decisão consonantes com a expectável eliminação das debilidades assinaladas.

Nos 30% remanescentes incluem-se duas Escolas Secundárias onde, à data da recolha dos dados, se aguardavam resultados, dado o processo referente à auto-avaliação estar ainda "em consolidação" (ES 13).

5. Notas conclusivas

No tocante à *proficiência da AEE,* sabemos que foi considerada útil pelas treze UG. Ao sintetizarmos as considerações proferidas como justificação deste facto, obtivemos, por larga maioria, referências ao âmbito da aprendizagem profissional e organizacional, sendo mencionado o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e da organização dos estabelecimentos de educação.

Como limitações referenciamos o facto de esta investigação ter sido efectivada apenas na área da DRC. Por conseguinte, consideramos que este trabalho poderá servir de base a estudos futuros em termos de sequencialidade e aprofundamento, com abrangência nacional.

Referências Bibliográficas

AMADO, J. (2001). Um estudo etnográfico da indisciplina na aula. *In* A. Estrela & J. Ferreira (Org.), *Investigação em educação: métodos e técnicas* (pp.167-179). Lisboa: EDUCA.

DRC/IGE (2007). *Avaliação externa das escolas – 2007/08: Metodologia e intervenção nas escolas*. Coimbra.

IGE (2007a). *Relatório Nacional da Avaliação Externa das Escolas de 2006-2007.* Lisboa: IGE/ME.

Anexo 1

QUESTIONÁRIO

No âmbito da dissertação de Mestrado que me encontro a realizar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, investigo o ***Impacto da Avaliação Externa na Aprendizagem Profissional e Organizacional das Unidades de Gestão, na área da DREC, intervencionadas pela Inspecção-Geral da Educação, em 2007***.

Para realizar essa investigação necessito da colaboração das Unidades de Gestão intervencionadas no referido período, pelo que solicito o preenchimento do presente questionário.

Não havendo respostas certas nem erradas, agradeço que **responda com a maior sinceridade**, na certeza de que as mesmas **serão mantidas confidencias** e só servirão para os **fins científicos** supramencionados.

Grata, desde já, pela disponibilidade e colaboração prestadas.

Georgina Florbela Fernandes Dinis C. Lopes

1. Identificação:

Nome:

Concelho:

Data da intervenção inspectiva:

2. O Agrupamento candidatou-se à Avaliação Externa das Escolas?

Sim ☐ *(Passe à questão n.º 4)*

Não ☐ *(Passe à questão seguinte.)*

3. O Agrupamento foi seleccionado para a Avaliação Externa das Escolas?

Sim ☐ *(Passe à questão n.º 5)*

Não ☐

4. Que razões motivaram a Vossa candidatura à Avaliação Externa das Escolas?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

5. Para cada debilidade enunciada no Relatório de Avaliação Externa aponte as acções de melhoria encetadas pelo Agrupamento e os resultados efectivos obtidos, até à data ou, se for o caso, as razões da inexistência de acções de melhoria.

Debilidade	•
Acções de melhoria	
Resultados obtidos	
Razões da inexistência de acções de melhoria	
Debilidade	•
Acções de melhoria	
Resultados obtidos	
Razões da inexistência de acções de melhoria	
Debilidade	•
Acções de melhoria	
Resultados obtidos	
Razões da inexistência de acções de melhoria	

6. Da Avaliação Externa efectuada nessa Unidade de Gestão resultou algum contrato de autonomia?

Sim ☐

Não ☐

7. Considera que a Avaliação Externa das Escolas, levada a efeito pela Inspecção-Geral da Educação, foi útil para essa Unidade de Gestão?

Sim ☐

Não ☐

Justifique:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Muito obrigada pela sua colaboração.

Avaliação da formação dos professores para a educação patrimonial

Gilmara C. Machado
Rosalina B. Braga

Centro Universitário UNA

Resumo: Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que investigou professores do ensino básico de Belo Horizonte, envolvidos em dois projetos (*Paisagem de BH: uma descoberta* e *Onde Mora a Minha História?*) que objetivavam o desenvolvimento da educação patrimonial. A pesquisa buscou compreender as referências conceituais e o significado das práticas docentes de educação patrimonial. O foco desta apresentação é a formação docente revelada em entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores. Entende-se a formação dos professores como um processo construído durante a vida profissional, que constitui o desenvolvimento profissional, nos diversos momentos da profissão. Considera-se que o docente adquire conhecimentos, destrezas e atitudes adequadas para a ação docente ao longo da trajetória profissional, processo no qual ocorrem diversas influências pessoais, profissionais e contextuais que interferem em sua formação. Essa formação compõe-se de princípios éticos, didáticos, pedagógicos e teórico-conceituais, implicando em uma interligação entre a formação inicial e a formação contínua dos mesmos. Os referidos projetos foram considerados como momentos privilegiados para a formação dos docentes e foram tomados como ponto de partida, nas entrevistas, para capturar as trajetórias de formação dos docentes investigados. Sobre formação de professores dialogou-se, sobretudo, com GARCIA (1999) e TARDIF (2002). Verificou-se que as repercussões dos projetos para prática escolar foram frágeis e que os conceitos construídos pelos docentes investigados, sobre patrimônio cultural e sobre educação patrimonial, apresentavam-se pouco sistematizados, apresentando uma sensível distância daqueles assumidos pela pesquisa sobre o tema. Isso permite afirmar que formação anterior sobre patrimônio cultural e educação patrimonial dos docentes não foi significativamente alterada pelos projetos e que não houve uma reorientação da prática, assim como, não foram ressignificados os seus conceitos estruturantes.

Palavras-chave - Patrimônio Cultural, Educação Patrimonial, Formação de Professores

Abstract: This paper presents some results of a survey that investigated elementary school teachers in Belo Horizonte, involved in two projects (*Paisagem de BH: uma descoberta* e *Onde Mora a Minha História?*) who aimed at the development of heritage education. The research aims to understand the conceptual frameworks and the meaning of the teaching practices of heritage education. The focus of this presentation is revealed in teacher education conducted structured interviews with teachers. Means the training of teachers as a process built over the working life, which is professional development at different moments of the profession. It is considered that the teacher acquires knowledge, skills and attitudes appropriate to the teaching along the career path, a process in which there are many influences personal, professional and contextual that interfere with their training. This training consists of ethical, didactic, pedagogical and theoretical-conceptual, implying a link between initial training and continuing training for them. These projects were considered as special moments for the training of teachers and were taken as a starting point, in interviews, to capture the trajectories of training of teachers surveyed. On teacher spoke up, especially with Garcia (1999) and Tardif (2002). It was found that the impacts of the projects for school practice were weak and that the concepts constructed by the teachers surveyed, about cultural heritage, educational equity, had not very systematic, with a sensible distance from those made by research on the subject. This allows us to state that previous training on cultural heritage and heritage education of teachers was not significantly altered by the projects and that there was a reorientation of practice, and were not reinterpreted their structural concepts.

Keywords - Cultural Heritage, Heritage Education, Teacher Training.

Voltar ao Índice do Eixo

Apresentação

Este trabalho decorre de parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que objetivou compreender as referências conceituais e o significado das práticas de educação patrimonial desenvolvidas por professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Avalia a formação docente revelada em entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes participantes de dois projetos: *Paisagem de BH — uma descoberta* e do projeto *Onde Mora a Minha História?*

Os referidos projetos foram considerados como momentos privilegiados para a formação dos docentes e considerados como ponto de partida para capturar as trajetórias de formação dos professores envolvidos.

Com o objetivo de organizar um referencial teórico de análise voltado para o universo escolar, foi realizada uma sistematização dos conceitos estruturantes da pesquisa: patrimônio cultural, educação patrimonial e formação de professores.

A Construção do conceito de Patrimônio Cultural e sua emergência como temática no Brasil

A noção de patrimônio advém, etimologicamente, da concepção de herança paterna. Esse termo deriva do latim *patrimonium* e faz alusão à propriedade herdada.

Ampliando o conceito Martins (2003), aponta que estudar o patrimônio exige uma contextualização social, econômica e histórica vinculada ao resgate da identidade. O autor destaca que a ideia de patrimônio abarca todos os aspectos da atividade humana, incluindo e valorizando as relações com o meio ambiente. Destaca, ainda, que o "patrimônio cultural é um conjunto de bens materiais e imateriais representativos da cultura de um grupo ou de uma sociedade" (Martins, 2003, p.49), O autor acrescenta que o termo patrimônio está vinculado às lembranças, à noção de cultura como dimensão herdada e transmitida de geração para geração.

> No conceito amplo de patrimônio cultural estão presentes as esferas da natureza, o meio ambiente natural onde o homem habita e transforma para sobreviver e realizar suas necessidades materiais e simbólicas, o conhecimento, as habilidades, o saber fazer humano, necessário para a construção da existência em toda sua plenitude, e os chamados bens culturais propriamente ditos, que são resultantes da ação do homem na natureza (Martins, 2003, p.51).

Choay (2001) acrescenta que os patrimônios são portadores de valores artísticos, históricos e pedagógicos.

As noções de patrimônio cultural mantêm-se vinculadas às de lembrança e de memória, categorias fundamentais na esfera das ações patrimoniais, uma vez que, os bens culturais são preservados em função dos sentidos que despertam e dos vínculos que mantêm com as identidades culturais. Os bens patrimoniais são fundamentais para a

formação da identidade dos grupos sociais, pois, associam materialidade e significados simbólicos.

O patrimônio cultural ao converter-se em categoria, com sentido de herança coletiva, especificamente cultural, passa a ter uma ampla significação que inclui "outros produtos do sentir, do pensar e do agir humanos" (Pelegrini Filho, 1993, p. 92).

A temática do patrimônio histórico e cultural começa a ser valorizada, no Brasil, a partir da década de 1920. Naquele momento ela estava vinculada à salvação dos vestígios do passado da nação, além da proteção de monumentos geografizados e objetos de valor histórico e artístico.

Em 1936, tanto a atuação da Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) quanto o conhecimento e proteção material dos bens ainda não estavam consolidados e, para isso, foi necessário construir conhecimentos que pudessem compor o conceito de patrimônio.

A partir de mudanças na política cultural e do aumento da participação social, na década de 80, começa a se expandir o conceito de patrimônio. Este, segundo Fonseca (1997), passou a se referir à promoção da cultura nacional de todos os cidadãos, independentemente de sua posição de classe. Apesar das mudanças na concepção de cultura e do avanço das temáticas voltadas ao patrimônio, "os bens que integravam o patrimônio eram, ainda, frequentemente estranhos, ou mesmo indiferentes, para as populações que conviviam com esses bens" (Fonseca, 1997, p.190).

As décadas de 70 e 80 são primordiais para a formação e reestruturação dos conceitos de cultura e patrimônio no Brasil. Este período possibilitou um novo sentido para patrimônio e sua proteção. Isso se deu a partir da introdução do novo conceito de bem cultural, da busca de novos métodos de atuação e também da estruturação dos órgãos gestores do patrimônio.

Com a Constituição de 1988, ocorre a ampliação do conceito de patrimônio. Este passa a ser mais abrangente e capaz de incorporar a diversidade social e cultural brasileira.

A Educação Patrimonial

A educação patrimonial diz respeito a um processo educativo que aborda o patrimônio cultural a partir da importância de sua preservação, buscando a apropriação dos bens culturais pela sociedade.

Conforme Parreiras; Grunberg e Monteiro (1999), a educação patrimonial diz respeito a um

> [...] processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos

> os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados. O trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (Parreiras; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 06).

Para Ricardo Oriá,

> A educação patrimonial nada mais é do que a educação voltada para questões referentes ao patrimônio cultural, [...] a fim de lhes propiciar informações acerca do acervo cultural, de forma a habilitá-los a despertar, nos educandos e na sociedade, o senso de preservação da memória histórica e o conseqüente interesse pelo tema (Oriá, 2008, p. 141-142).

A educação patrimonial possibilita um acesso sistemático e concreto aos bens culturais, sendo um instrumento importante para valorizá-los e preservá-los. Ao utilizar os lugares e suportes da memória no processo educativo desenvolve a sensibilidade dos cidadãos para a importância da preservação dos bens culturais.

Cabe ressaltar que as práticas educativas, na esfera do patrimônio, devem considerar a sociedade como agente histórico-social produtor de cultura, possibilitando o desenvolvimento de reflexões em torno dos significados coletivos e plurais da história e das políticas de preservação.

Como referências normativas para a Educação Patrimonial, além das contidas na Constituição de 1988, têm-se, no Brasil, outras referências na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n° 9.394/96, em seu artigo 26. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, documento oficial de orientação pedagógica em âmbito federal, ocorre referências importantes relacionadas à questão da educação patrimonial.

Em Minas Gerais a publicação, pela Secretaria Estadual de Educação, do documento intitulado *Reflexões e Contribuições para a Educação Patrimonial*, em 2002, tornou-se a principal referência. Este valoriza a reflexão sobre patrimônio cultura e procura subsidiar a atuação dos educadores, apresentando propostas de educação patrimonial voltadas à preservação do patrimônio.

Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, não foi identificado qualquer documento específico sobre a educação patrimonial. Dentro das normalizações municipais para a educação, o que diretamente se aproxima das discussões sobre o patrimônio cultural é um trecho dos Cadernos que apresentam os princípios do Projeto Político Pedagógico denominado de Escola Plural da Secretaria Municipal de Belo Horizonte. Nesse trecho existe a proposta de que, no desenvolvimento das diversas disciplinas, a história seja percebida como processo dinâmico de construção coletiva, visando reconhecer as tradições e o patrimônio histórico-cultural com o objetivo de estimular a preservação do patrimônio.

A Formação dos Professores

A formação de professores é aqui considerada como um suporte capaz de democratizar o acesso dos docentes à cultura, à informação e ao trabalho (GARCÍA, 1999).

Segundo García (1999), é necessário entender a formação de professores de forma ampla e como um contínuo.

> A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos (García, 1999, p. 19).

Tardif (2002) ressalta que o saber docente é um saber plural, oriundo da formação profissional (conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); de saberes disciplinares (que correspondem aos diversos campos do conhecimento e emergem da cultura científica); de saberes curriculares (programas escolares) e experienciais (do trabalho cotidiano). Esse conjunto exige do professor a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes como condição para uma prática exitosa.

O professor, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, assim como, seus percursos formativos e suas experiências profissionais. Entendendo que o desenvolvimento humano advém do processo de aprendizagem, a formação é também um processo de desenvolvimento humano e profissional.

Segundo Alvarado-Prada e outros,

> a formação como processo de aprendizagem requer compreender as múltiplas relações dos diversos conhecimentos nas dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica do conhecimento que se quer aprender. Porém o processo de aprendizagem acontece quando, conscientemente, se incorporam ou não ao desenvolvimento individual e coletivo esses conhecimentos e as relações que os constituem (Alvarado-Prada, *et al*, 2008, p.369).

Nesse trabalho, a formação dos professores é entendida como um processo construído durante a vida profissional, que constitui o desenvolvimento profissional, nos diversos momentos da profissão. Considera-se que o docente adquire conhecimentos, destrezas e atitudes adequadas para a ação docente ao longo da trajetória profissional, processo no qual ocorrem diversas influências pessoais, profissionais e contextuais que interferem em sua formação.

Dessa forma, há a necessidade de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada.

Apresentação e Análise dos Dados

As informações que se seguem foram fruto de entrevistas realizadas entre os meses de agosto a dezembro de 2009, objetivando identificar as práticas de ensino voltadas à educação patrimonial desenvolvidas pelos professores de escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, bem como levantar junto a estes professores a importância dessas práticas e sua representação no conjunto da prática escolar. Inicialmente, serão apresentadas as informações sobre os dois projetos estudados e, em seguida, os dados extraídos das falas dos sujeitos envolvidos nos mesmos.

De acordo com Moreira e Resende (2005), o *Projeto Paisagem de BH: uma descoberta* teve como finalidade impulsionar nas escolas da Rede Municipal uma reflexão continuada sobre as questões que envolvem o patrimônio urbano, refletindo sobre alguns lugares da cidade, suas formas de ocupação e apropriação.

No Projeto *Paisagem de BH: uma descoberta* foram feitas entrevistas estruturadas com 17 dos 31 professores participantes. Buscou-se o universo total dos professores envolvidos, mas quatro não se dispuseram a participar da pesquisa, e dez professores não foram encontrados, pois não eram mais docentes das escolas onde haviam participado do *Projeto Paisagem*. O número total de professores passou de 31 para 21 professores, porque dez deles não mais participavam da rede municipal e, por isso, suas práticas não mais poderiam qualificar a prática de educação patrimonial nessa rede. Sendo assim, o número de entrevistas (17 do total de 21 professores) foi plenamente satisfatório para cumprir o objetivo de entender as repercussões pedagógicas do Projeto na prática de educação patrimonial da rede municipal de Belo Horizonte.

O *Projeto Onde Mora a Minha História?* contemplou nove regionais administrativas de Belo Horizonte entre os anos de 2005 e 2008, e foi realizado pelo Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB) em parceria com as escolas municipais daquelas regionais. A partir de 2007 contou com o patrocínio da Petrobrás. No projeto *Onde Mora a Minha História?* foram entrevistados cinco dos nove professores envolvidos no projeto. Todos os professores envolvidos foram procurados para serem entrevistados, porém quatro não foram encontrados, fato que teve a contribuição dos limites do calendário escolar, porque o fim do ano letivo estava próximo.

De acordo com os dados da pesquisa dos 22 professores entrevistados apenas dois são homens. Outro ponto importante a ser observado é que, do total de entrevistados, 54,5% são formados em pedagogia (nível superior) e/ou magistério (nível médio). Esses cursos são voltados para a docência nas séries iniciais do curso fundamental ou para a educação infantil. Do mesmo total, apenas 31,8% possuem licenciatura em disciplinas específicas (História, Geografia e Letras) e 13,6% são formados em graduações sobre outras temáticas.

Considerando o conjunto dos dados e o fato, verificável a partir das estruturas curriculares, tanto as formações em pedagogia quanto em magistério têm-se caracterizado por um investimento maior nas temáticas mais gerais da educação, acarretando uma formação pouco aprofundada em temáticas relacionadas com os conteúdos disciplinares científicos.

Também devido às suas peculiaridades, as formações disciplinares específicas em história, geografia e letras se aproximam mais dos conteúdos relacionados com o patrimônio cultural e apresentam maior potencial para um melhor desenvolvimento das temáticas relacionadas com a questão da educação patrimonial. Já os professores com formação nas áreas das ciências naturais e/ou exatas possuem uma formação mais distanciada dos conteúdos relacionados com o patrimônio cultural.

Quanto à composição etária do grupo entrevistado, um professor situa-se entre 20 e 29 anos, cinco têm idade entre 30 e 39 anos, 13 têm idade entre 40 e 49 anos e três possuem idade entre 50 e 59 anos. Destaca-se que os professores com idade entre 50 e 59 anos formaram-se na década de 70 a 80; e os professores mais jovens, entre 90 e 2000. Apenas um professor formou-se na década de 70, oito professores concluíram seus estudos na década de 80, 10 professores se formaram na década de 90, e três concluíram sua formação nos anos de 2000. Cabe destacar que a maior parte dos professores pesquisada não deu continuidade à sua formação regular, sendo que, dos 22 professores, apenas quatro fizeram pós-graduação *lato sensu*, e um cursa pós-graduação *stricto sensu*.

Pode-se deduzir que, quanto maior a idade, mais remota é a formação inicial do professor e mais dificuldades ele poderá ter para se adaptar às mudanças da legislação e às novas temáticas propostas para o ensino básico. De acordo com as entrevistas realizadas, os professores que se formaram há mais tempo apresentaram as maiores dificuldades de se expressarem, quando foram interrogados sobre a temática do patrimônio e de educação patrimonial. Outro limite identificado para uma maior aproximação com as temáticas da pesquisa em questão foi a associação entre a área de formação dos professores e o período de formação inicial. Como exemplo, temos as professoras Acácia, Açucena e Amarílis que, além de terem como formação apenas o magistério, realizaram sua formação na década de 1980. Essas docentes apresentaram pouca aproximação com as temáticas relacionadas com o patrimônio cultural. Cabe, nesse momento, ressaltar que objetivando preservar a identidade dos professores entrevistados, os nomes dos professores nesse trabalho são fictícios.

Já os professores com formação a partir da década de 1990 demonstraram maior afinidade com as discussões apresentadas. Esses professores presenciaram em seus processos de formação discussões sobre as mudanças na legislação brasileira, visto que a Constituição Brasileira data de 1988, e os PCNs datam de 1997. Como exemplo desse

quadro, tem-se os professores Cravo, Tulipa e Girassol que realizaram suas formações na década de 1990. Em seus relatos foi identificada uma maior aproximação com as temáticas sobre patrimônio e educação patrimonial.

Ressalta-se que 19 dos 22 professores já estão inseridos na profissão há mais de 20 anos, e 16 desses possuem idade igual ou superior a 40 anos. Estes, segundo Huberman (1995), se encontram em período de desinvestimento. O autor afirma que o professor atravessa uma fase de desinvestimento nos períodos finais da carreira docente ou a partir dos 40 anos de idade e que nesta fase o trabalho perde centralidade na vida dos docentes e eles diminuem a sua entrega e envolvimento profissional. Entretanto, as formulações de Huberman (1995) não puderam ser comprovadas ou negadas nessa pesquisa.

De acordo com os dados das entrevistas, há grande dificuldade de o professor relacionar a teoria e a prática de hoje àquela vivenciada em seu curso de formação inicial. Nota-se que a idade dos professores somada ao período de formação influenciou na forma como o professor orienta sua prática pedagógica. Segundo dados das entrevistas, tudo indica que com os professores de formação mais antiga ocorre uma grande dificuldade de promover, em suas práticas, uma mediação com as novas temáticas inseridas nas escolas.

Quanto à análise das informações sobre a capacitação dos professores para a prática da educação patrimonial e sobre suas formações sobre patrimônio cultural, dos 22 professores, 17 afirmam que não participaram de qualquer capacitação voltada para a temática do patrimônio ou educação patrimonial, e cinco professores afirmaram terem feito algum tipo de capacitação.

Destacam-se algumas falas daqueles que declaram terem feito alguma capacitação:

> Begônia: *Sim. Tem várias coisas num curso que fiz. Fizemos uma viagem, que acabei conhecendo vários lugares, que até então eu não conhecia, apesar de eu morar aqui em Belo Horizonte. E depois eu fiz o curso Paisagem de BH.*
>
> Clematite*: Na verdade a formação que nós fizemos foi a partir desse projeto Paisagem de BH onde a Gerência de Patrimônio foi à Secretaria de Educação e fez o convite aos professores para participarem desse projeto. Então foi o meu contato com o patrimônio, foi né, na execução e na elaboração desse projeto.*
>
> Cravo: *Nós tivemos uma formação com o grupo de história oral da UFMG que deu pra gente uma oficina sobre história oral, como fazer entrevista, essas coisas.*

Observa-se que a maior parte das capacitações citadas são atividades externas às atividades realizadas ao longo dos projetos. Poucos professores reconhecem as atividades desenvolvidas nos projetos como capacitação.

Destaca-se que parte dos professores, mesmo tendo participado de um dos projetos, afirmou não ter feito qualquer tipo de capacitação. Mencionam o projeto realizado, mas não o reconhecem como uma capacitação.

> Acácia: *Não. O que nós fizemos foi só aquilo mesmo pela prefeitura, não teve mais nada.*
>
> Açucena: *Não, eu só fiz aquele projeto da prefeitura no ano passado*.
>
> Gardênia*: Não. Só o projeto, mas não teve nada, nenhuma palestra, só mesmo os passos de como ia fazer as etapas do projeto.*

Independentemente de os professores afirmarem ter feito alguma capacitação ou não, grande parte deles não reconheceu as atividades e orientações dos dois projetos como uma formação ou capacitação, apesar de os dois projetos (*Paisagem de BH: uma descoberta* e *Onde Mora a Minha História?)* visarem à sensibilização para a temática do patrimônio cultural.

Cabe ressaltar que a formação continuada, segundo Senge (2002), é um processo de aprendizado e desenvolvimento contínuo, que possibilita à pessoa tornar-se reflexiva, crítica e agente de mudanças. Pode ser entendida como qualquer atividade que leva ao amadurecimento, reflexão, produção e análise sobre a determinada prática. Esse processo acontece durante toda a vida do indivíduo e visa propiciar condições de aquisição de conhecimentos para que ele atinja seu desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo-lhe um (re) ajuste frente às mudanças No entanto, os professores entrevistados não demonstraram tal clareza sobre o significado de seus respectivos processos de formação nos projetos.

Sobre o conceito de patrimônio cultural alguns depoimentos são bastante significativos:

> Girassol: *Patrimônio cultural pra mim é todo aquele conjunto de materiais, sejam eles escritos, depoimentos orais, objetos, tudo aquilo que resgata um pouco da história, que conta a história de algum lugar, um pouco então, é um conceito amplo que não está ligado só nos materiais, mas também aquilo que é simbólico para uma determinada localidade, sociedade.*
>
> Amarílis: *[...] é a preservação de costumes antigos, [...] é uma história, a história do seu tempo.*
>
> Dália: *[...] patrimônio é alguma coisa que gerações passadas construíram.*
>
> Íris: *Ah, eu entendo que é o que é deixado pra gente.*
>
> Rosa: *Uai, o que é nosso, a cultura que é nossa*.

Pode-se encontrar noções chaves que levam ao conceito de patrimônio cultural. Em seus dizeres, os professores apontam algumas palavras que expressam sua compreensão em relação à cultura, costumes, história e legado.

Destaca-se que estes professores compreendem o patrimônio como ligado à memória e cultura. Apresentam algumas referências, revelam uma breve percepção, mas não conseguem conceituá-lo de forma consistente. Para eles, é a partir da memória que se compreende a preservação do patrimônio. As referências e ou tradições fazem parte de determinado passado que depende dos elementos da memória para não ser esquecido. Memória é algo construído pelos seres humanos com o intuito de resguardar determinadas referências.

A partir da fala dos professores, identificamos uma visão pouco rigorosa sobre o patrimônio cultural, o qual pode ser qualquer coisa, uma vez que ele se refere a tudo que pertença à humanidade, possua valor, ou tenha de ser respeitado e valorizado. Identificamos nas suas percepções uma falta de reflexão e rigor a respeito da temática do patrimônio. Necessariamente não o identificam como memória e/ou identidade, pois, ao se referirem a valor, os professores podem incorporar coisas que possuam características muito diversas.

Finalmente, serão apresentadas algumas falas significativas dos docentes sobre educação patrimonial. Essas serão organizadas de forma a apresentar algumas tendências sobre o conceito de educação patrimonial.

> Alfazema: *A educação patrimonial é uma educação voltada, assim né? A importância, a lembrança, como a gente deve trabalhar pra proteger, pra respeitar essas obras, evitar a pichação.*
>
> Azálea: *Eu acho que é isso, é ensinar, ajudar o aluno a concluir isso, que tudo tem que ser cuidado, preservado, tudo é importante, tudo tem seu valor.*

As falas anteriores traduzem uma visão voltada à necessidade de sensibilização sobre a importância de se manter uma relação harmoniosa com o patrimônio, quando dizem ser necessário primeiro trabalhar o respeito, porém os professores possuem uma visão reducionista do que vem a ser a educação patrimonial.

A educação patrimonial diz respeito a um trabalho educacional que trata o patrimônio a partir da percepção da importância de preservação do patrimônio cultural. Essa percepção, além de trabalhar questões como o respeito e o cuidado, abre novas perspectivas para preservação das memórias e das identidades locais.

> Hortência: *Desenvolver nas pessoas o sentimento de valorização. Valorização de cada espaço, saber o que é patrimônio, pra que serve.*
>
> Cravo: *[...] fazer com que as pessoas conheçam o patrimônio, seja o patrimônio material seja o patrimônio imaterial ou natural.*
>
> Íris: *Eu acho que não é só cuidar não, eu acho que é mais, é você contribuir pra aquilo, é por aí. [...] Cuidar porque faz parte de nossa cultura.*
>
> Gardênia: *É trabalhar a educação para preservar o patrimônio, mostrar a importância, o cuidado.*

Podemos encontrar nas falas desses professores a importância do conhecimento, a sensibilização para o cuidado, para a proteção, para a reflexão e a compreensão sobre a origem daquele bem.

Quando se pensa em ensino, há a necessidade de ligá-lo à noção de construção de habilidades, e, neste caso, as habilidades sugeridas pelos professores destacados acima podem ser ligadas à reflexão, ao conhecimento, ou seja, ao saber agir em relação ao patrimônio, de forma a produzir uma sensibilização para a preservação de bens culturais.

Nota-se que a concepção dos professores, mesmo que de forma inicial, estão focadas na importância da preservação do patrimônio buscando a apropriação dos bens

culturais, visando uma continuidade. Os professores conhecem a necessidade de conhecer e refletir sobre os bens culturais. Compreender o significado dos bens culturais é um dos principais pontos para que esses bens possam ou não ser preservados. É somente a partir de informações básicas e da compreensão de determinado bem que se pode garantir a efetividade de sua preservação.

A percepção dos professores está muito ligada ao cuidado e esse cuidado pode ser relacionado com a preservação de determinado bem. Nota-se que o cuidado é apresentado como condição essencial para a continuidade de determinado bem. Eles afirmam que é a partir do ato de cuidar que se garantirá a preservação e a continuidade tanto da história quanto da cultura, ou seja, haverá sustentabilidade dos bens materiais e imateriais.

Percebe-se que alguns professores possuem um conceito mais completo e estruturado sobre educação patrimonial. Destaca-se que, independentemente da concepção de educação patrimonial e da visão intuitiva de cada professor, parte significativa reconhece esse termo como algo capaz de gerar reflexão sobre a memória, sobre a identidade e sobre a possibilidade de preservação.

Quanto às ressonâncias dos dois projetos percebe-se que alguns professores, a partir da experiência vivida nos projetos, já conseguem inserir em sua prática algumas ações de sensibilização para as questões da cidade e da própria história.

Contudo, ao relatarem como desenvolvem a temática do patrimônio e/ou da educação patrimonial, parte ainda demonstra resquícios de práticas advindas dos Estudos Sociais e, mesmo tendo participado de um projeto que discutia a sensibilização para o patrimônio, ainda não apresentam clareza em relação ao que pode ser inserido em suas práticas cotidianas.

Os Estudos Sociais foram propostas decorrentes da Lei 6592/91 que, segundo Braga (2003), resulta de uma ideologia de Estado e de formação da cidadania vinculada ao período do governo militar.

> Neste período, tivemos uma prática na qual, gradativamente, os conteúdos geográficos e históricos foram enfraquecendo suas vinculações com as disciplinas científicas de referência (Geografia e História) e foram sendo introduzidas práticas doutrinárias [denominadas de] Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (Braga, 2003, p. 81).

Um ponto importante a destacar é que atividades voltadas para questões sobre o patrimônio não ocorrem, predominantemente, por falta de uma formação específica capaz de instrumentalizar os professores para discussões sobre a dimensão sócio-histórica da realidade. Falta uma compreensão dos professores que possibilite um trabalho consequente sobre as temáticas interdisciplinares. Destaca-se também que há falhas no processo de desenvolvimento dos projetos analisados, pois os mesmos sensibilizaram para

a temática do patrimônio, mas não permitiram uma formação conceitual estruturante que fundamentasse a revisão das práticas em curso.

Considerações Finais

Embora seja imprescindível desenvolver ações voltadas para o patrimônio cultural, no cotidiano escolar, no decorrer desta pesquisa evidenciou-se que, mesmo participando de projetos que objetivavam estimular o desenvolvimento da educação patrimonial na escola e formar os professores para essa prática, a maioria dos professores ainda apresentava uma aproximação bastante precária dos conceitos que fundamentam essa perspectiva pedagógica. Os professores revelaram uma compreensão, frágil dos termos o que tem criado dificuldades para transformá-los em experiências pedagógicas.

Nota-se que parte significativa dos docentes conceitua o termo de forma intuitiva. Ainda assim, grande parte dos docentes liga o conceito a termos comuns, como cultura, memória, história, legado, reconhecimento. Cabe destacar que alguns docentes, principalmente aqueles com graduação em história, demonstraram uma maior aproximação da concepção de patrimônio assumida nesse trabalho.

De acordo com a fala dos professores entrevistados, percebeu-se existir uma predominância de uma visão espontânea sobre os conteúdos escolares e sobre aprendizagem.

Os professores pesquisados apresentam dificuldades para construir alternativas metodológicas para a educação patrimonial na rede de ensino em questão. Isso nos permite afirmar que a maneira com que os projetos foram desenvolvidos não foi suficiente para a reorientação da prática nem ressignificou os seus conceitos estruturantes.

Referências Bibliográficas:

ALVARADO-PRADA, L. E. *et al*. (2010). Formação Continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Rev. Diálogo Educ.*,10 (30), 367-387.

BRAGA, R. B. (2003). A Geografia como ciência e como disciplina escolar. In Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação. *Veredas – Formação superior de professores: módulo 3* – volume 3/SEE-MG; organizadoras: Maria Umbelina Caiafa Salgado, Glaura Vasques de Miranda.

CHOAY, F. (2001). *A Alegoria do Patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade Editora UNESP.

FONSECA, M. C. L. (1997). *O Patrimônio em Processo*: trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ: IPHAN.

GARCÍA, C. M. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

HUBERMAN, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 31-61.

MARTINS, J. C. O. (2003). *Turismo, Cultura e Identidade*. São Paulo: Roca.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação (2002). *Reflexões e contribuições para a educação patrimonial*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação/Minas Gerais.

MOREIRA, C. & RESENDE, S. (2005). *Escola e Cidade: aproximações criativas*. <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=psocial_escola-e cidade.PDF>. Acessível a 24 abril de 2009.

ORIÁ, R. (2008). Memória e Ensino de História. In C. Bittencourt, *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 128-148.

PARREIRAS, M. L. H., GRUNBERG, E. & MONTEIRO, A. Q. (1999). *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

PELEGRINI FILHO, A. (1993). *Ecologia, Cultura e Turismo*. Campinas: Papirus.

SENGE, P. (2002). *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. São Paulo: Best Seller.

TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Educação Patrimonial: formação e construção de identidades

Silvia S. Pillotto
Eliana Stamm
Elizabete Tamanini
Letícia R. Bohn
Patrícia K. Araújo
Márcia A. Camargo

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

Resumo: O projeto de extensão **Educação patrimonial: formação e construção de identidades –** tem por objetivo realizar Formação Continuada com ênfase na arte/cultura no município de Joinville/Santa Catarina/Brasil. Esta ação envolve trinta e cinco professoras e coordenadoras de Educação Infantil da Rede Pública Municipal e tem como perspectiva possibilitar a ampliação dos conceitos sobre arte, patrimônio material, imaterial e natural dessas profissionais. *Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional*, é a base deste projeto, pois compreendemos que a Formação Continuada contribuirá nas ações pedagógicas das professoras com as crianças, abrindo caminhos para melhores condições sócio-culturais. Um dos problemas/lacunas que temos percebido no contexto da educação com crianças está no sentimento do não pertencimento ao patrimônio, tanto o natural quanto o cultural e especialmente o local, uma vez que essas questões não constam no currículo da educação infantil e nas vidas das profissionais que atuam no contexto da infância. Isto gera um distanciamento entre arte, vida e cultura, implicando também na educação das crianças e no desempenho profissional das educadoras. No sentido de lidar com estas questões-problema, temos organizado encontros com as professoras em espaços culturais, motivando reflexões teórico-metodológicas acerca da arte/cultura e nosso sentimento de pertença. Esses encontros têm nos dado algumas indicações de mudança na atitude das professoras e conseqüentemente, no seu desempenho profissional. Nossa avaliação tem se pautado na idéia de que conhecer/participar dos espaços patrimoniais, vivenciá-los e senti-los pode fazer a diferença nas práxis educativas. Desejamos que, ao final do projeto, as práticas culturais façam parte do currículo da educação infantil e também da vida das educadoras e crianças. Um seminário final oportunizará a troca de experiências e a socialização das vivências pedagógicas, estéticas e culturais dessas profissionais e o registro em auto-regulação da influência dessas experiências para uma educação significativa para a infância.

Palavras-chave: Aprendizagem, Avaliação de desempenho e Formação Continuada.

Heritage Education: formation and construction of identities

Abstract: The extension project **"Heritage Education: formation and construction of identities"** – has in its objectives the Continuous Education, emphasizing art/culture in Joinville/Santa Catarina/Brazil. This action involves 35 teachers and coordinators of Children Education aged 0 to 5 of Rede Pública Municipal and has as its perspectives to make possible the amplification of concepts about art, material, non-material and natural heritage of these professionals. *Learning throughout the life and evaluation of professional performance* is the base of these project, because we noticed that Continuous Education contributes in the pedagogical actions between teachers and children, opening ways to better social and cultural conditions. One of the gaps we have noticed in the context of education with children, is the feeling of non belonging to this heritage, both natural and cultural heritage, and specially local, once these questions are not mentioned in the context of Children Education curriculum and in the lives of the professionals that work in the childhood context. This generates a gap between art, life and culture, affecting the children education and the professional

performance of educators. In the sense of solving these problems, we have been organizing meetings with the teachers at cultural spots, in order to motivate theoretical-methodological reflections about art/culture and our feeling of belonging. These meetings have been bringing directions of changes in attitudes of teachers and consequently, their professional performance. Our evaluation has been based in the idea that knowing/participating of the heritage spaces, living them and feeling them can make the difference in the educational praxis. We hope that, at the end of the project, the cultural praxis can be part of the curriculum of Children Education and also in the life of the educators and the children. A final seminar will give the opportunity for interchange of experiences and socializing the pedagogical, aesthetical and cultural experiences of these professionals and the register in auto-regulation of the influence from these experiences for a significant education for childhood.

Key-words: Learning, Performance Evaluation and Continuous Education

Educação patrimonial: formação e construção de identidades

O Projeto de Extensão **"Patrimônio Cultural e Sociedade: formação e construção de identidades"**, visa amenizar a ausência do sentimento de pertença em relação ao patrimônio cultural da cidade, tanto material quanto imaterial, dos docentes e coordenadores da Educaçao Infantil da Rede Municipal de Educação de Joinville, Brasil.

Como aproximar os professoras e coordenadores desse patrimônio e incentivá-los a valorizá-lo, instigando mudanças de atitude e fortalecendo o sentimento de pertença ao patrimônio local? Como esses educadores podem motivar as crianças sobre as questões artístico-culturais acerca do patrimônio no contexto da Educação Infantil, no sentido de desenvolver e fortalecer as identidades e cidadania, com vistas ao compromisso com o presente e o futuro?

O município de Joinville/Brasil tem amplo patrimônio cultural, assim, compreendendo a missão social e cultural da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, esse projeto propôs, por meio do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE, o Departamento de Artes Visuais e Programa de Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade, realizar formação continuada, por meio de oficinas modulares, tendo como foco a Educação Patrimonial. A idéia foi a de valorizar a memória local e promover uma maior identificação e interação dos educadores com o contexto, a fim de que essa ação repercutisse também na ação docente com as crianças.

Nessa visão, entendemos que os educadores podem ser os mediadores culturais entre os saberes escolares e comunitários por meio da aproximação da história, da arte e da preservação e valorização do patrimônio cultural local. Algumas reflexões se fazem necessárias: como os educadores podem provocar a curiosidade das crianças sobre arte/cultura? Como associar a ludicidade na ação pedagógica? Segundo FUNARI & PELEGRINI (2006: p.55)

> Há muito por fazer, mas podemos afirmar que a experiência patrimonial do Brasil tem sido assimilada no seu sentido mais completo, em sintonia com a coletividade e a partir de conhecimentos antropológicos, sociológicos, históricos, artísticos e arqueológicos, orientados por especialistas. A implantação de cursos de educação patrimonial, a

> organização de oficinas-escola, e serviços em mutirão constituem ações de importância fundamental no processo de envolvimento da população. Este esforço, articulado com o estímulo à responsabilidade coletiva, contribuirá para consolidar políticas de inclusão social, reabilitação e sustentabilidade do patrimônio em nosso país.

A proposta da formação continuada que foi desenvolvida durante todo o ano de 2010, enfatizou ações pedagógicas, como: processos de leitura de imagens nos museus, de objetos e obras de arte, criação e construção de materiais educativos, tendo essas imagens como referência. A intenção em desenvolver esses conteúdos/conceitos com os professores e coordenadores, facilitou os processos de aprendizagem sobre arte/cultura, culminando em ações no contexto da Educação Infantil.

As questões epistemológicas desenvolvidas na formação continuada foram fundamentadas em autores como Stuart Hall, Teixeira Coelho, Marilena Chauí, entre outros.

Cinco oficinas modulares deram sustentação às discussões epistemológicas e metodológicas, além de subsidiar os professores e coordenadores da Educação Infantil com materiais educativos. Essa ação desencadeou bons resultados em relação à melhoria da percepção dos educadores com o patrimônio material e imaterial da cidade de Joinville, expandindo essa visão para o contexto pedagógica. Foi fundamental que os professores passassem por esta experiência com relação ao patrimônio cultural para que conseguissem levar para o contexto da Educação Infantil conceitos e vivências identitárias, de autonomia e valorização do que é nosso.

A formação também previu momentos de visita de estudos a alguns locais de Joinville, como: Museu de Arte de Joinville, Casa Museu Fritz Alt, Museu Nacional da Imigração e Colonização e Museu Sambaqui) a fim de que os participantes pudessem perceber/sentir o patrimônio cultural de outra forma, ou seja, sentindo-se partícipes. Na ocasião, os educadores fizeram registros dos lugares por meio de fotografias e filmagens. Esse material deu subsídio conceitual e metodológico para as ações desenvolvidas pelos professores no contexto da Educação Infantil.

Portanto, esse projeto teve caráter de valorização do patrimônio cultural, direcionado aos professores e coordenadores, pois se esperava que os participantes, a partir das vivências, ampliassem a sua visão/percepção com relação ao patrimônio cultural. Esse projeto, uma vez realizado, foi de grande valia para o exercício da Educação Patrimonial em escolas públicas e melhoria das condições sócio-culturais de Joinville e seu entorno. Além disso, garantiu a realização de extensão pela Univille, possibilitando a concretização da responsabilidade social da instituição na sua região de abrangência.

Fundamentação Teórica

A formação continuada é um processo de formação dinâmica e contínua com caráter de aperfeiçoamento, em que a existência do professor (a) é fundamental no processo de geração de novos saberes, aprendizagens e novas culturas.

Segundo Gasque e Costa (2003), a formação continuada é importante para que o professor (a) se atualize constantemente e desenvolva as competências necessárias para atuar na profissão. A idéia de competência parece, então, transbordar os limites dos saberes, ou seja, o (a) professor (a) deve possuir tanto conhecimentos quanto competências profissionais, que não se reduzam somente ao domínio dos conteúdos ensinados.

Os professores são colocados diante de desafios de estar sempre aprendendo e atualizando-se. Hernandez (2007), em estudos sobre Prensky (2001), comenta que o que espera-se do professor é que ele assuma o papel de aprendiz e de catador, sobretudo, na sociedade atual, em que, em se tratando de tecnologias e cultura visual digital, muitos educadores são verdadeiros “imigrantes” , enquanto os estudantes são “nativos”.

O professor, no contexto contemporâneo, está em permanente busca por atualização, em que ensinar e aprender são compromissos indissociáveis. Demo (2009) coloca que o professor, no fundo, é uma metamorfose ambulante.

Nesse sentido, “o professor deve atuar como um pesquisador, garantindo o manejo da pesquisa como "princípio científico e educativo". (Demo, 2002, p.2 apud Gasque e Costa). A criança, no contexto contemporâneo, apresenta-se como um novo sujeito, reflexo de uma sociedade em constantes transformações, seja pela tecnologia e novas mídias, pelos avanços da medicina, biotecnologia e ciência.

Segundo Souto-Maior (2007, p.92)

> [...] até pouco tempo, a criança tinha como modelo de vida e norma de comportamento apenas aquilo que vivenciava no seio de sua família. Posteriormente, o trabalho e os poucos anos na escola viriam aprimorar esse aprendizado básico. Hoje, embora ainda preponderante e presente, o aprendizado familiar é complementado por outras formas e por outras instituições.

Na abordagem de Pillotto e Meira (2010) a criança em idade pré-escolar necessita tanto da dimensão cognitiva em nível intelectual, quanto das demais funções cerebrais em nível emocional para ajudá-la na construção dos processos de aprendizagem. Ainda para as autoras (2010, p.17), tendo como base os estudos de Ferreira, dizem que, “para que esse processo se concretize é fundamental a ação mediadora e propositora da educação, que tem como responsabilidade promover, incentivar e apoiar a construção da afetividade e a organização das funções congnitivas e afetivas”.

O educador Jairo Werner (2001, p.1), afirma que “no contexto escolar, a Educação Infantil pressupõe a existência de uma proposta pedagógica sistematizada que tenha

como eixo o brincar, o papel mediador do educador e a construção do conhecimento em rede". Considera, ainda, sob a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, que o desenvolvimento e aprendizagem são processos em que cada parte exerce um papel de reciprocidade, um influenciando e transformando o outro.

Considera, ainda, sob a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, que o desenvolvimento e aprendizagem são processos em que cada parte exerce um papel de reciprocidade, um influenciando e transformando o outro. Werner (2001) coloca ainda que, a escola é um ambiente de construção e re-construção de novos conhecimentos e vivências, onde a criança, inserida nesse contexto social, deve ser considerada em sua história de vida, de classe social, cultura e etnia.

Demo (2009) refere-se ao professor como o profissional comprometido com o seu contínuo aprendizado e com o aprendizado do outro, preocupado em fazer com que os outros aprendam também. Neste processo educativo, professores e crianças são cúmplices na socialização de conhecimentos e construções identitárias na busca pelo aprendizado.

Preservar a memória de pessoas, fatos ou ideias é uma prática de todas as sociedades humanas. Segundo estudos de Oliveira (2008), história, memória e identidade, são conteúdos inter-relacionados vinculados a determinada sociedade e ao patrimônio de uma sociedade, cujos conteúdos são definidos e modificados ao longo do tempo.

A relação social e vísceral da memória é sustentada pela referência da identidade. Encarando a identidade como uma performance rizomática, e não como uma unidade, procura-se fugir da noção estagnada de identidade e caminha-se para uma visão cada vez mais ampla desse conceito, conforme argumenta HALL (2000, p.108):

> Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia,, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. [...] As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos.

A ideia é a do patrimônio que é coletivo, que se refere ao legado cultural de uma sociedade, ou de toda a humanidade. O patrimônio histórico apresentado por CHOAY (2006, p. 11) reforça a identidade comunitário do conceito de patrimônio.

> Patrimônio histórico. A expressão designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum: obras e obras-primas das belas-artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e *savoir-faire* dos seres humanos.

Mas há, nesse caminho, outro importante vetor, que faz a necessária conexão entre o conceito de patrimônio, como bens de qualquer natureza pertencentes ao conjunto da sociedade, e os valores culturais, propriamente ditos, que ajudam a formar a identidade. Assim, há a possibilidade real de relacionar o patrimônio com identidade, na perspectiva de aproximar os laços entre coletividade e bens de valor cultural. Esta proposta é um ângulo de MAGALHÃES (2005 p.22)

> O património cultural, enquanto testemunho de nosso passado, tem assumido uma importância cada vez maior no seio da sociedade, primeiro, modernas, depois, pós-modernas. Um conjunto de factores, iniciados com as revoluções inerentes à fundação da sociedade moderna, conjugados com outros que marcaram este mesmo período, como as duas guerras mundiais, conduziu a exaltação do património como objectivador das identidades nacionais.

No entanto, quando se discutem conceitos de patrimônio particular, surgem equações difíceis de resolver diante do que ele significa para um cidadão: uma vez que a origem da palavra se refere ao que é de herança familiar ou de valores materiais conquistados pela força de trabalho. A tendência natural é de que a pessoa queira preservar esse patrimônio particular pelo valor comercial e sentimental que representa.

Mas, quando falamos em patrimônio histórico, cultural e natural, entendemos esses conceitos como bens coletivos. No entanto, a responsabilidade de preservar ou cuidar desse patrimônio costuma ser relegada ao outro – na maioria das vezes, ao poder público. Assim, as pessoas cuidam de suas propriedades, instalam alarmes, preocupam-se com a manutenção, cuidam delas com dedicação. Mas, quando o patrimônio é de toda a comunidade, tem-se a impressão que a maioria das pessoas se distancia dele, sem a plena noção de que aquele bem também é seu. Um possível caminho para resolver esse paradoxo do distanciamento entre o patrimônio e seus proprietários está no necessário reconhecimento coletivo dos valores que o grupo possui – construído sobre as vertentes estéticas da identidade.

É nítido, pois, que o patrimônio sozinho não tem representatividade. Para ser referência, é preciso que a comunidade se reconheça naquele espaço. Há a necessidade da coletividade. Neste grande movimento, o que favorece o encontro, a percepção e a valorização da sociedade sobre um monumento, uma obra de arte ou mesmo diferentes manifestações culturais, são as identidades.

Este fenômeno entrelaça as identidades com patrimônio e sugere que se vá além da transmissão para as gerações futuras: este pensamento se sustenta na permanência e vivência dos signos que compõem e diferenciam cada sociedade.

Neste sentido, a educação patrimonial ganha força, pois, tem por finalidade conhecer, valorizar, e promover ações que objetivam preservar o patrimônio, através de políticas que despertem e cultivem nas crianças, jovens e adultos, o interesse pela sua

história, cultura, patrimônio, seu entendimento, apropriação e a preservação desse Patrimônio Cultural.

Segundo Horta (1999, p.6), "a Educação Patrimonial é um instrumento de alfabetização cultural que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido".

Ainda segundo a autora, a partir de estudos de Bueno (2005, p.49)

> [...] a Educação patrimonial é um processo permanente, ordenado, para o esclarecimento individual e coletivo, que leva à valorização da herança cultural de cada pessoa ou comunidade para que possam desfrutá-la produzindo novos conhecimentos e criação cultural. Estes conceitos e conhecimentos devem ser lembrados e sempre que possíveis cursos de Educação Patrimoniais devem ser oferecidos ou procurados nas entidades responsáveis, pelos profissionais que desejam reciclar suas informações, visando à qualidade de seus serviços.

De acordo com o Guia Básico de Educação patrimonial (1999, p.6), "Educação Patrimonial trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e individual e coletivo".

A partir desse conceito, podemos definir Patrimônio Cultural como um conjunto de bens ambientais, arqueológicos, arquitetônicos, científicos, ecológicos e que a educação patrimonial é um sistema que cuidará da pesquisa, compreensão, preservação, valorização e divulgação desse patrimônio, valendo-se dos recursos tecnológicos, científicos que permitam potencializar, divulgar, valorizar a história de uma sociedade.

A Constituição Federal de 1988 (2003), em seu artigo 216, entende como Patrimônio Cultural Brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nas quais incluem:

I. as formas de expressão;

II. os modos de criar, fazer e viver;

III. as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV. as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V. os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Há muitas formas de expressão cultural em uma sociedade: o artesanato, a dança, a música, festas religiosas e populares, os modos de falar e vestir, as formas de pescar, caçar e plantar, os usos de plantas medicinais, as relações familiares e sociais.

Abreu (2003) defende que o patrimônio não se constitui apenas de edificações, objetos e documentos, mas constitui-se também pelas lendas, mitos, ritos, saberes e técnicas, considerados exemplos de patrimônio imaterial. (ABREU, 2003) apud Guia Básico de Educação Patrimonial.

Assim, colocar sobre a mesa os vários pontos de vista que envolvem as expressões patrimônio, identidade e memória é, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada de um debate que não se esgota em si próprio – mas procura oferecer novos subsídios e valores, garimpados e estratificados nos relatos das experiências de vida de toda uma comunidade.

Processos Metodológicos

O Projeto "Educação Patrimonial: formação e construção de identidades" trouxe grandes benefícios à comunidade interna e externa. No curso de Artes Visuais, acadêmicos que participaram da disciplina Patrimônio Cultural puderam ter como referência materiais educativos construídos nas oficinas de Patrimônio Cultural, articulando aspectos conceituais e metodológicos. Nessa disciplina, algumas experiências foram realizadas, como: pesquisas em espaços não-formais, construção de materiais pedagógicos com foco na cultura local, entre outros.

O projeto também contribuiu especialmente no acesso aos materiais construídos, além dos textos referentes a patrimônio cultural. Com relação à extensão, o Projeto proporcionou à comunidade externa e professores e coordenadores de Educação Infantil da rede pública, oficinas referentes à educação patrimonial com foco na mediação cultural e construção de materiais educativos lúdicos, o que contribuiu para a formação de sujeitos críticos e autônomos e na valorização do patrimônio cultural, compreendido como alicerce para a construção de identidades.

A formação continuada, constituída de oficinas modulares (quatro oficinas de 10 horas cada, e posteriormente, acrescentou-se uma quinta oficina para “redes sociais”) contou com a participação de 35 professores e coordenadores de Educação Infantil. As oficinas aconteceram na Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, com algumas visitas de estudos a espaços museológicos de Joinville. As oficinas foram desenvolvidas por quatro formadores.

As cinco formações abordaram: aspectos epistemológicos da educação patrimonial; interação com os espaços não-formais; construção de materiais educativos; redes sociais; construção de identidades. Instrumentos de avaliação foram organizados e desenvolvidos pelos integrantes do projeto com os professores da formação.

Vale ressaltar, por meio do registro avaliativo, algumas das falas dos participantes: “eu tenho responsabilidades intransferíveis em relação ao patrimônio, especialmente em estar mediando o contato de nossas crianças com os espaços culturais de nossa cidade,

gerando nelas o sentido de pertencimento". "Hoje aprendemos que patrimônio cultural é muito mais que casarões e objetos e sim pessoas, histórias, vida". "Nós na verdade não fomos educados para ver uma obra de arte com a sensibilidade que as nossas crianças têm hoje em dia".

Pelas falas dos participantes percebe-se que o PATRI vem cumprindo seu papel na promoção do diálogo sobre patrimônio, memória e identidades. Outro importante indicador foram os projetos apresentados pelos grupos, que serão desenvolvidos ao longo de 2011 com diferentes grupos de crianças em diferentes Centros de Educação Infantil - CEI da cidade.

O primeiro grupo a apresentar-se, aqui chamado de grupo 1, apresentou a proposta "Construindo sua História no Brincar", em que as crianças irão construir brinquedos com os pais e familiares, a fim de aproximar a famílias da escola, tendo em vista que hoje, os pais e mães que trabalham passam pouco tempo em contato com os filhos e com a escola. Lançamento de uma oficina de brincadeiras do tempo da infância, planejado pelos CEIS e desenvolvidas pelos pais. Intercambio entre os CEIS, mural da família com fotos, preparação da visita ao museu. Ensinar os pais a confeccionar brinquedos. Finalizando com uma mostra de fotografia dos pais e crianças com os brinquedos.

O grupo aqui nomeado 2, apresentou o projeto intitulado "O chapéu também tem história", que irá abordar nossa relação com este objeto que pode ser do lúdico ao clássico, passando pelas diferentes épocas e utilidades deste acessório de valor ímpar.

O grupo 3, que vai trabalhar com crianças de zero a três anos, do Maternal. Propõe iniciar os trabalhos com o artista Romero Brito, que trabalha com o cotidiano das crianças. As professoras vão construir um painel vazado, colorido, com caixas com desenhos, onde as crianças podem entrar e interagir com suas partes do corpo. São trabalhados aqui, como exemplo, partes do corpo, cores e formas geométricas. É uma atividade em que as crianças vêem umas às outras e a si mesmas, através de um espelho colocado na sala. O objetivo é também inserir a criança na obra e na idéia do artista, relacionando-a com o a realidade em que ela vive.

O grupo 4, como o título "A mala carrega a minha, a sua, a nossa história". A ideia surgiu a partir do Monumento do Imigrante na Praça da Bandeira, e também de um caso em um CEI, de uma criança que esqueceu uma mochila na escola com um objeto pessoal. Daí vem as percepções de que a mala tem suas histórias, memórias e carrega toda uma identidade. A multiplicidade de olhares e a elasticidade de temas apresentados para a construção dos projetos, demonstra que as discussões propostas nos encontros foram esclarecedoras. Este exemplo ratifica a importância da formação continuada para todos os professores.

Além das formações, o Projeto finalizou com uma Mostra Artístico-Pedagógica que trouxe a temática dos jogos e brincadeiras como plano de fundo e contou cm a participação e o envolvimento de todo o grupo de professores que fizeram a formação.

Assim, o verdadeiro rizoma resultante dessa ação quer, agora, projetar suas teias na direção de novos embates, não limitados ao mundo técnico e acadêmico, mas que considerem, de fato, o conhecimento empírico e valorizem a cultura do lugar.

É importante viabilizar novas discussões, que nos apontem outros caminhos para a dissecção de nossos valores patrimoniais e materializem ações em espaços de conservação.

Referências Bibliográficas

ABREU, R. & CHAGAS, M. (orgs.) (2003). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP & A.

BUENO, V. (2994). *Museu Espaço de Discussão: Patrimônio Cultural em discussão*. Seminario Estadual Arte na Educação: Uniplac-Univille-Furb-UnC (3.:2005:Canoinhas, SC) Anais do Seminário Estadual de Arte na Educação: Uniplac-Univille-Furb-UnC: Canoinhas, SC: Editora da UnC.

CHOAY, F. (2006). *A alegoria do património* (3ª Ed.). São Paulo: Estação Liberdade, UNESP.

DEMO, P. (2009). Aprendizagens e novas Tecnologias. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física* – ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, pp. 53-75.

DEMO, P. (2000). *Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artmed.

HERNÁNDEZ, F. (2007). *Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação.

HALL, S. (2000). Quem precisa de Identidade? *In* T. T. da SILVA, *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*/ Tomaz Tadeu da Silva(org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward, - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

HORTA, M. L. P., GRUMBERG, E. & MONTEIRO, A. Q. (1999). *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial.

MEIRA, M. & PILLOTTO, S. (2010). *Arte, afeto e educação: a sensibilidade na educação pedagógica*. Porto Alegre: Mediação.

MAGALHÃES, F. (2005). *Museus Património e Identidade: Ritualidade, Educação, Conservação, Pesquisa, Exposição.* Porto: Profedições, Ltda/ Jornal a Página.

OLIVEIRA, L. L. (2008). *Cultura é Patrimônio: um guia*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

PRENS KY, M. (2001). *Digital Game -Based Learning*. New York: McGraw-Hill.

SOUTO-MAIOR, S. D. (2007). As mídias no contexto da educação infantil. In S. S. D. PILLOTTO, C. ROPELATO & L. PEREIRA (Orgs.), *Linguagens da Arte na Infância.* Joinville, SC: Univille.

WERNER, J. R. N. (2001). Relatório do UNICEF sobre a Situação da Criança Brasileira. Desenvolvimento Infantil, os primeiros seis anos de vida.

Educação corporativa e a empregabilidade do trabalhador

Rodrigo Buzin S. Amaral

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo (SENAC)

Resumo: O estudo desenvolvido se deteve sobre o Programa de Educação Corporativa de uma Instituição educacional integrante do chamado "Sistema S" de São Paulo. Tem como objetivo analisar o Programa de Educação Corporativa e seu impacto na melhoria das condições de empregabilidade dos ex-funcionários da Instituição. Lançamos mão do estudo de caso, utilizando análise documental e bibliográfica e entrevistas com ex-funcionários da Instituição. Contrapomos à idéia da Educação Corporativa ser capaz, sozinha, de contribuir para o aumento da chamada empregabilidade do trabalhador.

Palavras-chave: educação corporativa, trabalho, educação, empregabilidade.

Corporate Education and the worker employability

Abstract: The study focused on the Corporate Education Program from an educational Institution part of the São Paulo "S System". The study has the goal of analyzing the Corporate Education Program and its impactin increase of employability conditions of the Institution´s former employees. We approached it as a case study, using documents and bibliographic analysis and interviews with the Institution´s former employees. We oppose the idea that Corporate Education itself be able to contribute to the increase of what is called work force employability.

Key-words: corporate education, work, education, employability.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo refletir acerca de achados de pesquisa que focou a educação corporativa e suas possibilidades de promover melhoria nas condições de empregabilidade dos trabalhadores.

O tema Educação Corporativa obteve espaço, primeiramente, na agenda das organizações privadas que, na busca pela atualização tecnológica permanente, ampliação de mercados e maximização de lucros, destacaram o investimento na formação profissional de seus trabalhadores como estratégia essencial para o alcance destes objetivos.

A Educação Corporativa se popularizou nos últimos 20 anos, sobretudo nos Estados Unidos, onde se estima que haja mais de 2 mil empresas com centros de "Educação Corporativa". As pioneiras foram as empresas Motorola, Disney e GE – General Eletric, através dos seus respectivos centros de "Educação Corporativa": *Motorola University, Disney University* e *General Eletric Crotonville* (MEISTER, 1999, p. 20-30).

Conforme Meister (1999), Educação Corporativa é um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização. Visa promover a disseminação da

cultura da empresa para seus "colaboradores", fornecedores, parceiros e clientes, sendo o elemento estimulador do desenvolvimento, da instalação e da consolidação das competências da organização, através do alinhamento destas às competências humanas dos trabalhadores. É, portanto, dentro do contexto da organização flexível e da gestão por competências, que surgem no âmbito das organizações os primeiros programas de Educação Corporativa.

O projeto liberal que permeou a história educacional brasileira é fruto do próprio desenvolvimento econômico, político e social, no Brasil e no mundo. Este modelo de desenvolvimento traz consigo todas as formas de organização do trabalho e de acumulação capitalista e também a idéia de que a educação do trabalhador pode aumentar, não só a produtividade da organização, mas, ao mesmo tempo, suas satisfações pessoais, como a manutenção do emprego.

Neste contexto, a educação começa a ser promovida também por organizações não-educacionais, sobretudo nos espaços onde a pessoa trabalha. Exige-se um perfil de trabalhador com competências que atendam ao modelo organizacional, tais como: flexível, disposto sempre a aprender e a "aprender a aprender", líderes, com capacidade de comunicação e colaboração, que possuam raciocínio criativo e que possam resolver problemas, que detenham conhecimento tecnológico e de negócios, além de auto-gerenciarem suas carreiras. Segundo Meister (1999), estas competências formam a base da capacidade de empregabilidade do indivíduo.

Entendendo o conceito de empregabilidade como a capacidade da mão-de-obra se manter empregada ou encontrar um novo emprego quando demitida (LEITE, 1997, p.64), perguntamos se as ações educacionais desenvolvidas no âmbito da organização produziram uma melhor formação profissional aos trabalhadores que asseguram seu emprego.

A Instituição que buscamos examinar foi o SENAC[1] São Paulo e seu Programa de Educação Corporativa[2]. O caso estudado serviu bem para identificar as conseqüências do Programa na qualificação e na empregabilidade do trabalhador. Utilizamos os seguintes instrumentos: análise de documentos (portarias, informes e manuais disponibilizados pela organização) e das referências bibliográficas acerca do tema

[1] É uma instituição educacional privada, sem fins lucrativos, criada pelos Decretos-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, através do qual o Governo Federal autorizou a Confederação Nacional do Comércio a instalar e administrar, em todo o território nacional, escolas de aprendizagem comercial.

[2] A Instituição introduziu o conceito de Educação Corporativa em fins da década de 1990 e definiu como estratégico um Projeto de Educação Corporativa que pretendia organizar a infra-estrutura educacional disponível para promover a aprendizagem organizacional e a gestão do conhecimento a partir do desenvolvimento das competências essenciais para a gestão estratégica dos negócios da Instituição. Assim, em 2001, foi criado o Núcleo de Educação Corporativa – NEC – ligado à Gerência de Pessoal, indo ao encontro da macro-estratégia da organização: desenvolver pessoas, como diferencial competitivo. (SENAC, 2001).

"Educação Corporativa"; realização de entrevistas semi-estruturadas com oito ex-funcionários da organização, que solicitaram desligamento, foram demitidos ou se aposentaram nos anos de 2006 e 2007.

Nos propusemos a compreender a Educação Corporativa como ela é apresentada no meio empresarial, isto é, como uma proposta educacional desenvolvida pelas organizações, com vistas a produzir melhorias na formação profissional de seus empregados e dependentes. Em seguida, concentramos na perspectiva social desta ação, por um lado analisando a real melhoria na formação profissional dos trabalhadores e, por outro, se isto de fato assegurou sua manutenção no emprego.

Esta iniciativa das organizações é resultado da própria evolução do processo de acumulação capitalista, que marcou tanto a organização do trabalho como a própria educação profissional. O sistema flexível se globalizou alicerçado na ideologia neoliberal, propondo a solução para o desemprego através da desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho e emprego. Na verdade, notamos que o processo de produção flexível, ao explorar a mais-valia relativa, diminui o número de postos de trabalho e os custos inerentes à produção propriamente dita, exercida pelo trabalho vivo. Seguindo a lógica, as organizações passam a preparar o próprio trabalhador, buscando complementar ou mesmo substituir a educação formal, através da Educação Corporativa. Além disso, se estabelece uma relação "envolvente" entre empregador e empregado, colocando subjetivamente o trabalhador dependente do capital, que passa a ser responsável por sua manutenção no mundo do trabalho.

A educação brasileira ao se adequar ao desenvolvimento econômico mundial, ditado pela corrente neoliberal, transpõe-se ao campo privado, individual. Toda responsabilidade pela ascensão ou queda social do indivíduo estará condicionada à sua educação, ao seu nível de instrução e não mais às condições sociais e econômicas de onde está localizado. Gera-se um processo de individualização e competitividade, necessário para a manutenção do sistema. O Estado neoliberal pouco a pouco vai deixando de promover um direito social como a educação, para lançá-la à livre iniciativa que, por sua vez, vinculará escolaridade com empregabilidade.

A Educação Corporativa faz parte deste modelo, ao ser compreendida como estratégia de desenvolvimento e educação de funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, sendo através deles que a organização alcançará suas metas, pois o chamado sistema de educação formal, não é entendido na ótica neoliberal, capaz de atender às demandas de mercado.

É dessa forma que diversos autores, como Drucker (1997), Régnier (1997), Meister(1999) e Éboli (2004), além de apresentarem a Educação Corporativa como iniciativa do meio empresarial em preparar seu "capital intelectual" visando o alcance de melhores resultados e maior competitividade no mercado, também a apresentam como essencial

ao próprio indivíduo, pois consideram o aprendizado contínuo, o investimento em educação e o desenvolvimento de competências necessárias para preparar o trabalhador às oscilações do mundo do trabalho, garantindo-lhe empregabilidade.

No caso da Instituição estudada, o Núcleo de Educação Corporativa (NEC) – implantado em 2001 – estabelece seus objetivos em torno do desenvolvimento de competências nas equipes, visando a melhoria da gestão estratégica, a difusão dos valores e cultura da Instituição, aprendizagem coletiva e a qualidade de vida no trabalho. Embora não se fale que um de seus objetivos seja gerar empregabilidade, o NEC propõe aos funcionários a aprendizagem contínua, estimulando-os a dar continuidade em seus estudos e a investir em seu desenvolvimento cultural e pessoal. Ou seja: sua programação estará voltada ao desenvolvimento de competências, sobretudo aquelas oferecidas pelo mundo do trabalho e que são relacionadas ao comportamento (ética, liderança, motivação, criatividade, comunicação, etc.). Através do desenvolvimento de competências, traça-se a perspectiva da empregabilidade, do emprego para toda vida, dentro ou fora da Instituição.

O Programa de Educação Corporativa da Instituição em tela compreende cursos e ações, que são divididos em cinco categorias: Educação Formal, Educação Aberta, Cidadania Corporativa, Estratégicos e Operacionais. Dentre elas, a categoria Educação Formal, caracterizada pela concessão da Bolsa Estímulo Educacional, mostra a dependência do próprio Programa ao chamado ensino formal, para alcançar o objetivo de aumentar a escolaridade dos funcionários. Tal constatação faz refletir e ampara a afirmação de que não será possível a substituição do ensino do saber acadêmico e da pesquisa desenvolvida na universidade, por iniciativas privadas de educação de trabalhadores, pois as próprias organizações necessitam desta estrutura para desenvolver o potencial crítico de seus funcionários.

A Empregabilidade no contexto capitalista brasileiro: possibilidade e limites

Tratamos o conceito de empregabilidade como um termo utilizado para representar a capacidade da pessoa em se manter empregada ou encontrar um novo emprego quando demitida (LEITE,1997, p.64). O pano de fundo deste discurso é que o desemprego tem como causa a baixa empregabilidade da mão-de-obra, ou seja, a sua inadequação em face às exigências do mercado. Segundo a autora, trata-se de um conceito equivocado, pois parte do princípio de que a massa de desempregados existente hoje, ocorre da falta de qualificação aos postos de trabalho existentes, muito por conta das novas tecnologias e conceitos de produção empregados.

Concordamos com Leite, pois este conceito ignora o fato de haver desequilíbrio entre a oferta de postos de trabalho e a própria dimensão da população economicamente

ativa (PEA), observado através das transformações ocorridas ao longo do próprio desenvolvimento capitalista. A Tabela a seguir mostra, mais detidamente, o desequilíbrio entre a oferta de mão-de-obra qualificada e a demanda por empregos formais no Brasil, em 2007 – onde o saldo entre a oferta e a demanda representa a quantidade de desempregados:

Tabela 1. Brasil e Regiões: Saldo entre a oferta de mão-de-obra e demanda de empregos qualificados e com experiência profissional em 2007

Região	Oferta de mão-de-obra qualificada	Demanda de empregos formais	Saldo entre oferta e demanda
Norte	69.940	99.031	-29.091
Sul	227.817	254.152	-26.335
Centro-oeste	110.611	124.058	-13.447
Sudeste	886.788	868.920	17.868
Nordeste	380.912	245.886	135.026
Brasil	1.676.068	1.592.047	84.021

Fonte: IPEA

Ou seja, o contingente de trabalhadores qualificados e com experiência profissional que não encontraram oportunidades de trabalho no ano de 2007, foi de pouco mais de 84 mil trabalhadores. Este desemprego é o resultado das transformações no processo produtivo, e que encontra no modelo japonês, no toyotismo, aquele que tem causado maior impacto, na ordem mundializada e globalizada do capital (ANTUNES, 2006, p. 40 – 41).

No entanto, o conceito de empregabilidade está ligado à proposta de Educação Corporativa levantada por Meister (1999):

> As qualificações e conhecimentos adquiridos promovem a capacidade contínua de emprego do funcionário – a capacidade de encontrar um trabalho significativo dentro ou fora da empresa. Em outras palavras, os empregadores estão dando aos empregados a oportunidade de desenvolver uma melhor capacidade de emprego em troca de maior produtividade e algum nível de comprometimento com a missão da empresa, enquanto lá estiverem. (p.10).

O termo empregabilidade fundamenta-se aqui na "valorização" dos indivíduos, pois serão maiores as oportunidades de trabalho quanto maiores forem suas condições educacionais, de preferência ao longo de toda a vida. A educação por si só, passa a ser vista como a salvação para todas as mazelas do mundo globalizado.

Já mostramos, no entanto, que o descompasso entre PEA e postos de trabalho já contradiz a idéia. Mas Fidalgo, Oliveira e Fidalgo (2007) vão além:

> Educação continuada, formação em serviço, sociedade do conhecimento, organizações qualificantes, empregabilidade, competências, dentre outras, são expressões que revelam uma contextualidade imbricada em determinismos sociais, que, não raras vezes, se apresentam revestidas de um forte poder simbólico de

> convencimento que envolve o discurso da educação como instrumento ou meio assegurador de inserção profissional, de aumento da renda, enfim, de inclusão social. (p.18-19).

Percebe-se que o conceito joga para o trabalhador toda a responsabilidade pelo seu (des) emprego, gerando um processo de individualização e competitividade (GENTILI, 1998). Ao contrário de buscar valorizar o trabalhador, dotando-o de competências flexíveis que o habilite a lutar nos diversos mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis, o processo de individualização, manutenção do emprego e responsabilização por sua competitividade no mundo do trabalho chega a acarretar problemas de saúde ao trabalhador, sobretudo no aspecto emocional.

A maioria dos entrevistados – independentemente do cargo – solicitou desligamento em virtude das próprias oportunidades que visualizaram e apareceram fora da Instituição. No caso do grupo "Docência", a saída não se deu por falta de oportunidades, mas sim, devido ao acúmulo de funções: o perfil de docentes é composto por profissionais que exercem uma atividade específica, para funções nas quais são devidamente habilitados e também atuam na educação profissional, pois esta requer docentes que trabalhem nas suas áreas, proporcionando a conjunção do trabalho com a educação. Este acúmulo de funções também justifica a pouca participação deste grupo no Programa, de maneira geral.

Demais entrevistados saíram da Instituição, demitidos e, em um caso, por aposentadoria. Isto mostra que, apesar de todo o investimento realizado na educação destes funcionários (por qualquer que seja a categoria do curso), ela não foi suficiente para mantê-lo empregado pela organização. Portanto, a formação não é o único fator responsável pela manutenção do emprego na Instituição, pois outras variáveis interferiram para as demissões, tais como: redução do quadro de funcionários, procedimentos entendidos pela Instituição como inadequados, incompatibilidade de horários, etc.

Quanto ao tempo para recolocação no trabalho, percebemos que há uma relação direta entre escolaridade, função exercida e experiência no trabalho, com o tempo de recolocação. Desta forma, quanto maior for a escolaridade e a experiência no emprego que se procura, somada à demanda pelo trabalho que o funcionário está habilitado, menor será o tempo de busca por um emprego. Isto significa mais empregos para quem se especializa, pois é de interesse dos empregadores oferecer emprego à este contingente, reduzindo assim custos com a formação e preparo da mão-de-obra como também obtendo acesso a um trabalho mais efetivo, pois mais especializado.

Em suma, a Educação Corporativa traz benefícios não só à organização que a mantém, mas extrapola seus muros, pois mesmo que a empresa que contribuiu para a especialização do trabalhador não usufrua dos resultados do investimento uma outra o

fará. Neste processo acaba por haver uma involuntária colaboração que se apresenta como importante à reprodução do sistema capitalista que tem suas exigências atuais de mão-de-obra atendidas.

Da mesma forma, o indivíduo se beneficia, pois amplia sua qualificação e, consequentemente suas possibilidades, mesmo que teóricas, de manter-se no raio de interesse dos agentes empresariais componentes do atual sistema capitalista. Porém, quando não aproveitado pela empresa responsável por sua inclusão na Educação Corporativa caberá ao indivíduo a responsabilidade pelo gerenciamento de sua carreira e auto-apresentação, de acordo com as necessidades do mercado, para melhores possibilidades de emprego: deverá se colocar à disposição do mercado.

Há também um outro importante componente, que diz respeito à agilidade na recolocação destes trabalhadores no trabalho, que são as formas pelo qual os trabalhadores buscam emprego. Os funcionários que solicitaram demissão enviaram antecipadamente seus currículos a uma rede de organizações e pessoas já conhecidas, buscando novas oportunidades. Saíram da Instituição já com a proposta de trabalho definida.

Já os funcionários demitidos são os que mais tempo permaneceram desempregados e que utilizaram na procura de um novo emprego, agências de recolocação profissional, entrega de currículos via correio eletrônico ou pessoalmente ou, no grupo "Gerência" particularmente, de serviços de *outplacement*[3].

Dentre as dificuldades apresentadas para a recolocação no trabalho, excetuando os ex-funcionários que tiveram recolocação imediata, destacam-se:

- especificidade de algumas funções, que possuem demanda restrita de trabalho, especialmente as de gerência;
- propostas de trabalho desvalorizadas (remuneração e função) ou sub-trabalho, em particular observadas pelos ex-funcionários classificados no grupo "Agentes Administrativos";
- escolaridade baixa.

Por outro lado, destacamos os facilitadores para recolocação no trabalho, expressos nos depoimentos dos sujeitos entrevistados e que, evidentemente, possuem certa relação com as dificuldades apresentadas:

- experiência profissional na função desejada;

[3] *Outplacement* é uma atividade que tem como objetivo, estudar junto com o profissional a solução para sua carreira, levando em conta o que o mercado oferece, a experiência e o objetivo da pessoa. Faz parte do trabalho prestar ajuda no preparo do currículo, ensinar a fazer rede de relacionamentos, analisar o comportamento do executivo, fornecer informações sobre consultorias e processos de seleção, indicá-lo para vagas de Consultorias ou empresas parceiras, provendo um trabalho fim-a-fim na transição de carreira do profissional. Quem paga este trabalho é a empresa que está desligando o profissional ou, em alguns casos, a empresa contratante. O profissional-candidato nada paga por isso.

- existência de vagas e demanda de profissionais para a função;
- perfil profissional em concordância às regras de mercado;
- escolaridade alta e capacitação constante;
- a própria Educação Corporativa.

Portanto, notamos que a Educação Corporativa foi avaliada como um dos componentes importantes para a recolocação no trabalho, assim como a necessidade de escolarização elevada e formação contínua, principalmente quando nos referimos aos benefícios da categoria "Educação Formal".

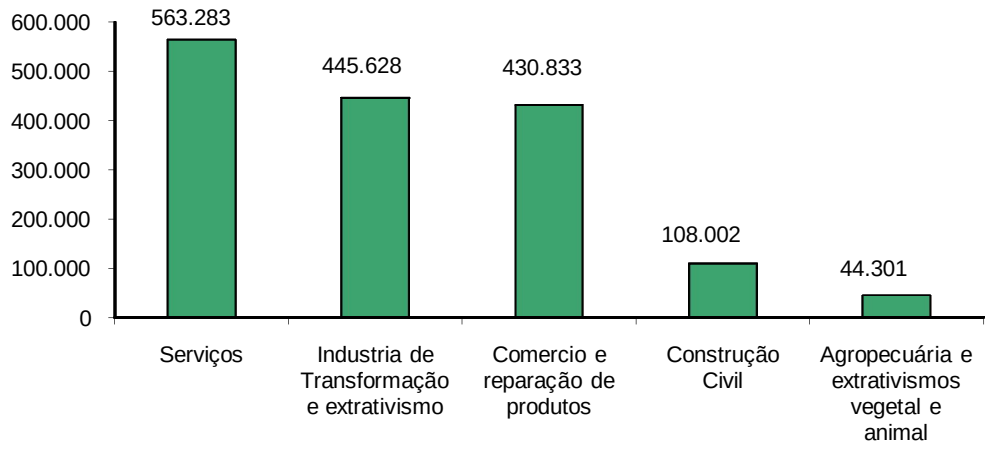
Esta avaliação por parte dos ex-funcionários da instituição revela a importância da qualificação profissional através da Educação Corporativa e condiz com os números apresentados pelo IPEA, através do estudo sobre a Demanda e Perfil dos Trabalhadores Formais no Brasil em 2007, onde apenas 18,3% do total de pessoas que procuram por trabalho no Brasil apresentam condições adequadas para imediatamente atender ao perfil dos empregos atualmente abertos no país.

Ao realizar o levantamento da situação atual de trabalho dos ex-funcionários da organização que foram entrevistados, percebemos a recolocação se deu nas mesmas funções exercidas na Instituição ou em funções onde sua experiência profissional adquirida anteriormente ainda se destaca. Isto representa o papel importante que a experiência profissional possui na obtenção de um novo emprego, que é independente de Educação Corporativa.

Os resultados da pesquisa mostram também que o setor industrial absorveu os ex-funcionários da instituição do grupo "Agentes Administrativos", justamente os que demonstram ter menores taxas de escolaridade formal, mas que, porém, possuem qualificação profissional na função. É que o setor industrial foi o que mais careceu de mão-de-obra qualificada em 2007[4] e muito provavelmente, estes ex-funcionários tenham se beneficiado com isso, ocupando funções administrativas. Neste aspecto, a participação no Programa de Educação Corporativa pode ser considerada como diferencial.

Os demais grupos foram recolocados no setor de serviços, que é o setor, no país, que gera maior número de empregos formais para trabalhadores qualificados e com experiência profissional, conforme a figura:

[4] Segundo o IPEA, um déficit estimado em 117 mil pessoas, equivalente a 26,2% dos empregos anualmente criados neste setor.



Brasil: estimativas da geração de empregos formais que demandam trabalhadores qualificados e com experiência profissional em 2007

Fonte: IPEA

No entanto, apesar de ser o setor que mais gera empregos no país (em 2007), o setor de serviços conta com uma oferta de mão-de-obra qualificada e com experiência profissional superior ao número de vagas criadas, de pouco mais de 55 mil pessoas, no país (IPEA, 2008, p.5), o que aumenta a concorrência. Podemos inferir que o movimento de ex-funcionários do grupo "Agentes Administrativos" seja em direção à indústria pela carência e baixa concorrência que enfrentariam neste setor, ao passo que os ex-funcionários dos demais grupos – de maior escolaridade e experiência profissional, permanecem no setor de serviços, mantendo inclusive sua ocupação[5].

Percebemos que a Programação da Educação Corporativa, além de constituir mecanismo de consolidação da cultura e da política Institucional, de colaborar para o atingimento das suas metas, também contribui para a recolocação dos ex-funcionários no mundo do trabalho, além de auxiliá-los no dia-a-dia do trabalho atual.

No entanto, isto ocorre de maneira distinta: primeiro ao elevar a escolaridade formal para aqueles que são beneficiados pela Bolsa Estímulo Educacional e que puderam se manter empregados no setor de serviços, muitas vezes até em condições profissionais e pessoais consideradas por eles como melhores. Para os grupos "Docência", "Técnicos" e "Gerência", os cursos das categorias Educação Aberta, Cidadania Corporativa e Operacionais não possuem grande impacto na recolocação no trabalho, em virtude da rapidez dos programas e dos assuntos abordados, que, segundo os entrevistados, são

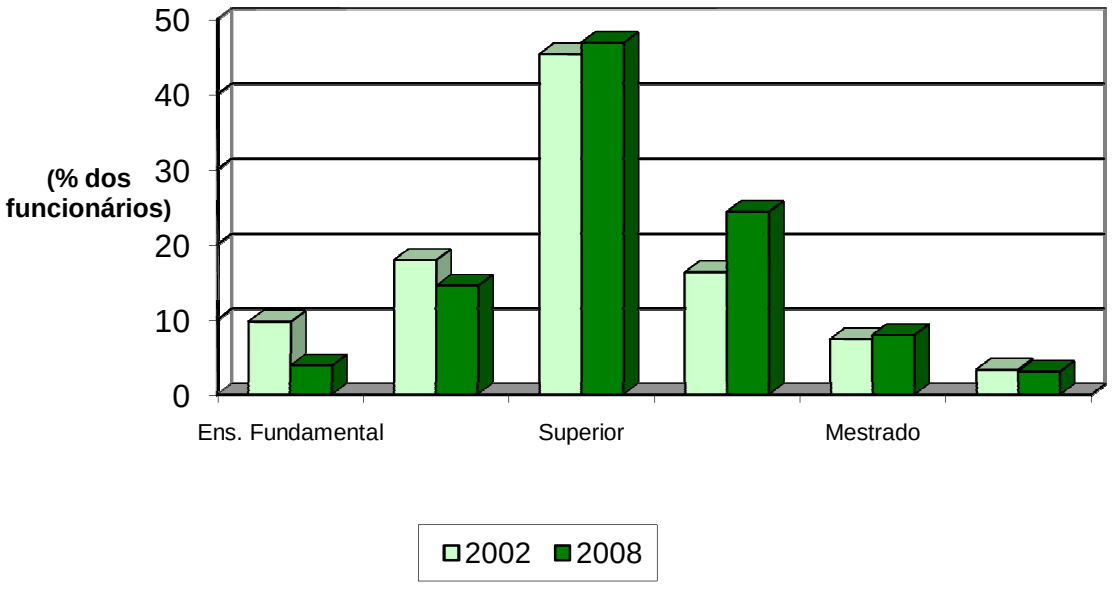
[5] Principalmente na região Sudeste onde o subsetor de serviços de educação, saúde, assistência social, lazer e serviços pessoais e domésticos, encontra dificuldades para suprir a carência de 23,5 mil trabalhadores, ao contrário do restante do país, onde a oferta é maior que a demanda. (IPEA, 2008, p.11)

Voltar ao Índice do Eixo

pertinentes a funções específicas do trabalho na Instituição, com pouca chance de aproveitamento em outra organização. Porém, os grupos "Técnicos" e "Gerência" dão destaque à programação desenvolvida na categoria "Estratégicos", pois, segundo eles, são cursos que desenvolvem habilidades gerenciais e de comunicação que poderão ser utilizadas e levadas pelos funcionários pelo resto da vida, inclusive aplicando essas habilidades em outras organizações.

Segundo, ao fomentar a aprendizagem contínua de funcionários que não foram beneficiados com a Bolsa Estímulo, mas participaram de outros cursos das demais categorias do Programa de Educação Corporativa. Tais cursos foram considerados importantes do ponto de vista de recolocação profissional pelo grupo "Agentes Administrativos". Dão destaque à quantidade de cursos que frequentaram e pelo fato de terem enriquecido o currículo com esses programas, mostrando um perfil de trabalhador pró-ativo no seu desenvolvimento educacional e, portanto, adequado às necessidades das organizações estruturadas segundo o modelo flexível de trabalho. Também valorizam a possibilidade que lhes foi dada pela Instituição, para fazer estes cursos, pois caso contrário, não teriam condições de pagar por eles, o que denota uma outra característica da Educação Corporativa: funcionar como salário indireto.

Percebemos que o investimento em Bolsa Estímulo Educacional, que efetivamente amplia a escolaridade formal dos funcionários da Instituição, retrata um aumento de escolaridade no conjunto dos funcionários, conforme aponta o gráfico a seguir, num comparativo entre 2002 e 2008.



Grau de Escolaridade dos Funcionários da Instituição.

Fonte: Relatório de Atividades 2002 e Relatório: Escolaridade dos Funcionários (Gerência de Pessoal).

A figura aponta a redução, em seis anos, do número de funcionários que possuíam ensino fundamental e ensino médio e o aumento, no mesmo período, do número de graduados em nível superior e de pós-graduados *lato-sensu* (especialização). O número de mestres e doutores na instituição não sofreu alteração significativa.

No entanto, precisamos levar em consideração o que foi já apontado pela pesquisa e está demonstrada na Tabela 2, onde vemos que os ex-funcionários classificados como "Agentes Administrativos" não foram beneficiados pela Política de Concessão de Bolsa Estímulo Educacional – Educação Formal. Dessa forma, cruzando os dados das entrevistas, com os relatórios da Instituição, podemos inferir que o aumento da escolaridade dos funcionários – que tem um nível hierárquico mais baixo – não se dá via Educação Corporativa. O que ocorre é uma mobilidade nesta mão-de-obra com a demissão e admissão de novos funcionários que tenham necessariamente uma escolaridade maior, respondendo a uma remuneração baseada no cargo ou função a ser ocupada (FIDALGO; OLIVEIRA; FIDALGO, 2007, p.47). No conjunto dos funcionários, vê-se assim, um aumento da escolaridade, o que é muito bem visto internamente e aos olhos externos à Instituição, mas que não está ligada diretamente à Educação Corporativa.

O conceito de empregabilidade, como vimos, possui equívocos que, necessariamente, precisam ser superados. Carrega em si grande carga ideológica que faz mascarar a amplitude do problema de geração de empregos, distribuição da renda através do trabalho e consequentemente, uma proposta real de inclusão social. Deste modo, o que podemos notar é que a Educação Corporativa, ao mesmo tempo que é lógica à manutenção da Instituição no mercado, demonstra colaborar também com os funcionários, para o alcance de novas possibilidades de emprego. Ao mesmo tempo em que é importante para a Instituição, é assim também ao funcionário, sobretudo àqueles beneficiários da Bolsa Estímulo Educacional e que são considerados estratégicos à organização, para manutenção de sua identidade política e cultural. Embora não se possa afirmar o mesmo, quanto ao aumento do nível de educação formal do grupo de funcionários considerado de menor escolaridade, uma vez que não aparece como prioritário à concessão do benefício da Bolsa Estímulo, os demais cursos da Educação Corporativa são também importantes a este, uma vez que promovem a sua contínua formação. Como consequência, encontrará possibilidades de emprego em setores da economia (sobretudo o industrial) onde a concorrência é menor, não exista maiores exigências pela escolaridade e se privilegie a especialização.

No entanto, a Educação Corporativa encontra limites na própria economia, diante do descompasso entre oferta e demanda por mão-de-obra e das propostas de livre-mercado. Neste sentido, de nada adianta qualquer esforço educacional se as

possibilidades de emprego se encontram reduzidas, dado o crescente mecanismo encontrado pelo capital em reduzir o trabalho vivo.

Considerações Finais

Notamos que cada uma das cinco categorias que compõe a programação da Educação Corporativa do SENAC São Paulo influenciam diferenciadamente a empregabilidade dos funcionários.

Percebemos que ao conceder o benefício da Bolsa Estímulo, o funcionário aumenta suas condições de se manter empregado, em alguns casos, conseguindo oportunidades em outras organizações, em virtude da sua formação. Nesse sentido, a Educação Corporativa, através da Bolsa Estímulo Educacional, aumenta a escolaridade e promove ganhos tanto para a organização, quanto para o funcionário.

As demais categorias do Programa de Educação Corporativa, apesar de não representar aumento no nível de escolaridade dos funcionários, promovem a formação continuada no grupo de menor escolaridade e por consequência, as oportunidades de emprego surgem em outros setores da economia, onde a procura é por trabalhadores especializados, que participaram dos cursos contidos nas demais categorias do Programa, além da experiência profissional adquirida. Programação esta que está voltada mais para o desenvolvimento, no funcionário, de conhecimentos e habilidades requeridas pela organização em seu trabalho diário e imediato e que, por sua vez, ganha com isso. No entanto, o grupo permanece com escolaridade mais baixa, que implicará maiores dificuldades para o acesso ao emprego, principalmente se a procura se der no setor de serviços.

Assim, a programação liga-se à missão e objetivos da Instituição, mas se estabelece nos funcionários provocando certa dualidade. A Educação Corporativa ao promover o processo de transmissão da herança cultural da organização, visando perpetuar sua existência, incumbe seus quadros estratégicos nesta tarefa. Sendo assim, os contemplados com a Bolsa Estímulo Educacional, para cursos de nível superior (graduação e pós-graduação) são, em sua maioria, funcionários que possuem cargos mais elevados e maior tempo de serviço à Instituição. De outra maneira, os funcionários dos grupos “Agentes Administrativos” freqüentam mais os cursos contidos nas demais categorias, sobretudo os cursos “Operacionais” e “Educação Aberta”. O grupo “Docência” participa mais efetivamente do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), considerado como “Estratégico”.

Percebemos esta questão e nos propomos a contribuir com a organização a alterar este quadro, para que cada vez mais os quadros de menor escolaridade possam ter acesso ao benefício que realmente ajuda a promover condições melhores de emprego,

numa possível situação de desligamento. Assim, a Bolsa Estímulo Educacional alcançará a proposta de aumentar a escolaridade no conjunto dos funcionários da Instituição, rompendo com o dualismo e chamando os trabalhadores para construírem conscientemente a própria organização, novas possibilidades de trabalho e projetos alternativos de vida.

Neste sentido, discordamos das afirmações que se referem ao desemprego como conseqüência da má ou baixa escolaridade da população. Notamos que o desemprego é um fenômeno resultante da falta de geração de empregos pela economia e a Educação Corporativa possui limites para dar conta deste problema.

A ideologia neoliberal "empurra" para o indivíduo a responsabilidade por sua escolarização, sob a promessa da empregabilidade, com a finalidade de ter sempre à disposição uma qualificada reserva de trabalhadores, dependente da classe detentora dos meios de produção e necessária para a reprodução do sistema capitalista.

Dessa forma, a educação não pode ser responsabilizada pela limitada oferta do mercado. Percebemos através do caso estudado, que a Educação Corporativa não foi suficiente, por si só, para manter o funcionário na organização – um de seus objetivos citados na literatura, especialmente por Meister (1999) e Éboli (2004). Por um lado, os funcionários que foram beneficiados pela Educação Corporativa utilizaram o benefício para a busca de outras oportunidades de trabalho. Isto é: a educação tem características próprias, que permitem ao indivíduo fazer uso de seus resultados ao longo da vida, agindo conforme seus interesses.

Por outro lado, estes mesmos funcionários podem ter seu contrato de trabalho rompido unilateralmente, por parte do empregador e, dessa forma, a Educação Corporativa vê limitações para a promover a manutenção do emprego.

Sugerimos à organização, a fim de evitar que o investimento na educação desses funcionários não tenha retorno, que se pense em alternativas nas quais o funcionário se comprometa a aplicar os conhecimentos adquiridos no dia-a-dia de trabalho, como por exemplo, estipulando um determinado tempo mínimo entre a formação e a sua saída para um novo emprego.

A alta escolaridade pode ser vista como um dos facilitadores para obtenção de um novo emprego, porém isso deverá ser conjugado à construção de uma experiência profissional sólida e ao surgimento de novas possibilidades de trabalho, que podem ser resultado de uma política agressiva do Estado na geração de empregos e de aquecimento da economia. Abre-se com isso a perspectiva de redução da economia informal, a partir do momento que parte da PEA passe a ser preparada profissionalmente às necessidades do mundo do trabalho e obtenha finalmente um emprego formal.

Por fim, acreditamos que a Educação Corporativa, contribuindo com a própria organização, para o melhor preparo profissional do trabalhador estará também se

descaracterizando como ação exclusivamente pragmática, determinada em tempo e lugar, passando a contribuir indiretamente com o país, aumentando sua produtividade e propiciando, através do aumento da escolaridade de parte da população, melhores alternativas e possibilidades para desenvolver o trabalho.

No entanto, o desafio da inclusão social e do direito à educação, mesmo através de uma proposta de Educação Corporativa progressista, necessariamente passará pela garantia por parte do Estado dos direitos sociais previstos pela Constituição, de uma educação pública e gratuita de qualidade e de condições de trabalho formal avessas à exploração do trabalhador.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, R. (2006). *Adeus ao Trabalho: Um Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho* (11ª Ed.). São Paulo: Cortez Editora.

DECRETO-LEI N° 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Disponível em http://www.senac.br/institucional/decreto8621.pdf (consultado em 10/12/2008).

EBOLI, M. (2007). *Educação Corporativa no Brasil: Mitos e Verdades*. São Paulo: Editora Gente.

FIDALGO, F., OLIVEIRA, M.A.M. & FIDALGO, N.L.R. (orgs.) (2007). *Educação Profissional e a Lógica das Competências*. Petrópolis: Editora Vozes.

GENTILI, P. (1998). Educar para o Desemprego: a desintegração da promessa integradora. In FRIGOTTO, G. (org.), *A Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século* (5ª Ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

DRUCKER, P. (1997). Rumo à Nova Organização. In HESSELBEIN, F. (Org.), *A organização do Futuro*. São Paulo: Editora Futura.

IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas). *Demanda e perfil dos trabalhadores formais no Brasil em 2007.* (Comunicado da Presidência). Disponível em http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/destaque/mapadoemprego.pdf (consultado em 01/12/2008.

LEI n° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível no sitio: www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm Extraído em 01/11/2008.

LEI n° 11.741, de 16 de Julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n° 9394/96. Disponível no sitio: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm . Extraído em 01/11/2008.

LEITE, M. P. (1997). *Qualificação, Desemprego e Empregabilidade*. São Paulo em Perspectiva. São Paulo: Fundação SEADE, v. 11.

MEISTER, J. (1999). *Educação Corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Editora Makron Books.

SENAC (2003). *Relatório Anual de Atividades 2002*. São Paulo: Gerência de Comunicação.

SENAC (2004). *Educação Corporativa 2004*. São Paulo (Cartilha institucional para divulgação interna)

SENAC (2005). *Proposta Pedagógica*. São Paulo, 2005.

SENAC (2008). *Política de Concessão de Bolsa Estímulo Educacional – Educação Formal*. São Paulo (Versão 4).

SENAC (2007). *Relatório Anual de Atividades 2006*. São Paulo: Gerência de Comunicação e Relações Institucionais.

Os desafios de descobrir e aprender a contar as histórias do mundo. *Reflexões sobre um modelo de formação e avaliação interdisciplinar e geopolítica de estudantes de jornalismo*

Enio Moraes Júnior
Márcia Furtado Avanza

Centro Universitário Fiam-Faam

Resumo: Para a imprensa, uma das consequências da globalização foi a necessidade de expansão do seu olhar e atuação para além do âmbito das nacionalidades. Neste novo cenário, as escolas de jornalismo têm feito esforços para educar profissionais com uma qualificada formação geopolítica, associada a modelos interdisciplinares de avaliação.
A obra do jornalista e educador brasileiro Danton Jobim (1906-1978), alicerçada no pragmatismo de Jonh Dewey, pode nos ajudar a pensar esse caminho. O presente artigo explora o pensamento de Jobim, para quem a geopolítica constitui um conteúdo indispensável a ser ensinado ao jornalista e traz uma possibilidade para a avaliação interdisciplinar dos profissionais em formação. A partir deste ponto, é apresentado um estudo de caso de práticas pedagógicas e avaliativas no ensino do jornalismo no Centro Universitário Fiam-Faam, em São Paulo, Brasil.
Seguindo os princípios construtivistas, essas práticas pedagógicas vêm sendo pensadas e experienciadas por professores e alunos das disciplinas (1) Teoria do Jornalismo, (2) Agência de Notícias, (3) Globalização e Geopolítica e (4) Projetos Experimentais desde 2007. Tomando como base o modelo de equipes educativas proposto pelos educadores portugueses João Formosinho e Joaquim Machado, professores e alunos têm oportunizado parte das aulas para discutir o próprio processo formativo. Ademais, os discentes são estimulados a, no ambiente virtual, acessar e colaborar com a produção dos colegas.
Partindo do trabalho nessas equipes e considerando o pensamento de Jobim, para quem um dos produtos-chave construído pelo jornalista é a reportagem, o processo de produção da reportagem (pauta, pesquisa, edição e apresentação final) tem servido como referência para a avaliação dos educandos. Assim, atribui-se à avaliação um caráter interdisciplinar e colaborativo em que alunos e professores, articulados em seminários, procuram aferir a aprendizagem dos conteúdos tendo por base a formação de profissionais capazes de assimilar e mostrar a complexidade geopolítica contemporânea.

Palavras-chave: Avaliação, Práticas Pedagógicas, Formação de Jornalistas

Abstract: For the press, the requirement of an overview and acting area expansion was a globalization consequence, beyond the nationalities scope. In this new scenario, journalism schools have put efforts educating professionals on geopolitical at a high quality level, coupled with interdisciplinary evaluation.
The thought of Danton Jobim (1906-1978), Brazilian journalist and educator, based on John Dewey, can help us follow this path. Current article exploits Jobim´s thought, for whom geopolitical content is essential to be thought to journalists and it brings the opportunity of an interdisciplinary under education professionals evaluation. According with this proposal, Centro Universitário Fiam-Faam, in São Paulo, Brazil, offers pedagogical and evaluation practices at the journalism teaching.
Following constructivism principles, these pedagogical practices have been under evaluation and experimentation by the teachers and students on the (1) Journalism Theory, (2) News Agencies, (3) Globalization and Geopolitical and (4) Experimental Projects classes since 2007. Taking into account team teaching as proposed by Portuguese professors João Formozinho and Joaquim Machado, professors and students have had the opportunity discussing their own educational process. Besides, students are stimulated in the virtual ambient, to access and to cooperate with their classmates.

Voltar ao Índice do Eixo

Starting from the teams work and taking into consideration Jobim´s thought, for whom reporting is the journalist key built product, the reporting production process (guide lines, research, edition and final presentation) has been used as a reference for students evaluation. As a consequence, an interdisciplinary and cooperative character is given to evaluation, where professors and students coupled in seminars, they look for measuring learned contents, aiming to build professionals capable of absorbing and displaying the contemporary geopolitical complexity.

Key words: Evaluation; Pedagogical Practices; Journalists Education

Introdução

O incessante desenvolvimento tecnológico tem possibilitado constantes renovações das formas de comunicação e de visualidade do mundo. Essa visualidade, porém, nem sempre tem condições de significar uma maior compreensão dos seres humanos em sua pluralidade. O jornalismo desponta como uma das grandes possibilidades não apenas de mostrar o mundo e suas peculiaridades como também, a partir da compreensão desse mundo, de descobrir e contar as suas histórias na perspectiva do respeito à civilização. Essa é uma tarefa para a qual o jornalista estará cada vez mais preparado a partir de uma formação geopolítica.

A obra de Danton Jobim, que presidiu a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) entre 1966 e 1972, assegurando-lhe prestígio internacional, pode ajudar a pensar essa formação. Primeiro professor a ocupar a cadeira de Técnicas de Redação Jornalística no curso da Universidade do Brasil, Jobim teve uma importante trajetória na imprensa brasileira, principalmente no Diário Carioca, onde, ao lado de Pompeu de Souza, promoveu a maior reforma no jornalismo do país na década de 1950, treinando estudantes de diferentes áreas para atuar no jornalismo.

No entanto, foi a partir de seu curso de Metodologia de Ensino do Jornalismo, no Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal), com sede no Equador, ministrado para professores de toda a América Latina no início da década de 1960, que foi sistematizada, pela primeira vez uma proposta pedagógica para o jornalismo brasileiro.

Mediador entre o então modelo europeu de se fazer jornalismo, com ênfase humanística, e o modelo norte-americano, de ênfase técnica, Jobim propôs a formação de jornalistas com conhecimentos técnicos adequados a seu tempo, mas que também o capacitasse para exercer sua função social, informando, analisando e criticando os acontecimentos. Nesse contexto, destacava os conhecimentos necessários num curso de jornalismo, incluindo como essencial a Geografia, com destaque para a Geografia Humana e a Geopolítica.

Jobim defendia que Geografia, assim como a História eram, por excelência, disciplinas informativas. É a análise de seus materiais e métodos que farão a diferença entre a mera acumulação de informações isoladas e a penetração dessas informações na experiência

viva do homem. Por essa razão, considerava matérias imprescindíveis em um currículo universitário de jornalismo. "Poucas apresentam cunho tão eminentemente 'enciclopédico' e se ajustam tão bem a um plano de estudos que leve à conquista da cultura geral" (*apud* Avanza, 2007: 142).

De forma experimental, essa concepção de ensino do jornalismo vem sendo posta em prática há três anos por professores e alunos do Centro Universitário Fiam-Faam, em São Paulo, nas disciplinas Globalização e Geopolítica, Teoria do Jornalismo, Agência de Notícias e Projetos Experimentais. Tendo à frente os professores autores deste texto, têm sido estimulados trabalhos em equipes educativas e enfatizada a avaliação interdisciplinar dos educandos tendo por base trabalhos de reportagem. É essa experiência relatamos neste texto, mas não sem antes apresentarmos um painel sobre a contribuição de Jobim para a formação dos jornalistas brasileiros.

1. Danton Jobim e a formação do jornalista

O que ensinar num curso de Jornalismo? O currículo deve estar afinado com o seu próprio objetivo e finalidade. Portanto, se nos propomos a formar jornalistas, devemos ensinar Jornalismo. Mas a questão não é tão simples. Jobim refere-se à formação de jornalistas, em primeiro lugar, e, em segundo, à formação eventual de especialistas em investigação sobre informação e opinião pública como finalidades do curso. Embora ele enfatize o caráter profissional da formação, adverte que isso não significa relegar a um plano secundário as disciplinas de caráter cultural.

Danton Jobim considerava que tudo que se ensina em uma escola de Jornalismo é jornalismo e que do currículo deve fazer parte uma série de conhecimentos necessários para a formação do profissional. Dessa forma, Jobim (1964) defendia que a "matéria jornalismo" é igual a Literatura mais História, mais Geografia, mais Sociologia, mais Economia e outros ramos do conhecimento humano, somadas à disciplinas características, como Legislação e Administração, às quais se somam as técnicas jornalísticas especializadas.

Qualquer matéria que adicione conhecimentos necessários para a formação de um jornalista deve fazer parte do currículo, da mesma forma que as que não tenham utilidade devem ser excluídas. Por exemplo, existe a necessidade de o jornalista conhecer determinados aspectos da história da humanidade, possibilitando, a partir disso, que ele interprete melhor e sem distorções o seu próprio tempo. A verdade é que sem os fundamentos de uma cultura bem diversificada, a escola fracassa em sua missão, que é, acima de tudo, a educação para o jornalismo.

Jobim argumentava que a profissão de jornalista é a que mais, além da profissão de historiador, requer consciência histórica. E, embora o historiador e o jornalista tenham

perspectivas diferentes – porque o passado para o jornalismo é o dia de ontem –, o método de trabalho dos dois é semelhante.

O repórter investiga e, de certa forma, descreve a história e tenta interpretar. Mesmo não sendo ainda História, será dentro de algum tempo. E os passos para levantar os fatos são os mesmos: pesquisa, seleção, descrição e crítica. Isto, hoje, é notícia. Mas é fundamental reconhecer o papel do repórter que, em seus dias, cumpre sua tarefa de transmissão da história de amanhã. E é por essa razão que o acervo dos jornais oferece dados fundamentais para os historiadores.

E se a História preserva a obra do homem, a Geografia explica o que se passa na superfície do planeta. Tudo na Geografia deve interessar, já que está relacionado às atividades do homem sobre a terra, num esforço milenar de dominar o meio geográfico.

A Geografia é ponto de convergência de muitas ciências e, por isso, pode ser considerada como uma ciência "enciclopédica", por causa dos conhecimentos ecléticos que exige e da enormidade de seu campo. Seus benefícios, de acordo com Demangeon (apud Jobim, 1964), são suas condições de localizar, descrever e comparar, explicando os fatores dos meios em relação com o homem.

Jobim acrescenta que, assim como a Geografia, o jornalismo também localiza, o jornalismo descreve e o jornalismo compara. "Antes de ser notícia, o fenômeno é geografia. Sua importância para o jornalismo está relacionada com sua localização, isto é, com o meio que a condicionou" (Jobim, 1964, 75).

Habitamos um mundo dividido. Mas, Jobim já assinalava nos anos 60, que existem forças que trabalham pela aproximação dos povos. Uma delas é o medo, justificado pelos acontecimentos – principalmente os políticos – que marcaram a história. Explica-se, por isso, que os acontecimentos internacionais, ocupem cada vez mais espaço na primeira página dos jornais em qualquer parte do mundo. "Os povos começam a pensar e a sentir internacionalmente, vendo-se cada vez mais afetados pela decisão de outros povos", explica Jobim. Por isso, o poder educativo do jornal é imenso.

> A utilização dessa arma na defesa da comunidade democrática, na proteção do mundo livre contra os que ameaçam, é não só inevitável, mas vista ainda como um dever indeclinável, pelos dirigentes da imprensa neste estado intermediário ente a guerra e a paz (Jobim, 2003, 106).

Aqui merece destaque o papel da geopolítica na formação do jornalista. É através do seu ensino que o estudante poderá ter uma ampla compreensão dos problemas sociais, econômicos e políticos do mundo, através do conhecimento sobre a distribuição dos povos e raças no planeta, dos diferentes recursos econômicos, da circulação da riqueza, tudo isso em níveis regionais, nacionais e mundiais.

Como é possível escrever sobre conflitos ou economias distantes geograficamente sem conhecimento da Geopolítica ou da Geografia Humana? É através da comparação que se é capaz de atingir o conhecimento sobre as coisas e se pode explicar o

significado dos fatos. Cada um dos acontecimentos está, sem dúvida, integrado ao meio geográfico, por isso, a capacidade de compreensão dos fatos está associada ao conhecimento geográfico do jornalista.

Jobim utilizou o currículo da então Escola de Jornalismo da Faculdade Nacional de Filosofia e Letras da Universidade do Brasil como modelo de ensino de Geografia para jornalistas. Destacava que um ano letivo era reservado à disciplina e a matéria se dividia em duas partes: o primeiro semestre era destinado ao estudo de Geografia Humana e o segundo, à Geografia Política e Econômica.

Dessa forma, a primeira parte voltava-se aos princípios e noções essenciais da Geografia, passando-se ao estudo das populações e ao estudo do "habitat", onde os alunos tratavam de questões como "a distribuição geográfica, a composição das populações, os movimentos migratórios, a colonização, assim como os tipos de habitação, a noção do habitat rural e do habitat urbano, com o estudo da cidade como paisagem geográfica e dos tipos funcionais de cidade".

No segundo semestre, associavam as regiões naturais ao seu aproveitamento pelo homem, com a questão agrícola e industrial, a circulação de riquezas e a política. Jobim acrescenta que o programa da geografia não era distinto do programa destinado a formar geógrafos. O enfoque da matéria é que determinava as diferenças de objetivo, assim como as técnicas de ensino.

Na visão de Jobim, é inconcebível um jornalista que desconheça o que se passa no mundo. Se isso já era uma realidade no século passado, quando as duas grandes guerras mundiais invadiam as páginas dos jornais, que dirá num mundo globalizado como o de hoje, quando informações sobre os acontecimentos dos países do outro lado do planeta estão disponíveis na internet ao mesmo tempo em que os acontecimentos do nosso bairro. É o conhecimento de geopolítica que dará maiores oportunidades ao jornalista de informar com qualidade e interpretar com qualidade os fatos. E essa é a forma de o jornalismo contribuir para o progresso social, apoiado no conhecimento.

> Universalismo, compreensão entre os povos, interesse e ideais humanísticos: eis aqui o resultado do desenvolvimento do pensamento geográfico no homem. Na formação do jornalista, que maneja um dos mais poderosos instrumentos de ação social, essa predisposição, essa atitude é particularmente importante, pelas possibilidades que oferece de influir na opinião pública através da criação ou do fortalecimento, na imprensa, de objetivos mais altos que a simples satisfação da curiosidade dos leitores (Jobim, 1964,75)

Um dos argumentos contrários ao ensino de disciplinas como História e Geografia no curso superior é que estas já são oferecidas no ensino fundamental e médio. Mas é importante lembrar que, no curso superior, tais disciplinas passam por um aperfeiçoamento, buscando elevar o nível de conhecimento do estudante.

É bem verdade que não se pretende formar historiadores ou geógrafos, mas sua contribuição à cultura geral é fundamental na formação de um jornalista, até para que

ele possa entender, a partir do passado, a realidade de seu tempo, associando conhecimentos.

Para Jobim, é tarefa do jornalista descrever a aventuras do homem em seu meio, assim como para o geógrafo. Mas este estará amparado por diferentes áreas de especialidade da Geografia, utilizando a colaboração de ciências físicas, biológicas e sociais. Ao jornalista, pelo contrário, importa principalmente a relação da Geografia com as Ciências Sociais, que são aquelas que olham diretamente o homem em ação na superfície da Terra.

2. Práticas pedagógicas e avaliação: Geopolítica e interdisciplinaridade

Embora formalmente o curso de jornalismo do Centro Universitário Fiam-Faam atribua especial atenção ao ensino da Geopolítica em um determinado momento curricular, na disciplina Globalização e Geopolítica, para além da disciplina, tem sido buscada uma continuidade interdisciplinar deste conteúdo, sobretudo, em dois pilares.

Em primeiro lugar, do ponto de vista pedagógico, nos trabalhos em equipes educativas. Em segundo, na avaliação interdisciplinar da apreensão envolvendo os aspectos geopolíticos, por sua vez articulados à ementa e aos conteúdos de três disciplinas específicas – além de Globalização e Geopolítica, incluem-se aí Teoria do Jornalismo e Agência de Notícias – e dos Projetos Experimentais.

Com quase quarenta anos, a habilitação do curso de Jornalismo do Centro Univervisário Fiam-Faam formou profissionais que atuam em jornais, revistas, emissoras de rádio e de TV, web sites e assessorias de comunicação. Como acontece com a maior parte das universidades que formam jornalistas, o curso procura aliar dois pontos indispensáveis à boa profissionalização: formação humanística e prática laboratorial.

O curso tem quatro anos de duração, divididos em oito semestres letivos e confere, aos seus concludentes aprovados, o grau de bacharel em Jornalismo. O currículo procura articular disciplinas teóricas e práticas, embora nos dois primeiros anos haja uma ênfase nas disciplinas de caráter teórico, vinculadas às Ciências Sociais, Humanas, da Comunicação e ao Jornalismo. Nos dois últimos anos, por sua vez, enfatizam-se as habilidades específicas do jornalista e a formação técnico-profissionalizante. Além da produção de tele e rádiojornais, os alunos desenvolvem projetos como o do jornal-laboratório Novo Momento, o jornal Momento OnLine e a Revista Paulistana.

2.1. Equipes educativas

Os pesquisadores e educadores portugueses João Formosinho e Joaquim Machado (2008) situam a emergência das equipes educativas no contexto de enfrentamento do quadro em que funcionam as escolas de massas, baseada em uma pedagogia transmissiva, onde os alunos são vistos como um grupo homogeneizado, a turma-classe. Esse tipo de pedagogia e de turma terminam por manter o professor isolado em sua produção e comprometendo o crescimento do aluno. Para Formosinho e Machado (2008, 09), a pedagogia transmissiva e a turma-classe, comuns na escola de massas está centrada numa lógica de saberes e "sustenta-se na lógica dos conteúdos, na erudição do professor e no treino da criança e tem como 'palavra-chave' a disciplina, requerendo a definição de instâncias de orientação e de controlo".

Para Formosinho (2010), a universidade transformou-se em uma universidade de massas e pelo menos duas características a credenciam dessa forma: a heterogeneidade humana e a complexidade organizacional:

> (...) há de fato, uma heterogeneidade muito maior do ponto de vista social, de interesses e de motivações. (...) Por sua vez, a complexidade organizacional é evidente também. A universidade tem claramente o ensino de massas no primeiro ciclo, mas depois o ensino se torna especializado, sobretudo no doutoramento. E como é que se administra e se concilia isso com as vertentes de ensino, investigação e extensão? É complexo. E esse é claramente um problema atual da universidade (Formosinho, 2010).

Uma solução possível para o ensino massificado, que Formosinho (2008) assinala, ao lado de Machado seria o trabalho em equipes educativas. Convencidos de que esse modelo permite formas de colaboração entre os professores e a gestão integrada do currículo, eles estabelecem três dimensões organizacionais como possibilidade para a superação da pedagogia transmissiva pelo contexto dessas equipes.

A primeira dimensão diz respeito à relativização do agrupamento dos alunos, à sua disposição física na turma-classe. Formosinho e Machado defendem a criação de grupos flexíveis, "cuja composição e extensão só deverá estar determinada em função das actividades escolares a empreender, das características dos espaços disponíveis e do tempo necessário para a sua realização" (Formosinho & Machado, 2008, 12).

O segundo aspecto diz respeito a uma efetiva integração curricular. Os autores acreditam que a proposta do trabalho das equipes educativas "aponta para uma organização dos saberes que os integre em torno de problemas e de questões significativas identificadas de forma colaborativa por educadores e educandos". Formosinho e Machado (2008, 08) chamam atenção para o fato que, quando isso acontece, ultrapassa as linhas de demarcação e fronteira entre as disciplinas.

Constituídas em função do trabalho que é desenvolvido com os alunos, as equipes educativas, implicam a criação de uma categoria organizacional com peso e poder político equivalente ao dos grupos disciplinares. Para além disso, as equipes são o

estímulo para o estabelecimento de uma rede complexa de relações colegiais, com as quais se potencializa "a flexibilidade, a capacidade de correr riscos e o melhoramento contínuo entre os profissionais que interagem com os alunos, sem esquecer os ganhos no seu sucesso" (Formosinho & Machado, 2008, 13).

Embora esse panorama tenha sido pensado para o ensino básico e secundário português, a proposta de trabalhos em equipe apresentada por Formosinho e Machado pode ter coerente aplicabilidade – com as devidas adaptações – em determinados contextos de formação superior de jornalistas.

2.2. Avaliação interdisciplinar e colaborativa

As equipes educativas, ao abrirem uma possibilidade contextualizada e organizada – portanto, consequente e fomentadora de uma metodologia de participação dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem – agrega à qualidade dessa formação a possibilidade de um trabalho colaborativo entre professores e alunos.

A velha lição ensinada nas aulas de reportagem jornalística sobre "ouvir o outro lado", ou seja, apurar com propriedade a informação, parece finalmente integrar-se à aula quando "o outro lado" – o discente – também é ouvido e respeitado no processo formativo.

Ademais, este tipo de trabalho toca de perto o conceito do jornalismo colaborativo, propiciado sobretudo a partir do advento da internet e das novas tecnologias de comunicação e informação. É o que tem sido chamado Jornalismo 2.0; uma concepção de produção descentralizada da informação.

Briggs (2008, 48) tem se referido ao crowdsourcing para designar o modelo de jornalismo em que os usuários são fonte e produtores de notícias e conteúdo. Para ele, isso prova "como um grupo grande de indivíduos comprometidos entre si pode superar a atuação de um grupo reduzido de profissionais experientes (e pagos)". Segundo o autor, o conceito desenvolve-se na Web 2.0 – que vincula o modelo de Jornalismo 2.0 – e refere-se a uma fase da Internet em que comunidades comprometidas podem agir conjuntamente, aumentando o valor de uma determinada página virtual.

Portanto, os trabalhos em equipes educativas e a valorização do conteúdo de formação geopolítica na formação de jornalistas abrem a perspectiva de uma avaliação colaborativa e interdisciplinar desses educandos.

Essa avaliação é colaborativa na medida em que não apenas o professor avalia, mas o conjunto dos alunos são, em alguma medida, convidados a se auto-avaliarem e avaliar seus colegas. Claro que os níveis de colaboração, aqui, podem ser diferentes – como será visto adiante – e vai depender do grau de maturidade de cada turma em relação ao seu próprio processo formativo e de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, essa avaliação é interdisciplinar porque não apenas os conteúdos formais de cada da disciplina são considerados, mas também porque essas disciplinas – valorizando aqui a contribuição de Jobim para a formação de jornalistas – interdisciplinarizam-se com a Geopolítica.

3. Reflexões e experimentações no ensino e na avaliação do discente de jornalismo

De acordo com o projeto pedagógico da faculdade, as notas finais a serem atribuídas a cada aluno devem variar de 0 (zero) a 10 (dez). Além disso, no período 2007 a 2010, a escola tem indicado que os alunos sejam submetidos a duas avaliações, sendo uma primeira variável de 2 (dois) a 4 (quatro) pontos e uma segunda, de 6 (seis) a 8 (oito) pontos.

As primeiras notas têm sido atribuídas interdisciplinarmente a partir de trabalhos em equipes educativas. Vez por outra, ainda parecem experiências bem pontuais que carecem de uma maior sistematização e aprofundamento. Vez por outra, parece não passar de aspirações de projetos pedagógicos latentes em docentes e alunos. Mas, enfim, são indicações de caminhos possíveis comprovadas pelo êxito das experimentações em disciplinas e etapas formativas como descrevemos a seguir.

3.1. Globalização e Geopolítica[1]

A disciplina Globalização e Geopolítica é ofertada curricularmente no segundo ano do curso de Jornalismo. Em linhas gerais, seu conteúdo pauta-se em apresentar e discutir os conceitos, os processos e os paradoxos de globalização, destacando suas implicações na comunicação social e na geopolítica contemporânea.

O objetivo da disciplina é estimular o aluno a compreender o fenômeno da globalização enquanto nova etapa do desenvolvimento capitalista, percebendo especialmente o potencial e o papel das tecnologias de informação e comunicação nesse processo, bem como as conseqüências geopolíticas desse quadro.

Nesta altura do curso, os alunos estão em um contato ainda muito estreito com o fazer jornalístico. Ao mesmo tempo, estão ansiosos por colocar a "mão na massa" e elaborar produtos de informação. Por isso, às quatro turmas do primeiro semestre de 2007 e de 2008 (duas turmas do curso diurno e duas do curso noturno), foi apresentada a idéia de experimentar o blog como suporte para aulas, com o objetivo de discutir a

[1] O conjunto de experiências aqui descrito refere-se às práticas de ensino na disciplina Globalização e Geopolítica nos primeiros semestres de 2007 e 2008, então sob responsabilidade do professor Enio Moraes Júnior. No segundo semestre de 2008 o referido professor afastou-se de suas funções docentes na faculdade para dedicar-se aos estudos de doutorado, devendo retornar apenas no primeiro semestre de 2011.

Comunicação Social e o Jornalismo nos diferentes cantos do planeta, sobretudo diante da emergência das tecnologias de informação.

Os temas, bem como o nome dos blogs, girariam em torno dos países escolhidos para pesquisa. Assim, surgiram blogs como Mundo Indiano (mundoindiano.blogspot.com), Essência Etíope (essenciaetiope.blogspot) e Jamaica do Bob (jamaicadobob.blogspot.com).

A intenção da proposta foi, sobretudo, potencializar e "educar" os alunos no uso de uma ferramenta que terminaria por ser utilizada por eles em grande parte dos seus trabalhos: a internet. Esse era também um mecanismo pedagógico que caberia bem como metáfora do próprio conteúdo estudado. Uma ou duas vezes por mês usávamos o laboratório de jornalismo on line da faculdade.

No laboratório, foi sugerido que se organizassem em duplas ou trios, escolhessem o país a ser trabalhado (de acordo com a sua identificação com cada nação) e criassem a estrutura dos blogs.

Aos poucos os alunos foram se organizando e foram sendo distribuídas as tarefas. Cada grupo, ao longo do semestre, deveria centralizar suas atenções em um país ou região geográfica do planeta e produzir seus trabalhos. Como não se tratavam exatamente de práticas jornalísticas, mas de uma disciplina de caráter teórico, não foram realizados trabalhos de reportagem, mas os alunos foram convidados a escrever e postar textos informativos de uma a duas laudas (1400 a 2800 toques) sobre seus temas .

As aulas teóricas e conceituais sobre globalização e geopolítica contemporânea, em salas convencionais, eram intercaladas por aulas no laboratório. Durante todo o semestre os alunos foram estimulados a intervir, interagir e colaborar com os trabalhos dos colegas levando informações para os outros grupos sobre cada país pesquisado.

De um modo geral a experiência foi surpreendente. Do ponto de vista da apreensão do conteúdo da disciplina, a interação e a virtualidade dos blogs permitiu que os alunos não se limitassem ao seu trabalho. Eram freqüentes consultas a blogs dos colegas, em alguns momentos com postagem de comentários ou sugestões de dados que deveriam ser compilados e postados no espaço.

As avaliações também seguiram o espírito colaborativo das equipes. Em uma das últimas aulas, foi elaborado um seminário para que os alunos auto-avaliassem a qualidade dos seus trabalhos e ouvissem o parecer dos colegas (dos outros grupos) e do próprio professor. Neste momento, se discorreu sobre os méritos e problemas de cada blog em relação à proposta inicial. Como todos haviam trabalhado colaborativamente, foi estimulado que os pareceres tivessem como centro uma avaliação qualitativa, não quantitativa. No final do seminário, levando em conta a auto-avaliação dos grupos sobre seus trabalhos, bem como os comentários dos colegas sobre os grupos, o professor atribuiu uma nota de 0 (zero) a 2 (dois) para cada grupo.

Na aula seguinte, os alunos foram convidados a trabalhar individualmente, em texto dissertativo, quatro conceitos da disciplina articulados – ou não – ao país que haviam escolhido como tema para os blogs. As notas dessa avaliação foram atribuídas apenas pelo professor e variou em uma escala de 0 (zero) a 8 (oito).

As notas finais dos alunos corresponderam à soma da avaliação colaborativa do trabalho em grupo e à nota atribuída individualmente para cada aluno pelo professor e somou os 10 (dez) pontos máximos a serem aferidos nas avaliações de cada estudante .

3.2. Teoria do Jornalismo[2]

Oferecida no terceiro ano do curso de jornalismo, a disciplina Teoria do Jornalismo procura apresentar conceitos básicos, princípios e características do fenômeno jornalístico. Além disso, procura articular tendências, questionamentos e novos paradigmas para o jornalismo.

A disciplina objetiva apresentar ao aluno as estruturas mais comuns presentes no trabalho jornalístico e estimular a reflexão sobre os conceitos, princípios e critérios que norteiam a atividade da imprensa. Procura também apresentar as contribuições de outras disciplinas para a formulação de uma Teoria do Jornalismo.

Nesta altura do curso, os alunos já articulam, em sua formação, as teorias e as especificidades e técnicas da profissão. Por conta disso, as experiências, aqui realizadas nos cursos diurno e noturno do primeiro semestre de 2007 e 2008, foram um pouco diferentes do caso anterior.

Do ponto de vista teórico, a preocupação central foi articular os conteúdos teóricos do jornalismo à Geopolítica. Assim, foi proposta aos alunos a aplicação dessas teorias a um estudo de jornalismo comparado tendo como base a análise do discurso.

Formados grupos de no máximo cinco alunos e analisada a cobertura dada a fatos internacionais em diferentes jornais e revistas. Cada grupo debruçou-se sobre dois ou três veículos. Os trabalhos foram centrados em aulas em que se revezavam os conteúdos teóricos com a análise midiática de material trazido pelos alunos sobre diferentes regiões do Brasil ou países.

No final, o resultado dessas avaliações deveria ser apresentado em texto, no formato de monografia (com uma média de 20.000 toques) ou um conjunto de artigos jornalísticos, sendo que cada aluno do grupo deveria ser responsável por um artigo (com uma média de duas a três laudas; 2.800 a 4.200 toques, cada).

Os trabalhos foram apresentados em seminários. Nesta altura, para cada seminário apresentado por um grupo-apresentador, foi proposto que houvesse um grupo-

[2] O conjunto de experiências aqui descrito refere-se às práticas de ensino na disciplina *Teoria do Jornalismo* nos primeiros semestres de 2007 e 2008, então sob responsabilidade do professor Enio Moraes Júnior.

comentador. Mais uma vez, os trabalhos ganharam um perfil colaborativo e a possibilidade de engrandecerem-se. A cada apresentação eram avaliados dois grupos: os apresentadores e os comentadores. No final do seminário, levando em conta a auto-avaliação dos grupos-apresentadores sobre seus trabalhos, bem como os comentários dos grupos-comentadores, o professor atribuiu uma nota de 0 (zero) a 4 (quatro) para cada grupo.

Assim com aconteceu na disciplina anteriormente citada, na aula seguinte, os alunos convidados a trabalhar individualmente, em texto dissertativo, quatro conceitos da disciplina articulados ao seu tema. No final, na mesma folha da prova escrita, deveriam se auto-avaliar e justificar a nota posicionando-se também em relação aos méritos e críticas que haviam assinalado os comentadores da aula anterior. As notas finais dos alunos corresponderam à média do que tinha sido auto-avaliado por ele e a nota individual atribuída pelo professor ao conteúdo dissertativo da prova. Essa média variou, portanto, em uma escala de 0 (zero) a 6 (seis), somando os 10 (dez) pontos máximos a serem aferidos nas avaliações de cada aluno.

3.3. Agência de Notícias[3]

Oferecida aos estudantes de jornalismo no terceiro ano da formação, a disciplina Agência de Notícias trabalha os fluxos da informação dentro da nova ordem mundial e das transformações tecnológicas. A proposta compreende o desenvolvimento da pauta e a prática da apuração de notícias a partir de técnicas básicas de pesquisa, visando a narração jornalística.

Seu objetivo é desenvolver nos alunos a habilidade prática e crítica para tarefas jornalísticas em agências noticiosas e outros meios digitais, exercitando empiricamente noções de noticiabilidade, valor-notícia e fato jornalístico. Nesse contexto, um dos problemas era dar visibilidade ao trabalho desenvolvido pelos alunos e, também, desenvolver um produto que pudesse ser efetivado como instrumento pedagógico.

Buscando atender a essa necessidade, em parceria com a equipe de webdesign do Centro Universitário, realizou-se abrangente pesquisa nos principais veículos on-lines brasileiros, procurando levantar as vantagens e desvantagens de cada um. Ao mesmo tempo, desenvolveram-se pesquisas com os próprios alunos, buscando criar uma identidade própria. O resultado foi o jornal-laboratório Momento Online (www.fiamfaam.br/momento), que teve seu desenvolvimento norteado pelas idéias de Pierre Lévy sobre a necessidade de construção de “novos modelos do espaço dos conhecimentos’, expressas no conceito de ‘saber-fluxo’” (Avanza & Pinheiro, 2008, 2).

[3] O conjunto de experiências aqui descrito refere-se às práticas de ensino na disciplina *Agência de Notícias* nos primeiros semestres de 2007, 2008, 2009 e 2010, sob responsabilidade da professora Márcia Furtado Avanza.

Além de fomentar o trabalho em grupo, o jornal-laboratório possibilitou um melhor controle da produção, já que todas as etapas, desde a postagem do material jornalístico até a publicação final, têm acompanhamento. O aluno interage com o professor de forma privada nas etapas de edição e publicação de sua matéria, visualizando apontamentos de correções indicadas. Assim como o docente, ele pode acompanhar todas as etapas e o histórico de sua produção geral ao longo do semestre.

O veículo desenvolvido respondeu à necessidade fundamental de promover a interação e a motivação do grupo, ao mesmo tempo em que transformou um sistema web de publicação em um agente ativo na relação de ensino e aprendizagem. Os alunos passaram a vivenciar uma agência de jornalismo eletrônico, promovendo uma reprodução do meio profissional e de suas atividades.

Ao mesmo tempo, o jornal também respondeu como portfólio dos alunos. Na internet, o conteúdo assume uma grande proporção, já que o meio digital amplia e multiplica o potencial do jornalismo. O controle dos dados de acesso mostrou que a leitura da produção dos alunos não é mais local ou nacional, mas global. Quando completou um ano, o jornal comemorou acessos de 246 cidades brasileiras e de 50 países. Esse resultado contribuiu, também, para melhorar a qualidade do conteúdo produzido.

3.4. Projetos Experimentais

Projetos Experimentais corresponde à última etapa na formação dos jornalistas do Centro Universitário Fiam-Faam. Embora a prática comum nesta altura do curso seja que apenas um professor, formalmente, oriente um ou cada grupo de alunos, nesta etapa os professores Márcia Furtado Avanza e Enio Moraes Júnior trabalharam conjuntamente na orientação de dois projetos experimentais. Enquanto a docente ficou a cargo das orientações metodológicas, o professor assumiu as orientações ligadas às práticas do jornalismo.

O documentário Cinco Vezes Mãe: relatos de mulheres que foram ao extremo (Carneiro; Gonçalves; Rigotti & Reis, 2008) abordou a maternidade e as dificuldades enfrentadas por mães que se depararam com problemas relacionados aos seus filhos. Para desenvolver o trabalho, o grupo de quatro alunas construiu uma vídeo-reportagem recorrendo à história oral temática, com depoimentos de mães que tiveram que lidar com a morte de seus filhos ou conviveram com dependência química, violência, doenças e dificuldades financeiras.

O documentário Opará: o rio que corre para o mar (Arruda & Machado, 2008), produzido por uma dupla de alunas, também construiu uma vídeo-reportagem com base em história oral, entrevistando personagens de famílias ribeirinhas de Penedo, cidade localizada na região Nordeste do Brasil, às margens do rio São Francisco.

Em ambos os casos, o trabalho de reportagem foi o eixo central da avaliação. Mais do que em qualquer outro momento do curso, foi cobrada a coerência entre o pensar – a teoria – e o fazer – a prática jornalística.

Embora os trabalhos de cada grupo tenham sido formalmente submetidos a bancas examinadora, os alunos foram levados, nas últimas semanas de orientação, a realizar uma auto-avaliação dos seus trabalhos individuais no grupo e do trabalho conjunto da equipe.

A conversa com o professor serviu para qualificar a avaliação, estimulando os alunos a reconhecerem falhas em sua atuação e em seu trabalho. Isso implicou trabalhos mais bem elaborados não só do ponto de vista final do que foi alcançado como também do próprio processo do fazer.

Compromisso docente

O início do século XXI assinala um novo tempo para a comunicação social e para o jornalismo. O acesso aos meios de comunicação mudou não apenas o perfil do comunicador social, mas alterou também o grau de exigência desse comunicador. E isso tem implicações claras para a educação e para a formação do jornalista.

Antes de pensar essa formação, no entanto, poderíamos nos perguntar insistentemente, perplexos, para que jornalismo estamos formando. Essa questão, no entanto, seria demasiado complexa e de demorada resposta. Mas qualquer que seja o jornalismo hoje, qualquer que seja o modelo que ele enseje e que sobreviva nas diversas partes do mundo – das redações mais tradicionais aos modelos mais avançados do ponto de vista tecnológico – uma coisa é certa: ao jornalismo cabe servir ao cidadão.

Assim, o jornalismo permanece cumprindo o papel que sempre teve, buscando capacitar o cidadão no exercício dos seus direitos e deveres. E a formação coerente com isso passa por uma educação que em vez de limitar, amplie seus horizontes de percepção e visualização do mundo e do homem. Por isso, a obra de Danton Jobim permanece coerente e atual com esses novos tempos:

> É impossível ignorar, então, que todo projeto pedagógico proposto por Jobim é o resultado desse ideal atribuído por ela à imprensa. Por certo, esse ideal condiz com toda sua atuação durante todos os anos em que exerceu a profissão. Da mesma forma, tem a ver com a sua forte formação cultural e ética. Tem também relação com a própria personalidade de Jobim, um homem conhecido pelos companheiros como um conciliador, que buscava na diplomacia os meios de resolver conflitos, mesmo nos momentos mais graves e polêmicos (Avanza, 2007, 203).

É em defesa do compromisso democrático do jornalismo que professores e formadores de jornalistas são cada vez mais convidados a desenvolver pesquisas que busquem modelos atuais e competentes para formar seus alunos. E as Ciências da Educação são cada vez mais bem-vindas e requisitadas nesse processo.

Referências bibliográficas

ARRUDA, R. D. & MACHADO, N. M. (2008). *O Rio São Francisco e as Famílias Ribeirinhas de Penedo*: *Relatório de Trabalho de Conclusão de Curso*. Centro Universitário Fiam-Faam: Faculdades Integradas Alcântara Machado. São Paulo.

AVANZA, M. F. (2007). *Danton Jobim, o mediador de duas culturas: por uma Pedagogia do Jornalismo*. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo.

AVANZA, M. F. & PINHEIRO, W. M. (2008). *Jornal Momento: experiência online no ensino do jornalismo*. Trabalho apresentado no 11o Encontro Nacional de Professores de Jornalismo. Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ). São Paulo.

AZEVEDO FILHO, L. A. (1981). *Danton Jobim: jornalista da democracia e senador da liberdade*. Rio de Janeiro: Livraria Padrão Editora.

BRIGGS, M. (2008). *Jornalismo 2.0: como sobreviver e prosperar*. Knight Center. In http://knightcenter.utexas.edu/Jornalismo_20.pdf. Acesso em 28 de Março de 2009.

CARNEIRO, J. A.; GONÇALVES, J. A.; RIGOTTI, J. I. & REIS, M. V. (2008). *Cinco Vezes Mãe: relatos de mulheres que foram ao extremo: Relatório de Trabalho de Conclusão de Curso*. Centro Universitário Fiam-Faam: Faculdades Integradas Alcântara Machado. São Paulo.

FORMOSINHO, J. (2009a). Dilemas e Tensões da Actuação da Universidade frente à Formação de Profissionais de Desenvolvimento Humano. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, No. 08. Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP.

FORMOSINHO, J. (2010). Entrevista concedida a Enio Moraes Júnior. Vídeo: 43 min. Braga.

FORMOSINHO, J. (org.) (2009b). *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2008). Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 08, Nº 01, 05-16.

FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (org.) (2009). *Equipas Educativas: por uma nova organização da escola*. Coleção Infância, No. 15. Porto: Edições Asa.

FORMOSINHO, J. e outros (2005). *Administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Lisboa: Edições Asa.

JOBIM, D. (2003). *O Espírito do Jornalismo* (2ª ed.). Coleção Clássicos do Jornalismo. São Paulo: Edusp.

JOBIM, D. (1964). *Pedagogia del periodismo: metodos de ensenanza orientados para la prensa escrita*. Quito: Ciespal.

MORAES JÚNIOR, E. (2005). *A Formação Cidadã do Jornalista no Brasil: um estudo de caso da formação do jornalista na USP*. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo.

Formação docente em serviço: reflexões sobre práticas do ensino e da avaliação da leitura antes e após um trabalho com estratégias de leitura[1]

Ana Maria C.S. Menin
Cyntia G. S. Girotto
Renata J. Souza

UNESP

Introdução

Com os resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) detectou-se pelo mundo uma crescente preocupação com as relações estabelecidas entre os leitores e o material escrito, em especial, o *livro de literatura*, e a compreensão do lido. No entanto, apesar de todo o investimento em programas de fomento à leitura, por parte do governo brasileiro, as políticas públicas de formação de leitores não estão atingindo seus objetivos de formar leitores qualitativamente melhores.

Neste sentido, um grupo de pesquisadores da Universidade Estadual Paulista (UNESP) entre os anos de 2006 a 2010 colocou em prática tanto com professores do Ensino Fundamental como com alunos uma metodologia de compreensão leitora de origem norte-americana, que descreveremos nesse artigo.

A referida metodologia está embasada na metacognição.

Leva-se em consideração que uma leitura fluente envolve o reconhecimento das palavras, ou seja, os alunos devem conhecer a palavra que será lida para imediatamente compreende-la. Para tanto, estratégias de leitura devem ser ensinadas às crianças desde as séries iniciais. Muitas pesquisas já provaram que quando o aluno sabe estratégias de leitura melhora sua compreensão e sua memória sobre o que lê.

No entanto, as escolas raramente ensinam essas estratégias nas salas de aula. Assim, precisa-se entender o que são tais estratégias, bem como metacognição, para poder ensinar e vislumbrar a melhora no entendimento de textos por parte dos alunos.

De acordo com Pressley (2005) metacognição é o conhecimento do processo do pensar. Isso quer dizer que a criança ao ler precisa saber o que passa por sua mente, precisa conhecer o processo que desencadeia na leitura.

A metacognição necessária para compreender as estratégias de leitura pode começar com as explicações e modelagem do professor. Inicialmente é necessário saber que são sete as estratégias de leitura: conexões, inferência, conhecimento prévio, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese.

[1] O artigo em questão teve como apoio principal os capítulos 2 e 3 do Livro: ler e Compreender: estratégias de leitura (2010), Mercado das Letras, editora. Campinas - SP.

O conhecimento prévio é considerado por vários autores como a estratégia principal, deixando evidente estratégias tais como: a previsão, a interlocução, o questionamento e a indagação. Isto porque, a todo momento a criança usa conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido. Assim, antes de ler, as crianças geralmente ativam conhecimentos prévios que podem estar relacionados às ideias do texto. Autores norte-americanos costumam nomeá-la como *estratégia-mãe* ou *estratégia guarda-chuva* uma vez que agrega todas as demais.

A estratégia de conexão permite à criança acionar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo. Assim, relembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade, ajuda a compreender melhor o texto em questão.

Há três tipos de conexões possíveis: texto-texto, em que o leitor ao ler um texto, estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros diferentes. As texto –leitor são aquelas em que o aluno estabelece relações do texto com sua própria vida. Por fim, as chamadas conexões texto-mundo são estabelecidas entre o texto lido e um acontecimento mais global.

Estas mesmas conexões permitem aos leitores fazer novas conexões com a natureza dos textos e as características literárias. Uma vez que se tornam conscientes desses elementos, as crianças sabem o que esperar quando leem um livro, de literatura infantil, um jornal, seguem um manual ou vêem uma propaganda.

Por exemplo, em uma situação de conexão texto-texto a criança poderá afirmar após ler *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, de que havia visto um desenho na televisão em que também aparecia Hércules e...

Outra estratégia, a inferência, é compreendida como a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto, levando o leitor a entender as inúmeras facetas do que está lendo, nas entrelinhas. Vale lembrar porém, que as pessoas fazem inferências o tempo todo sem se aperceberem de que o estão fazendo, ao ler expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz, assim como informações visuais e não visuais em um texto.

Os leitores conseguem inferir quando utilizam o que já sabem e estabelecem relações com as dicas que o texto oferece para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia. Se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que lêem. Às vezes, as perguntas do leitor só são respondidas por meio de uma inferência. Quanto mais informações os leitores adquirirem, mais sensata a inferência que fazem, por exemplo, sobre o significado de palavras desconhecidas, sobre significados das ilustrações contidas na capa do livro, sobre o enredo que permite inferir os temas da narrativa em uma atividade como a descrita abaixo:

Após a leitura do livro _____, escrito por _____, escreva a seguir: 1. O enredo
2. Os temas inferidos por você 1. 2. 3. 4.

Figura 1 – Exemplo de "cartaz do enredo e dos temas

Já a visualização consiste em criar imagens mentais, cenários e figuras enquanto o leitor realiza a leitura. Ao visualizarem os leitores conseguem se interessar, pensar e entender melhor a informação contida no texto.

Na realidade, visualização é uma estratégia cognitiva que muito usamos sem perceber, assim como a inferência. Usamos desenhos para nos ajudar a entender um problema de matemática ou um diagrama para auxiliar nos processos científicos, como no ciclo da água. Às vezes, quando as pessoas pedem informações sobre direções, imaginamo-nos dirigindo, passando pelos pontos de referência em nossa mente, entre outras situações. Vejamos, a seguir, um exemplo de atividade sobre visualização, demonstrada abaixo:

QUADRO ÂNCORA: VISUALIZAÇÃO

Nas colunas à direita da figura preencher na sequência: sim, não e observação.

Nome:

Série:

Eu visualizo a fim de:	**S**	**N**	**O**
fazer previsões e inferências.			
esclarecer algum aspecto do texto.			
lembrar.			
Eu visualizo:			
personagens, pessoas ou criaturas.			
ilustrações ou características do texto.			
eventos e/ou fatos.			

espaço e/ou lugar.			
Eu visualizo, usando:			
meus sentidos (olfato, audição, paladar ou sentimentos).			
minha reação física (calor, frio, com sede, estômago doendo etc.).			
uma reação emocional (alegria, tristeza, animado, solitário etc.).			

Figura 2 – Exemplo de "quadro âncora" com visualização.

O docente pode ensinar os alunos a fazerem perguntas ao texto pois isso, também auxilia a compreensão da história. Essa estratégia ajuda as crianças a aprenderem com o texto, a perceberem as pistas dadas pela narrativa e dessa maneira facilita o raciocínio. Os alunos podem aprender a perguntar ao texto, essas questões podem ser respondidas no decorrer da leitura com base no texto ou com o conhecimento do próprio leitor.

Além disso, as aulas propostas pelo professor devem considerar o pressuposto de que a visualização ocorre antes, durante e depois da leitura, e o fato de que quando leitores visualizam, usam conhecimento prévio e detalhes importantes do texto. Se o texto é menos minucioso e faltam figuras ou textos com características de suporte, o leitor precisa criar suas próprias imagens.

Quando leitores proficientes visualizam:

1. Transformam as palavras do texto em figuras, sons, cheiros e sentimentos.
2. Fazem conexões entre as ideias do texto e do mundo com suas próprias experiências.
3. Transportam a si mesmos para dentro do texto e se envolvem com o escrito.
4. Melhoram a capacidade de compreensão do que leem.
5. Apreciam a leitura.
6. Lembram-se do que foi lido.

Já a habilidade da sumarização parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos, e para que isso seja possível é necessário aprender o que é essencial em um texto, ou seja, buscar a essência, separando-a do detalhe.

Sumarizar é aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto. Preferimos pensar que os dias de sublinhar e checar a ideia principal acabaram. Infelizmente, exercícios de compreensão e questões nos testes, provas e concursos, ainda exigem que os leitores escolham uma ideia principal. Já podemos perceber que em parágrafos construídos artificialmente, como aqueles que vemos em testes padronizados,

há somente uma única ideia. No entanto, determinar ideias essenciais em um texto autêntico como um trecho de um livro infantil, um editorial de jornal, ou um livro não-fictício pode não ser tão fácil. Contudo, algumas atividades a serem desenvolvidas durante as oficinas de leitura podem ajudar professor e aluno a trabalharem com maior propriedade o texto tais como: familiarizar o leitor com as características de livros de não-ficção, separar o tópico dos detalhes, a fim de discriminar entre tópicos-chave e detalhes de apoio e, finalmente, ao determinar o que é importante vale perguntar importante para quem pois devemos ter presente que há diferenças entre o que é importante para o aluno e as grandes ideais dos autores. Veja a sugestão de atividade abaixo:

FOLHA DO PENSAR

Título do livro: Nome: Série:
1. Escreva algo que aprendeu sobre o assunto e que acha importante lembrar.
2. Desenhe, no texto, uma linha embaixo da informação que acha importante e transcreva a seguir essa informação.
3. Escreva o que acha que o autor mais queria que aprendesse e lembrasse.

Figura 3 – Folha do Pensar

Por fim, a estratégia de síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, elencando as informações essenciais e modelando-as com o nosso conhecimento. Ao sintetizar, não relembramos apenas fatos importantes do texto, mas adicionamos novas informações a partir de nosso conhecimento prévio alcançando uma compreensão maior do texto.

O docente deve estimular seus leitores a parar e pensar sobre o que leram, pois parar e pensar ativamente sobre a informação ajuda o leitor a manter-se no texto e a monitorar o próprio entendimento. Às vezes, o objetivo da leitura é examinar e reduzir a possibilidade de significados em busca da essência. Outras vezes, é buscar os detalhes juntos para fazer conclusões, considerar implicações ou mesmo tomar decisões.

Enfim, quando os leitores sintetizam, usam uma variedade de estratégias para construir e aumentar o entendimento. Resumem a informação, ouvem a voz interior e "fundem" o pensamento para, assim, a informação fazer sentido. Conectam o novo com o conhecido, fazem perguntas, escolhem a informação mais importante. Todas essas estratégias se interconectam, se articulam para permitir sintetizar a informação e usá-la

ativamente. Ensinar a resumir – selecionar os fatos, ordenar eventos, parafrasear e escolher o que é importante – como um aspecto da síntese da informação, é fundamental para formação do leitor autônomo. Como exemplo de atividades com a síntese elaboramos os quadros abaixo que poderão contribuir com o trabalho do professor facilitando a compreensaão do aluno

QUADRO AUXILIAR PARA A ATIVIDADE DE RECONTO

Título da história: Nome: Série:
Lista de palavras-chave da narrativa.
Registros de breves passagens da história que norteiem a estrutura da narrativa.
Reconto da história (atividade oral). OBS: - Lembre de contar o que é importante. - Conte isso de uma forma que faça sentido e seja atraente para os que estão ouvindo

Figura 4 – Quadro auxiliar para a atividade de reconto

EXEMPLO DE QUADRO-SÍNTESE PARA A ATIVIDADE DE RESUMIR

Título da História: Nome: Série:
Resumo
Opinião Pessoal

Figura 5 – Exemplo de quadro-síntese para a atividade de resumir

Assim ao aprender todas as estratégias de leitura o aluno deve se familiarizar com elas e contar com o professor como um monitor que o ajudará a desenvolver aquilo que ele ainda não faz sozinho.

Para tanto, ao professor é importante saber conduzir as atividades e também avaliá-las. Porém há que se ter um planejamento para o uso delas e sua distribuição durante a aula e, ao mesmo tempo, no decorrer do período em que as oficinas de leitura estiverem em desenvolvimento relativamente ao que costumamos identificar como atividades antes, durante e depois da leitura.

A estrutura modular das oficinas de leitura, com duração de 60 minutos, adaptada à realidade brasileira caracterizar-se-á por:

1. Aula introdutória (05-10min.) momento em que o professor explicará aos alunos a estratégia eleita para ser ensinada. Para cada estratégia o professor prepara pequenas lições, possibilitando às crianças compreenderem os processos mentais utilizados pelo professor durante a leitura;
2. Prática guiada, leitura independente (35 a 50 minutos): prática guiada: um tipo de orientação dada a pequenos grupos de alunos que leem textos e a leitura independente, quando o aluno tenta praticar sozinho as estratégias de leitura lendo silenciosamente e individualmente e, por fim,
3. A avaliação (5 a 10 minutos) que se constitui em um julgamento de valor sobre a oficina de leitura relativamente à utilidade da proposta, da recepção dos alunos, da continuidade ou não dessa prática, das expectativas atendidas e dos objetivos alcançados. Além disso é importante que o professor retome o processo de leitura a fim de verificar o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizaram a referida estratégia de leitura e, neste sentido, poderá fazer uso de diferentes recursos avaliativos tais como: roteiro para discussão oral, cartazes sínteses, fichas avaliativas, gráficos organizadores etc.

1. A prática da avaliação e as estratégias de leitura

Retomar a discussão sobre avaliação, agora focalizada em relação a atividades de leitura requer continuarmos a discussão apoiadas em algumas perguntas: O que buscamos com a avaliação de uma maneira mais ampla e com a avaliação de atividades que visam não somente verificar o nível de proficiência leitora dos alunos, como também o grau de satisfação em compreender o texto, entregando-se ao prazer estético da leitura?

Quais contribuições a avaliação pode trazer para a formação do leitor autônomo? Ainda, em quê e como a avaliação poderá contribuir com o professor de forma a avaliar seu aluno de maneira eficiente? Como elaborar um bom instrumento de avaliação? Que

aspectos priorizar e quais abandonar? Qual pergunta provocará a melhor resposta do aluno?

Importante lembrar que avaliar as atividades de leitura dos alunos implica em avaliar a própria competência leitora do professor. Isto porque o ensino, seja ele de leitura ou não, deve ser planejado e replanejado, levando em conta as aprendizagens e não-aprendizagens dos alunos.

Estudiosos como por Solé, Candemarín e Medina (2005), sugerem como atividades avaliativas de leitura os seguintes questionamentos:

1. O aluno compreendeu os propósitos implícitos e explícitos da leitura, respondendo a perguntas como: O que tenho que fazer? Por quê? Para quê?
2. Ativa e acrescenta à sua leitura seus conhecimentos prévios, respondendo a perguntas como: O que se aproxima do conteúdo do texto? Que conhecimentos afins podem ser úteis para mim?
3. Dirige a atenção ao fundamental e não ao acessório, em função dos objetivos da leitura, respondendo a perguntas como: Que informação é importante para meu objetivo?
4. Avalia a consistência interna do conteúdo e sua compatibilidade com o conhecimento prévio, respondendo a perguntas como: Esse texto tem consistência? Destoa do que penso? Que dificuldade apresenta? (SOLÉ apud CANDEMARÍN; MEDINA, 2005, p.105).

Trabalhar com as estratégias e, posteriormente,avaliá-las, implica em desconstrução e reconstrução de alguns conceitos e, mesmo, em provocar um diálogo mais intenso e exaustivo com o aluno, de forma que ele possa ir percebendo as pistas deixadas pelo autor que o levem para um encontro, um mergulho mais profundo no texto.

Queremos chamar a atenção para o fato de que as orientações utilizadas pelo professor, ao propor atividades de avaliação, são fundamentais para os resultados que se espera do trabalho. O aluno não é obrigado a adivinhar o que o professor pretende com o exercício proposto. Exige-se e espera-se que o aluno, tão somente, entenda e responda às questões. Contudo, em muitos exercícios, há uma lacuna entre o que o professor solicita do aluno e, por consequência, espera que ele responda, e o que, efetivamente, o aluno compreende e responde.

O texto não deve se constituir em empecilho para a aprendizagem, muito pelo contrário, deve ser um instrumento facilitador para o aprender. Por esta razão, chegou o momento de refletirmos sobre a avaliação e as contribuições que poderemos obter dela se planejarmos atividades leitoras afinadas com procedimentos avaliativos antes, durante e após a leitura.

Avaliar é criar situações em que o aluno possa demonstrar o que e como aprendeu, se ainda tem dúvidas ou se ainda não aprendeu. Para isto nos utilizamos em avaliação de critérios que são indispensáveis tanto para a elaboração de atividades avaliativas, quanto para a correção destas atividades.

Insistimos que, avaliar atividades leitoras, exige do professor, primeiramente, saber o que é avaliar, o que deverá ser avaliado e como avaliar. O professor deve estar sempre por perto, atento, observando as reações de seus alunos e de que forma constroem seu pensamento, como articulam suas ideias, que tipo de descobertas fazem e quais conexões estabelecem após estas descobertas, por fim e não menos importante, que uso fazem destas novas informações em benefício próprio garantindo uma aprendizagem significativa. Assim o professor deverá:

- Monitorar seus alunos durante a fase de prática e instruções. Conforme os alunos destacam as informações importantes e compartilham com os colegas, o professor circula e observa. Durante essas observações o professor faz comentários, dá *feedback* e encoraja os alunos a refletir e explicar suas escolhas e pensamentos.
- Observar e fazer registros anedóticos das respostas escritas e orais dos alunos às questões sobre informações relevantes ou sobre tarefas. Estas podem ser usadas como forma de avaliação dessa estratégia. Fazer um gráfico ou anotar as respostas se precisar documentá-las.
- Coletar e analisar a produção escrita dos alunos em relação ao texto também pode ser uma forma de avaliação, além de ser um registro. As respostas dos alunos devem ser pontuadas de acordo com a rubrica, cujo foco é a justificativa das informações relevantes.
- Pedir aos alunos para escreverem sobre o uso dessa estratégia e de como ela aprimora a compreensão. Eles devem explicar seu entendimento e se a aplicação de tal estratégia melhora sua compreensão.
- Solicitar inventários escritos informais e testes formais para serem usados para avaliar como a aprendizagem das estratégias está influenciando na compreensão dos alunos como um todo.
- Realizar comentários em forma de rubrica que podem ser utilizados para verificar a compreensão e aplicação das estratégias pelos alunos.

No processo de ensino e aprendizagem não existe apenas um avaliador e um avaliado, há sempre uma troca de lugares que ora privilegia o professor, ora o aluno. Considerando que somos um conjunto uníssono e complexo, caracterizado por dois campos do domínio, devemos observar ao avaliar a leitura de nossos alunos se:

1. A atitude emocional do leitor em relação ao texto lido contempla aspectos que vão de seu envolvimento com o texto, até sua segurança em discutir o texto, expondo suas ideias a respeito do material lido;
2. O nível de leitura se ajusta aos objetivos propostos.

Ao selecionar indicadores para avaliar as atividades leitoras do aluno, Candemarín e Medina (2005) propõem um conjunto de aspectos apoiados em dois critérios:

Alto rendimento	Baixo rendimento
Incorpora as ideias de seus conhecimentos prévios e experiências.	Deixa de utilizar seus conhecimentos e experiências pessoais para constituir significado e interpretar o texto.
Faz inferências a partir do texto.	Faz poucas inferências ou elaborações; sua lembrança é apenas literal.
Formula, confirma e descarta previsões enquanto lê.	Ignora as diferenças e semelhanças entre os argumentos, personagens e ambientes nas histórias.
Compara argumentos, personagens e ambientes nas histórias.	Não identifica com precisão nem elabora conteúdos, temas e conceitos nos textos informativos ou expositivos.
Identifica e elabora conteúdos, temas e conceitos nos textos informativos ou expositivos.	Insensível, não questiona o estilo do autor, suas elaborações, perspectivas ou pontos de vista.
Escolhe livros, revistas e jornais com fins recreativos.	Seu tempo livre não é utilizado para a leitura recreativa.
Expressa opiniões, juízos e novas compreensões sobre o conteúdo do texto.	Não expressa opiniões nem emite juízos críticos sobre o conteúdo do texto.
Capta e inclusive questiona o estilo do autor, suas elaborações, perspectivas ou pontos de vista.	Desconsidera como um texto é construído pelo seu autor.

Figura 6 – Fonte: CANDEMARÍN; MEDINA, 2005, p.131.

Contudo, certo grau de subjetividade, sobretudo em se tratando de um texto literário, possivelmente relativo ao gosto e à preferência, interfere no julgamento e na decisão dos alunos. Neste caso, a busca pelo consenso, conduzida pela discussão, revela ao professor percepções, valores e o tipo de recepção do texto pelo aluno. Vale destacar que, os mesmos aspectos, considerados na fase inicial da leitura, critérios ou indicadores, são exemplos de procedimentos avaliativos. Por outro lado, precisamos entender que um primeiro trabalho focado nesta diferenciação pode, certamente, causar dificuldade para que o aluno tenha clareza sobre sua resposta.

Nesse caso, a intervenção do professor no processo de compreensão do texto é fundamental, pois ele convoca os alunos a pensarem em possíveis respostas para suas perguntas. Neste sentido, o professor necessita conhecer muito bem o texto para poder explorá-lo e encorajar seus alunos a fazerem o mesmo. Caso contrário, diante da primeira dúvida das crianças, o professor se sente impotente para resolver a questão, para solucioná-la e conduzir os alunos na busca de resposta.

O ir e vir no texto significa rever as anotações, os fatos que passaram despercebidos, possibilitando ao aluno, a cada retorno, maior clareza em relação as suas escolhas e respostas. Assim, percorrer o caminho de volta, após o término de uma atividade leitora, é de suma importância. Durante o processo de sumarização, pistas, palavras, expressões podem ter sido abandonadas, enquanto que outras não tão relevantes podem ter sido sublinhadas. Algumas anotações, quando relidas, revelam significados, às vezes, despercebidos. O caminho de volta possibilita uma releitura do texto e, sobretudo neste momento, informações importantes podem ser reveladas.

Pelo exposto, pode-se afirmar que toda leitura é pontuada por um conhecimento prévio anterior, o qual inclui nossas crenças pessoais que, por sua vez, determinam nossas decisões sobre aspectos importantes em um texto. Portanto, toda e qualquer atividade proposta pelo professor precisa ser precedida por um trabalho pontual e sistemático, muito bem planejado sobre o reconhecimento/conhecimento do texto e sobre o texto.

Portanto, ao avaliar a leitura dos alunos, o professor permite-lhes:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivale a responder às perguntas: O que tenho que ler? Por quê/para quê tenho que ler?
2. Ativar os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. O que sei sobre o conteúdo do texto e sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? O que mais sei que pode me ajudar a identificar: o autor, o gênero, o tipo do texto etc.?
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que possa parecer mais trivial em função dos propósitos perseguidos. Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe ou por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Este texto tem sentido? As ideias nele expressas têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de

argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?

5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação. Que se pretendia explicar neste parágrafo, subtítulo, capítulo? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir ideias contidas nos principais pontos? Tenho deles uma compreensão adequada?
6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?

Assim, ao término de cada atividade leitora, os alunos podem participar de uma auto-avaliação refletindo sobre:

1. Como planejo usar a nova informação, obtida com a leitura do texto?
2. O que aprendi de novo?
3. Quais questões ainda tenho que aprender/resolver em relação a este texto e a outros lidos?
4. Como posso aprender mais?

As respostas dadas, certamente, apontarão para atividades que visam aprofundar os conhecimentos dos alunos ou superar dificuldades. Contudo, cada atividade proposta pelo professor precisa ser amplamente discutida e compartilhada com os alunos, por meio de instruções explícitas.

Aproveitar os momentos de dúvida do aluno, do seu sentimento de confusão em muito contribuirá para a superação das suas dificuldades. Essas demonstrações não podem ser consideradas como fracasso ou ausência de aprendizagem, mas sim, o ainda-não-saber. Ao professor caberá mediar este processo, provocar o aluno, sugerir soluções, evitando sempre dar respostas. E ao aluno o que caberá? Qual é o papel do aluno ou de um bom leitor? De acordo com Dole, Duffy, Roehler e Pearson (1991), um bom leitor:

- Usa o conhecimento existente para dar sentido a uma nova informação.
- Pergunta sobre o texto antes, durante e após a leitura.
- Visualiza inferências no texto.
- Monitora seu ou sua compreensão.

- Assimila a estratégia utilizada quando compreende o significado do texto.
- Determina o que é importante.
- Sintetiza a informação para criar imagens sensoriais.

Para formar o leitor proficiente, o professor pode oferecer atividades continuadas de leitura, compreensão e discussão sobre o material lido, de forma que o aluno desenvolva habilidades e competências durante e depois da leitura de qualquer texto. Para isto o aluno precisa:

1. ajustar sua leitura para levar em conta as características dos diferentes gêneros textuais;
2. reunir informações de forma a se apropriar do texto organizadamente;
3. observar e utilizar ilustrações, gráficos, figuras com o objetivo de;
4. disponibilizar diferentes informações;
5. salvar palavras importantes que tenham significado e possam ser utilizadas em situações outras;
6. usar os conhecimentos anteriores, sumarizar informações e reter informações importantes objetivando sintetizar, posteriormente, informações.

Se o professor definir com precisão seus objetivos, desafiará os estudantes continuamente, de modo a ajudá-los a compreender o texto. Para isto poderá adotar indicadores tais como:

a. Dê um exemplo...
b. Dê três exemplos que....
c. Dê um exemplo para cada seleção solicitada...
d. Dê um exemplo que mostre...
e. Usando exemplos do texto, explique...
f. Descreva e explique por que...
g. No texto qual o sentido de...
h. Por que você pensa...
i. Explique com suas próprias palavras...
j. Explique com o autor...

Tanto aluno, quanto professores ainda se encontram em processo inicial de apropriação do texto. As dificuldades dos professores retratam fielmente a insegurança que alguns deles têm ao trabalhar com o texto literário particularmente ou com qualquer

outro tipo de texto. Resultam da falta de familiaridade com textos tanto a insegurança do aluno para responder às questões, quanto a do professor em propô-las.

Um intenso trabalho com e sobre a leitura precisa ter lugar nas escolas. Prateleiras cheias de livro não bastam, pois eles precisam ser lidos. Somente quando a leitura passa do estágio da decodificação para o da compreensão, ela efetiva-se de fato.

Definir a periodicidade das atividades com a leitura requer, ainda, do professor um planejamento minucioso e muito bem distribuído no tempo e no espaço que determine onde e quando desenvolver trabalho com os alunos.

Avaliar o cotidiano da sala de aula por meio de atividades de leitura requer um novo pensar sobre a avaliação e sobre qual tipo de avaliação praticamos e, de fato, queremos.

Referências Bibliográficas

ARENA, D. Buim, GIROTTO, C.G.G.Simões, MENIN, Ana Maria da C. Santos, SOUZA, Renata Junqueira(2010). *Ler e Compreender: Estratégias de Leitura.* Campinas-SP, Mercado de Letras.

CANDEMARÍN, M.; MEDINA, A. (2005). *Avaliação autêntica*: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed.

DOLE, J., DUFFY, G. G., ROEHLER, L.; PEARSON, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264. MONTEIRO LOBATO, J. B. Reinações de Narizinho. SP: Brasiliense, 2005.

LAJOLO, Marisa (2009). O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.* 8. ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1988. (Novas perspectivas), p. 51-62.ssroom practice. , 63 (2), pp.120-129, IRA.

PRESSLEY, Michael(2005) Metacognition and Self-Regulated Comprehension In: *THE INTERNACIONAL READING ASSOCIATION* What research has to say about reading instruction Alan E. Farstrup, S. Jay Samuels, editors – 3rd ed. , 2005.

Capacitação de operários da construção civil da RMBH – Brasil: avaliando o desenvolvimento pessoal e profissional

Antônio Pádua Tomasi
Jane Eyre R. M. Ferreira

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET – MG)

Resumo: Esta comunicação trata do relato de uma experiência junto a operários da construção civil na região metropolitana de Belo Horizonte - RMBH, Minas Gerais, Brasil, em processo de capacitação profissional. Alunos dos cursos de engenharia e de mestrados do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, ligados ao grupo de pesquisa Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia – PROGEST capacitam voluntariamente operários da construção civil em Gestão de Obras. Formados e qualificados na situação de trabalho, pedreiros, carpinteiros, armadores etc., buscam na capacitação oferecida pelo PROGEST a fundamentação teórica que lhes permita melhor compreender o que fazem, bem como melhor se posicionar na sociedade e no mercado de trabalho. A partir de encontros semanais, com duração de oito horas e ao longo de um ano, totalizando 240 horas, os trabalhadores entram em contato com alguns conteúdos: matemática (cálculos específicos da construção civil), tecnologias construtivas e de gestão, leituras de projetos arquitetônicos e outros. Ao lado do aprendizado do português para fins profissionais, eles têm, ainda, duas jornadas dedicadas a conteúdos humanísticos (palestras, filmes, visitas a museus etc.). Os interesses dos trabalhadores sobre o que querem e como querem aprender (FREIRE, 1996, JOBERT, 2005, MEIRIEU, 2005, MERLE, 2006), são referência para a montagem da grade curricular, planos de ensino e planejamento dos encontros. Ao longo do ano eles passam por avaliações. Algumas tratam de conhecimentos específicos da construção civil, adquiridos nos encontros, e outras, na forma de auto-avaliação, dos avanços pessoais e profissionais obtidos (auto-estima, realização pessoal, mobilidade e progressão profissional, desenvolvimento das competências etc.) As primeiras são demonstradas objetivamente (resultado de exames escritos), enquanto as segundas subjetivamente (WEBER, 1999) (entrevistas semi-estruturadas). A pesquisa em curso e aqui comunicada trata desta última. Resultados a partir dos relatos já colhidos têm apontado para importante desenvolvimento pessoal e profissional dos operários.

Palavras-chave: formação ao longo da vida, capacitação profissional, avaliação de desenvolvimento pessoal e profissional

Qualification of civil construction workers from the Metropolitan Region of Belo Horizonte (RMBH) – Brazil: assessing personal and professional development

Abstract: This communication is based on the report of an experience carried out with civil construction workers from the Metropolitan Region of Belo Horizonte - RMBH, Minas Gerais, Brazil, during their process of professional qualification. Students from the engineering graduation and master degree from Minas Gerais Federal Center of Technological Education – CEFET-MG related to the research group – PROGEST – Engineering, Society and Technology Studies Program, voluntarily qualify civil construction workers in Building Management. Graduated and qualified on the job, bricklayers, carpenters, ship-owners etc., aim at the qualification provided by PROGEST, a theoretical basis which allows them better understanding on what their job is, as well as improves their position in society and in the labor market. From weekly eight-hour-a-day meetings during the period of a year, in total of 240 hours, the workers got in touch with some subjects: math (specific civil construction calculus), management and constructive technologies, architectonic projects readings and others. In addition, they learned Portuguese for professional purposes and they also had two journeys concerning humanistic disciplines (lectures, films, visits to museums etc.). Workers' interests on what and how they wanted to learn (FREIRE, 1996, JOBERT, 2005, MEIRIEU,

2005, MERLE, 2006) were reference to the setting of the course syllabus, teaching plans and planning of meetings. Throughout the year they were evaluated. Some of the evaluations dealt with specific civil construction knowledge they have been taught in the meetings and others by means of self assessment, from their personal and professional achievements (self-esteem, personal accomplishment, mobility and professional progression, development of proficiencies etc.). The first ones were objectively proven (by means of written tests results), as the second ones were subjectively proven (WEBER, 1999) (by means of semi-structured interviews). The ongoing research mentioned here concerns the latter. Results from the reports already taken have shown an important workers' personal and professional development.

Keywords: lifelong education, professional qualification, personal and professional development assessment

1. Trabalhador - Aluno

Os trabalhadores da construção civil, no Brasil, são pessoas que, em sua grande maioria, se fizeram por si próprios, o que é também verdade em muitos outros países. De origem simples, por vezes migrantes rurais, como ressalta Coutinho (1980), eles vêem no trabalho "duro" e "pesado" da Construção um caminho para ascender profissional e socialmente.

Para aumentar as chances de ascensão e fazer jus às oportunidades que lhes são oferecidas, ou mesmo produzir essas oportunidades, eles lançam mão de uma boa dose de coragem, de esforço físico e de dedicação aos trabalhos e aos seus chefes (TOMASI, 1999). Em outras palavras, eles se tornam visíveis aos olhos dos seus chefes, condição indispensável para ampliarem os conhecimentos na situação de trabalho, relativos aos canteiros de obras, e ascenderem na empresa.

Assim, em muitos casos, como resultado de uma experiência adquirida ao longo de muitos anos nos canteiros de obras, eles galgam os vários níveis de conhecimentos, dificuldades e obstáculos dos diferentes ofícios da construção até se qualificarem como um trabalhador de ofício ou um Oficial. Alguns podem, até mesmo, chegar ao posto de Encarregado ou de Mestre de Obras.

Neste sentido, a construção civil, ao oferecer a oportunidade de trabalho, de formação profissional, ainda que restrita à situação de trabalho, e de qualificação profissional, é considerada por alguns autores, como Tomasi (1999) como um "setor Escola". Nele tem-se acesso a saberes que vão, inclusive, para além do "saber-fazer": segredos da construção, valores éticos e morais, condutas etc. No canteiro de obras o jovem trabalhador é introduzido a um ofício e, a partir dele, constrói a sua identidade profissional.

Este quadro, porém, sofre algumas mudanças no Brasil com a retomada da economia nacional a partir de 2006, que trás consigo forte demanda de mão de obra qualificada. Registre-se que, mesmo a crise internacional de 2008 não reduziu de forma importante essa demanda. De acordo com a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS – 2009) a

construção civil brasileira, se comparada a outros setores produtivos nacionais, foi a responsável pela maior taxa de crescimento do emprego, cerca de 11,37%.

O crescimento do emprego, neste e em outros setores, se faz acompanhar, também, de demandas de aumento de produtividade e de qualidade, redução de custos de produção, cumprimentos dos prazos etc., cujas implicações sobre a formação e a qualificação da mão de obra são visíveis.

Rose, 2007, registra, neste momento, a crescente desvalorização de certos ofícios e a busca, simultaneamente, de trabalhadores "de linha de frente", mais qualificados. Ou seja, que possuam habilidades para resolver problemas, tomar decisões, ter iniciativa, ler com bom entendimento, dominar conceitos matemáticos etc. Têm-se, então, duas forças opostas agindo na gestão da mão de obra: de um lado, o crescente processo de desvalorização de certas categorias profissionais e, de outro, o surgimento de exigências cada vez mais acentuadas de qualificações e habilidades específicas. Na verdade, esse processo que ganha maior visibilidade, no Brasil, com a retomada da economia, já era visível no país desde as décadas finais do último século.

Na construção civil o quadro geral não é diferente. Melhor dizendo, as mudanças serão mais intensas ou mais visíveis, isto porque o setor sempre passou ao largo das grandes mudanças dos sistemas de produção, tendo no modo artesanal de produção a sua referência maior, sobretudo no que diz respeito ao controle do processo de trabalho (Gorsz, 1996).

Confronta-se com o fato de que, a formação e a qualificação profissional tradicionalmente construída nos canteiros de obras mostram-se insuficientes para acompanhar as mudanças e demandas acima referidas, o que implica a necessidade de se repensar a formação e a qualificação do trabalhador. A construção civil volta seus olhos, então, para a escola.

Na verdade, é muito mais o trabalhador que busca a escola, na crença de que ela detém os conhecimentos que procura e podem assegurar seu lugar no canteiro de obras e sua mobilidade profissional, e muito menos a empresa, ainda que se mostre preocupada com a formação da sua mão de obra. Isto faz um certo sentido porque, historicamente, as empresas da Construção Civil no Brasil, com destaque par o sub setor edificações, sempre deixaram nas mãos dos trabalhadores a responsabilidade pela sua formação profissional.

Muito embora a formação do trabalhador ocorra essencialmente no canteiro de obras, registrem-se algumas iniciativas, ainda que diversas, de sindicatos, escolas e outras instituições públicas ou particulares, neste sentido.

Grande parte das iniciativas, entretanto, se restringem ao mero treino da mão de obra, voltado para atender a demandas específicas do mercado de trabalho. Não obstante a importância desse treinamento, como mecanismo de inserção do

trabalhador no mercado de trabalho, ainda que se possa questionar essa forma de inserção, não se pode perder de vista que essas iniciativas têm como referência o mercado ou as demandas das empresas e não, propriamente, os desejos, interesses e demandas do trabalhador. Há que se lembrar aqui a distinção que faz Paulo Freire de "treino" e "formação" (FREIRE, 1997).

Muito embora estudiosos da formação profissional ou da formação de adultos já tenham apontado, há décadas, a necessidade de se colocar o trabalhador como referência prioritária no seu processo formação, não são de todo visíveis iniciativas neste sentido, sobretudo na Construção Civil. Em outras palavras, muito raramente a questão "o que os trabalhadores querem aprender?", é ouvida.

A questão, velha conhecida dos pesquisadores brasileiros dedicados à educação popular e que assistem há décadas, quase que impotentes, a força do mercado determinar os caminhos da formação profissional, se coloca, também, no centro das preocupações acadêmicas mais recentes de Philipe MEIRIEU, Vincent MERLE e Guy JOBERT, pesquisadores franceses ligados ao Conservatorie National des Arts et Métiers – CNAM, dedicados à "Formação ao longo da vida", entre outros estudiosos da formação de adultos.

Para esses pesquisadores, a educação, assim como nos ensina Paulo Freire, *"não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em sua relação com o mundo"* (FREIRE,1997). Ela não se faz a partir de homens compreendidos como "vazios" de conhecimentos e deixados aos outros a responsabilidade de ensiná-los, "enchê-los" de conteúdos.

Assim, é necessário que o Formador também mude a sua forma de ensinar, que estabeleça trocas, que se forme, enquanto forma o outro e que, este outro, se torne sujeito do processo formativo e, na troca, cresçam juntos.

O ponto de partida é sempre o sujeito (o trabalhador, o formador) e o seu mundo, seu trabalho, sua realidade, seus desejos pessoais e profissionais. Ou, ainda, o diálogo entre os sujeitos que estabelecem *"um conhecimento necessário não apenas para lidar com as mudanças em curso, mas também para participar criticamente do processo de mudança." (*PIRES, 2007).

Do mesmo modo, a "Formação ao longo da vida" está assentada sobre o desejo de se encontrar no acesso ao conhecimento, as respostas às questões que emanam de uma prática social ou de uma prática profissional. Em outras palavras, na "formação ao longo da vida" o aluno só se formará se encontrar as respostas aos problemas que emergem na situação por ele vivida.

Ela é uma tentativa permanente de colocar em tensão o desenvolvimento das atitudes e as capacidades fundadas sobre a experiência e a apropriação no interior da atividade dos conhecimentos e dos conceitos científicos. Trata-se, portanto, de momento

privilegiado no curso da vida profissional e pessoal em que o sujeito tenta construir, com a ajuda de um terceiro, a continuidade entre a experiência e o conhecimento socialmente constituído.

O conhecimento, por sua vez, não é pura criatividade individual, mas fruto de relações sociais e toda tentativa de aprendizagem voltada para o desenvolvimento da pessoa deve ser descentralizada.

Experiências relativas a essas relações sociais são vividas pelos membros do Grupo de pesquisa PROGEST e operários da construção civil no CEFET-MG, Belo Horizonte, Brasil.

2. Os cursos de formação/capacitação do PROGEST

O Grupo de pesquisa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia – PROGEST desenvolve cursos de capacitação de trabalhadores da Construção Civil e procura, nestes cursos, ministrados por alunos (Formadores) dos cursos de engenharia, dessa mesma Instituição, tomar como referência para a formação dos trabalhadores, os seus desejos e interesses.

O PROGEST, entre outras atividades, desenvolve dois cursos de capacitação profissional: Gestão de obras com 240 horas distribuídas em dois semestres letivos, com 8 horas/aulas aos sábados e o curso de capacitação em Instalações Elétricas Prediais com 120 horas distribuídas em um semestre letivo e com 8 horas/aulas aos sábados.

Alunos dos cursos de engenharia do CEFET-MG e do mestrado em Engenharia Civil e Educação Tecnológica (Formadores), orientados por professores, ministram aos trabalhadores as aulas de diferentes disciplinas.

Um dos fatores que levaram à criação dos cursos foi a preocupação em estender aos trabalhadores da construção civil, dentre estes os Encarregados e Mestre de obras, responsáveis pelo comando dos operários nos canteiros de obras, conhecimentos importantes para a compreensão do que já faziam na prática:

> [...] “ficava claro, à medida que o curso de engenharia avançava que, de pouco serviria formarmos jovens engenheiros imbuídos da importância da gestão para os trabalhos da construção, se um esforço semelhante não fosse feito em relação aos operários. Depois de formados é fundamental que esses jovens possam encontrar uma interlocução junto aos operários, parceiros na gestão das obras, possam estabelecer com sucesso, mas, em outras bases, a dupla Engenheiro/Mestre de Obras para juntos assegurarem a melhoria no trabalho da Construção Civil.” (TOMASI, GÓIS, CRUZ, 2007, p.6).

O curso de Gestão de Obras, do qual trata a presente comunicação, possibilita alunos e Formadores viverem experiências e trocas de conhecimentos fundamentais para a formação profissional de ambos, bem como contribuírem para o desenvolvimento humano e social de forma solidária e democrática. O curso acontece a partir da grade curricular apresentada no quadro abaixo, que não é definitiva e foi construída nas relações entres alunos e Formadores:

Tabela 1 – Gestão de Obras (módulo I e II) / Grade curricular (disciplinas / cargas horárias)

Disciplina	Módulo I (horas)	Módulo II (horas)
Núcleo básico (64h)		
1. Matemática básica	16	-
2. Linguagem para fins profissionais	16	-
3. Informática básica	16	-
4. Informática avançada	-	16
Núcleo técnico (88h)		
5. Materiais de construção	20	-
6. Leitura de projetos elétricos	16	-
7. Leitura de projetos hidráulicos	16	-
8. Leitura de projetos de arquitetura	20	-
9. Leitura de projetos de estrutura	-	16
Núcleo gestor (88h)		
10. Gestão de pessoas	-	14
11. Logística, arranjo físico e fluxo	-	14
12. Meio ambiente	-	10
13. Qualidade e produtividade	-	14
14. Legislação trabalhista	-	8
15. Ergonomia e Segurança do Trabalho	-	12
16. Tecnologia das Construções	-	16
TOTAL (240h)	**120**	**120**

Fonte: Progest – CEFET/MG (2010)

A partir das demandas dos alunos, o curso leva até eles os conhecimentos da academia, por ela produzidos ou reproduzidos, favorecendo a progressão profissional do trabalhador ou a sua mobilidade interna ou externa ao setor. E, ainda, integra as áreas técnicas e humanas com o oferecimento de duas jornadas humanísticas (palestras, filmes, visitas a museus, etc.).

Durante as aulas, alunos e Formadores procuram estabelecer trocas de conhecimentos entre si, num processo de ajuda mútua e permanente. Além dos saberes técnicos o desenvolvimento de habilidades pessoais são favorecidas pelas relações entre eles.

Desde 2002 o PROGEST desenvolve pesquisas que tratam da formação, da qualificação, das competências, da mobilidade e da identidade profissional, entre outras, a partir de dados colhidos juntos aos alunos (trabalhadores) e Formadores participantes dos cursos de capacitação, por ele oferecidos.

Voltar ao Índice do Eixo

Na presente pesquisa são tratados os avanços pessoais e profissionais (auto-estima, realização pessoal, mobilidade e progressão profissional, desenvolvimento das competências etc.) relatados por 24 trabalhadores, sorteados dentre 80 outros, participantes do curso de capacitação em Gestão de Obras, oferecido no período de fevereiro 2010 a dezembro do mesmo ano.

Considera-se, todavia, que a compreensão desses avanços não pode se restringir às avaliações quantitativas de conhecimentos específicos da construção civil, adquiridos nas aulas. Parte desses avanços acredita-se, se escondem, de forma subjetiva, nas ações dos indivíduos. Para apreender essa subjetividade é preciso fazer uso de uma investigação qualitativa, como nos ensina Rey (2002) ou mesmo Weber (1997), para quem se deve levar em conta o momento histórico, o local onde se vive e a realidade cultural e, por fim, como esses elementos vão ao encontro das necessidades de produção de conhecimento.

Portanto, uma entrevista semi-estruturada, pautada na trajetória de suas vidas, nos seus avanços pessoais e profissionais, nas contribuições da formação recebida e nas perspectivas de mobilidade e progressão profissional após capacitação, foi realizada com um grupo de alunos do Curso de Gestão de Obras/2010. Cria-se, com a entrevista, a oportunidade do trabalhador auto avaliar-se. É essa auto-avaliação que será tomada como referência principal para apreendermos os avanços pessoais e profissionais do aluno, assim como a contribuição que tem o PROGEST (curso) para a sua formação e seus desejos.

Assim, além da entrevista, foi aplicado um questionário para se determinar o perfil dos alunos, no que diz respeito à idade, à escolaridade, ao tempo de trabalho na Construção civil.

Deve-se levar em conta, todavia, que, diferentemente dos Formadores que possuem um perfil majoritariamente do sexo masculino, idade entre 18 e 24 anos e se encontram entre o 2º e 4º anos dos cursos de Engenharia Elétrica ou Produção Civil do CEFET-MG, os alunos do curso de capacitação em Gestão de Obras tem o seguinte perfil:

3. Perfil dos alunos (trabalhadores)

3.1. A idade

No que diz respeito à faixa etária em que se encontram os alunos do curso de Gestão de Obras, os dados coletados em 24 questionários aplicados apontam o seguinte: na faixa etária de 21 a 30 anos encontramos quatro alunos. Na faixa etária de 31 a 40 anos, concentra-se o maior número deles, ou seja, 12. Na faixa etária seguinte, de 41 a 50 anos, encontramos sete alunos. Finalmente, acima de 50 anos apenas 1 aluno.

Observa-se que a população estudada é constituída basicamente de indivíduos adultos com grande parte deles na meia idade.

3.2. A escolaridade

Quanto a escolaridade observa-se que, dezasseis alunos ou seja, mais da metade dos alunos estudados, declararam possuir o Ensino Médio completo. Apenas dois alunos declararam possuir o Ensino Médio incompleto enquanto 4 deles declararam possuir o Ensino Fundamental incompleto. Esses valores contrastam com os obtidos por Tomasi (1999), segundo o qual o nível de escolaridade mais elevado encontrado foi o do Ensino Fundamental.

Muito embora a escolaridade dos trabalhadores no Brasil e no mundo venha sofrendo melhoras acentuadas, inclusive na construção civil, o alto nível de escolaridade apontado acima se deve ao processo seletivo aplicado aos interessados nos cursos oferecidos pelo PROGEST. Nesse processo os conteúdos exigidos são o do Ensino Fundamental Completo.

No processo seletivo a relação candidato/vaga é em média de dez para uma.

3.3. O tempo de trabalho na Construção Civil.

Em relação ao tempo de trabalho na Construção Civil, observa-se que 8 alunos, dentre os estudados, têm acima de quinze anos de trabalho. Cinco deles têm de um a cinco anos e apenas 3 deles menos de um ano. Os 4 alunos restantes declaram não trabalhar na construção civil.

Os dados coletados sobre o perfil dos alunos (trabalhadores) do curso de capacitação em Gestão de Obras do PROGEST apontam para um trabalhador predominantemente não jovem, encontrando-se na faixa dos 31 a 50 anos.

A grande maioria deles, declaram possuir Ensino Médio completo. Que pode ser explicado pelo nível de exigência do processo seletivo, onde cerca de 10 candidatos em média disputa cada vaga.

Cerca de metade desses alunos têm acima de 5 anos de experiência nos trabalhos de canteiros de obras.

Dentre os 24 trabalhadores 7 deles foram entrevistados e o perfil encontrado foi o seguinte:

Tabela 2 – Alunos entrevistados no PROGEST –
Curso: Gestão de Obras (módulo II)

Entrevistado	Sexo	Tempo de trabalho na construção civil	Idade (anos)
1	M	20 anos	40
2	M	Nunca trabalhou	52
3	M	20 anos	40
4	M	1 ano	31
5	M	20 anos	36
6	M	2	31
7	M	7 anos	50

Fonte: PROGEST/CEFET-MG (Agosto/Setembro – 2010)

4. Para além do discurso imediato: resultados e análises

Segundo Caspar (2007), a formação tem uma dimensão ampla que vai além da relação formador / aluno e da transferência de conhecimentos, formar é:

> [...] "adquirir, refrescar ou desenvolver saber e saber-fazer, habilidades, capacidades, é desenvolver competências que combinam uma gama de comportamentos e de saberes face a problemas a resolver em situações específicas. Formar-se é operar uma transformação, querida, esperada ou imposta, dando ao mesmo tempo vida a uma ligação que configura o conhecimento, a um desejo de progresso, a uma motivação que não pode deixar de alimentar, confortar e, por vezes, restaurar a sua própria identidade. Formar-se é escolher a formação entre outros meios possíveis, para atingir um objectivo, para realizar um projecto que a ultrapassa, seja ele pessoal, familiar, profissional, associativo ou político; é também envolver-se, ou seja, criar uma situação favorável a um desenvolvimento desejado e duradouro." (Caspar, 2007,p. 92-93)

Os sete entrevistados possuem discursos muito próximos em relação às dificuldades enfrentadas: vida de muita luta, dificuldades financeiras, falta de planejamento familiar (tiveram filhos ainda muito jovens), começaram a trabalhar muito cedo.

De acordo com seus depoimentos, tais dificuldades acabaram, no entanto, por fortalecê-los, ensinando-os a valorizar ainda mais seus avanços pessoais e profissionais.

4.1. Avanços pessoais

Entende-se por avanços pessoais todas as formas de melhorias percebidas e ligadas diretamente à vida social, familiar e individual do entrevistado. Em outras palavras, avanços que se verificaram tanto em seu cotidiano com a família, em suas relações com os amigos, quanto na compreensão crítica do mundo que os cercam.

Os avanços pessoais são classificados a partir dos seguintes indicadores: 1) o provimento familiar; 2) possibilidade de continuidade de estudos; 3) a experiência adquirida e construída na situação de trabalho. Esses critérios podem ser identificados nos relatos abaixo:

1) O provimento familiar: construção da própria casa, conseguir criar a família, educar os filhos com o seu trabalho e, muitas vezes os ensinando a trabalhar:

> [...] "estou construindo minha outra casa, a primeira foi comprada, mas tem muitos erros. Agora tô construindo com os meus filhos para eles ir aprendendo." (Entrevistado 1).

2) Possibilidade de continuidade de estudos: voltar a estudar.

> "Após um período negro (morar na rua, passar fome, trabalhar no lixão)... o que me salvou foi a construção civil. Praticamente obrigado pelo curso aqui, porque acabei enxergando que faltava muita coisa pra aprender ainda né, eu precisava do segundo grau. Então voltei a estudar." (Entrevistado 3).

3) A experiência adquirida e construída na situação de trabalho: possibilidade de aprender sobre a construção civil fazendo (aprendendo na prática) aliado ao medo da perda do cargo pelo que ensina faz com que o aprendizado se dê, muitas vezes, apenas pela observação do aprendiz em relação ao outro que ensina.

> "Não dá tempo para te ensinar, você vai vendo o outro fazer e faz. Antigamente era muito pior, o pedreiro para deixar o servente pegar na colher era difícil, ele tinha medo do outro tomar o lugar dele." (Entrevistado 4).

4.2. Avanços profissionais:

Os avanços profissionais aparecem diretamente ligados à capacitação oferecida pelo PROGEST, como forma de compreensão de sua prática através do conhecimento teórico aprendido, resultando numa melhoria de auto-estima por meio do reconhecimento e valorização do outro e de si próprio. Os relatos abaixo confirmam a percepção desses avanços:

- O conhecimento téorico como possibilidade de entender o que já fazem na prática.

> "... minha visão clareou muito depois que eu entrei aqui." "... É, mas a prática fica uma coisa assim sem ligação. É a mesma coisa de você encontrar um cara andando pela rua e você não sabe onde ele nasceu de onde ele veio você não conhece o antes, você só conhece ali. Então isso não funciona, tem que ter o antes também." (Entrevistado 3).

- A melhoria da qualidade de relacionamento na empresa pelo conhecimento adquirido, facilita a comunicação interna no trabalho, permite ao trabalhador entender o que o outro está falando, ressignificando assim a sua prática e se tornando mais participativo no trabalho.

> "O que exige é o que estamos estudando aqui. Meu chefe, conversando comigo, parece que ele combinou com o pessoal do PROGEST [...] agora eu entendo o que ele fala. " (Entrevistado 7).

- Os alunos entrevistados vêem na formação, na capacitação adquirida, uma possibilidade de ascensão no trabalho.

> "Estou esperando subir na firma. [...] agora eu já sou capacitado." (Entrevistado 7).
>
> "Eu quero fazer este curso, pois tenho esperança de trabalhar fichado." (Entrevistado 4).

Os depoimentos acima revelam que, embora tenha sido solicitado aos entrevistados que, em um primeiro momento, falassem sobre seus avanços profissionais, o PROGEST apareceu no centro dos argumentos, indicando que eles estabelecem uma associação direta entre o curso e as modificações que se verificaram na sua vida profissional.

De fato, é fácil compreender as razões que os levaram a estabelecer essa associação para eles, além do aprendizado e das possibilidades de melhorias no emprego existe um sentimento de gratidão pelo trabalho desenvolvido pelos Formadores e pelos conhecimentos adquiridos.

É bem verdade que não há certezas que planos estabelecidos pelos alunos em relação ao seu futuro possam efetivamente se realizar, mas é o início de uma nova busca em suas vidas e de possibilidades de planejar seu futuro e seu aprendizado.

4.3. PROGEST: contribuição para a formação ao longo da vida.

Ao analisar como os entrevistados vêem a contribuição da formação oferecida pelo PROGEST, percebeu-se que ela está ligada ao presente - trabalho, vida familiar - mas, também, pode abrir possibilidades futuras, na medida em que, para os entrevistados, o conhecimento teórico traz segurança e respeito em relação à vida pessoal e profissional, além de permitir estabelecer novos "desejos".

> "O PROGEST foi um referencial na minha vida, uma mudança revolucionária. [...] os vizinhos me olham com outros olhos, assim como os engenheiros e os encarregados da empresa. Mudar de emprego foi uma renovação na minha vida, eu agora tenho vida social." (Entrevistado 7).
>
> "Até já tô tendo uma proposta, em função até do curso aqui, um pouquinho do meu conhecimento, as pessoas me conhecem e quando eu falo que tô fazendo o curso, me dá mais credibilidade, tá sendo até uma experiência gostosa. Eu tô vestindo a camisa mesmo. Quando eu fiz a prova, desde o início, né, que minha filha olhou pra mim o resultado, e de repente eu passei em décimo lugar na classificação, aí eu aproveitei e falei: sei pai é CEFET e é dez!" (Entrevistado 1).

4.4. Desejos futuros

Correto seria dizer, desejos futuros "imediatos" na exata medida em que traduzem projetos a serem realizados a curto prazo como, por exemplo, concluir projetos escolares inacabados, como o ensino fundamental, ensino médio, fazer um curso técnico e, em alguns casos, tentar o vestibular, buscar uma formação superior.

> "Meu futuro é continuar preparando. Primeiro eu preciso terminar a escola, eu só tenho 6ª série... O topo para quem não estudou é chegar a Mestre de Obras." (Entrevistado 5).

> "Eu sempre gostei da construção civil, vou continuar tentando o vestibular para engenharia, já criei a família, agora eu posso." (Entrevistado 2).

Outros projetos denominados por um dos entrevistados, como "sonho" aparecem relacionados à sua independência financeira, o que lhe permitiria ajudar a formar menores de idade em situação de vulnerabilidade social:

> "Quero fazer mais três casas, eu já tenho três e três barracões... - Sinceramente eu sempre tive um sonho de tá ensinando, na favela onde eu moro, por exemplo. Se algum dia eu tivesse condições financeiras, eu ia montar um órgão de treinamento. Tipo um SENAI, uma coisa gratuita. Eu compro ou eu consigo uma área que tá perdida, construo um galpão, prá pegar uma pessoa que não sabe fazer nada, um garoto que tá começando, ele quer trabalhar, ele não quer virar marginal, você leva ele, ensina a ser servente, pedreiro, entendeu? Aí você já cria um vínculo com as empresas, você já coloca o cara na obra, ele não vai ficar na rua. E quanto mais eu aprender, mais eu vou ter condições de ensinar alguém." (Entrevistado 3).

5. Considerações Finais

O (re) encontro com a Escola, aqui nomeada de PROGEST, representa, para muitos, novas possibilidades já esquecidas, principalmente para trabalhadores da construção civil, formados eminentemente na situação de trabalho.

A busca por conhecimentos teóricos que permita ao aluno entender a sua prática e, a partir do entendimento, direcionar seus projetos pessoais e profissionais é indicada como importante no trabalho de capacitação desenvolvido.

A constatação pelos alunos da importância de aquisição de conhecimentos teóricos sobre a construção civil pode ser aqui entendida como resposta às transformações econômicas e organizacionais - exigências por pessoas mais capacitadas - aliadas à possibilidade de atenuar as desigualdades entre grupos. O conhecimento teórico relacionado ao saber prático permite, a pedreiros, mestre de obras e engenheiros estabelecer diálogos comuns, onde os primeiros passam a entender os termos usados pelos engenheiros, facilitando a execução do trabalho solicitado.

No que diz respeito aos avanços pessoais observa-se que os alunos entrevistados apontam as transformações estabelecidas em relação ao mundo social (família, amigos) e o mundo profissional (emprego, patrões e colegas de trabalho) como possibilidade de mobilidade pessoal, quer seja através da aquisição da casa própria, da volta aos estudos ou pelo respeito a si próprio, obtido a partir do reconhecimento do outro.

Os avanços profissionais se relacionam aos conhecimentos teóricos transmitidos pelo PROGEST, resultando numa melhoria na relação de trabalho, enquanto que o conhecimento adquirido re-significa a prática, muitas vezes, adquirida durante longos anos no canteiro de obras e possibilita maior clareza a respeito do que fazem.

Tal fato é benéfico tanto para os formadores (desenvolvimento didático, solução de situações imprevistas, possibilidade de contextualizar o conhecimento teórico da

academia com o conhecimento prático dos alunos), quanto para os alunos do curso, que passam a compreender teoricamente o que já fazem na prática.

O PROGEST pode assim ser entendido como um espaço formal de aprendizagem, que possibilita o desenvolvimento da autonomia do aluno e de sua capacidade profissional.

Ainda que a melhoria pela busca do conhecimento pareça estar mais ligada a iniciativas individuais do que ao setor da construção civil, há um reconhecimento por parte das empresas do setor, daquele aluno capacitado pelo PROGEST.

As mudanças nomeadas de avanços pessoais e profissionais, pelos entrevistados, culminam em uma reflexão sobre seus planos futuros, isto é, esses alunos recuperam a capacidade de planejar, de estabelecer objetivos futuros e reelaborar suas vidas.

Portanto, a partir do que os alunos declaram querer aprender (conteúdos sobre a construção civil) têm-se a intenção de rever a proposta curricular desenvolvida e apresentada na comunicação e, se necessário, efetuar mudanças que estejam mais ligadas aos seus desejos. Além disso, numa perspectiva de Formação ao Longo da Vida deve-se buscar refletir sobre a formação e avaliação desenvolvida no curso oferecido pelo PROGEST/CEFET-MG reconstruindo o que se fizer necessário, sempre.

Nota:

1. O setor da Construção Civil no Brasil se divide em três sub-setores: edificações, construção pesada e montagem industrial. TOMASI, 1999.

Referências bibliográficas

CASPAR, P. (2007). Ser formador nos dias que correm. Novos actores, novos espaços, novos tempos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 87-95.

COUTINHO, R. L. (1980). *Operário da Construção Civil.* Rio de Janeiro: Ed. Achiamé.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GORZ, A. (1996). *Crítica da divisão do trabalho.* São Paulo: Martins Fontes.

JOBERT, G. (2006). *Les formateurs d'adultes et l'idéologie du changement.* Comité Mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Paris: UNESCO.

MEIRIEU, P. (2005). *Éducation et formation tout au long de la vie*. Comité Mondial pourl'éducation et la formation tout au long de la vie. Paris: UNESCO.

MERLE, V. (2006). *Apprendre tout au long de la vie : pourquoi, comment?* Comité Mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Paris: UNESCO.

PIRES, A. L. O. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 2, 5-20.*

REY, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

ROSE, M. (2007). *O saber no trabalho. Valorização da inteligência do trabalhador.* São Paulo: Ed. SENAC.

TOMASI, A. (1999). *A construção social da qualificação dos trabalhadores da Construção Civil de Belo Horizonte: um estudo sobre os Mestres de Obras*. Relatório de Pesquisa

TOMASI, A.; GÓIS, M. & CRUZ, F. (2007). Replicando o ensino da engenharia de produção civil na capacitação de encarregados e mestres-de-obras. O caso do PROGEST – CEFET/MG. In: SIMPEP, São Paulo.

WEBER, M. (1999). Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Vol. 2. Brasília, Editora da Universidade de Brasília.

O informal no processo de formação do professor: da formação acadêmica inicial à aprendizagem ao longo da vida

Denise Pollnow Heinz[1]
Fabíola Possamai[2]

UNIVILLE

Resumo: Com a evolução das sociedades, surge a educação formal e a sistematização e potencialização dos conhecimentos. Contudo, as relações entre a educação escolar e o seu entorno mostram-se frágeis, à medida que as aprendizagens mais significativas para a atuação profissional ou social para muitos indivíduos ainda advém da prática, das experiências e da vivência. A presente proposta discorre sobre a importância de aproximar educação formal com a vida, analisando as relações entre a educação escolar e o meio social. Através da observação das representações que os sujeitos constroem para compreender o mundo e a realidade que vivem e a significação da educação escolar no cotidiano, busca-se contribuir com dados teóricos para tornar ensino escolar mais aproximado da vida, e assim mais efetivo. Foi realizada uma pesquisa com investigação qualitativa, de enfoque fenomenológico e os sujeitos da pesquisa foram cinco acadêmicos do último ano do curso de pedagogia e que estão atuando como educadores. A pesquisa qualitativa de enfoque fenomenológico procura valorizar a percepção do que os dados realmente significam no contexto da educação. A significação, a pertinência e a relevância da pesquisa se manifestam através da busca do sentido, procurando a representatividade dos sujeitos que participarão do estudo e decidindo intencionalmente o tamanho da amostra, de modo que os sujeitos sejam aqueles essenciais para o esclarecimento do assunto em foco. A técnica para coleta de dados foi uma entrevista semi-estruturada e a análise e interpretação dos dados coletados foi descritiva e qualitativa, cruzando as informações colhidas com os resultados da pesquisa teórica, dentro do enfoque fenomenológico. O estudo demonstrou que os pesquisados adquiriram elementos mais significativos para a sua prática pedagógica durante o curso inicial de formação de professores, mas também através de aprendizagens informais, das interações sociais, das aprendizagens autodirecionadas, das experiências no trabalho e na prática.

Palavras-chave: Educação Informal, Formação Inicial de Professores, Aprendizagem ao Longo da Vida

Abstract: With the evolution of societies, there is a formal and systematic education and empowerment of knowledge. However, the relationship between school education and its surroundings prove to be fragile, as the most significant learning for the professional or social activity for many individuals still comes from practice, experience and the experience. This proposal is about the importance of bringing formal education with life, analyzing the relationship between school education and social environment. Through the observation of the representations that individuals construct for understanding the living world and the reality and significance of education in everyday life, we seek to contribute to theoretical data to make school life more approximate, and thus more effective. A search was conducted with qualitative research, the phenomenological approach and the research subjects were five students from the last year of teaching and who are acting as educators. A qualitative phenomenological approach seeks to enhance the perception of what the data actually mean in the context of education. The significance, relevance and importance of the research are manifest through the search for meaning, looking for the representativeness of subjects participating in the study and intentionally deciding the sample size so that the subjects are those that are essential to clarify the matter in focus. The technique for data collection was a semi-structured interviews and analysis

[1]Denise Pollnow Heinz: E-mail: deniseheinz@gmail.com.br
[2] Fabíola Possamai: E-mail: fabiolap@terra.com.br

Voltar ao Índice do Eixo

and interpretation of data collected was descriptive and qualitative information obtained by crossing with the results of theoretical research within the phenomenological approach. The study showed that respondents have acquired the most significant elements to their practice during the initial training of teachers, but also through informal learning, social interactions, self-directed learning from, experiences in work and practice.

Keywords: Informal Education - Initial Teacher Training - Lifelong Learning

Introdução

As sociedades mais antigas já possuíam algum tipo de educação. Muito do conhecimento era transmitido de maneira espontânea e natural, de pais para filhos, através outro adulto qualquer disposto a dar lições, ou mesmo entre os membros dos grupos que coexistiam. Ensinavam aquilo que sabiam, resultado de suas vivências, de forma prática e significativa, por meio da experimentação e investigação (ROSSINI, 2003; SAVANTER, 1998).

O processo de evolução das sociedades gera processos educativos cada vez mais formais, sistematizando e potencializando o conhecimento. Atualmente, o crescente número de informações, estudos, pesquisas de diferentes órgãos que chegam de maneira informal, faz com que seja necessária maior reflexão sobre a informalidade e a institucionalização da educação. Segundo Delors (2001), é exigido muito mais dos educadores, agora que o mundo exterior invade cada vez mais a escola, principalmente por meio dos novos meios de informação e de comunicação. Os professores têm alunos cada vez mais informados e terão de ter em conta este novo contexto para enfrentar as expectativas geradas pelo ensino nos tempos atuais.

O presente artigo é resultado de uma pesquisa realizada com acadêmicos do curso de pedagogia da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, na qual se buscou analisar as relações entre a educação formal e informal e a visão das estudantes sobre sua formação, levando em conta os diferentes tipos de aprendizagem. Serão apresentados os pressupostos teóricos, os caminhos metodológicos, a discussão sobre os resultados da pesquisa e as considerações que não pretendem ser finais, antes, pontos de reflexão para futuras proposições curriculares.

2. Aspectos da formação docente

Segundo Rossini (2003), a educação pode ser entendida sob dois aspectos: a educação com sentido técnico, entendida como processo pelo qual a sociedade transmite sua herança cultural, centrada nas instituições escolares, nomeada como educação formal; e a educação de forma espontânea, através de ações que tenha efeito formativo sobre o caráter, inteligência e capacidades do indivíduo, em meio às

experiências, atividades do cotidiano, ao longo de toda a vida, que pode se dar de modo formal, ou mesmo, informal.

A função de transmissora de conhecimento, monopolizada pela instituição escolar durante muito tempo, hoje se vê estimulada pela sociedade da informação, que com seus avanços tecnológicos, ultrapassa as fronteiras dos países, das sociedades e das culturas. Assim, o objetivo mais visível da educação formal precisa ser revisto, e as instituições educacionais se vêem forçadas a optar entre a resistência e a utilização inteligente das novas possibilidades (ALHEIT & DAUSIEN, 2006; LIBÂNEO, 2005; SACRISTAN, 2002).

Para Sacristan (2002, p.92), "a educação é uma forma de universalizar traços da cultura e, ao mesmo tempo, é afetada pela globalização em geral, [...] incide sobre os sujeitos, afeta os conteúdos escolares, a relação escola-meio externo". O conhecimento escolar apropriado é o que possibilita ao estudante tanto um bom desempenho no mundo imediato quanto à análise e a transcendência de seu universo cultural. Para isso, há que se valorizar, acolher e criticar as vozes e as experiências dos alunos. (MOREIRA e KRAMER, 2007).

Conforme Assmann (1998, p. 22), "educar não é apenas ensinar, mas criar situações de aprendizagem nas quais todos os aprendentes possam despertar, mediante sua própria experiência do conhecimento, para a sua dignidade de sujeitos do seu futuro". Para o mesmo autor (1998), em meio a competitividade crescente, o papel fundamental da educação é entregar instrumentos para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem do sujeito, no que se refere a competências míninas e flexíveis. Sem o objetivo de discorrer sobre a discussão do quem vem ser afinal as competências nos mais diferentes discursos, em detrimento ou não dos saberes docentes, vale adotar a perspectiva de De Ketele (2008, p. 12), de que "definida em termos mais pedagógicos a competência é a capacidade de mobilizar (identificar, combinar e utilizar) um conjunto de saberes, saberes-fazer e de saberes-ser para resolver um conjunto de situações-problemas (e não simples aplicações)".

Nesse sentido, reconhecendo a dinâmica na qual os processos educacionais atualmente se encontram, entende-se que em termos de recursos para a aprendizagem, as novas tecnologias possuem capacidades para desencadear mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, bem como de minimizar a lacuna entre as práticas escolares e as demais práticas sociais de docentes e discentes (BARRETO, 2002 *apud* MOREIRA e KRAMER, 2007; SACRISTÁN, 2002). Nesse contexto, a dissociação entre as práticas escolares e as demais práticas sociais persiste quando velhas metodologias são apenas transportadas para as novas tecnologias, com base em configurações textuais aproximadas, veiculadas nos mesmos suportes.

> o aluno é desse modo escolarizado a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é escolarizada a aceitar serviço em vez de valor (Illich,1982, p.21).

A educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas. O conhecimento das outras culturas, das raízes próprias torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência de um patrimônio comum da humanidade (DELORS, 2001).

Segundo Sacristán (2002), através da cultura é possível o encontro de sentido no mundo. As atitudes, as avaliações, as práticas educativas e seu sentido dependem do significado e da apreciação que temos da própria individualidade, da sociedade e de como estamos inseridos nela.

2.1. Ambientes de aprendizagem

A ação educativa não pode mais ser orientada apenas por estratégias didáticas ou conteúdos do currículo formal, mas deve levar em conta a situação e as condições dos alunos e os ambientes de aprendizagem informal (BENTLEY, 1998 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2006). "A questão central da pedagogia não é mais saber como uma determinada matéria pode ser ensinada da maneira mais eficaz possível, porém quais são os ambientes de aprendizagem que são os melhores para estimular a responsabilização dos processos de aprendizagem pelos próprios *aprendentes*, ou seja, como o aprender pode ser aprendido" (SIMONS, 1992; SMITH, 1992 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 7).

Para Sacristan (2002, p. 209), "a instituição escolar deve ampliar a experiência para fora do raio de ação que limita as condições e os meios de que o sujeito dispõe estando na família, na comunidade ou na cultura em que vive". Mas, segundo o mesmo autor (2002), a aprendizagem só passa a ser conhecimento quando tem sentido pra quem adquire, ligando a informação proporcionada com algo previamente existente, contextualizando subjetivamente. Compete a educação orientada reflexivamente a conexão entre o novo e o anterior, considerando as condições que afetam os educandos.

Dessa forma, para que o conhecimento faça sentido ao aprendente, é preciso vincular a escola com a vida, privilegiando uma educação mais comprometida com as condições reais em que ocorre, proporcionando assim a contextualização do conhecimento (ROSSINI, 2003).

> A escola hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo (Libâneo, 2005, p. 53).

As pessoas ensinam e aprendem enquanto estão envolvidos umas com as outras. Esse aprendizado pode parecer acessório, por estar na esfera do senso comum, mas serve de guia para a busca de sentidos, ao mesmo tempo em que fornece condições de agir sobre o mundo. Como explicação do mundo, o senso comum foi marginalizado pela ciência moderna por não estabelecer um caráter formal e científico, considerando-o falso e superficial. Esse conhecimento depende do contexto, não explica ou generaliza, mas se desenvolve para resolver problemas específicos no cotidiano.

> É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino, lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razoes que explicam este caso em trono do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se tivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas. (Freire, 2009, p. 43)

A educação informal pode ser entendida como aquela que cada indivíduo recebe durante toda a vida, ao adotar atitudes, aceitar valores e adquirir conhecimentos e habilidades da vida diária, através da influência do meio que o rodeia como a família, a vizinhança, o trabalho, a mídia, os espaços de lazer, entre outros. Valorizar o informal, não se trata, de limitar o estudante às suas origens socioculturais. Educar envolve o respeito, a crítica e a ampliação de horizontes e de tradições culturais.

Ao procurar significados, através de descrições minuciosas da cultura, Geertz (1989), afirma que a importância da cultura está nas particulariedades, mesmo quando se expõem a normalidade. A cultura engloba conhecimentos, crenças, linguagem, expressões folclóricas, tecnologias, formas de comportamento coletivo, direito, regras morais, as formas de sentir, de pensar, de agir dos grupos humanos. A identidade cultural constitui um patrimônio que é transmitido de geração em geração pelas sociedades por meio da mediação da educação nas escolas, nas famílias, nos grupos sociais, nos ritos de iniciação, conforme o tipo de cultura adotado.Todas as obras humanas são produtos da cultura, quer materiais ou imateriais, dinamicamente construídas pelos seres humanos de determinado lugar. Assim, entende-se a resignificação do termo cultura.

Segundo Imbernón (2004, p. 61),

> as instituições [...] deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições 'vivas', promotoras da mudança e da inovação".

Relevância, nesse enfoque, corresponde ao potencial que certos conhecimentos e processos pedagógicos apresentam em tornar as pessoas aptas a definir o papel que devem ter na mudança de seus ambientes e no desenvolvimento da sociedade. Os conteúdos e experiências escolares devem formar sujeitos autônomos, críticos e criativos, capazes de compreender como as coisas são, como assim se tornaram e como podem ser transformadas por ações humanas (AVALOS, 1992, apud MOREIRA e KRAMER, 2007).

No entanto, para uma educação de qualidade, que não estabeleça uma ruptura entre o conhecimento cientifico e o conhecimento trazido pelos escolares, é preciso permitir a reflexão, a leitura de mundo e das vivências, o levantamento de hipóteses e suas verificações. "A aprendizagem criativa e pesquisadora requer que os participantes todos estejam igualmente perplexos perante os mesmos termos ou problemas" (ILLICH, 1982, p. 47).

Segundo Freire (2009, p. 45),

> o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem.

2.2. Formação de professores

Na educação, o comportamento flexível, adaptável, é tanto demandado dos professores quando difundido, como habilidade a ser adquirida, aos estudantes. Estimula-se o professor, por diferentes meios, a adaptar-se a circunstâncias variáveis, a produzir em situações mutáveis, a substituir procedimentos costumeiros por outras formas de promover o trabalho docente. (MOREIRA e KRAMER, 2007).

"Mais do que um lugar de aquisições de técnicas e de conhecimento, a formação de professores é o momento chave de socialização e da configuração profissional" (NÓVOA, 1995, p. 18). Assim, a educação deve sempre proporcionar a criação, do educando e educador, ambos devem crescer juntos, aprender juntos, para que a educação não se torne simplesmente uma mera transmissão de conteúdos (FREIRE, 2007).

Charlot (2005, p. 77) diz que "a educação supõe uma relação com o outro, já que não há educação sem algo de externo àquele que se educa". Sobre a formação de professores, o mesmo autor afirma que para desenvolver educadores, é preciso um educador que possua competências, que saiba gerir tensões, construir mediações entre práticas e saberes através da prática dos saberes e do saber das práticas. Compreender que a educação forma indivíduos e não apenas ensina saberes, favorece a concepção de que por meio dos saberes é possível humanizar, socializar e ajudar um sujeito singular a acontecer (CHARLOT 2005; DELORS, 2001).

Consideradas, as novas dimensões do desempenho docente consolidam a necessidade, de uma concepção da profissionalidade requerida pela atividade dos

professores e da profissionalização da sua formação. Sacristán (1995, p. 65) entende a profissionalidade como,

> o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. A discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as *práticas* do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimentos específicos da profissão professor.

A profissionalidade é parte integrante do debate sobre os fins e práticas do sistema escolar, do desempenho e dos conhecimentos específicos da profissão docente. No contexto profissional dos professores, são elaborados um grupo de modelos de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc.) e de saberes técnicos, que legitimam as suas práticas. Assim, a profissionalidade pode ser definida como a observância de um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer.

A profissionalidade manifesta-se através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar matérias, saber avaliar, organizar espaços e atividades, etc.). Uma análise a partir da prática sugere novos caminhos, nos quais o conhecimento formalizado não se limita a "deduzir" as práticas, exprimindo-se antes uma reflexão sobre a estrutura do pensamento dos atores e sobre a prática enquanto realidade preexistente que pode ser investida do ponto de vista teórico.

O apoio aos processos de aprendizagem, bem como a organização de um ambiente rico e seguro de aprendizagem tornaram-se tarefas mais relevantes. Sendo assim, predominará o ensino centrado no aluno que aprende, e não no professor que transmite. A identificação de aprendizagens realizadas noutros contextos, seja para integração crítica com as que serão realizadas na escola, seja para a respectiva validação, torna-se uma preocupação do professor. As situações de aprendizagem cooperativa, experiencial e experimental, bem como as baseadas em projetos ou em situações de trabalho, por vezes no exterior da escola, serão mais frequentes.

A escola torna-se um centro de recursos para oportunidades de aprendizagem. Situar e guiar os alunos nos seus processos pessoais de aprendizagem é uma nova tarefa dos profissionais da aprendizagem que são os professores, que não deixam de constituir também um recurso importante, mas já não o único.

Tendo a sua atividade de ser cada vez mais contextualizada, mais profissional e menos técnica, os professores terão de ser capazes de agir em cada situação concreta com uma atitude "investigativa", de resolução de problemas, iluminada e informada pelos métodos e resultados da investigação sobre os processos de aprender e de ensinar em contexto escolar.

Sendo assim, é importante que os professores desenvolvam a capacidade de aprendizagem independente: avaliar a sua própria prática e identificar o que urge melhorar; dirigir e promover o seu desenvolvimento profissional numa variedade de situações, entre as quais se destacam o estudo pessoal, a observação de práticas docentes, a reflexão conjunta sobre as mesmas bem como a aprendizagem baseada no próprio desempenho profissional, neste caso pelo envolvimento, muitas vezes com colegas, em projetos cujo objetivo é encontrar caminhos para a resolução dos problemas emergentes na sala de aula e na escola (ALHEIT; DAUSIEN, 2006; CHARLOT 2005; IMBERNÓN, 2004; DELORS, 2001).

2.3. Ao longo da vida

A educação ao longo da vida pode aparecer sob o duplo aspecto da "instrumentalização" e da "emancipação" (ALHEIT; DAUSIEN, 2006). No quadro paradigmático de Aprendizagem ao Longo da Vida, a valorização das aprendizagens adquiridas no exterior dos sistemas formais de educação/formação se constitui como um novo campo de práticas educativas e como objeto de estudo científico, particularmente relevante no domínio da Educação.

O conceito mais restrito de aprendizagem se refere a um processo individual ou coletivo concreto de aquisição e de apropriação de saberes, e o conceito mais amplo de formação, tende geralmente a indicar os processos de formação individuais e coletivos que permitem a elaboração da experiência. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

Entende-se que a aprendizagem ocorre ao longo de toda a vida, mas para que ela possa generalizar-se todos os aspectos da vida é necessário que os diferentes modos de aprendizagem se completem. (ALHEIT, DAUSIEN, 2006). A aprendizagem vivencial ocorre quando, a partir da análise de uma experiência, extrai-se um novo sentido, compreensão que anteriormente parecia oculta (BARTH, MARTINS, 1996).

Como orientação da pesquisa no contexto da aprendizagem ao longo da vida, a análise do fenômeno complexo que constitui "a aprendizagem ao longo da vida" conduz as ciências da educação a uma hipótese de mudança de paradigma, que pode ser expressa em muitos níveis. No nível microestrutural dos indivíduos, considera as operações de estabelecimento de elos e de relações cada vez mais complexas, efetuadas por atores concretos para responder às exigências sociais e midiáticas da pós-modernidade que requerem novas construções de sentido individuais e coletivas (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

3. Metodologia da pesquisa

Foi realizada uma pesquisa com investigação qualitativa, de enfoque fenomenológico. Ao elevar a importância do sujeito no processo de construção do conhecimento, é possível analisar as percepções dentro de uma realidade imediata, buscando o significado e os pressupostos dos fenômenos (TRIVIÑOS, 2007).

Segundo Gonçalves *et al* (2004, p. 31), "a fenomenologia, que se apóia mais recentemente na interpretação dos significados contidos num texto, leva em conta cada mensagem desse texto e suas inter-relações." A fenomenologia sugere três momentos na pesquisa educacional: "a constatação descritiva da realidade, o tratamento interpretativo dos dados constatados, a manifestação projetiva das conseqüências e alternativas possíveis" (REZENDE, 1990, p. 70). Neste intuito, procura valorizar a percepção do que os dados realmente significam no contexto da educação. A significação, a pertinência e a relevância da pesquisa se manifestam através da busca do sentido, em íntima relação com projetos futuros e o exercício da liberdade (REZENDE, 1990).

A pesquisa qualitativa de fundamentação teórica fenomenológica, não tem a preocupação de quantificar a amostragem, mas procura a representatividade dos sujeitos que participarão do estudo, decidindo intencionalmente o tamanho da amostra de modo que os sujeitos sejam aqueles essenciais para o esclarecimento do assunto em foco, segundo o ponto de vista do investigador (TRIVIÑOS, 2007).

Os sujeitos da pesquisa foram cinco acadêmicos do último ano do curso de pedagogia e que estão atuando como educadores. A amostra da pesquisa foi definida de forma randômica entre a parcela dos acadêmicos que atuam como professores. Dessa forma foi possível analisar as relações entre a educação formal e informal no cotidiano de estudantes professores, levando a reflexão sobre os entendimentos e contradições das suas concepções. A técnica para coleta de dados foi uma entrevista semi-estruturada e a análise e interpretação dos dados coletados foi descritiva e qualitativa, cruzando as informações colhidas com os resultados da pesquisa teórica, dentro do enfoque fenomenológico.

4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Tendo o grupo de entrevistados características comuns de formação, como dados iniciais da pesquisa foram indagados o tempo de atuação como educadores, se trabalha na rede publica ou particular a rede e a modalidade de ensino em que atuam (educação infantil e séries iniciais). Todos os entrevistados já freqüentavam o curso de graduação ao iniciarem suas atividades profissionais na educação, tendo em média atualmente 3 anos de experiência. Dos 5 entrevistados apenas um atua na rede municipal de ensino e todos atuam na educação infantil, o que vem demonstrar uma

situação habitual na atuação profissional da maioria dos acadêmicos em formação em Pedagogia.

Além dos dados iniciais, a entrevista foi dividida em três momentos não fragmentados, mas interligados, permitindo o ir e vir na análise das respostas. Os três aspectos abordados são: a formação para a atividade docente recebida na graduação; a reflexão sobre o processo de aprendizagem do acadêmico ao longo da vida; as atividades como educador e a forma como entende, ou está iniciando suas atividades docentes.

Ao serem indagadas sobre suas funções, apenas uma das respondentes detalhou suas práticas, demonstrando clareza sobre as atividades que exerce junto às crianças. Apontou como principais funções o auxílio à higiene, nas refeições e em sala enquanto professora auxiliar. Na função educadora desenvolve um projeto durante um ano com 40 minutos semanais, em uma turma. Três respondentes registraram suas funções de forma mais generalista como mediar conhecimento, diagnosticar necessidades educativas, organizar e orientar processos educativos. Uma delas diz que "gerencia atividades dinâmicas e interessantes". Um das entrevistadas não respondeu.

No reconhecimento dos saberes necessários ao início do exercício docente, as respostas foram muito diferentes entre si. Uma das entrevistadas disse que não tinha nenhum conhecimento, habilidade ou qualquer competência para atuar. Outra colocou seus conhecimentos de mãe, pois ainda não havia concluído o curso de formação inicial e que recorria aos seus professores. Duas indicaram conhecimentos na área da psicologia e o cuidado com aulas diferenciadas. Uma afirmou atrelar teoria e prática para ter domínio de conhecimento, apoiada por atividades de pesquisa. Atualmente, consideram fundamentais, embora uma não tenha respondido, a psicologia da infância, as características da aprendizagem infantil, o domínio dos conteúdos curriculares, a relação com os pais e a inovação com foco no bem estar da criança e sua autonomia.

Os questionamentos sobre o processo de aprendizagem das crianças envolveram primeiramente uma análise referente à própria aprendizagem, com o objetivo de reconhecerem as diferentes formas do aprender. Duas entrevistadas não responderam. Duas respondentes consideram basilar trabalhar de forma diferente para atender as múltiplas formas de aprendizagem, e reconhecem como aprendem. Para outra respondente, atividades experimentais são as que mais trazem resultados à aprendizagem.

Sobre sua formação complementar, uma apenas diz não participar de eventos por falta de oportunidade. As outras respondentes entendem que a participação em eventos relacionados à formação é essencial e frequentam com regularidade das atividades realizadas pela universidade, pelas escolas onde trabalham ou qualquer outro órgão que apresentem temáticas ligadas ao seu interesse.

No que toca às aprendizagens pessoais que se efetivaram durante o exercício docente, os depoimentos refletem a certeza da escolha da profissão e que esta requer atitudes que até então não foram identificadas durante a sua formação acadêmica como o amadurecimento, controle emocional, autocrítica e o que representam junto às crianças. Ao longo de suas funções consideraram que o diálogo entre os profissionais sobre seus fazeres, a pesquisa de conteúdos e de conceitos e a prática desenvolvida nos interstícios da teoria resultam em satisfação profissional.

Em seu processo de formação inicial todas reconhecem que o curso fornece as bases teóricas, que os professores, na universidade, tem um papel importante e as ajudam nas dificuldades encontradas e que o local de trabalho é responsável pela maior parte das aprendizagens necessárias. Da leitura feita sobre o campo de trabalho onde exercem suas atividades docentes, três visões se apresentam. Uma é a da manutenção dos processos educativos já existentes, como ordem estabelecida apontada por duas entrevistadas; outra, de caráter mais inovador associada ao "gerenciamento" de atividades mais dinâmicas e interessantes; a terceira trata de valores, sentindo-se mais respeitada como profissional, por pais e colegas. Uma entrevistada não respondeu.

Ainda, em seu processo de formação, ao serem questionadas sobre as dificuldades em acompanhar as mudanças atuais, duas estudantes não responderam, uma diz não ter dificuldade alguma, outra afirma que a dificuldade se encontra na relação com a família (que não dá os limites). Apenas uma reconhece que é preciso ter cursos de capacitação específicos que discutam os desafios de forma mais pontual. Imbricada a essa questão, procurou-se conhecer a avaliação que fazem sobre o currículo de seu curso. Duas entrevistadas não responderam. Uma diz que a universidade não dá indicações de mudança, pois afirma que seu local de trabalho também não apresenta mudança alguma. Uma estudante afirma que a universidade atende aos desafios encontrados em seu exercício docente e outra, ao contrário, entende que o curso não acompanha as mudanças que ocorrem e que são vivenciadas nas escolas.

Sobre a aprendizagem de novos conhecimentos todas reconhecem que o curso oferece suporte e condições para aprendizagem da docência, que o conhecimento e as experiências são fundamentais para a formação e que, às vezes, a realidade escolar é outra. Por outro lado, o ambiente de trabalho exige pesquisa, o desejo de acertar, precisa ter condições materiais para realizar bem as atividades e quando ouvem as crianças (que são aprendizagens ocorridas na universidade, em seus aspectos teóricos).

No tocante ao processo de ensino, o comparativo entre as mudanças ocorridas no início de carreira e nos dias atuais, uma entrevistada apenas afirma não ter mudado, pois o fundamental é ter clara a concepção de criança e que disto decorre sua prática. As outras dizem ter adquirido mais segurança, ousadia. Entre as atividades que despertam atenção das crianças apontam as lúdicas, brincadeiras faz-de-conta, contação de

histórias, canto, pintura, brincadeiras, atividades sensitivas (manipular coisas). Uma entrevistada considerou as atividades em grupo na construção de conhecimento e usou este termo nas considerações sobre as formas de ensino.

Vinculada à formação acadêmica, entendida como indispensável para a reflexão sobre a prática, foram citados como aspectos que servem de base para as concepções de educação das entrevistadas e sua atuação nas instituições educativas, as aprendizagens na prática, as vivências e até mesmo conhecimentos "como mãe". Também foram comentados como formativos os encontros com outros professores, as famílias dos alunos e as experiências como estudantes.

Como fatores relacionados à aprendizagem foram citados o diálogo sobre as experiências entre os acadêmicos e com os professores na graduação, gostar do que faz, a determinação, leituras diárias e pesquisa, a atenção aos detalhes. As práticas de ensino são desenvolvidas conforme as exigências das instituições onde trabalham. São mencionadas práticas lúdicas e de construção do conhecimento. Em suas respostas, há pouca referência sobre a informalidade, valorização das experiências e vivências dos alunos nas práticas docentes.

Na análise das entrevistas, percebeu-se que elementos muito presentes e imperativos na aprendizagem dos entrevistados estão pouco referenciados nas práticas declaradas sobre seu ensino. As práticas de educação informal aparecem ainda distanciadas do ensino formal para os entrevistados, mas muito presentes nas formas como observam a sua aprendizagem e formação profissional. O que não se pode detectar é se esse conhecimento é de fato informal, se é reprodução de modelos considerados como certos, ou advém do senso comum.

Dessa forma, para o educador a observação e reflexão sobre a própria aprendizagem configuram-se como meios de promoção de um ensino mais significativo. "Os momentos de balanços retrospectivos sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a 'sua' vida, o que no caso dos professores, é também produzir a 'sua' profissão" (Nóvoa, 1992 *Apud* Porto, 2000, p. 14).

A pesquisa demonstrou que os pesquisados concordam que adquiriram elementos teóricos necessários para a sua prática pedagógica durante o curso inicial de formação de professores, mas também através de aprendizagem informal considerando o diálogo entre professores, da interação social, das aprendizagens autodirecionadas, das experiências no trabalho e na prática. Segundo Libâneo (2005, p. 170), "uma modalidade não é mais importante que a outra, uma vez que se interpenetram". Todas ocorrem na vida dos indivíduos, e exatamente pela importância das práticas informais, há necessidade da educação intencional, especialmente a formal, escolarizada, para propor outras formas de acesso aos conhecimentos construídos pela humanidade.

5. Considerações finais

Cada vez mais se percebe a necessidade de adoção de uma perspectiva de educação mais ampliada e globalizante. As condições de educação informal são estimulantes na vida dos alunos. Desta forma, para atingir os seus objetivos, a educação formal não pode ser de forma isolada, excluindo os demais aspectos da formação do aluno.

O estudo realizado demonstrou que os sujeitos da pesquisa adquiriram os elementos mais significativos para a sua prática pedagógica durante o curso inicial de formação de professores, mas também por meio de aprendizagens informais, das interações sociais, das aprendizagens autodirecionadas, das experiências no trabalho e na prática. É preciso ter consciência de que se aprende ao longo da vida em todos os ambientes e momentos, algo que também ficou explicitado como carência para o grupo pesquisado. Deve-se observar que as acadêmicas entrevistadas são jovens, mas que se esse aspecto não estiver claro em suas reflexões cotidianas futuras, terão perdas expressivas em seu exercício docente.

Desta forma, a adoção de práticas que levem a ampliação da significância das aprendizagens escolares na vida dos alunos, passa pela formação de educadores comprometidos com a reflexão sobre a sua atuação no ensino. Mas, também sugere que a reflexão se estenda para o próprio processo de formação e aprendizagem, para abstrair destes elementos de análise e melhoria das práticas.

Na formação do educador, parece haver ainda a necessidade de promover maior aproximação do campo de trabalho com a universidade. Aos formadores de professores cabe também o desenvolvimento de pesquisas e reflexão sobre a matriz do curso de formação inicial oferecida e de como esta traz reflexos na atuação profissional imediata dos acadêmicos sem perder a perspectiva dos condicionantes do entorno.

Referências bibliográficas

ALHEIT, P. & DAUSIEN, B. (2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, 32 (10).

ASSMANN, H. (1998). *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. Piracicaba: Unimep.

BARTH, P. & MARTINS, R. C. (1996). *Aprendizagem vivencial em treinamento e educação*. Petrópolis: Intercultural.

CHARLOT, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto alegre: Artmed.

De KETELE, J. M. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. In Alves, M. P & Machado, E. A. (Org.), *Avaliação com Sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.

DELORS, J. (2001). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez.

FREINET, C. (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

FREIRE, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (35ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

GEERTZ, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

GONÇALVES, M. L. (2004). *Fazendo pesquisa: do projeto à comunicação científica*. Joinville: UNIVILLE.

IMBERNÓN, F. (2004). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo, Cortez.

ILLICH, I.(1982). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.

LIBÂNEO, J. C. (2005). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.

MOREIRA, A. F. B. & KRAMER, S. (2009). *Contemporaneidade, educação e tecnologia*. http://www.scielo.br/scielo.php (Acessível a 02 de outubro de 2009).

REZENDE, A. M. (1990). *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez.

ROSSINI, M. A. S. (2003). *Aprender tem que ser gostoso,* (3ª ed.). Petrópolis: Vozes.

SACRISTAN, J. G. (2002). *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed.

SACRISTÁN, J. G. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In:* Nóvoa, A. (Org.), *Profissão professor*, (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

SAVANTER, F. (1998). *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes.

TRIVIÑOS, A. N. S. (2007). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Empowerment – Uma avaliação para tomada de decisões

Marianne Z. Abreu
Thereza P. Firme
Vanessa C. Garcia

Fundação Cesgranrio - Rio de Janeiro - Brasil

Resumo: Instituição de ensino confessional, vizinha à capital São Paulo, solicitou a aplicação de processo avaliativo, cujos resultados levassem à tomada de decisões, em relação a aspectos pedagógicos e administrativos do Colégio. Os procedimentos aplicados foram o de Empowerment em grupos formados por professores e coordenadores e o de Grupo Focal, em alunos de dois segmentos da Educação Básica, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O Empowerment, abordagem avaliativa, criada por Fetterman (2001), teve como objetivo promover o aperfeiçoamento dos integrantes do grupo de cerca de 80 pessoas, entre professores e coordenadores, através de autodeterminação, desenvolvendo-se no grupo, um clima de entusiasmo e motivação para a tomada de decisões.Trata-se de processo avaliativo que muito tem contribuído para direcionar pessoas, programas e organizações a se ajudarem. Através de autoavaliação e reflexão, ele cria oportunidades para uma participação democrática e efetiva de todos os componentes do foco da avaliação. Com os alunos, adotou-se a técnica de Grupo Focal, realizando-se um estudo exploratório que permitiu descobrir e avaliar em profundidade, por meio da participação dinâmica dos participantes, os pontos fortes e os pontos frágeis da Instituição, na visão dos estudantes. A equipe de avaliação considerou que o trabalho realizado junto aos professores, coordenadores e alunos representou o elemento propulsor de novas reflexões sobre o contínuo processo avaliativo ora iniciado, naquela Instituição de Ensino. Foi claramente percebida, já durante o processo, a ocorrência de uma transformação entre os participantes, com referência ao significado crucial da avaliação para tomada de decisões e para seu próprio aperfeiçoamento, o que veio ao encontro das expectativas da direção da Instituição solicitante da avaliação. O presente artigo apresenta o desenvolvimento do processo avaliativo e seus resultados.

Palavras chave: Empowerment, Avaliação, Procedimentos Avaliativos.

Abstract: A religious school in the city of S. Paulo asked a professional team to conduct an evaluation which would lead to decisions in relation to its pedagogical and administrative aspects. The methodological procedures were (a) Empowerment to gather teachers and coordinators, and (b) A focal group with students from Middle and High School. Empowerment, as an evaluative approach created by Fetterman (2001), meant to promote improvement of the members of a group consisting of approximately eighty teachers and coordinators, through self-determination while developing an atmosphere of enthusiasm and motivation for decision making. This evaluative procedure largely contributed to orient people, programs, and organizations to help themselves. It created opportunities for a democratic and effective participation of all the components of the evaluation focus, through self-determination and reflection. A focus group was adopted with the students - an exploratory study was conducted, which allowed for discovering and in-depth evaluating strong and weak aspects of the Institution according to students perception. The evaluative team considered that this whole process, involving teachers, coordinators, and students, developed new reflections which generated a continuous evaluative process. Along the process, a consensual change was observed in the participants, in relation to their understanding of the crucial meaning of evaluation towards decision making and regarding their own improvement as professionals. These results met the expectations of the institution directing staff that had required the evaluation. The present article describes the development of the evaluative process and its results

Keywords: Empowerment, Evaluation, Evaluative Procedures.

Voltar ao Índice do Eixo

1. Introdução

Empowerment é uma abordagem avaliativa que utiliza conceitos, técnicas e resultados para promover o aperfeiçoamento e a autodeterminação, aplicando tanto metodologias qualitativas, quanto quantitativas. É uma técnica (procedimento, método, metodologia) que direciona pessoas, programas e organizações a ajudarem a si mesmos, num processo de autoavaliação e reflexão. (Fetterman, 2001)

Empowerment em duas palavras é *dar poder*, ou seja, significa conceder a uma outra pessoa maior controle sobre a sua própria vida ou situação de vida pessoal ou profissional. Na realidade, a palavra *empowerment* vem sendo traduzida como "emponderamento", "fortalecimento" na tentativa de definir seu real significado. No entanto, no entendimento das autoras do presente trabalho, seu significado é mais amplo, ou seja, é mais do que um movimento porque, em primeiro lugar não é um simples fortalecimento de dentro para fora, é uma delegação consciente de poder dos outros para agir e para decidir. Em outras palavras o grupo, os gestores, os parceiros, ou seja lá quem for, dá ao participante a garantia de seu envolvimento efetivo na administração ou na decisão da atividade ou negócio. Essa concessão de poder implica em autonomia e autodeterminação.

Nos programas de qualidade de grandes corporações, a prática do empowerment já vem sendo utilizada há muitos anos, levando a uma participação, cada vez maior, dos funcionários na administração das empresas, em todos os níveis de decisão. O referido criador dessa abordagem, baseado nas experiências empresariais, educacionais em geral, criou esse modelo de avaliação, definindo como prioritários os princípios de autonomia e autodeterminação para os participantes da avaliação, que o processo adquirem também a função de avaliadores, ao mesmo tempo em que são avaliados. Trata-se de uma abordagem democrática, na qual todos os componentes do foco da avaliação participam. Fetterman vem desenvolvendo e ampliando essa abordagem avaliativa (Fetterman and Wandersman, 2005), com repercussão internacional. Reynaud (2010) encontrou, no Brasil, excelentes resultados, aplicando o empowerment.

Por ser um processo avaliativo que impulsiona pessoas, programas e organizações a ajudarem a si mesmos, num processo de auto-avaliação e reflexão é considerado como um processo de avaliação participativa onde todos participam plenamente, envolvidos e motivados, no objetivo de promover a melhoria de seu objeto de atenção. Ele é também um processo de avaliação apreciativa no qual os participantes, baseando-se nas suas realizações procuram descobrir e valorizar aquilo que poderá ser o futuro melhor para todos. (Preskill and Catsambas, 2006).

Cabe ainda reforçar os princípios que devem ser assegurados numa verdadeira avaliação e que foram adotados no processo avaliativo descrito neste artigo, ou seja,

utilidade, viabilidade, ética e precisão. (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994). Serviram também como fundamento do presente estudo, as orientações que vem sendo ressaltadas por avaliadores, como Patton (1997), Stufflebeam, Madaus and Kellaghan (2000), Worthen, Sanders and Fitzpatrick, (2004). Sintonizam com essa percepção, os princípios de orientação para avaliações apresentadas no "Manual sobre Mapeamento das mudanças alcançadas" elaborado por pesquisadores (Earl, Carden and Smutylo, 2001,p.19-20) do The International Development Research Centre, quais sejam: "*a avaliação pretende melhorar o planejamento e o cumprimento de um programa; as avaliações são projetadas para conduzir à ação; não existe um método de avaliação único, melhor e genérico; avaliações devem incluir a participação de partes interessadas relevantes; os processos de avaliação devem seguir padrões éticos; a avaliação deve ser um bem para quem está sendo avaliado; as avaliações são meios de se negociar realidades diferentes; as avaliações devem resultar numa capacidade maior de uso da avaliação*".

O quadro a seguir, demonstra a dimensão da mudança de paradigma na avaliação (Worthen, Sanders and Fitzpatrick, 2004) e resume algumas das características adotadas no processo avaliativo implementado na presente avaliação.

PASSADO	PRESENTE
Evento	Processo
Medo	Coragem
Boletim de notas	Registro de anotações
Imposição	Negociação
Autoritarismo	Participação
Secreta	Transparente
Arbitrária	Criteriosa
Classificatória	Promocional

Quadro 1: Características de mudança de paradigma na avaliação

2. Empowerment: sua aplicação num contexto escolar

A Direção de uma escola religiosa católica incluindo três níveis de ensino – infantil, fundamental e médio - localizada no Estado de São Paulo, Brasil, solicitou uma avaliação para tomada de decisões em relação a aspectos pedagógicos e administrativos da

instituição. A escola, foco da avaliação, atravessava um momento de mudança de Direção e apresentava, segundo a Mantenedora, sérios problemas de relacionamento e integração entre os componentes do corpo docente e corpo técnico-pedagógico.

Em função da exiguidade de tempo e do significado da tarefa, ficou definido que, a melhor estratégia a ser desenvolvida seria a de ouvir alunos e professores. No mês de junho de 2009, foi aplicada a técnica "Empowerment" com professores e coordenadores - objeto do presente artigo - e a técnica Grupo Focal com alunos de dois segmentos, do Fundamental II (últimos anos do Ensino Fundamental) e do Ensino Médio (última etapa da Educação Básica). Não menos importante do que o processo avaliativo realizado com os professores e gestores, a descrição e os resultados dos Grupos Focais não serão, contudo, aqui apresentados em função dos limites definidos para esse artigo. No entanto, cabe colocar que, com os alunos, realizou-se através do Grupo Focal, um estudo exploratório que permitiu descobrir e avaliar em profundidade, através da participação dinâmica e enriquecedora, os pontos positivos e os pontos frágeis da Instituição, na visão deles e assim, complementar a análise dos resultados do processo avaliativo por empowerment realizado.

2.1. A Avaliação por Empowerment com a equipe pedagógica e administrativa.

Participantes: Entre 80 e 90 participantes, Professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, Coordenadores, Corpo Técnico-Pedagógico, Corpo Administrativo e Diretores.

Foco da Avaliação: A escola.

Equipe de Avaliadores: 3 profissionais de avaliação.

Nas conversas que antecederam a avaliação, foi percebido que o grupo participante da avaliação estava num momento de apreensão, fechado para o diálogo e ousamos dizer, com pouca confiança em se aventurar a opinar.

Os participantes da avaliação eram bastante heterogêneos e não articulados, aparentando um descrédito na avaliação e em qualquer mudança que poderia ser produzida. Não havia manifestação de integração e sim, de pouca motivação para a renovação. Portanto, o quadro encontrado era propício a um tipo de avaliação que, literalmente, sacudisse o grupo. Precisaria ser uma avaliação dinâmica que além de avaliar fizesse com que aquele grupo começasse a utilizar a avaliação para melhorar seu convívio e suas tarefas profissionais, para caminhar e atingir melhorias em seus desempenhos. A avaliação por empowerment pareceu ser a técnica mais adequada porque, tal como já foi dito segundo Fetterman, (2001) possui algumas vantagens como, por exemplo, a de ser uma avaliação amplamente participativa e democrática. Ela é, portanto, um processo que reconhece e respeita a capacidade das pessoas em gerar

conhecimentos baseados em sua própria experiência e ao mesmo tempo, reconhece a capacidade delas para também criar soluções para seus desafios. Outra vantagem apontada pelo referido autor é a de que apresenta uma boa flexibilidade, podendo facilmente ser aplicada aliada a outras metodologias de avaliação, que na verdade, foi o que se procurou fazer agregando princípios da avaliação apreciativa e participativa. Mais ainda, a avaliação por empowerment tem como característica ser uma abordagem simples e facilmente assimilável, podendo ser incorporada na prática cotidiana.

Concretamente, a abordagem de Empowerment (ou Autodeterminação) se realiza em três etapas: MISSÃO, INVENTÁRIO e PLANO PARA O FUTURO.

PASSO 1 – DEFINIÇÃO DA MISSÃO

Numa discussão sumamente participativa e harmoniosa, onde cada membro do grupo expressou a sua percepção sobre qual seria a missão do colégio, emergiu uma definição consensual que, por sua vez, veio complementar e aperfeiçoar a missão já definida previamente pela Instituição. No quadro negro foram sendo escritas todas as observações citadas pelos participantes e aos poucos surgiu uma nova versão da missão:

> "Formar, em parceria com a família, um ser pleno, autônomo, criativo, feliz, intelectualmente capaz, reflexivo, emocionalmente equilibrado buscando desenvolver a solidariedade e a valorização da vida de acordo com os princípios católicos, focando os processos educacionais nas relações interpessoais e na cidadania".

PASSO 2 – INVENTÁRIO

Definida a missão, no segundo passo, os participantes foram estimulados pela equipe de avaliação a enumerarem todas as atividades que o Colégio desenvolve para atingir sua missão. Vale dizer que as três avaliadoras atuaram como estimuladoras da manifestação livre de cada participante, uma vez que, neste tipo de abordagem os avaliados são também avaliadores de seu próprio desempenho.

Nesse momento, o clima de participação era entusiasmado e mesmo aqueles professores que no início demonstravam uma certa indiferença diante do processo avaliativo, começavam a opinar e discutir com seus pares.

Foram listadas, 28 atividades apresentadas, a seguir.

1. Aulas interdisciplinares
2. Autoavaliação
3. Leitura
4. Encontro com os avós/com a família
5. Projeto científico
6. Estudo do meio

7. Tutoria
8. “Refação” das atividades/correção coletiva
9. Vila ecológica
10. Olimpíadas
11. Avaliação
12. Apresentações musicais
13. Hora do conto
14. Feira de ciências
15. Trabalho em grupo
16. Mostra de projeto
17. Aulas diversificadas
18. Seminários de alunos
19. Assessoria dos pais
20. Aulas de língua estrangeira moduladas/Cambridge e Cervantes
21. Aula teórica/pratica
22. Lição de casa
23. Recuperação paralela
24. Participação e competição
25. Orientação disciplinar
26. Trilha ecológica
27. Orientação vocacional
28. Formação religiosa

Em seguida, os participantes foram convidados a escolher dentre as 28 atividades e votar naquelas que julgassem como as mais importantes, ou seja, aquelas sem as quais o Colégio não poderia desempenhar sua missão essencial. Para isso, cada participante recebeu 5 adesivos que representavam seus 5 votos, indicadores de suas escolhas. Foram alertados de que teriam liberdade para colocar um ou mais votos na mesma atividade ou em atividades diferentes. Cada participante veio até a frente do salão onde estava a lista, colando os adesivos nas atividades escolhidas. O resultado demonstrou que alguns escolheram apenas 2 ou 3 atividades, distribuindo entre elas os seus votos. Algumas atividades sequer ganharam um único voto porque os votantes se concentraram naquelas que eles consideraram como imprescindíveis.

Vale ressaltar que, no momento dessa votação, ocorreu um fato interessante, digno de menção qual seja, surgiu a dificuldade de definir a importância de determinada atividade para os diferentes segmentos de ensino ali reunidos. Nessa perplexidade, foi percebido pela equipe de avaliação haver, realmente, pouco entrosamento entre os professores e coordenadores dos três níveis e perceptível discordância sobre o que era mais importante para a escola como um todo. Ficou evidente haver certa tendência de

julgar a importância das atividades em função de cada segmento. Essa tendência, porém, foi minimizada na medida em que os avaliados se tornaram avaliadores de si mesmos, percebendo que tal postura individualizada não contribuiria para o alcance da missão, recém definida por eles mesmos. Este fato serviu para demonstrar o significado de empowerment, isto é, autodeterminação.

Encerrada a votação foram selecionadas as 6 atividades mais votadas, que foram: 1- aulas teóricas e práticas, 2- formação religiosa, 3- avaliação, 4- aulas interdisciplinares, 5- encontro com as famílias, 6- autoavaliação.

O momento seguinte foi o ponto central do processo avaliativo, ou seja, a formulação do juízo de valor para o desempenho de cada uma das seis atividades eleitas e foi solicitado ao grupo que atribuísse uma nota ao desempenho de cada uma das 6 atividades selecionadas. Assim, a equipe de avaliação propôs uma escala de valores de 1 a 5, na qual 5 indicava o valor máximo de qualidade e 1 o valor mínimo.

Em função da exigüidade do tempo para se chegar à conclusão do processo, os participantes se organizaram aleatoriamente em cinco grupos. De cada grupo saiu um valor atribuído para cada atividade.

ATIVIDADES	Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV	Grupo V	TOTAL	MÉDIA
Aulas teóricas e práticas	4	3	4	4	4	19	3,8
Formação religiosa	5	3	3	4	4	19	3,8
Avaliação	3	3	2	3	4	15	3
Aulas interdisciplinares	3	3	2	3	3	14	2,8
Encontro com familia	5	4	5	4	5	23	4,6
Auto-avaliação	3	1	1	1	3	09	1,8
Média/grupo	3,8333	2,8333	2,8333	3,1666	3,8333		3,3

Quadro 2: Painel com atribuição de juízo de valor

Colocadas as notas no painel, utilizando-se uma planilha do Excel, fez-se uma análise crítica para detectar uma ou outra nota dissonante, pedindo-se aos autores em cada caso, que justificassem o valor atribuído. Oferecendo-lhes, portanto, a possibilidade de alterá-lo se achassem conveniente, o que de fato ocorreu. Isto foi feito para se buscar o consenso. Em seguida, foram lançados os valores finais (por média) de cada atividade e de cada grupo.

A utilização de planilha Excel, projetada para todo o grupo, contribuiu para a visualização do trabalho de cada grupo e para a dinamização da abordagem.

PASSO 3 – PLANO PARA O FUTURO.

O último passo é definido como o momento em que foram estabelecidas as metas a serem alcançadas para cada atividade, as estratégias para atingi-las e as evidências que deverão ser documentadas como comprovação do alcance das metas.

A equipe de avaliadoras solicitou que refletissem atentamente sobre o que seria mais relevante para que cada uma das atividades fossem aprimoradas e assim atingir as metas traçadas. Perguntas como: Qual seria o caminho a seguir, O que fazer, O que inovar, O que está faltando, Como conseguir, Como acompanhar, deveriam ser formuladas internamente para pensar sobre cada etapa do planejamento futuro.

Esse passo caracterizou-se por um momento de bastante reflexão e de intensa troca de opiniões e sugestões entre os grupos, resultando nos seguintes pontos:

1. AULAS TEÓRICAS E PRÁTICAS

Meta:

1. Aulas prazerosas;
2. Que tenham a atenção dos alunos - envolvimento participativo;
3. Mais contextualizadas - objetivos mais definidos;
4. Dinâmicas reflexivas;
5. Aulas produtivas;
6. Mudança de atitude.

Estratégias:

1. Planejamento de aula;
2. Antecipar as dificuldades dos alunos;
3. Entender o conhecimento prévio do aluno;
4. O que está acontecendo com o aluno;
5. Métodos significativos - aulas autênticas.

Evidências:

1. Retorno dos alunos;
2. Crescimento;
3. A nova prática adquirida aparecendo no quotidiano do aluno;
4. Mudança de atitude;
5. Desempenho na avaliação-processo e resultados;
6. Falar bem do colégio-prestígio da instituição na sociedade;
7. Documentação do sucesso- registros e divulgação.

2. FORMAÇÃO RELIGIOSA

Meta:

1. Aceitação das aulas - valorização da formação religiosa;
2. Vivencia coerente com os valores aprendidos onde o conhecimento seja incorporado como um valor interno;
3. Levar o aluno a ter confiança em Deus.

Estratégia:

1. Ensinar como Jesus ensinou;
2. Ensinar através de exemplos, parábolas e metáforas;
3. Familiarizar os adultos com o ensino religioso;
4. Praticar e estimular o trabalho voluntário.
5. Promover a elaboração de um portfólio;

Evidências:

1. Comportamento registrado no portfólio;
2. Mudanças de atitudes;
3. Atitudes em relação ao fenômeno religioso;
4. Apoio ao professor;
5. Aluno seguro e reflexivo.

3. AVALIAÇÃO

Meta:

1. Contextualizar criando uma situação problema e resolvendo;
2. Abrir o leque da avaliação propondo variados modos e tipos de avaliar;
3. Olhar o aluno na sua totalidade e em relação ao seu desempenho individual;
4. Não generalizar;
5. Evitar a repetência;
6. Pensar no resultado proporcionando ao aluno uma caminhada progressiva e bem sucedida;
7. Utilizar critérios de avaliação que olhem a caminhada e não apenas os resultados.

Estratégia:

1. Valorizar o aluno promovendo auto-estima;
2. Valorizar o professor promovendo seu trabalho;
3. Capacitar os professores em avaliação.

Evidências:

1. Que a avaliação seja encarada com naturalidade;
2. Quando o professor sente-se satisfeito com o resultado;
3. Portfólio;
4. Apoio ao professor;
5. Participação do colégio.

4. AULAS INTERDISCIPLINARES

Meta:

1. Respeito ao colega;
2. Respeito às diferenças;
3. Que o aluno estabeleça as relações entre as disciplinas.

Estratégia:

1. Parceria entre os professores;
2. Trocas;
3. Convivência;
4. Tempo para que haja a parceria;
5. Planejamento totalitário do ensino fundamental ao médio.

Evidências:

1. Resposta do aluno;
2. Documentação dos produtos interdisciplinares;
3. Manifestação das famílias.

5. ENCONTRO COM AS FAMÍLIAS

Meta:

1. Envolver todos os alunos com suas respectivas famílias;
2. Aumentar a participação dos pais;
3. Conscientizar as famílias da importância da sua participação.

Estratégia:

1. Entender a realidade do público;
2. Promover encontros para capacitar os pais e envolvê-los no processo pedagógico;
3. Incentivar os alunos.

Evidências:

1. Repercussão do trabalho do colégio na mídia;
2. Satisfação das famílias envolvidas;
3. Aumento da freqüência das famílias.

6. AUTOAVALIAÇÃO

Meta:

1. Consciência da importância da autoavaliação para professores e alunos;
2. Aproveitar a autoavaliação para mudar a pratica.

Estratégia:

1. Ajudar o aluno no seu processo de autoavaliação;

Evidências:

1. Mudança de comportamento;
2. Melhoria do seu rendimento e postura.

Reflexões Conclusivas

- ✓ A participação foi intensa e total;
- ✓ O processo transcorreu harmoniosamente, marcado pelo respeito mútuo entre pares;
- ✓ Mesmo com o adiantado da hora, o grupo concordou em permanecer mais tempo para concluir, demonstrando compromisso e entusiasmo com o objetivo do trabalho;
- ✓ A expectativa de que este processo tenha continuidade em um futuro próximo, foi o argumento para que o grupo concordasse com a interrupção;
- ✓ Os participantes adquiriram o conhecimento da metodologia e ao final, demonstraram, claramente, atribuir-lhe credibilidade;
- ✓ Foi percebida pela equipe de avaliadores a ocorrência de uma transformação dos participantes, com relação ao significado crucial da avaliação para a tomada de decisões e o aperfeiçoamento, o que veio de encontro às expectativas da mantenedora, solicitante da presente avaliação.

A equipe de avaliadoras considerou que o trabalho realizado junto aos professores e coordenadores foi coroado de êxito e, por isso, só frutificará.

Na esperança de que a experiência do EMPOWERMENT - uma avaliação para tomada de decisões - seja sempre elemento propulsor para novas reflexões que visem à continuidade do processo avaliativo ora iniciado na Escola onde a abordagem foi aplicada, vale trazer aqui o pensamento de Michael Patton, um dos mais ilustres avaliadores da atualidade: *"Melhor do que deixar relatórios de avaliação é deixar pessoas transformadas".*

Referências bibliográficas

FETTERMAN, D. M. & WANDERSMAN, A. (2005). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. New York: The Guilford Press.

FETTERMAN, D. M. (2001). *Foundations of Empowerment Evaluation*. London: Sage Publications, Inc.

PATTON, M. Q. (1997). Utilization Focused Evaluation – The New Century Text (3th. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

PRESKILL, H. & CATSAMBAS, T. T. (2006). *Reframing evaluation through appreciative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

REYNAUD, C. (2009). *Avaliação por empowerment: uma aplicação no processo de autoavaliação institucional de uma universidade pública federal*. Dissertação de mestrado (não publicada). Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio.

STUFFLEBEAM, D. L.; MADAUS, G. F. & KELLAGHAN, T. (2000). *Evaluation Models*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

THE JOINT COMMITTEE on Standards for Educational Evaluation (1994). The Program Evaluation Standards. Thousand Oaks,CA: Sage Publications (2nd edition).

THE INTERNATIONAL DEVELOPMENT RESEARCH CENTRE. In www.idrc.ca/en/ev-81674-201-1-DO_TOPIC.html

WORTHEN, SANDERS & FITZPATRICK (2004). *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Editora Gente.

Implicações da Prática na Formação dos Professores

Marcos V. Pereira
Miriam P. C. Lacerda

Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul

Resumo: Este artigo vincula-se a uma pesquisa de cunho exploratório, intitulada "Implicações da Prática na Formação de Professores" cujo objetivo é inventariar a produção de conhecimento sobre aspectos relativos à formação (no sentido estrito da *Bildung*) no campo da formação de professores para educação superior. Nessa medida, inscreve-se entre aquelas que se propõem discutir o processo de formação ao longo da vida, considerando que a educação, em uma perspectiva humanista, não pode dispensar os aspectos éticos, estéticos e biográfico-construtivos que um projeto de tal envergadura comporta. A questão se coloca não apenas a partir dos distintos significados que a "formação ao longo da vida", conceito polissêmico e caudatário da *Bildung*, pode assumir atualmente, mas da produtividade percurso formativo da ordem da pragmática de si, destacando-se a necessidade de que se proceda a uma problematização dessa idéia à luz das práticas atuais da cultura, de modo a ponderar o dilema da demanda pela tradição e pela mudança.

Palavras Chave: *Bildung*; Conhecimento; Experiência.

Abstrac: This article links to an exploratory research, titled "Implications of the Practice in Teacher Education" that aims to identify the knowledge production about some formation aspects (in the strict sense of Bildung) in the field of teacher training for high education. To that extent, falls between those who propose to discuss the longlife education, whereas education in a humanistic perspective cannot dispense the ethical, aesthetic and biographical-building aspects that a project of this magnitude involves. The question arises not only from the different meanings that lifelong education, as a polysemic concept of Bildung, can take today, but the productivity training path in the pragmatics of self order, emphasizing the need for that there should a questioning of this idea in light of current practices of the culture, in order to consider the dilemma of demand by tradition and change.

Keywords: Bildung - Knowledge – Experience

1. Introdução

Adentramos o século XXI acometidos pelo desenfreio por verdades definitivas, pelo desejo de verdades prêt-à-porter. Problemas de fronteira fizeram misturar-se a razão, a emoção e a fé e presenciamos, especialmente no campo da educação, a consolidação de certo fanatismo. O material de auto-ajuda, as revoluções instantâneas, os fenômenos de massa, as infinitas inteligências, um sem fim de arranjos anunciam que no interior de cada um, no fundo do fundo do fim encontra-se o infinito. As utopias são transcendências que se realizam por efeito de movimentos particulares: as ações afirmativas pela cidadania são movimentos globais e coletivos que visam assegurar espaço de inclusão para cada indivíduo, em particular. No que toca às idéias pedagógicas, podemos observar um amplo espectro que vai de extremo a extremo. Num lado, elas passam a funcionar como seitas: as teorias recebem adeptos, inauguram

vocabulários, constituem grupos sectários vigilantes e missioneiros, empenhados na difusão dos ideários e conversão dos sujeitos; certos intelectuais são tomados como gurus, aiatolás que proferem máximas, apontam caminhos, ensinam o segredo da redenção. Noutro lado, as idéias pedagógicas possibilitam um veio popular e social que sustenta toda uma ordem de militância, especialmente através dos movimentos sociais e das organizações não-governamentais.

O primeiro pólo, como todo fenômeno social e cultural, também esse produz resultados na esfera do consumo. As editoras lançam coleções e disputam os direitos de tradução deste ou daquele autor. Os congressos viraram máquinas de fazer dinheiro, reduzindo cada vez mais o tempo de discussão dos trabalhos e aumentando a propaganda em torno da presença do superstar pedagógico do momento. As entidades sérias enfrentam cada vez mais dificuldade de filtrar trabalhos de qualidade e separar o joio abundante do escasso trigo. O governo cai refém dessa onda e produz uma legislação cada vez mais flexível e permissiva. Os cursos superiores e de pós-graduação, nas intermináveis discussões curriculares, se sobrecarregam de discussões e experiências nas mais diversas direções, tentando administrar a efervescência que os invade. E a comunidade acadêmica e escolar corre de um lado para outro buscando a verdade da hora, o ídolo do momento, a panacéia da moda.

O outro pólo, mais afeito a uma natureza política, faz adensar as perguntas pelo sentido de palavras como liberdade, autonomia, emancipação. Mais uma vez, podemos afirmar que essas palavras designam práticas cada vez mais instáveis, dada a velocidade de alteração a que são levadas no mundo contemporâneo. Sempre escapando das armadilhas institucionais que tentam pasteurizar as iniciativas de invenção, grupos isolados vão produzindo experiências, vão fabricando o mundo em função de outros modos de se viver vão procurando saídas, frestas, vias de efetivação de uma sociedade mais atenta à produção de si mesma. Planta-se aí a dificuldade da generalização: essas são experiências que escapam à formalização por serem impossíveis de serem reduzidas a preceitos, instruções ou princípios.

Enfim, entre esses dois extremos, uma estranha condição se desenha rapidamente sem que nós tenhamos ainda condições de entendê-la o suficiente para sabermos que posição assumir. Todo esse campo delineado nos colocou diante de um recorte bastante específico, uma questão pontual: como esses movimentos do mundo vêm se manifestando nas práticas educacionais?

Esta Pesquisa surge em continuidade a uma série de investigações dirigidas ao escopo da *formação*, em suas várias dimensões: formação do professor, formação do pesquisador, formação de sujeitos humanos que tenham por objetivo a (re)construção de uma sociedade mais justa. No sentido destas reflexões, faz-se importante corroborar a

idéia de que tanto a Pesquisa, quanto a Docência, na perspectiva assumida por este projeto, é atravessada pelos princípios de inserção e responsabilidade social.

Entendemos que somente com metas e ações voltadas para o âmbito social, seja este de que natureza for – pedagógico, político, metodológico, didático, público, privado - o projeto ora proposto se revestirá de um sentido maior do que a mera elaboração, descrição, execução, avaliação de propostas didáticas. Para, além disso, o que intento lograr é o desenvolvimento de um projeto pleno de significação, com metas pontuais, com estratégias investigativas elaboradas com intencionalidade pedagógica, para que nada do que seja proposto corra o risco de esvaziar-se de significação.

Inventariar a produção de conhecimento sobre aspectos relativos à formação (no sentido estrito da *Bildung*) no campo da formação de professores para a educação superior;

Mapear relatos de implicação da experiência na produção de saberes e conhecimentos pertinentes à prática na educação superior;

Investigar efeitos de correlação e implicação entre teoria e prática, entre a experiência e a reflexão sobre a experiência no campo da educação superior.

2. Antecedentes e justificativa

O conjunto de atividades de ensino e pesquisa que vimos desenvolvendo vislumbra uma trajetória expressiva em Educação, discutindo temáticas referentes a teorias, culturas, políticas e práticas de formação de professores buscando contribuir para a qualificação do ato de educar, investindo esforços em pesquisa junto a professores e alunos dedicados às mais diversas etapas e modalidades de atuação profissional. Os estudos até então realizados têm se voltado, sobretudo, para conhecer os sucessos das contribuições desses profissionais para e na educação brasileira. As repercussões dessas investigações têm sido relevantes, especialmente, no sentido de divulgar e discutir trabalhos em congressos nacionais e internacionais, produzir publicações em periódicos e livros, além de originar dissertações de mestrado e teses de doutorado pertencentes aos Programas de Pós-Graduação em Educação. Vale evidenciar que a grande ênfase praticada é, sem dúvida, relativa ao escopo da formação de professores, gestores e de outros profissionais da educação. A formação é, com certeza, o eixo transversal que agrega e aproxima todos os projetos e grupos de pesquisa de que temos participado.

Esta pesquisa pretende dar continuidade a um projeto de trabalho que se iniciou em 1996. Aquele primeiro projeto, intitulado “Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor” foi realizado com o intuito de estabelecer alguns indicadores metodológicos para a pesquisa sobre Formação de Professores, mais especificamente, com relação à utilização da Memória (em suas

diferentes performances) como dispositivo de investigação do processo de produção da subjetividade do professor.

Depois, de 1997 a 2000 desloca-se essa investigação para um grupo de sujeitos já professores, formadores de professores, com a pesquisa "Estética da professoralidade: análise de dispositivos de produção de subjetividade de professores". Tal intento justificou-se, em primeiro lugar, pela necessidade de testar-se a viabilidade daqueles dispositivos e indicadores metodológicos da pesquisa articulada com a formação continuada. Pesquisou-se a produção de subjetividade com base na análise autobiográfica, ainda que suscetibilizando alguns enviesamentos, uma vez que o pesquisador tem acesso a elementos primários constitutivos de seu processo de formação sem a intermediação do discurso formal. Pesquisar a produção de subjetividade de sujeitos que não o próprio pesquisador constitui-se um desafio bastante grande, uma vez que deverão ser utilizados outros dispositivos tanto de coleta quanto de análise dos dados.

Em segundo lugar, pelo fato de estar voltado para a formação de pesquisadores que atuassem no campo da investigação dos diferentes aspectos relativos à produção de subjetividade (especialmente, no campo da Educação). Considerando-se, na época, a recentidade dos movimentos investigativos nessa área, viveu-se um quadro de muitas dúvidas e incertezas quanto às alternativas de condução das pesquisas: fragilidade dos referenciais, imprecisão dos métodos, escassez de experiências, enfim.

Esses fatores trouxeram muitas dificuldades para conduzir-se a orientação adequadamente devendo-se, portanto, incrementar os investimentos em pesquisas, de modo a qualificar progressivamente esse campo. Em terceiro lugar, pela necessidade de investimentos de pesquisa articuladas com a formação continuada. Aquele tempo se caracterizava por um aumento de iniciativas governamentais que, sistematicamente, vinham provocando abalos nas práticas docentes. Com a implementação da nova LDB e sua regulamentação, assistimos um conjunto de modificações profundas não apenas na organização do Sistema Educacional, mas, por decorrência disso, na reorientação dos processos de formação de professores e da prática pedagógica.

Posteriormente, de 2001 a 2004, foi desenvolvido o projeto "Jogos de poder nas narrativas e saberes de formação: cruzando fronteiras na formação de professores". Esse projeto teve por objetivo servir de base para os estudos realizados a partir do estudo das bases de saber estruturantes da professoralidade do professor. O campo de trabalho foi o material escrito de pequeno porte (ensaios, artigos, documentos) referenciado nos trabalhos sobre formação de professores apresentados nos últimos anos do século XX (1998-2000), em congressos nacionais e regionais (especificamente, três Reuniões Anuais da ANPEd e três Seminários Regionais de Pesquisa da Região Sul - Anped-Sul).

O principal objetivo foi investigar a estrutura, as características e a natureza das *narrativas* e *saberes* de *formação* de docentes. Pretendeu-se analisar os saberes de

formação tanto do ponto de vista da sua expressão (a substância – a linguagem e seu funcionamento – e a forma – a estrutura dos textos e narrativas) quanto do ponto de vista de seu conteúdo (a substância – os saberes propriamente ditos – e a forma – os estilos de escritura), visando identificar os jogos de poder e regimes de verdade presentes em seu interior, com vistas a estabelecer possíveis relações entre os saberes escritos e os múltiplos desenhos da formação docente.

O enfoque partiu sempre da exploração de experiências de auto-formação ou, em certa medida, de experiências de reflexão sobre a própria prática, considerando a premissa básica de que, no âmbito das diferentes agências de formação de professores, vinha-se investido maciçamente na apropriação crítico-reflexiva das experiências vividas no sentido de extrair delas algumas matrizes do percurso de constituição de uma certa identidade profissional, um modo de socialização profissional dos professores em seus espaços de prática. Foi inegável a força da "onda" das idéias crítico-reflexivas, do professor-reflexivo, das pesquisas sobre a própria prática, naquele decênio que compreendeu os cinco últimos anos do século passado e os cinco primeiros deste. A pesquisa "*Jogos de poder nas narrativas e saberes de formação"* constituiu uma experiência de trabalho cuja intenção fundamental foi investigar a estrutura, as características e a natureza de alguns *textos* de *formação* de docentes. Na mesma linha da pesquisa precedente (Pereira, 1996), como já dito, analisamos alguns processos de aquisição e desenvolvimento de certos saberes, com vistas a observar possíveis relações entre os textos escritos e alguns efeitos na auto-formação docente.

Vale recuperar a circunstância em que esses textos apareceram, o contexto do período: são os últimos anos da década de noventa, do século vinte e do segundo milênio. O valor simbólico desse período agrega um elemento, diríamos místico, aos fatos. Os últimos trinta anos do século XX, no Brasil, representaram a emergência de um modo muito peculiar de tratar a educação escolar. Nos Anos Setenta vimos coincidir um período de ditadura militar bastante severo e uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional que procurou modernizar a educação com base em uma Pedagogia contrária ao modelo mais tradicional, ainda vigente, muito arraigado ao conservadorismo. O currículo começou a se modificar, os professores passaram por um período de reciclagem (sic), a escola começou a se abrir para o mundo ao seu redor. Sob a sombra ufanista e conservadora dos Acordos MEC/USAID ou com alguma inspiração libertadora das idéias de Paulo Freire e Darcy Ribeiro, a década se passou com um intenso desejo de redenção e uma forte crença no potencial libertador da educação.

Os Anos Oitenta trouxeram à luz a Teoria Crítica e as Teorias da Reprodução e da Resistência, deslocando um pouco esse quadro todo. A tendência do "quanto pior, melhor" se incrementou e veio a moda da autoflagelação pedagógica: não há

redenção, não há saída, não existe libertação, ninguém emancipa ninguém – podíamos, no máximo, ampliar nossos repertórios e esperar que isso resultasse em esclarecimento e que, por conseqüência, o esclarecimento levasse a uma sociedade melhor. Apostando na caricatura, diria que nada mais era o que aparentava ser: nessa década proliferaram as interpretações e os exercícios explicativos sobre o papel e o potencial da Educação Escolar, um esforço por *desvendar* o que supostamente estava oculto.

A escola começou a cair em descrédito, ela não era mais sinônimo de emprego ou futuro garantido, progressivamente foi sendo transfigurada em uma agência social onde a aprendizagem e o acesso ao conhecimento se perdiam em meio a inúmeras outras atribuições. Os Anos Noventa encontraram um professorado confuso, desorientado, perdido. Na esteira da perda dos parâmetros até então constitutivos do seu campo de trabalho, somou-se o descrédito e a proletarização dos trabalhadores em educação como um todo. Duplamente reféns, tanto da política institucional (que progressivamente reduziu os salários e distorceu seu cotidiano) quanto da intelectualidade acadêmica (que se dedicou a estudar a profissão docente e apontar novos caminhos), os professores passaram a ser o alvo privilegiado da disputa entre doutrinas pedagógicas que defendem a autonomia, o construtivismo, o interacionismo, o sócio-interacionismo, a interdisciplinaridade, a inclusão, a emoção, as inteligências, as competências, o currículo crítico e emancipador, enfim, um sem número de palavras mágicas que lutavam entre si pela conquista do lugar principal na prática pedagógica. Em 1996 é promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, desta vez facultando as experiências mais diversas e flexibilizando o desenho curricular ao máximo.

Pautada no desenvolvimento de "competências", possibilitou que a escolarização se organizasse em anos, séries ou ciclos; inaugurou um currículo ralo, atravessado por Temas Transversais que mais dispersaram do que agregaram ou deram consistência para os saberes escolares. Numa parca tentativa de discussão, os gestores que estiveram por oito anos à frente do Governo Federal viabilizaram o dispositivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma ferramenta que confundiu, perturbou e assombrou os professores, isto é, um conjunto de postulados que incrementou a desorientação dos professores e das escolas, deixando-os ainda mais ansiosos por uma saída, uma resposta, uma alternativa, uma receita.

Enfim, chegou-se à virada do milênio com uma escola que buscava alucinadamente um lugar na sociedade, um cotidiano em alta velocidade e cada vez mais abarrotado de informações, uma rotina pedagógica ávida por inovações, transformações, novidades. Na base de tudo isso, o professorado: pressionado a dominar novas tecnologias, forçado a aderir a um modelo pautado na novidade a qualquer custo, responsável (senão "culpado") pelo insucesso dos alunos, constantemente cobrado,

vigiado, controlado por sujeitos eles mesmos muito pouco consistentes em suas convicções.

Em favor de formar o professor crítico, prático, pesquisador, reflexivo, policompetente e multiinteligente, promoveu-se uma corrida desenfreada a modelos novos e antigos (a reforma educacional espanhola ou a pedagogia de projetos, entre tantos), bem como o investimento nas mais diferentes agências de formação (o Curso Normal Superior, os Institutos Superiores de Educação, a proliferação dos Programas de Educação Continuada, em Serviço, à Distância, etc.).

Foi nesse contexto que aconteceram os eventos científicos que serviram para analisar as referências utilizadas. Os autores dos trabalhos apresentados são professores universitários, pesquisadores, estudantes de pós-graduação. Em outras palavras, são formadores de professores, seja em instituições de ensino superior, seja em órgãos públicos ou privados, ligados à Educação. O material por eles referenciado representa uma parte bastante significativa do pensamento que orienta as iniciativas de formação de professores e as políticas públicas dessa primeira década dos anos dois mil.

3. A atualidade de um conceito

Formação ao longo da vida, entendida como um trabalho de criação que conjuga experiência e conhecimento pressupõe a conquista da autonomia do sujeito. Nessa ótica, compete à sociedade a tarefa de favorecer condições para que cada um, comprometido com o seu próprio projeto de autoformação, alcance o melhor de si.

No entanto, quando associamos essa compreensão com o entendimento dado à formação continuada hoje, constatamos que estamos muito distantes da acepção clássica que lhe serve de origem.

Bildung é um processo histórico, temporal e contingente no qual um sujeito atinge uma determinada forma. Seu suposto fundamental é a implicação do próprio sujeito como agente de formação. O sujeito em formação, ao ser interpelado pela cultura, atua criativamente no sentido de igualmente criar cultura, transformando a já existente. O indivíduo, por meio da consciência que tem de si, interfere na produção daquilo que é, intercede no seu processo de subjetivação e suscita resultados pertinentes ao auto-desenvolvimento. A idéia de formação, aqui, representa o percurso na direção de si mesmo com vistas à conquista da autonomia do próprio pensamento. A angustiosa constatação dos limites subjetivos (individuais e coletivos) impulsiona no sentido de buscar alternativas de autodeterminação que acabam esbarrando em complicados conflitos éticos e morais.

Em que pese a forma reduzida, como vimos operando com o que hoje denominamos formação continuada, afastando-nos cada vez mais de um projeto que nasce “do

interior [do sujeito] ao invés de ser imposto de fora" (Flickinger, 2009, p.65) cabe destacar que a educação, na sua perspectiva humanista, não dispensa os aspectos éticos sociais e biográfico-construtivos que um projeto de tal envergadura comporta (Ib, 2009).

Nesse contexto, a questão que se coloca para nós são os distintos significados que formação ao longo da vida - conceito polissêmico e caudatário da *bildung* - pode assumir, atualmente.

Hermann (2010) ao questionar a produtividade do conceito clássico de *Bildung* destaca a necessidade de que se proceda a uma revisão do conceito à luz das condições atuais de cultura, para que possamos avaliar o que pode permanecer ou o que demanda mudança. De toda a sorte, vale lembrar que tal projeto só poderá resistir em nossa época se não esquivar-se de suas responsabilidades sociais, ético-políticas e a promoção de dinâmicas que permitam colocar em marcha transformações positivas das condições da vida humana "até mesmo nos interstícios das organizações sociais mais resilientes." (Lima, 2007, p.85)

Não constitui novidade o fato de que em sociedades neoliberais onde o mercado é a instância que define projetos e políticas sociais, a educação ao longo da vida está vinculada à lógica capitalística que estabelece novas coordenadas nas relações criando uma expansão ilimitada do capital que interfere nos modos de existência. Ao discutir o tema o mesmo autor alerta:

> [A educação] vê então fortemente diluídas as suas dimensões propriamente educativas, para ceder protagonismo a modalidades de formação e de aprendizagem ao serviço exclusivo, ou dominante, do ajustamento económico, transformando-se em programas de "qualificação", de "capacitação" e de "gestão de recursos humanos" onde, com frequência, se torna difícil descobrir algum projecto substantivamente educativo. (Lima, 2007, p.86)

Efetivamente, subsumida aos ditames da empregabilidade e à performatividade competitiva onde o mais importante é saber quanto valho no mercado e o que devo fazer para atingir melhor "cotação" instaura-se o rankeamento das vidas, projeto que é contrário aos ideais preconizados por uma formação em seu sentido humanista.

Palavras tais como capacitação, qualificação, treinamento corporativo, competências emergentes, integração de colaboradores, encantamento do cliente constituem o vocabulário das metas organizacionais de formação a médios ou longo prazo, numa perspectiva mercadológica, onde flexibilidade, aqui nesse contexto, entendida como a capacidade de adaptação às constantes e inesperadas mudanças dos ambientes organizacionais e a capacidade de responder prontamente aos desafios que tais mutações colocam à produção e a distribuição, representa a chave para o sucesso tanto dos indivíduos como das organizações.

Pensamos que um dos desafios atuais no campo da formação continuada seja construir projetos que, apesar desse cenário, estabeleçam estratégias capazes de

estimular a cada educador assumir de forma independente, o compromisso com a construção de si. Quiçá o adensamento do olhar sobre a forma como vimos concebendo a profissionalidade docente permitam tensionar os saberes que, de forma arbitrária, tentam anular a vida em suas múltiplas e ricas manifestações buscando nos fazer crer na existência de atributos essenciais e comuns a todos os professores, atributos esse que mudam ao sabor do vento e das filiações.

Apregoa-se que do professor universitário espera-se competência no gerenciamento de situações de aprendizagem em suas mais variadas dimensões. À semelhança de um jogo, por vezes errático, estratégias as mais variadas têm sido mobilizadas pelas instituições para alcançar tal propósito. Aqui há que se ter cuidado para não submeter os docentes a processos perversos, pois não basta propor simplesmente outro "*tipo de formação*" pensada a partir da crítica aos modelos vigentes que se fundam em um tipo de racionalidade. É importante que se considere que em sala de aula diferentes mundos se encontram, se chocam e interagem exigindo "sabedoria didática [a qual] funda o sentimento de incompletude e a motivação para buscar noutros saberes ou noutras práticas as respostas que não se encontram dentro dos limites de um dado saber ou de uma dada prática" (Santos, 2002, p. 42).

As Universidades têm um papel relevante na constituição profissional de seus egressos e não podem se eximir de suas responsabilidades quanto a isso. Daí decorre a importância a ser dada à formação do formador. Se quisermos que nossos acadêmicos se mostrem receptivos a continuar aprendendo ao longo da vida, é essencial que os seus professores evidenciem em seu fazer cotidiano, competências compatíveis com os objetivos que se propõem alcançar. Para muito além da transmissão de conteúdos a sociedade do conhecimento está a exigir que os docentes também se mostrem disponíveis para aprendizado constante que se traduz em disposição e recursos para continuar aprendendo em toda a sua vida profissional, disponibilidade investigativa, habilidade em apontar o que seus alunos precisam para continuar aprendendo e, ainda sabedoria para articular a teoria com a realidade prática o que lhes habilita a responder às situações novas em tempos de incerteza e de indefinição.

Esse é um momento crítico e é nele que estamos: Há que se ter discernimento para investigar como a gente aprende? Como a gente sabe que aprendeu? Que tipo de coisa a gente aprende? Como a gente 'verifica' essa aprendizagem? Para só então podermos pensar acerca de quais são as competências que os docentes precisam e como as desenvolvem.

Discernimento, segundo Gadamer, é mais que conhecimento, é algo "a que se chega" (Gadamer, 2008, p. 466). O conteúdo de verdade que produzimos pela experiência, justamente por seu caráter de realidade que se efetuou, se experiência que efetivamente aconteceu, remete sempre para novas experiências, ou seja, para todas as

experiências que poderiam ter sido efetuadas, para todas as verdades que poderiam ter sido geradas ali. Nesse sentido, contrariando o senso comum, entendemos que experimentada é a pessoa que, justamente por ter tido as experiências que teve, está aberta a novas e inéditas experiências. Experimentado não é aquele que *sabe*, mas, ao contrário, aquele que está aberto ao porvir, ao que *ainda não sabe*. O artista (e nós agregamos, o professor) nesse caso tem a competência do discernimento porque sabe que aquilo que sabe é a evidência do limite do seu conhecimento, é a evidência da sua finitude, da sua mínima posição na história e na realidade que o circunda e o circunscreve. O artista é, nesse caso, o menos dogmático porque teve tantas experiências e já aprendeu tanto dessas tantas experiências que isso o faz aberto e capacitado para voltar a ter experiências e com elas aprender (Gadamer, 2008, p. 465). O discernimento oriundo da experiência nos possibilita a evidência de que as coisas não são apenas como supúnhamos em nossos exercícios explicativos e, dessa maneira, que as coisas experimentadas não cabem na matéria ou na forma expressiva tradicional. O discernimento, assim, é o que nos dá a capacidade de compreender o que se passa, é a tomada de consciência daquele *algo* que nos passa e para o qual ainda não temos palavras. O discernimento é, ao mesmo tempo, um quase-saber e um além-saber, é um pressentimento, é a faculdade que temos de conhecer pela negação: nos aproximamos d*o que é* pelo exercício de discernir *o que não é*.

4. Problematização e metodologia

A experiência como docente de "Metodologia do ensino superior" para pós graduandos *strito-sensu* dos mais diferentes programas da PUCRS permitiu constatar que a grande maioria não tem experiência nesse campo e busca a disciplina motivado por duas intenções: ou porque devem fazer o Estágio de Docência Orientada e precisam alguma base instrumental para realizar a atividade ou porque têm a pretensão de tornar-se professores em cursos de graduação e, da mesma maneira, vêm em busca de saberes instrumentais para essa prática.

Via de regra, nenhum deles tem qualquer formação pedagógica anterior. Em seus cursos de origem, uma significativa parcela de seus professores não tem formação pedagógica nem prática profissional na área que ensina.

Os pós-graduandos, em grande número adultos jovens, recém graduados ou recém mestres, também têm a tendência de pretender adentrar no ensino superior com pouca ou nenhuma prática profissional na sua área.

Esta pesquisa pretende, em primeira instância, mapear e explorar essas condições primárias dos pós-graduandos: sua formação pedagógica e sua prática profissional:

Além da sua condição de alunos, que situações de formação pedagógica podem ser identificadas em sua trajetória de formação (monitorias, estágios, disciplinas pedagógicas, capacitações, especializações)? Como foram vividas? Que impactos ou influências têm sobre sua pretensão em ser professores na educação superior, em cursos que formam profissionais como eles?

Qual a prática profissional em sua área de formação que eles apresentam? Quanto tempo? Qual a natureza (estágio curricular, estágio profissional, voluntariado, experiência profissional)? Que impactos ou influências têm sobre sua pretensão em ser professores na educação superior, em cursos que formam profissionais como eles?

Que tipos de questionamentos aparecem acerca da sua formação como professores de futuros profissionais como eles?

A que tipo de problematização é submetida a sua condição profissional quando se coloca em discussão o processo de formação inicial dos profissionais de sua área?

Levantamento bibliográfico com vistas à composição do estado da arte sobre as temáticas de trabalho

Nesse estudo nosso interesse gira em torno da *formação de professores* para a educação superior. Dado que o tema da formação não é novo, ao contrário, ocupa importante lugar nos estudos sobre educação desde os primórdios da civilização ocidental, não devemos incorrer em repetições intermináveis de postulados mais do que conhecidos e explorados nesse universo de investigação. Trata-se, em primeiro lugar, de desenvolver este projeto com um estudo bibliográfico permanente, um extenso mapeamento da produção sobre o tema da formação.

Nas últimas décadas, o fortalecimento da produção acadêmico-científica, por meio de pesquisas e programas de pós-graduação em crescente número pelo país, reflete-se num crescimento exponencial de material escrito e apresentado sobre o tema da formação. Exige-se um esforço significativo para conhecer ainda que seja uma parte dessa produção, identificar, categorizar, delinear as principais linhas de investigação sobre o campo da formação no Brasil e nos principais centros de estudos do tema no exterior. Uma das formas utilizadas para tal finalidade é através do escrutínio de periódicos, anais de eventos, catálogos de trabalhos acadêmicos e bases de dados. Os catálogos de dissertações e teses, por exemplo, assim como os anais de eventos, representam o anseio manifestado pelas universidades e programas de informar sua produção à comunidade científica, divulgando suas mais diferentes idéias e proposições, sempre em busca de melhorar a qualidade social da educação, em todos os âmbitos. Segundo Chauí (1999, p. 6), 'qualidade' é definida como competência e excelência cujo critério é o atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social; e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que

produz. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga o que se produz, como se produz, para quem ou para que se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade. A universidade, segundo a autora, deixa de ser instituição social para ser vista como organização social, definida por uma prática que se caracteriza pela instrumentalidade e cujo reconhecimento e legitimidade são definidos pela idéia de eficácia e sucesso (quantidade de resultados em curto espaço de tempo).

Portanto, é nessa conjuntura que devemos reconhecer que os anais, os catálogos, os periódicos e as bases de dados oferecem acesso a uma história da produção acadêmica (Ferreira, 2002), através de um corpus constituído pelo conjunto dos resumos, que contam uma *certa* realidade dessa produção. Haverá tantas novas histórias e teorias e perspectivas sobre a produção acadêmica quantos resumos forem produzidos.

Da mesma forma, as articulações com o tema da *prática* e da crise do *praticante* nas novas formas de sociabilidade deverão ser objeto de revisão acurada.

4.1. Identificação de elementos analíticos e eventual realização de estudos de casos

A partir do acompanhamento das trajetórias dos pós graduandos no curso da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, estudando teorias educacionais e realizando práticas experimentais, nos interessa problematizar os efeitos que podem ser observados em suas pretensões em se tornarem docentes na educação superior.

Ao final da disciplina é solicitado que cada participante escreva um breve ensaio acerca de como se projeta enquanto alguém que se constitui professor e, desde esse lugar, interroga a sua formação e a sua contribuição para a formação de seus alunos. Este material será objeto de análise primária, base para elaboração de questionários e roteiros de entrevista.

O propósito maior deste trabalho é pensar e propor caminhos de formação inicial e continuada para professores e profissionais da educação superior com base numa leitura crítica das práticas existentes.

Paralelamente ao desenvolvimento da revisão de literatura, trabalharemos com instrumentos de observação, registro e coleta de elementos que possibilitem a geração dos dados necessários à investigação.

4.2. Estudos multirreferenciados

O reconhecimento da complexidade e heterogeneidade das práticas educativas - dado que acontecem em um espaço onde distintos atores e agentes se contrapõem e se confrontam em um contínuo processo de interação - bem como a sua investigação a partir de olhares e linguagens multirreferenciados, institui um avanço no campo das pesquisas em Educação.

A abordagem multirreferencial, cuja criação deve-se a Jacques Ardoíno e colaboradores, constitui-se em uma ruptura "na ortodoxia da fidelidade do pesquisador a um único paradigma epistemológico/metodológico" (Burnham, 1998, p.46).

Apreender o que se passa entre os distintos protagonistas presentes na escola, reconhecidos em suas singularidades e comprometidos com os distintos fazeres demandados pelo trabalho pedagógico, força-nos a ampliar o olhar para o que se passa em seus cotidianos e nos quais suas relações são afetadas mais especialmente

> [...] pela dinâmica das pulsões inconscientes e da vida afetiva, pela ação dos fenômenos transferenciais e contratransferenciais, do que pelas incidências das implicações que têm nos papéis ou nas associações , pelo peso próprio das estruturas psíquicas, pelos vieses específicos que decorrem das bagagens intelectuais de uns e de outros, do que pela lógica de um sistema que pretende dividir funções e estabelecer tarefas para bem conduzir as missões. (Ardoíno 1998, p. 34)

Portanto, se queremos capturar a riqueza e a fugacidade do que acontece em uma instituição educativa autorizando-nos "lidar com a impureza, a incompletude e a opacidade tão necessária às ciências que estudam o homem, a natureza e sua condição de humano," (Barbosa & Barbosa, 2008, p. 243) a postura epistemológica que, sem dispensar o rigor em sua tríplice dimensão, emerge a partir de olhares plurais, multirreferenciados revela-se uma opção metodológica para quem deseja assumir em sua investigação uma atitude distinta a que propõem os modelos positivista e cartesiano, apostando em uma co-autoria na construção conhecimento e da realidade. Nesta perspectiva, ao significar o vivido "o sujeito humano é autor é criador de um sentido para o tempo e para o espaço vivido, é autor e produtor de uma história, uma cultura e pode instituir-se autor-cidadão [...]. (Barbosa & Barbosa, 2008, p. 245).

Portanto, sem abrir mão da complexidade - entendida "como uma hipótese que o pesquisador elabora a respeito do objeto" (Ardoíno, 1998, p. 36) a abordagem multirreferencial se mostra atenta, especialmente às noções de "implicação" e de "crise do praticante" (Dalpiaz, 2002).

Ao discutir ao conceito de "implicação" e de "crise do praticante", que permite que nos reconheçamos na centralidade daquilo que nos faz questão, Dalpiaz (2002) a metaforiza como "nó de relações" o qual, ao instaurar um campo de forças simultâneas e contrárias, estrutura o processo e determina o produto da produção científica. Tal posicionamento admite que o processo é atravessado pela subjetividade de quem investiga .

5. Resultados esperados

Referindo-se a questões importantes para educação e a formação do conhecimento do professor, do domínio de competências relevantes, Roldão (2007), enfatiza os "geradores de especificidade" do conhecimento profissional docente. Para a autora, na

natureza do conhecimento profissional docente, predominam duas tendências, sendo uma focalizada na análise de seus componentes, e outra, na valorização profissional. Estas divergem na matriz da análise, mas convergem na interpretação da *práxis* e do conhecimento que a sustenta - ainda que enfatizando o conhecimento prévio necessário ou valorizando o conhecimento emergente da prática e da reflexão sobre ela. É no sentido de clarificar a natureza deste conhecimento que a autora desenvolve a análise dos "geradores de especificidade", mostrando a especificidade da natureza dos saberes do professor, que, além de conhecer os conteúdos didáticos, precisa dominar conteúdos da área e transformá-los em seus, para alcançar uma ação educativa. Outro elemento importante nesta análise é a capacidade analítica, coerente com a prática reflexiva do professor.

Corroborando esta idéia, Engers (2006) diz que é importante que o profissional esteja engajado num processo vivo, que reconheça as culturas, as vivências e as limitações de seus alunos, fazendo da sala de aula um espaço para a construção do conhecimento do aluno e do professor, num clima de troca, afeto e de reconhecimento de culturas.

Ainda discutindo as questões educacionais provenientes do cenário global e da internacionalização da educação no Ensino Superior, Engers e Morosini (2006) trouxeram para a análise o encaminhamento da educação neste nível de ensino, de modo particular, para a pedagogia universitária, a formação de professores e o incentivo ao desenvolvimento de competências que se apresentam como fundamentais para um professor fazer frente às exigências sociais nos dias atuais.

Assim, integrando-se ao cenário educacional contemporâneo, os princípios sobre os quais se assentam os resultados pretendidos neste projeto desvelam a crença de que a partilha de saberes é uma das mais ricas e profícuas fontes geradoras de novos conhecimentos. Assim sendo, estabelecem-se alguns eixos prioritários a serem considerados tanto ao longo quanto ao final deste projeto: a produção de trabalhos e artigos que representem expressivas possibilidades de análise, discussão e aprofundamento de temáticas pertinentes a esta investigação; a elaboração de propostas de intervenção e acompanhamento de práticas educativas, por considerar-se que a compreensão do processo de aprendizagem, para professores ou alunos, não pode ser desvinculada do contexto e resulta da interação entre os resultados da aprendizagem – o que se aprende-, os processos – como se aprende – e a finalidade – para que se aprende - Pozo, (2002); realização de experiências pedagógicas em turmas de cursos superiores na medida em que algumas propostas de trabalho comecem a ser delineadas, juntamente com o acompanhamento dos estagiários de docência orientada no estudo, planejamento e implementação de procedimentos didático-metodológicos em turmas de graduação.

6. Primeiras reflexões

Este projeto pretende ser uma importante ferramenta para o estudo e acompanhamento de alternativas e estratégias didáticas, de modo a subsidiar com qualidade algumas ações de formação docente para a educação superior. Nossa proposta não projeta um tempo futuro, mas um tempo presente que encerra os conhecimentos que estão a exigir de todos nós uma educação voltada para uma expressiva capacidade de autonomia e de discernimento, reforçando a responsabilidade pessoal na realização do destino coletivo. Temos consciência de que os princípios até aqui ressaltados como importantes para o entendimento dessa visão de ensino, de aprendizagem, de formação, de universidade, de mundo, enfim, nos quais projetamos nossas idiossincrasias e, por isso, a afetamos, assim como somos afetados pelo que já está posto ao nosso redor, são atravessados pelo sentido de impermanência que se impõe quando se trata de discutir sobre educação na contemporaneidade.

A formação de um sujeito – nas mais variadas formas e nuances em que pode se configurar – apresenta elementos perenes que validam nossas ações e metas no sentido de uma atuação comprometida, sobretudo, com a ética. Equivale dizer que acredito numa educação que transforme o ser humano em alguém capaz de exercer e fomentar a própria humanidade, exercendo influência sobre si mesmo e sobre o mundo em que está inserido.

Noutras palavras, trata-se de perceber a formação como um ato sempre inacabado, sujeito a alterações e reformulações, que, em contínuo movimento, possibilita constantes rupturas e sucessivos exercícios de reflexão, de crítica, de auto-formação e de auto-superação.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. & ROMANOWSKI, J. P. (1999). *Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996.* Programa e Resumos da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Caxambu-MG.

ARDOINO, J. (1998) Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In Barbosa, J. G. (coord.), *Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação*. São Carlos: UFScar. 50-72.

BARBOSA, S. M. C. & BARBOSA, J. G. (2008). Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epistemológicas para a formação do professor-pesquisador. *Educação & Linguagem*, 11 (18), 238-255

BURNAHAM, T. (1998) Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In Barbosa, J. (Org.), *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: UFSCar, 35-55.

CHAUÍ, M. (1999). A universidade operacional. *Revista da ADUNICAMP*, Campinas, 1 (1), 06-09.

DALPIAZ, L. H. (2002). Uma prática emergente de ruptura epistemológica no serviço social. *Mimeo*.

ENGERS, M. E. A. & MOROSINI, M. C. (Org) (2006). *Pedagogia Universitária e Aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

FERREIRA, N. S. A. (2002). As pesquisas denominadas 'estado da arte'. *Educação & Sociedade*, 79, 257-272.

FLICKINGER, H-G. (2006). Racionalidade e Tolerância - Uma abordagem filosófica de princípios pedagógicos. In Fávero, A. A.; Dalbosco, C. A. & Marcon, T. (org), *Sobre Filosofia e Educação*. Passo Fundo: Ed. UPF, 19-29.

GADAMER, H-G. (2008). *Verdad y Método*. Salamanca: Editora Sigueme.

HERMANN, N. (2010). Formação e Experiência. In Trevisan, A. T.; Tomazetti, E. M. & Rossato, N. D. (Org), *Diferença, Cultura e Educação*. Sulina: Porto Alegre.

INEP/MEC. (2003). *Estatísticas dos Professores no Brasil*. Brasília: INEp/MEC.

LIMA, L. C.(2007). *Educação ao longo da Vida*. São Paulo: Cortez Editora.

PEREIRA, M. V. (2000). *Estética da professoralidade: análise de dispositivos de produção de subjetividade de professores*. Pelotas: FaE/UFPel. (Relatório de Pesquisa).

PEREIRA, M. V.(2005). *Jogos de poder nas narrativas e saberes de formação: cruzando fronteiras na formação de professores*. Porto Alegre: PPGE/FACED/PUCRS. (Relatório de Pesquisa).

PEREIRA, M. V. (1996). *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. São Paulo: PUCSP (Tese de Doutorado).

PEREIRA, M. V. (2010). *I Colóquio "Educação e Cultura: perspectivas de trabalho pela emancipação humana e social"*. Amargosa/BA: UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 20 a 22 de outubro.

POZO, J. I. (2005). *Aquisição de Conhecimento: quando a carne se faz verbo*. Porto Alegre: ARTMED.

ROLDÃO, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103.

SANTOS, B. S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais,* 63, 237-280.

Diferenças no comprometimento com a carreira: percepção e avaliação de eventos estressores em alunos de graduação regular e alunos de graduação tecnológica.

Alzira Pimentel Bondan

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Resumo: Este estudo investigou o comprometimento com a carreira e os eventos estressores percebidos em 86 universitários (51 de cursos regulares e 34 de cursos tecnológicos), de uma instituição privada do RS. Os participantes eram homens (81,4%) e mulheres entre 18 e 52 anos (M=25,3; DP=8,16). Os resultados apontaram maior média de percepção de estressores entre os alunos de cursos tecnológicos (t=3,02; gl=73; p<0,01) e maior comprometimento com a carreira entre os homens do que entre as mulheres (t=2,49; gl=18; p<0,05). Estes dados indicam que ao mesmo tempo em que podem apresentar maior contato com o mercado e maior conhecimento da realidade ocupacional da área de formação, o que diminui a necessidade de intervenções voltadas à transição escola-trabalho, os alunos de cursos tecnológicos tendem a enfrentar maiores dificuldades no cotidiano universitário e na integração entre as tarefas acadêmicas e profissionais. Assim, são necessárias intervenções de carreira específicas a este público.

Palavras-chave: comprometimento, graduandos, avaliação/estressores.

Introdução

O campo da orientação profissional ainda é um campo a ser desbravado dentro das universidades. Este serviço é comumente oferecido como um plus para os alunos e não como uma necessidade emergente ou projeto institucional (Bardagi & Hutz, 2005). No entanto, a população universitária costuma ser caracterizada como um grupo bastante heterogêneo e que merece atenção por parte dos pesquisadores (Santos & Melo-Silva, 2003; Teixeira, 2002); nesse sentido, compreender a problemática vocacional dos estudantes e, mais importante, criar estratégias de aconselhamento de carreira para estes alunos são metas que precisam estar focalizadas nas diferentes realidades vivenciadas pelos estudantes durante o período universitário.

O mundo contemporâneo está exigindo profissionais cada vez mais qualificados e a questão da escolha profissional vem sendo um tema de grande relevância em todos os contextos educativos e empresariais. Desde a mais tenra idade faz-se importante trabalhar as diferentes profissões e caminhos profissionais existentes para que os indivíduos compreendam com o passar do tempo que um planejamento de carreira pode acabar fazendo toda a diferença num projeto de trabalho bem sucedido. As escolas, universidades e as empresas estão investindo nessa necessidade que o mercado tem demonstrado como fundamental, e a orientação de carreira acaba sendo um diferencial para estas instituições.

Segundo Pelletier, Noiseux e Bujold (1982), um projeto de vida profissional pressupõe a internalização de um modelo de escolha, a ciência do que pode ser escolhido e um processo de autoconhecimento. O adolescente quando ingressa no curso superior ainda não tem muitas noções de suas responsabilidades, nem tampouco de como será toda a trajetória acadêmica para chegar a sua formação. Acreditar que quem está na universidade sabe exatamente o que está fazendo lá, é uma utopia. A universidade precisa partir do pressuposto de que essa pessoa, adolescente ou adulto está tentando encontrar o seu espaço, o seu lugar. A realidade social de cada pessoa é diferente, portanto seus valores também o são, o acesso à universidade e a formação acadêmica pode ser o sonho de alguns, enquanto construir uma família e ter um salário sustentável pode ser suficiente para outros. A permanência ou não dessa pessoa até o final do curso depende especialmente de como a universidade trabalhará essa adaptação, tanto no curso como no espaço físico da Instituição.

Entre os aspectos que mais preocupam os profissionais de orientação profissional e de carreira no âmbito universitário estão os índices de evasão e insatisfação (insucesso) encontrados entre os alunos, considerados altos e preocupantes na maioria dos países desenvolvidos os níveis preocupam a tal ponto que se faz necessário conhecer as suas causas e implementar medidas preventivas (Almeida & Soares, 2003). Pesquisas mostram que muitos alunos abandonam seu curso devido a não ter esclarecimento sobre as profissões e sobre o mundo universitário. Para Backer e Schultz (1992b), quando os jovens ingressam na universidade acabam se defrontando com uma série de desafios pessoais, interpessoais, familiares e institucionais. A transição do ensino médio para o superior suscita inúmeras expectativas positivas, mas também uma série de receios e dificuldades aos jovens. Alguns universitários ingressam na universidade sem ter um conhecimento prévio sobre o curso que escolheram, simplesmente escolhem por escolher, ou por que existe uma pressão familiar ou porque o curso está mais em voga naquele momento; alguns jovens recém saídos do ensino médio entram para o ensino superior alicerçados em projetos vocacionais mal definidos e esse é um dos fatores para o insucesso, a inadaptação, a insatisfação e o abandono do curso.

A escolha de uma profissão pode ser algo totalmente tranqüilo para algumas pessoas e extremamente complexo para outras, tudo depende de suas vivências, de sua rede de apoios e de como elaborou todos os processos de escolhas ao longo de sua vida. Experiências no contexto universitário comprovam que até mesmo alguns universitários ainda transitam nesse campo da busca de uma solução para a sua problemática vocacional (Correia, 2003) “depois que o jovem entra para a universidade começa a se defrontar com algumas dificuldades que o levam á resultados não esperados, fazendo-o provar sentimentos tais como a desilusão e a frustração com o curso escolhido”. È um momento difícil para o universitário, mais do que nunca, nessa hora, se faz necessário

acessar a rede de apoios, pois o primeiro pensamento que prevalece no jovem é a desistência do curso.

Seria muito importante que as universidades se preocupassem mais com os alunos que estão ingressando nos cursos, pois os primeiros semestres são muito decisivos na efetivação do estudante ao curso e quando ele se sente acolhido pela universidade em todos os sentidos, sua adesão ao curso se torna mais fácil. Em Portugal, assim como em outros países da Europa, tem sido cada vez mais notória a preocupação com questões relativas à prestação de apoio aos estudantes de ensino superior, destacando o foco no apoio pedagógico e psicológico (Santos, 2000).

A adaptação à Universidade pode ser entendida como um processo multidimensional. Ela requer o desenvolvimento, por parte do aluno, de um conjunto de competências adaptativas a um contexto não apenas novo, como também dinâmico, em si mesmo (Barker & Siryk, 1989). O aluno quando entra na universidade precisa muito mais do que se adaptar ao currículo propriamente dito e às normas institucionais. Existe toda uma estrutura que se faz importante nesse momento, desde a recepção do aluno no seu primeiro dia na universidade, o seu acolhimento pela instituição e pela coordenação do curso, além do contato com os professores que deverão saber trabalhar a interação entre os novos alunos. Os programas de inserção ao ambiente acadêmico devem ter o principal propósito de envolver o aluno com a instituição, apresentando a ele os setores e os serviços que são oferecidos para o seu bem estar dentro da universidade. Deve-se partir do princípio de que para um aluno que está entrando na universidade pela primeira vez, tudo é novidade, um mundo totalmente novo ao qual ele passa a fazer parte. Para diversos autores, o envolvimento em atividades acadêmicas fora das aulas, a interação com os serviços e o staff da Universidade, assim como o relacionamento com os colegas, desempenham um importante papel a esse propósito (Feldman & Newcomb, 1969; Kuh, Vésper, Connoly & Pace, 1997; Pascarella & Terenzini, 1991)

Dois aspectos que parecem importantes para a manutenção do vínculo do aluno com o curso e a instituição é a identificação e o comprometimento com a carreira e a percepção de estressores. Conforme resultados de um estudo recente com universitários (Bardagi, 2007), o comprometimento com a carreira mostrou-se um aspecto interessante a ser discutido. Os resultados deste estudo confirmaram parcialmente as hipóteses iniciais apontando associações entre o nível de comprometimento e exploração do ambiente, probabilidade de evasão e satisfação com a profissão. Ainda, as relações entre comprometimento e avaliação do mercado, existência de projetos futuros, percepção de estressores e avaliação do desempenho seguiram na direção esperada. No entanto, alguns resultados mostraram-se surpreendentes, como a correlação negativa entre período no curso e comprometimento e as diferenças em relação à área de formação. Inicialmente, alunos que avaliaram positivamente o mercado e o próprio desempenho

apresentaram maior comprometimento de carreira, bem como aqueles com mais exploração, menor percepção de estressores, projetos futuros e os mais satisfeitos com a profissão.

Esses resultados apontaram para um contexto de favorecimento do desenvolvimento de carreira, em que o comprometimento indicaria realmente uma identificação psicológica do indivíduo com a profissão, atitudes que ele toma em benefício de sua profissão e o apego e estabelecimento de metas em longo prazo em relação à carreira, tal como descrito na literatura (Blau, 1985; Bastos, 1994). Além disso, essas relações entre satisfação, percepções de mercado, probabilidade de evasão e comprometimento seguem a direção da dimensão comprometimento com o curso estudado pelo grupo de pesquisa da Unicamp e descrita como preditora da trajetória acadêmica do aluno durante a graduação (Azzi, Mercuri & Moran, 1996; Mercuri & Polydoro, 2004).

No entanto comparando esse resultado com aquele referente ao maior comprometimento com a carreira, observado entre os alunos iniciantes pode-se pensar que a expectativa em relação ao novo papel de estudante; o entusiasmo pela entrada na universidade e o envolvimento mais omnipotente e fantasioso em relação à escolha e à carreira podem funcionar para esses alunos como filtros que mediam a avaliação das dificuldades e barreiras encontradas. Ainda, os problemas enfrentados no início do curso podem ser vistos como obstáculos naturais e próprios da fase de adaptação, sendo descritos como menos importantes para os alunos. Já em etapas posteriores da formação, a ocorrência de problemas pode ser vista como uma dificuldade crônica e menos passível de solução.

Com relação aos eventos estressores, cada indivíduo se comporta de maneira diferente em situação de estresse. Para Santos (1995), um único estressor não poderá levar o indivíduo ao estresse, mas sim a combinação e o acúmulo de vários agentes. “Stress em termos de adaptação é como uma resposta não específica do organismo a qualquer mudança ambiental. O organismo tenta adaptar-se, elaborar um comportamento na presença de uma situação, face à qual seus padrões habituais de referência encontram-se superados, de modo que o seu repertório pessoal de respostas comportamentais se revela insuficiente” (Seger, 2001).

As fontes de estresse são classificadas em externas e internas; as externas não dependem unicamente do controle do indivíduo, pois envolvem eventos, doenças, mudanças inesperadas que exigem algum tipo de adaptação, problemas do cotidiano, além de outros. E os internos estão diretamente ligados à pessoa, demandam de comportamentos privados da pessoa, vulnerabilidade, baixa assertividade e outros. (Lipp, 1996; Lipp & Malagris, 1998). No contexto universitário, os estudos costumam apontar como estressores mais freqüentes aqueles que revelam uma discrepância entre as expectativas que o aluno tem e a realidade observada na universidade. Por exemplo,

decepção com conteúdos de disciplinas, desapontamento com professores, falta de motivação e dificuldade em relacionar os conteúdos com a prática profissional (Bardagi, 2007).

De forma geral, os estudos com estudantes universitários são ainda incipientes no Brasil; mais raros são os estudos avaliando as diferenças no desenvolvimento psicossocial e de carreira entre alunos regulares e alunos de cursos tecnológicos; inclusive, grande parte dos conhecimentos acerca do desenvolvimento vocacional de universitários foi gerada a partir de estudos com alunos de graduação tradicional. No entanto, por estarem em um outro tipo de formação superior, é possível supor que as trajetórias e o envolvimento acadêmico possam seguir direções particulares para aqueles alunos em cursos tecnológicos.

As graduações tecnológicas surgiram para suprir uma demanda crescente no mundo do trabalho, que exige uma maior preparação, formação e aprimoramento educacional e profissional, dentro de um espaço de tempo menor. O Tecnólogo é um profissional de nível superior, apto a desenvolver atividades em uma determinada área, possui formação direcionada à aplicação, desenvolvimento e difusão de tecnologias, em sintonia com o mundo do trabalho. De uma forma mais rápida e eficiente o curso atende ao anseio dos jovens de obter competências para as diversas modalidades no mercado de trabalho, qualificando-o, por meio do domínio de tecnologias atualizadas, para o exercício da profissão. O ensino tecnológico, assim como a graduação, exige que o aluno tenha concluído o ensino médio. O tempo de duração é menor, podendo ir de 2 anos e meio a 3 anos e é especificamente voltado ao mercado de trabalho. O aluno é rapidamente habilitado ao desempenho das funções exigidas em sua área de escolha, o que colabora para o aumento do seu nível de competitividade. Aos que já são graduados, o curso oferece a oportunidade de ampliação ou de diversificação de sua atuação profissional (MEC, 2007).

Segundo estatísticas apontadas pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2006), o número de cursos tecnológicos aumentou muito de 1994 a 2004 em média de 591,19%. O número de cursos de 2004 até hoje passou de 1.804 a 3.548 e o número de matriculados e concluintes também teve um aumento considerável. Por ser uma graduação mais curta e voltada para a prática, cada vez mais, se firma como uma opção dos estudantes.

Existe certa desconfiança ainda em relação aos cursos tecnológicos por parte dos jovens e também das empresas empregadoras; na verdade, há um grande desconhecimento por parte de ambos sobre o que significa essa modalidade de curso. Há no Brasil uma cultura do Bacharelado, que valoriza apenas o diploma de cursos tradicionais de graduação. Os cursos superiores de curta duração se diferem das graduações especialmente no que concerne ao seu tempo de duração e à titulação

oferecida, sendo que, o graduado forma-se Bacharel ou Licenciado enquanto que no Tecnológico a titulação é de Tecnólogo. Uma medida para reafirmar a identidade do tecnólogo foi à criação de catálogos pelo MEC, em cumprimento ao Decreto nº 5.773/06. Este catálogo se apresenta como um guia aos estudantes, educadores e instituições ofertantes, sistemas e redes de ensino, entidades representativas de classes, empregadores e o público em geral.

No entanto, embora tenha havido um crescimento dos cursos tecnológicos e do número de alunos inscritos e concluintes destes cursos, não houve um paralelo desenvolvimento de estudos de acompanhamento destes alunos. Assim como acontece com os cursos de graduação tradicionais, nos cursos tecnológicos é possível imaginar que os alunos enfrentam dificuldades de adaptação à universidade e necessitem de intervenções facilitadoras dos processos de transição escola-universidade e universidade-trabalho.

Um programa que vise orientar para a escolha profissional precisa estar instrumentalizado no sentido de poder dar conta das demandas trazidas pelos indivíduos. Para Carvalho (1995), a própria escolha de uma profissão configura-se como uma situação de aprendizagem e como tal deve ser encarada. Ainda, complementando a citação, Rozenstraten (1987) diz ser a educabilidade um caminho para a instrumentação da pessoa. A escolha de uma profissão comportaria, segundo Pelletier e colaboradores (1977), três dimensões: experiencial (primeiro princípio), cognitiva (segundo princípio) e evolutiva (terceiro princípio); todas essas dimensões implicam em experiências que os indivíduos devem vivenciar experiências que devem ser tratadas cognitivamente e experiências que devem ser integradas lógica e psicologicamente. Nesse sentido, é necessário que as intervenções sejam criadas com base nas necessidades reais dos alunos, para que o resultado seja produtivo e instrumentalizador. Ao longo do tempo houve pouco interesse pelas experiências do contexto universitário. Na área do desenvolvimento vocacional, no entanto, há uma crescente necessidade de conhecer com profundidade e extensão o comportamento vocacional do indivíduo durante o período da formação superior, tradicionalmente um contexto negligenciado pelas pesquisas, embora fundamental para a consolidação da identidade profissional e a elaboração de projetos futuros. A partir destas considerações, e da possível diferença ainda não mapeada entre o desenvolvimento de alunos de graduações tradicionais e graduações tecnológicas, este trabalho tem como objetivo investigar aspectos da experiência universitária, especialmente os níveis de comprometimento com a carreira e as situações vivenciadas pelos alunos e consideradas estressoras.

Método e Participantes

Participaram do estudo 84 estudantes universitários do Centro Universitário Ritter dos Reis de Porto Alegre – Capital do Estado do Rio Grande do Sul - Brasil, divididos em dois grupos: 42 alunos de cursos regulares e 42 alunos de cursos tecnológicos, das mesmas áreas de formação (sistemas de informação 39,5% alunos regulares e 24% tecnológicos; e administração de empresas – 19,8% regulares e 16,3% tecnológicos). Os participantes eram homens (81,4%) e mulheres entre 18 e 60 anos (*M=25,3; DP=8,16)*, cursando os semestres iniciais dos respectivos cursos no segundo semestre de 2007. A maioria era de indivíduos solteiros (70,9%), que moravam com os pais (54,7%). A maioria possuía atividade remunerada (81,4%), sendo que destes 62,8% exercem atividades relacionadas com o curso. A média de idade dos participantes era mais alta entre os alunos dos cursos tecnológicos (*t=2,02; gl=83; p<0,05).* O turno escolhido para a pesquisa foi o da manhã, por contemplar nesse horário os dois cursos.

Procedimentos e Considerações Éticas:

Inicialmente, foi solicitada a autorização da IES (Instituição de Ensino Superior) para realização da pesquisa e foram feitos contatos com as coordenações dos cursos a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa e solicitar a participação das mesmas na amostra. Após aceite, foram marcadas datas e horários (de acordo com a disponibilidade dos professores responsáveis pelas disciplinas iniciais dos cursos) para aplicação dos instrumentos. Os participantes responderam aos instrumentos em aplicações realizadas coletivamente em sala de aula. Cada sessão de aplicação foi precedida de uma breve explicação dos objetivos do estudo. A participação no estudo foi voluntária, sendo solicitado aos participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a partir do Conselho Federal de Psicologia (Resolução 016/2000).

Instrumentos

No presente estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos:

(1) *Questionário sócio-demográfico e vocacional*, que buscou coletar informações sobre características pessoais, familiares, sócio-econômicas e ocupacionais (atividades acadêmicas, trabalho e planos futuros).

(2) *Escala de Comprometimento com a carreira* de (Blau, 1985), adaptada para o Brasil por Bastos, (1994), um instrumento unidimensional de sete itens, de tipo Likert de cinco pontos, com avaliação somatória, em que o estudante aponta o quanto as afirmativas refletem o modo como se sente em relação à profissão/carreira. Neste estudo foi utilizada uma versão modificada da escala para estudantes

universitários, com troca do termo carreira para o termo profissão nos itens, já utilizada anteriormente (Bardagi, 2007) com bom índice de consistência interna, a saber, *Alpha de Crombach* de 0,89. O comprometimento pode ser descrito como o sentimento de conexão com a área de estudo, o estabelecimento de metas em relação a ela e a intenção de permanecer na área, constituindo uma medida indicativa de permanência ou tendência à evasão.

(3) *Escala de Estressores Vocacionais* (Bardagi & Hutz, 2005), instrumento composto de 18 itens, relativos a eventos de ordem contextual, relacional e educacional, distribuídos em uma escala *Likert* de cinco pontos. Os alunos são solicitados a identificar com que freqüência as situações já ocorreram com eles e a identificar qual evento seria mais prejudicial à percepção de adequação da escolha profissional. A escala, criada para um estudo anterior (Bardagi, 2007) demonstrou boa consistência interna, com *Alpha de Cronbach* de 0,83.

Resultados

Inicialmente, as escalas psicométricas apresentaram bons índices de consistência interna, com *Alpha de Cronbach* de 0,77 para o instrumento de comprometimento com a carreira e 0,83 para o de eventos estressores. As respostas ao questionário sócio-demográfico e vocacional identificaram que, na amostra total, com relação a ter planos já definidos, 25,6% ainda estavam em dúvida e 83,7% disseram que nunca pensaram em desistir da profissão, enquanto 16,3% disseram já ter pensado em desistir ou mudar de profissão. Quando questionados sobre quais os tipos de atendimentos que julgam necessário para esse momento, o item *Construção de projeto profissional* foi o que teve um percentual mais alto (66,3%), seguido de *necessidade de informações sobre a área de formação* (59,3%), *instrumentalização para a busca de trabalho/estágio* (32,6%), *criação de currículo (*25,6%), *re-orientação profissional e integração ao ambiente universitário* (índices de 11,6 % cada um).

Ao se comparar os alunos de acordo com o tipo de graduação (regular e tecnológica), a partir do teste t de *student,* não houve diferenças de média em relação ao comprometimento com a carreira (*p<0,8);* já em relação à percepção de estressores, os alunos de cursos tecnológicos apresentaram média mais alta do que alunos dos cursos regulares (*t*=3,02; *gl=73; p<0,01).*

Quanto ao gênero, também se utilizando o teste t de Student para comparação de médias, percebeu-se que há maior comprometimento com a carreira entre os homens do que entre as mulheres (*t*=2,49; *gl=18; p*<0,05). Com relação à percepção de estressores não houve diferença de gênero (*p*<0,07). Testes de associação Qui-quadrado não mostraram associações entre gênero e tipos de intervenções (citados

anteriormente), em orientação profissional ou existência de planos futuros. Esse tipo de formação (regular ou tecnológica) e planos futuros também não houve associação, mas com relação às intervenções observou-se que os alunos de cursos regulares solicitaram mais auxílio para construção de currículo e elaboração de projeto profissional do que os alunos dos cursos tecnológicos.

Os eventos estressores mais freqüentes nos dois grupos foram:

Alunos de Cursos Regulares

- Falta de tempo para se dedicar ao curso, aos estudos 15,7%
- Falta de motivação para estudar ou freqüentar as aulas 11,8%
- Falta de entrosamento com os colegas 5,9%
- Sentimento de que o curso não prepara para o trabalho 4,%

Alunos de Cursos Tecnológicos

- Decepção com conteúdos de disciplinas 20,6%
- Falta de tempo para se dedicar ao curso, aos estudos 17,7%
- Dificuldades em relacionar o conteúdo e a prática profissional 17,6%
- Falta de motivação para estudar ou freqüentar as aulas 15,2%
- Desempenho insatisfatório nas disciplinas 14,7%

Discussão

Este estudo teve por objetivo avaliar e comparar os índices de comprometimento com a carreira e a percepção de estressores entre alunos de cursos regulares e tecnológicos. De forma geral, os resultados indicaram mais conformidades do que diferenças entre os dois grupos, talvez em função da formação em áreas semelhantes. Ainda, é um dos primeiros estudos com estudantes de cursos tecnológicos que tem como foco o desenvolvimento de carreira desses alunos. Inicialmente, é preciso salientar que o perfil geral dos alunos pesquisados distancia-se da caracterização do universitário típico brasileiro. A maioria dos participantes, apesar de solteiros e ainda morando com os pais, está acima da média de idade (25 anos) esperada por um universitário em primeira graduação e já possui atividade remunerada (mais de 80%). Ainda é bastante representativo o número de alunos casados ou com união estável que moram com suas famílias, sendo responsáveis pelo sustento da casa. Esse perfil é mais comum em universidades privadas, como a que serviu de base para a coleta de dados desta pesquisa e, demonstra que o aluno universitário compõe um grupo bastante heterogêneo e com necessidades específicas, conforme apontado por vários estudos recentes com amostras universitárias (Bardagi, 2007; Teixeira 2002), mas deve-se principalmente ao tipo de cursos selecionados para o estudo. Inicialmente, em função das características dos dois tipos de cursos, poder-se-ia pensar que os alunos de cursos

tecnológicos fossem mais velhos, com um menor percentual de solteiros, com maior índice de atividades remuneradas e que já estivessem em sua primeira graduação. No entanto, os perfis de alunos regulares e tecnológicos se aproximaram à exceção da média de idade, realmente maior entre os alunos de cursos tecnológicos.

As análises com a mostra geral indicam que mesmo em uma etapa inicial dos cursos, a maioria dos alunos já tem planos definidos sobre o que fazer após a graduação. Este resultado, embora positivo e indicativo da existência de projetos profissionais que guiem o percurso acadêmico, deve ser visto com cautela. Outros estudos já apontaram que nos períodos iniciais do curso os alunos tendem a ser mais otimistas em relação à profissão, e sustentar projetos mais fantasiosos, pouco consistentes, baseados em informações às vezes estereotipadas sobre a carreira e o curso (Bardagi, 2007; Feitosa, 2001; Santos, 2000; Santos & Mello-Silva; Teixeira 2000). Outro resultado que corrobora essa idéia de que no início do curso os projetos podem ainda ser incipientes e pouco estruturados é a solicitação que os alunos fazem de *auxílio à construção do projeto profissional e informações sobre a área de formação;* estas foram às intervenções mais freqüentes entre os participantes da pesquisa. Isso demonstra as necessidades percebidas pelos alunos de propostas de intervenção mais instrumentalizadoras que venham a contribuir para a consolidação das metas iniciais de carreira e suprir as lacunas da exploração vocacional (busca de informações relevantes à carreira) feita antes da entrada no curso. Estas intervenções podem, por exemplo, ser estruturadas dentro das próprias grades curriculares, em disciplinas introdutórias que facilitem a exploração de informações de carreira relevantes sobre os cursos, além da consolidação das intervenções de orientação vocacional oferecidas aos adolescentes e jovens adultos anteriormente à entrada na universidade.

Quanto às análises relativas ao comprometimento com a carreira, os resultados indicam diferenças significativas de gênero, em que as mulheres apresentaram menor comprometimento do que os homens, independente do tipo de graduação. Este resultado não confirma outros achados envolvendo universitários, que não mostram diferenças no comprometimento (Bardagi, 2007). No entanto é preciso levar em conta dois aspectos ao compreender esses resultados. O primeiro, já mencionado anteriormente, é a maior quantidade de alunos homens na amostra, o que pode ter influenciado o resultado, o outro é a natureza mais técnica dos cursos que participaram do estudo. Embora as áreas de informática e administração de empresas, não sejam já há muito tempo, terrenos limitado ao universo masculino, a natureza técnica das atividades e os conteúdos mais direcionados as áreas exatas costumam ser mais atrativas aos homens do que às mulheres, segundo estudos sobre preferências profissionais (Tilleckzek & Lewko 2001). Nesse sentido a sensação de segurança quanto à escolha,

perspectivas mais consistentes de permanência e maior identificação com o curso talvez estejam mais presentes nos homens, aos constatarem que os cursos oferecem conteúdos próximos aos interesses profissionais masculinos. O nível de certeza de carreira começa a aparecer relacionado aos interesses consistentes com papéis sexuais tradicionais (Mc Mahon & Patton, 1977; Schulemberg, Goldstein, & Vondracek, 1991; Stockard & Mgee, 1990). As mulheres, embora se afastem menos de profissões tipicamente masculinas do que os homens de profissões tipicamente femininas (Maswell, Maswell, & Krugly-Smolska, 1996), são descritas como tendo maior interesse pela dimensão social do trabalho-possibilidade de intervenção social, contato interpessoal, benefício social, dentre outros. Como o estudo foi feito nos semestres iniciais, talvez estes conteúdos (também presentes nos cursos de administração e análise de sistemas) ainda não tivessem sido discutidos mais amplamente, em detrimento de conteúdos mais teóricos e técnicos, o que auxiliou um maior desengajamento feminino. A percepção de estressores, ao contrário, não apontou diferenças de gênero, mas sim de graduação, tanto no nível de estressores quanto no tipo. Os estressores menos freqüentes, em ambos os grupos, são aqueles esperados em uma universidade privada, por exemplo, greves e paralisações, e aqueles que indicam bons relacionamentos interpessoais, o que é um bom prognóstico de adaptação acadêmica (Almeida & Soares, 2003; Granado e cols., 2005; Kuh e cols., 1997; Pascarella & Terenzini, 1991). Os alunos dos cursos tecnológicos apresentaram níveis mais altos de percepção de estressores do que os alunos de graduação tradicional. Esse resultado pode ser entendido a partir das diferenças de perfil entre os grupos. Os alunos dos cursos tecnológicos são mais velhos, a maioria com família própria, já inseridos no mercado de trabalho e provavelmente afastados dos estudos á mais tempo do que os alunos dos cursos regulares. Dessa forma, a estrutura da universidade, as exigências acadêmicas e a rotina da graduação talvez tragam maiores dificuldades para eles, criando um descompasso entre as expectativas iniciais e a realidade universitária. Os estressores mais freqüentes nos alunos dos cursos tecnológicos apontam essa distância. Mesmo que os cursos tecnológicos tenham um enfoque mais direcionado ao mercado (Brasil, 2007), há diferenças entre um ensino de nível superior e um curso técnico, com ênfase na formação global do indivíduo e aprendizagem de conteúdos mais teóricos, o que pode desagradar aos alunos que já trabalham na área e esperam apenas complementação técnica. É possível que essa decepção com as disciplinas esteja vinculada ao fato de que a maior experiência profissional pode ter influenciado o tipo de expectativa que o aluno tem em relação ao curso. Nesse sentido, é preciso preparar os alunos dos cursos tecnológicos para a formação superior e para as exigências que ela demanda. Ainda, não se pode negar a possibilidade de realmente os cursos tecnológicos estarem defasados em relação à realidade do mercado sendo, portanto, necessário, que façam uma reavaliação de sua estrutura curricular e pedagógica.

Outras queixas mais freqüentes entre os alunos de cursos tecnológicos são a falta de tempo e o mau desempenho, também possivelmente, conseqüências das exigências do trabalho externo, cuidados com família e a falta de familiaridade com as formas de avaliação e rotinas acadêmicas. Como os estudos existentes sobre o tema costumam apontar relações entre estressores, percepção de problemas e insatisfação com o curso e evasão (Bardagi, 2007; Pachane, 2004), é preciso que as universidades fiquem atentas aos alunos de cursos tecnológicos e elaborem estratégias de intervenção preventiva ao abandono de curso. Ao contrário do que se conhece da realidade dos alunos universitários jovens, que ingressam no ensino superior talvez sem segurança das escolhas de carreira realizadas e sem a maturidade necessária para enfrentar as exigências da vida acadêmica (Diniz & Almeida, 1997; Feitosa, 2001; Pascarella & Terenzini, 1991; Santos & Mello; Santos e Melo-Silva, 2003; Teixeira, 2002), os alunos de cursos tecnológicos enfrentam dificuldades vindas das muitas responsabilidades que têm, e da falta de familiaridade com os processos e rotinas acadêmicas, o que também pode levar a um desengajamento progressivo com o curso.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, L. S. & SOARES, A. P. (2003). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação*. Taubaté, SP: Cabral Ed. E Livraria Universitária, pp. 15-40.

AZZI, R. G., MERCURI, E. & MORAN, R. C. (1996). Fatores que interferem na decisão de desistência de curso no primeiro ano de graduação [Abstracts]. *Anais do III Congresso Nacional de Psicologia Escolar*. Rio de Janeiro, pp. 144-146.

BARDAGI, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: Estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação*. Unpublished doctoral dissertation. Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

BARDAGI, M. P. & HUTZ, C. S. (2005). *Escala de estressores vocacionais.* Manuscrito não publicado.

BARDAGI, M. P. & HUTZ, C. S. (2005a). Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: Uma breve revisão da literatura brasileira. *Psicologia Revista,* 14, pp. 279-301.

BAKER, R. W. & SCHULTZ, K. L (1992b). *Experiential counterparts of test - indicated Disillusionment during freshman adjustment to college*.

BAKER, R. W. & SIRYK, B. (1989). SACQ Student Adaptation to College Questionnaire Manual. Los Angeles: Western Psychology, 11, pp. 333-346.

BASTOS, A. V. B. (1994a). *Comprometimento no trabalho: A estrutura dos vínculos do trabalhador com a organização, a carreira e o sindicato*. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília: DF.

BLAU, G. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 58*, pp. 277-288.

CARVALHO, M. M. M. J. (1995). *Orientação Profissional em grupo: Teoria e* técnica. Campinas, SP: Psy.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (2000). *Resolução para pesquisa com seres humanos*. Resolução 016/2000. Brasília, DF.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (1996). *Resolução para pesquisa envolvendo seres humanos*. Resolução 196/199, 6. Brasília, DF.

CORREIA, T. (2003) O Insucesso Académico no IST, Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento, Instituto Superior Técnico.

DINIZ, A. M., & ALMEIDA, L. S. (1997). Construção de uma escala de qualidade da Integração no ensino superior (EQIES). *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, pp. 85-96.

FELDMAN, K. & NEWCOMB, T. (1969). The impact of college on students. San Francisco: Jossey-Bass.

FEITOSA, M. G. G (2001). Integração de estudantes ingressantes à vida universitária: Fatores que facilitam e que dificultam sua integração. Tese de doutorado não Publicada, Faculdade de Educação, Universidade de São Carlos, São Carlos, SP.

GRANADO, J. I. F., SANTOS, A. A. A., ALMEIDA L., SOARES, A. P., & GUISANDE, M. A (2005) Integração Acadêmica de estudantes universitários: Contributos para Adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia da Educação Superior. Retirado de http://www.inep.gov.br/superior/default.asp, em 19.09.07.*

KUH, G. D. VESPER, N. CONNOLY, M. R & PACE, C. R. (1997). *College Student Experiences Questionnaire: Revised norms for the 3rd edition.* Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning.

LIPP, M. E. N. (1996). Stress: conceitos básicos. In M. E. N. Lipp (Ed.), *Pesquisas sobre o stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco*. Campinas –SP, pp.17-29.

LIPP, M. E. N., & MALAGRIS, L. N. (1998). Manejo do *stress*. In B. Rangé (Ed.), *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas*. Campinas, pp.279-291.

McMAHON, M, & PATTON, W. (1977). Gender differences in children and adolescents Perceptions of influences on their career development. *School Counselor,* 44 (5), pp. 368-376.

MERCURI, E. & POLYDORO, S. A. J. (2004). O compromisso com o curso no processo de permanência/evasão no Ensino Superior: Algumas contribuições. In: E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação*. Taubaté, SP: Cabral Ed. E Livraria Universitária, pp.219-236.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação profissional e tecnológica. (2007). Legislação de cursos tecnológicos. Retirado de http://portal.mec.gov.br/setec em 19.09.07.

PACHANE, G. G. (2004). A experiência universitária e sua contribuição ao Desenvolvimento pessoal do aluno. In E. Mercuri & S.A. J. Polydoro (Orgs), Estudante Universitário: Características e experiências de formação (pp.155-186). Taubaté, SP: Cabral.

PASCARELLA, E. T & TERENZINI, P. T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey –Bass.

PELLETIER, D., NOISEUX, G. & BUJOLD, C. (1985*). Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal: Enfoque operatório*. Petrópolis: Vozes.

ROZENSTRATEN, (1987). "Aprender a Aprender e Aprender a Escolher". Retirado de http://www.pucrs.br/psico/revistapsico/volume36/P36-3p315-23, em 19.09.07.

SANTOS, Luisa & ALMEIDA, Leandro S. (1995) "Vivências Acadêmicas e Rendimento Escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano. Anal. Psicológica, abr. 2001, vol.19. nº 2, pp. 205-217.

SANTOS, L. T. M (*2000).* Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudos com alunos universitários do 1º ano. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho / BRAGA.

SANTOS, M. A. & MELO-SILVA, L. L. (2003). "Será que era isso o que eu queria?" A formação acadêmica em psicologia na perspectiva do aluno. In: L.L. Melo-Silva, M. A. Santos, J. T. Simões Et al.,(Eds.) *Arquitetura de uma ocupação – orientação profissional: Teoria e técnica*. São Paulo: Vetor, pp. 387-406.

SCHULENBERG, J., GOLDSTEIN, A. E., & VONDRACEK, F. W. (1991), Gender differences in adolescents career interests: Beyond main effects. *Jornal of Research on Adolescense,* 1, pp. 37-61.

SEGER, L. (2001). O *stress* e seus efeitos no profissional, na equipe e no paciente odontológico. In M. L. Marinho & V. E. Caballo (Eds.), *Psicologia clínica e da saúde*. Londrina: Ed. UEL.Editorial Psy, pp. 213-223.

TEIXEIRA, M. A. P. (2002). *A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem*. Unpublished doctoral dissertation. Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

TILLECZEK, K. C. & LEWKO. J. H. (2201). Factores influencing the pursuit of health and Science careers for Canadian adolescents in transition from scholl to work.

STOCARD, J., & MCGEE, J. (1990). Children´s occupational preferences: The influence of Sex and perceptions of occupational characteristics. *Jornal of Vocational Behavior, 36, 287-303. Jornal of Youth Studies*, 4, pp. 415-428.

MAXWELL, M. P., MAXWELL, J. D., & KRUGLY-SMOLSKA, E. (1996). Ethnicity, gender, and Occupational choice in two Toronto schools. Canadian Journal of Education, 21 (3), pp. 257-279.

Anexos

Questionário Sócio - Demográfico e Vocacional

Antes de responder aos instrumentos que seguem, por favor, preencha o questionário abaixo. Ele fornece informações importantes para a realização do estudo, pois permite uma correta identificação dos participantes.

1. Curso e semestre em que está: _____

2. Universidade: ( ) Pública ( ) Privada

3. Turno: ( ) Diurno ( ) Noturno

4. Sexo: ( ) M ( ) F 5. Idade: _____

5. Est. Civil: ( )Solteiro/a ( )Casado/união estável ( )Separado/a ( ) Viúvo/a

6. Reside com: ( )pais ( )sozinho/a ( )amigos ( )família própria ( ) outros

7. Para quantos outros cursos você prestou vestibular? _____

8. Você está cursando ou já concluiu outro curso superior além deste?
   ( ) já concluí. ( ) cursei por um tempo.
   ( ) estou cursando. ( ) não.

9. Possui alguma atividade remunerada? ( ) Sim ( ) Não

10. (Se sim) A atividade está relacionada ao curso? ( ) Sim ( ) Não

11. Você já definiu o que vai fazer após terminar a graduação?
    ( ) Sim ( ) Estou em dúvida ( ) Não

12. Você já pensou em desistir ou mudar de profissão?
    ( ) Sim. Em que momento? _____ ( ) Não

13. Se sim, você ainda pensa nisso?
    ( ) Sim ( ) Não

14. Qual (is) dos seguintes tipos de atendimento você julga mais importante(s) para você neste momento?
    ( ) informações sobre sua área de formação
    ( ) construção do projeto profissional
    ( ) re-orientação profissional
    ( ) atividades de integração ao ambiente universitário
    ( ) criação de currículo
    ( ) instrumentalização para busca de trabalho/estágio

Escala de Comprometimento com a Carreira

A seguir, estão descritas algumas afirmações referentes a opiniões que as pessoas podem ter sobre a carreira que escolheram. Com base no que você pensa, indique o quanto você concorda ou discorda das afirmações, marcando o número que melhor descreve sua percepção.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Indiferente
4. Concordo
5. Concordo totalmente

1. Eu desejo, claramente, fazer minha carreira na profissão que escolhi	1 2 3 4 5
2. Se eu pudesse fazer tudo novamente, eu não escolheria trabalhar nesta profissão.	1 2 3 4 5
3. Mesmo que eu tivesse todo o dinheiro que necessito sem trabalhar, provavelmente continuaria em minha profissão.	1 2 3 4 5
4. Eu gosto demais da minha profissão para largá-la.	1 2 3 4 5
5. Esta profissão é a ideal para trabalhar o resto da vida.	1 2 3 4 5
6. Eu me sinto desapontado por ter escolhido minha profissão.	1 2 3 4 5
7. Se eu pudesse escolher uma profissão diferente da minha, que pagasse o mesmo, eu provavelmente a escolheria	1 2 3 4 5

Escala de Estressores Vocacionais

Indique com que freqüência os eventos abaixo relacionados já ocorreram com você.

1. Nunca
2. Raramente
3. Com alguma frequência
4. Freqüentemente
5. Muito freqüentemente / sempre

1. Decepção com conteúdos das disciplinas	1 2 3 4 5
2.Dificuldade em relacionar conteúdos e a prática profissional	1 2 3 4 5
3. Falta de motivação para estudar ou freqüentar as aulas	1 2 3 4 5
4. Desempenho insatisfatório nas disciplinas	1 2 3 4 5
5. Conflitos/brigas com professores	1 2 3 4 5
6. Conflito/brigas com colegas	1 2 3 4 5
7. Dificuldades para adquirir livros ou materiais necessários	1 2 3 4 5
8. Experiências insatisfatórias de estágio ou trabalho	1 2 3 4 5
9. Desapontamento com professores (pela qualificação ou didática)	1 2 3 4 5
10. Experiência de relacionamento 'frio', 'distante' com os professores	1 2 3 4 5
11. Falta de entrosamento com os colegas	1 2 3 4 5
12. Greves, paralisações	1 2 3 4 5
13. Incompatibilidade entre a estrutura do curso e seu estilo de vida	1 2 3 4 5
14. Sentimento de que o curso não prepara para o trabalho	1 2 3 4 5
15. Falta de tempo para se dedicar ao curso, aos estudos	1 2 3 4 5
16. Percepção de que o curso não é essencial para a atividade a ser desempenhada	1 2 3 4 5
17. Diferença de crenças e valores em relação aos colegas e professores	1 2 3 4 5
18. Percepção de falta de companheirismo dos colegas	1 2 3 4 5

O Papel Avaliativo da Liderança na Identidade Profissional dos Enfermeiros

Sandra Rita P. Fernandes
ICS, Universidade Católica Portuguesa

José Acácio M. Lopes
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Manuel S. Matos
FPCE, Universidade do Porto

Resumo: Adoptando-se a metodologia qualitativa e interpretativa, (re)conhece-se que a forma como são vividas as relações de poder irá condicionar as identidades profissionais dos enfermeiros.
Do ponto de vista da abordagem teórica, procura compreender o que são identidades e como estas se re(constroem), revêem-se as influências da profissão de enfermagem na identidade profissional e reflecte-se sobre os conceitos de avaliação e como esta pode influenciar as identidades dos profissionais, através de uma avaliação que investe na criação de sentido ou de uma avaliação à qual interessa predominantemente o controlo.
Foram consideradas quatro dimensões analíticas da investigação, que suportam o trabalho de análise, as dimensões avaliativas da manutenção, da reprodução, do profissional e da reflexividade, com implicações na avaliação de desempenho dos enfermeiros vão para além do condicionamento identitário, transformando os conceitos de trabalho, enfermagem, formação, competência e até de gestão.

Palavras-chave: Avaliação, Condicionamento, Identidade.

Abstract- By adopting a qualitative and interpretative methodology we recognize that the way by which power relations are experienced will affect the nurse's professional identities.
The theoretical framework of this work attempts to understand what identities are and how these identities are shaped and transformed, is made a review of the influences of nursing profession's in the professional identity of nurses and it's presented a reflection about concepts of assessment and, specifically, of nurse's performance assessment and how it can influence the professional's identities, through an assessment that invests in the production of sense or an assessment concerning control.
The empirical data are integrated in four assessment dimensions, which may the support of the analysis work, the assessment dimensions of maintenance, reproduction, professional and reflexitivity, with the implications on the nurse's performance assessment go beyond the identitary conditioning: they transform the concept of work, nursing, training, competence and even management.

Keywords: Assessment, Identity, Conditioning.

1. Introdução

Segundo Carapinheiro (1993), os hospitais são instituições que albergam diversas profissões com diversidade na formação, na socialização, nas posições hierárquicas e na divisão do trabalho, que conferem a estas instituições a complexidade de organização e de relações de poder.

Complexidade que se organiza/desorganiza, ainda mais numa profissão como a enfermagem ao carregar um fardo muito pesado da sua herança histórica, que aliado à predominância do sexo feminino traz características próprias à profissão.

A dificuldade reside muitas vezes na ligação com um passado não muito distante, em que as enfermeiras faziam parte de uma sociedade patriarcal onde as mulheres deveriam obedecer cegamente aos seus superiores hierárquicos (padre, médico, pai, marido).

Assim, se inicialmente as enfermeiras deviam obediência ao médico, actualmente, revêem-se estas relações de poder em alguns enfermeiros-chefes, que muitas vezes pressionados por uma organização economicista, seguem orientações implícitas e explícitas para controlar os enfermeiros no intuito de obter o máximo de eficiência e eficácia em detrimento do desenvolvimento dos profissionais (Collière, 2003).

A avaliação de desempenho é muitas vezes considerada como motor de desenvolvimento das organizações e dos seus actores. No entanto, são múltiplas as utilizações deste mecanismo de autonomia / dependência profissional pelas instituições e pelos seus intervenientes.

Esta pesquisa tem a sua importância no contexto político actual, nomeadamente na emergência do conceito de mercado na saúde e nas reformulações da avaliação de desempenho dos profissionais de saúde que se prevêem num futuro próximo.

No entanto, saliente-se que não foi objectivo deste trabalho estudar ou aprofundar as directrizes anteriores, actuais ou posteriores da avaliação de desempenho, mas conhecer e reconhecer que a identidade dos enfermeiros pode ser condicionada com a avaliação do seu desempenho, através de quem avalia e do modo como avalia.

Percepcionou-se a avaliação de desempenho como um mecanismo de exercício profissional, democracia no trabalho e justiça social, que terá como consequência directa a progressão na carreira, encontrando-se na avaliação não só a vertente técnica, científica e relacional, como também a vertente política, social e pessoal.

Deste modo, a avaliação de desempenho pode ser um instrumento de homogeneização, de submissão, de regulação e até de repressão usado nos enfermeiros e por isso burocratizada e até desacreditada. Se perspectivada sob outro olhar, pode ser usada como forma de desenvolvimento de competências, de formação pessoal e profissional e de impulsionamento profissional quer das práticas, quer da investigação – construção e reconstrução de conhecimentos.

Optou-se pela construção teórica em torno de três vertentes, que possibilitassem a articulação e a explicação dos contornos da temática em estudo, a (Re)Construção das Identidades Profissionais; a Significação do Cuidar e (Re)Conhecendo a Avaliação de Desempenho.

No que diz respeito à metodologia pela qual se optou, esta é de natureza qualitativa sendo assim necessária uma abordagem interpretativa e compreensiva da problemática, tendo a escolha da metodologia influenciado por isso a eleição dos instrumentos de recolha de informação.

Procedeu-se à análise e interpretação dos discursos dos entrevistados, consideraram-se as relações de poder encontradas e as suas implicações para as identidades dos enfermeiros. Para tal, categoriza-se em dimensões avaliativas o discurso dos entrevistados, revendo nas dimensões avaliativas - de manutenção, de reprodução, profissional e de reflexividade - as relações de poder encontradas e a forma como são vividas.

Com efeito, os elementos que integram a avaliação de desempenho dos enfermeiros serão revistos à luz de dois referenciais dicotómicos do ponto de vista analítico: a avaliação como produção de sentido e a avaliação com vista ao controlo, mas indissociáveis na prática.

Perspectivou-se que a avaliação pode revestir, essencialmente, duas formas: uma que procura conferir um sentido para os intervenientes, com o intuito duma avaliação de desempenho que visa a autonomia e desenvolvimento profissional, e uma outra que apenas controla para reclamar uma submissão e cumprimento rígido das normas, traduzindo-se num instrumento de enclausuramento do profissional.

2. Desenvolvimento

A avaliação é instrumento de poder, que confere poderes diferentes entre os diversos intervenientes e por isso com consequências também diferentes. A avaliação de desempenho de acordo com Fischer (2002), conota-se de diferentes formas e por isso de mecanismos visíveis ou invisíveis, que nos fornecem uma panóplia de implicações daí decorrentes.

Ao falar de avaliação, falamos impreterivelmente em relações de poder, relações essas que conforme Deacon e Parker, citados in Osowski (2002), "não são simplesmente «danosas» (negativas, externas, centralizadas, homogéneas, repressivas e proibitivas); são também «benéficas» (positivas, internas, dispersas, heterogéneas, produtivas e provocativas)" (2002: 93). Assim, as relações estão estreitamente ligadas aos fins da avaliação, que variam conforme critérios de disciplina e controlo ou critérios de transformação e mudança.

Osowski (2002) menciona que a questão das práticas avaliativas se assemelha à procura de ver a nossa imagem reflectida num lago, que "é um esconder-aparecer, um jogo de deixar ver-encobrir que nos impede de traçar com clareza o perfil do que está ali reflectido" (2002: 94).

Então, teremos que procurar outras referências para além do que se nos apresenta claro e sem equívocos, pois a imagem que observamos muitas vezes distorcida, é fruto das nossas próprias imagens passadas e presentes.

2.1. A (Re)Construção das Identidades Profissionais

A compreensão da (re)construção da identidade traz contributos importantes para entender as interacções da avaliação de desempenho na identidade profissional .

A identidade segundo Dubar (1997) é produto de várias socializações, sendo assim, é o resultado das nossas interacções connosco e com os outros, exigindo por isso, interacções "interiores" e "exteriores".

Constrói-se na infância e reconstrói-se permanentemente ao longo da vida, com a interacção de diversas instituições. Dubar (1997) apoia-se em Lefort ao defender, que "as instituições com as quais o indivíduo está em contacto no decurso da sua formação produzem nele um tipo de condicionamento que, a longo prazo, acaba por criar um certo tipo de personalidade" (1997: 40). Sendo as instituições consideradas os modelos de comportamentos a adoptar numa sociedade, que perfazem a cultura dessa sociedade, o autor supra citado explicita a cultura como "a configuração geral dos comportamentos aprendidos e os seus resultados, cujos elementos são adoptados e transmitidos pelos membros de uma sociedade" (Linton, cit. in Dubar, 1997: 40).

Goffman (1993) descreve a vida em sociedade como um palco, onde a pessoa que desempenha um papel, seja ele familiar, profissional ou outro, depende em larga medida de si, mas também do outro, ou seja, a identidade constroí-se com o outro, que pode ser o outro-instituição (normas e leis - cultura) e / ou o outro-ser-social.

Com efeito, a avaliação de desempenho pode interferir na construção e reconstrução de identidades; o avaliador atribui identidades que podem condicionar comportamentos ao se aceitar a "identidade do outro" para si, avaliações que, dependendo dos fins, se inscrevem em formação de identidades autónomas ou dependentes.

Urge ressaltar que as diversas identidades presentes na enfermagem, identidades entrecruzadas, são devidas não só à história da profissão como à própria natureza dos cuidados dos diversos contextos de trabalho, à sua maior ou menor especialização e ligação com a componente tecnológica, como às clivagens geracionais que se inscrevem no grupo profissional, "em termos de recursos cognitivos e simbólicos" (Lopes, 2001: 63).

2.2. A Significação do Cuidar

É fundamental entender a significação dos cuidados de enfermagem, para deste modo se compreender como estes influenciam a percepção da sociedade sobre a

profissão e consequentemente sobre o que são cuidados de enfermagem e como estes afectam a identidade profissional.

Os cuidados praticados no âmbito do exercício profissional da enfermagem apresentam clara especificidade comparativamente aos cuidados médicos, afirmando igualmente a sua autonomia em relação a outros parceiros profissionais, sem no entanto esquecer que entre eles há complementaridades, contribuindo para o enriquecimento da saúde e para o reforço do campo da transdisciplinariedade.

Na enfermagem podem-se reconhecer essencialmente quatro identidades que se fundamentam na concepção dos cuidados de enfermagem. Nesta perspectiva, o tratar e o cuidar surgem como constituintes da identidade profissional da enfermagem.

No exercício profissional da enfermagem coexistem dois paradigmas: um, clássico, identificado com o «tratar», subordinado ao modelo médico, e outro – inovador – identificado com o «cuidar» que pretende autonomizar-se do modelo médico e contribuir para fundar uma nova identidade profissional dos enfermeiros

O tratar parcela os indivíduos no pressuposto de melhor os curar, tem como alvo apenas a doença e como objectivo dominar a acção da doença detendo-a, de modo que se aposta nas questões técnicas descurando muitas vezes o utente e suas fragilidades económicas, sociais e psicológicas.

Os cuidados baseados apenas no tratar tornam-se pouco exigentes a nível profissional e deriva de uma mentalidade de dominância do poder médico, uma vez que as questões técnicas são sempre subordinadas a uma prescrição médica.

O cuidar aparece ligado ao surgimento das ciências sociais e humanas conseguindo-se uma visão mais holística do sujeito, das situações e competências a desenvolver. Cuidar já não se cinge apenas às questões técnicas, ultrapassando a visão de dependência médica e conceptualizando / reconceptualizando outros domínios dos cuidados de enfermagem.

Com efeito, é no cuidar que se interrelacionam os cuidados de enfermagem e é nessa concepção dos cuidados de enfermagem que se encontra a autonomia da profissão. Concepção que interfere nitidamente com a identidade profissional, ao exigir enfermeiros mais críticos, inovadores, com sentido de criatividade e emancipados.

A oposição entre o cuidar e o tratar situa-se no plano discursivo, no exercício profissional denota-se certa ambivalência das identidades, prefigurando o que se pode configurar uma identidade híbrida, significando isso um compromisso entre uma visão teórica do cuidar, mas uma prática submetida ao tratar.

Esta identidade considerada híbrida é explicada por Dubar, citado in Abreu (2001), quando refere que a identidade é constituída sobre uma trajectória e ocorre através de negociações sucessivas com os outros, podendo estes atribuir-lhes uma identidade (virtual) que pode não coincidir com a real, que o próprio sujeito constrói e personifica.

Abreu (2001) chama a atenção para outra forma de identidade, a identidade emergente, consistindo na complementaridade entre o tratar e o cuidar, e afirma que restringir a identidade apenas ao cuidar e ao tratar em situações opostas é redutor da enfermagem.

Após reflectir sobre a opinião dos autores supra identificados e perspectivando uma visão que se revê nos contextos de trabalho, opta-se pela concepção de cuidar e tratar de Kergoat, cit. in Lopes (2001) onde o conceito de cuidar é referido como uma visão holística e o de tratar uma visão parcelar em que "o todo é a soma das partes" e assim, percepcionar a enfermagem como evolução histórica e por isso de continuidade e não de ruptura.

Neste sentido, o cuidar não é só referenciado pelas actividades autónomas de enfermagem e pelo seu lado psicossocial, mas enquadra-se no cuidar todas as actividades quer sejam autónomas, quer sejam interdependentes, uma vez que em contexto de trabalho se trabalha em equipa e por isso existem áreas de actuação autónomas e interdependentes de todos os profissionais que trabalham em equipa.

Nesta indefinição de identidade profissional na enfermagem, o uso de mecanismos que reforcem ou abalem o pensamento do que são cuidados de enfermagem e do que são os enfermeiros, interferem crucialmente no processo de construção / reconstrução de identidades.

A avaliação de desempenho é, então, percepcionada como um mecanismo / estratégia de negociação de identidades pelos enfermeiros, onde, quer os avaliadores, quer os avaliados, têm um papel primordial na definição destas concepções de enfermagem.

Assim, o que o enfermeiro faz, como faz, por que faz e como visualiza o que faz, são acções que estão muitas vezes condicionadas pelas relações de poder existentes no seu quotidiano. É na forma como estas relações de poder são vividas que se encontra a diferença numa avaliação que visa essencialmente o controlo e cumprimento burocrático ou uma avaliação que confere sentido para a acção e consequentemente para os intervenientes, com finalidade de inovação e consideração da implexidade[1].

Após esta implicação com a acção de enfermagem e a avaliação dos enfermeiros através da avaliação de desempenho, parte-se para a compreensão deste complexo mecanismo, que é a avaliação de desempenho dos enfermeiros e como esta pode interferir na construção/reconstrução/transformação de identidades profissionais, numa contemporaneidade caracterizada pela instabilidade política, económica e social, resultando em crises sucessivas nas diversas identidades assumidas.

[1] O conceito de implexidade refere-se às complexidades das implicações, que coabitam com o caos e a ordem, sendo uma desordem organizadora (LeGrand, 2001).

2.3. (Re)Conhecendo a Avaliação de Desempenho

Na avaliação de desempenho dos enfermeiros os objectivos descritos no decreto-lei n.º437/91 de 8 de Novembro, concorrem para um maior e melhor investimento na qualidade dos serviços prestados e valorização dos profissionais de enfermagem. Efectivamente, a mesma legislação permite que ao elaborar o relatório crítico de actividades, os enfermeiros se auto-avaliem de forma reflexiva, para se poderem referir às particularidades das situações e suas subjectividades, apontando para um dispositivo de formação de adultos. Procura-se uma avaliação que forneça um projecto profissional reflectido que tenha em conta a acção, numa tentativa de conferir uma avaliação com sentido.

Apesar de actualmente a avaliação de desempenho distinguir qualitativamente o desempenho, baseia-se muito no método quantitativo, e apesar da existência de normas ou regras de actuação profissional, anseia-se por grelhas de avaliação, que com aproximação do novo modelo de avaliação por objectivos se perspectiva a avaliação por objectivos que, segundo Caetano (1996), foi experimentada noutros países sem êxito.

No entanto, esta avaliação por objectivos torna-se bastante tranquilizadora por se aproximar da ciência dominante e alimentar a crença que através de das técnicas se consegue chegar a princípios científicos "em suma, a avaliação procura medir a eficácia, mas acima de tudo deseja testar a eficácia do próprio sistema, fundamentada na congruência entre os resultados e os objectivos propostos" (Tentem, 2006: 216).

A objectividade do paradigma dominante deve ser substituída pela subjectividade, quer da avaliação, quer dos sujeitos intervenientes, consequentemente modificadas também as relações de poder no processo negocial que é a avaliação de desempenho que quer conferir sentido a este processo.

Uma das dificuldades desta perspectiva, depara-se com a rotinização da avaliação no sujeito que vive em sociedade e que muitas vezes a vê como pejorativa ou até com indiferença quanto ao seu processo, contando apenas com o seu resultado.

No entanto, Terrasêca (2002) refere que, se por um lado, a polissemia da avaliação gera desconfianças na própria avaliação, por outro lado, dá espaço a deixar sempre um lugar em aberto para inovações na avaliação. Esta situação acontece sem se excluir a necessidade dos resultados, tendencialmente dá-se mais valor ao processo, permitindo envolver a "lógica do terceiro incluído"[22] na avaliação, considerando a relação de questionamento e diálogo entre os sujeitos avaliador / avaliado.

Com a atribuição de «satisfaz» ou de «não satisfaz» decorrentes da avaliação de desempenho dos enfermeiros, pode fazer-se um paralelismo com o que Terrasêca (2002)

[2] «A lógica do terceiro incluído» é referenciada pela autora supra citada, como a característica da subjectividade no «paradigma holístico» em oposição à racionalidade do «paradigma mecanicista».

explica acontecer com as notas atribuídas pelos professores aos alunos, isto é, as classificações são muitas vezes usadas

> "como instrumento de poder do professor (enfermeiro-chefe), que através do modo como as administra, controla a relação (...), o tipo e a quantidade de trabalho do aluno (enfermeiro), o seu comportamento e a assiduidade, mas também condiciona e orienta o trabalho, comportamentos e atitudes que o aluno (enfermeiro) deve adoptar no futuro" (Terrasêca, 2002: 222).

Com efeito, a avaliação de desempenho em determinadas situações, "tem assumido um carácter normativo que não contribui, de facto, para a análise do potencial, nem para o desenvolvimento pessoal ou profissional" (Peres, Leite e Mira, 2005: 148).

Propõe-se, então, (re)conhecer o emaranhado de relações de poder existentes na avaliação de desempenho e compreender as diversas implicações destes relacionamentos na identidade profissional, pessoal e social dos enfermeiros.

3. Metodologia

Esperou-se compreender como a avaliação de desempenho interfere no condicionamento da identidade profissional através de uma abordagem interpretativa e compreensiva, com estudo de cariz qualitativo. Este tipo de pesquisa efectuado enquadra-se num estudo transversal, exploratório-descritivo, de cariz qualitativo e que se realiza por estes motivos de forma indutiva.

Esta pesquisa realizou-se contexto hospitalar, efectuaram-se entrevistas semi- directivas a quatro enfermeiros-avaliadores com diferentes anos de experiência de avaliação (dois com mais antiguidade – 20 anos, e dois com experiências recentes – dois anos) e a seis enfermeiros-avaliados, considerando-se o tempo de experiência como avaliados (três enfermeiros que exercem a profissão há mais de vinte anos e três com cerca de dez anos de profissão) e a diversidade de contextos de trabalho. Assim, na escolha dos sujeitos inquiridos procedeu-se ao estabelecimento de dois critérios – faixa etária e contextos de trabalho diferentes – para responder aos objectivos desta pesquisa e tentar perceber se o discurso dos entrevistados apresenta ou não adaptações e "domesticações" ao processo avaliativo e consequentemente das suas formas de pensar e actuar.

Após recolha e transcrição e tratamento das entrevistas procedeu-se a uma categorização das entrevistas dos enfermeiros-avaliadores segundo dimensões avaliativas, seguidamente enquadra-se o discurso dos enfermeiros-avaliados em cada uma dessas dimensões, e na forma como cada anfermeiro-avaliado se revê em cada vertente avaliativa vivenciada, realizando-se posteriormente a análise das entrevistas.

No entanto, ressalva-se que este tipo de estratégia é utilizado para melhor clarificar o discurso dos entrevistados e, apesar do discurso dos enfermeiros-avaliadores se inclinar para uma determinada dimensão, não se exclui a possibilidade de conterem

características das outras dimensões, uma vez que os discursos são abundantes em emoções, sentimentos de ambivalência e até por vezes em contradições.

4. Análise Discussão e Interpretação dos Resultados

4.1. Dimensões Avaliativas

Foram percepcionadas quatro dimensões avaliativas: a dimensão avaliativa da manutenção; a dimensão avaliativa da reprodução; a dimensão avaliativa profissional e a dimensão avaliativa reflexiva.

Um dos critérios de escolha por estas dimensões prende-se com os diferentes envolvimentos dos intervenientes, por um lado, no caso da dimensão avaliativa da manutenção e na dimensão avaliativa da reprodução, encontra-se essencialmente a participação do avaliador, por outro lado, descortina-se um grande envolvimento por parte do avaliado no caso da dimensão avaliativa reflexiva e na dimensão avaliativa profissional, se se for mais além e ver o profissional como reflexivo e crítico.

A opção por estas quatro dimensões avaliativas também se prende com o teor legislativo da avaliação de desempenho e por isso, com a própria natureza da avaliação e como esta é valorizada no discurso dos enfermeiros-avaliadores.

No conceito de Modernidade Radicalizada de Giddens (2001), onde as características da Modernidade se tornam algo exacerbadas, a "vigilância" apertada a que se está sujeito, referida anteriormente, torna-se fulcral no entendimento da avaliação de desempenho dos enfermeiros. Vigilância que se encontra sob forma de supervisão directa na dimensão avaliativa da reprodução, personificada no enfermeiro-chefe e, sob forma indirecta e "simbólica" (termo usado por Bourdieu (1989)), através de instituições como na dimensão avaliativa da manutenção, ou de organizações profissionais como na dimensão avaliativa profissional.

Porém, encontramos alguns laivos de uma Pós-Modernidade em fase embrionária, que quererá afirmar-se numa avaliação de desempenho, não apenas de controlo, mas de pilotagem e acompanhamento de profissionais capazes de autonomia profissional - na dimensão avaliativa da reflexividade.

A avaliação de desempenho é relação interpessoal, a forma como é vivenciada essa interrelação, juntamente com a relação de poder, certamente que vai interferir na construção das identidades dos enfermeiros adquirindo uma primordial importância na construção dessas identidades.

4.1.1. Implicações da Dimensão Avaliativa da Manutenção

Na dimensão avaliativa da manutenção, a identidade veiculada é de submissão e subordinação aos ideais de uma empresa em nome da eficácia e eficiência. Estas são

características de um capitalismo instalado em todas as vertentes da sociedade, e que agora perpassa para os sistemas de saúde, trazendo consigo vantagens e desvantagens organizacionais.

Ao exigir que um indivíduo esteja sujeito às regras e normas de uma instituição e que seja acrítico, corre-se o risco de este ser ultrapassado nas formas de organização e passará a existir indivíduos desmotivados, revoltados com as injustiças, mas de alguma forma silenciados pelo poder institucional.

A nível da identidade profissional e social também poderá trazer consequências, pois, os indivíduos limitam-se ao cumprimento integral das normas e horários, ao encobrimento de outras vertentes identitárias e à neutralidade nas suas acções. Gerando, deste modo, descontentamentos e passividade nas suas acções, nas suas perspectivas profissionais, e nos seus desempenhos (Ent. 1). Além disso, acrescenta-se a esta atitude, a burocratização pela instituição da avaliação de desempenho dos enfermeiros, não homologando avaliações e procedendo com indiferença a este meio avaliativo (Ent. A).

No entanto, este modelo traz vantagens para a instituição, como a de submissão à instituição e cumprimento do que é exigido, mesmo que de uma forma fictícia.

Corre-se o risco de cair no que Goffman (1993) refere como "mostrar trabalho" quando as entidades de vigilância estão presentes, facto considerado pelo autor como uma imposição das condições subalternas.

Neste contexto, a formação é vista como imposta pela organização, que após detectadas as necessidades de formação dos seus funcionários obriga a todos passarem pelo mesmo labirinto da formação. Os contextos individuais e grupais são ignorados e a formação escolarizada a uma escala global (Ent. 3).

4.1.2. Implicações da Dimensão Avaliativa da Reprodução

A dimensão avaliativa da reprodução exige a submissão e a subordinação não a uma instituição, mas a uma pessoa, que modela os enfermeiros à "sua imagem e semelhança" (Ent. B), impondo-lhes uma vigilância apertada de todas as acções e pensamentos, verificada até na aparência pessoal.

Os enfermeiros são controlados até ao ínfimo pormenor, em nome de uma idealização de enfermagem personificada e vivida como um culto à imagem do enfermeiro-avaliador, que tem como "armas" a avaliação de desempenho e a transferência de serviço com uma conotação negativa do profissional (Ent. B).

Os incidentes críticos são basicamente sobre os aspectos negativos do desempenho, que contribuem para fornecer indicações de eventuais mudanças comportamentais, principalmente quando o avaliado não concorda com as observações do avaliador (Ent. B).

Este tipo de avaliação gera diversos tipos de comportamentos perante este poder absoluto. Desenvolve indivíduos passivos, reprimidos, que desempenham o papel de "informadores" que Goffman (1993) descreve e que são referenciados por um entrevistado (Ent. 5); indivíduos que são rapidamente eliminados, quer porque se instauram contra o poder, quer como meio de persuasão em favor da ordem e à obediência (Ent. 5); e indivíduos que como refere Giddens (2001) apresentam dificuldade em optar pela liberdade de escolha e procuram uma autoridade com a qual se possam identificar (Ent. B).

As identidades detectadas demonstram o tipo de descontentamento e de passividade perante esta dimensão avaliativa, que cria indivíduos adaptados ao contexto e desadaptados às exigências profissionais.

Neste sentido, desvalorizam-se as experiências académicas (Ent. B) e o importante para o avaliador não é o saber-fazer, porque se treina, mas o saber-ser e o saber-estar.

A formação formal é vista como desnecessária, valorizando-se os exemplos dos colegas e do enfermeiro-chefe para o desenvolvimento profissional (Ent. B). No entanto, para preservar a boa relação com a instituição obriga-se à frequência de pelo menos duas acções de formação formais.

4.1.3. Implicações da Dimensão Avaliativa Profissional

Na dimensão avaliativa profissional espera-se que o indivíduo corresponda aos objectivos propostos, que seja capaz de dar resposta ao ideal de profissional veiculado como competente para o exercício profissional. (Ent. C).

O próprio avaliado é objecto de avaliação, quando encaixado neste ou naquele nível de competência, também são levadas em conta as questões comportamentais (Ent. C).

Predomina nesta concepção de avaliação o controlo, não o controlo visível como na dimensão da reprodução, mas o controlo subtil do exercício profissional com o recurso aos ideais de profissão regulamentados pela ordem profissional.

Desta forma, ser um bom profissional de enfermagem "não consiste meramente em possuir os atributos requeridos, mas também em adoptar os modelos de comportamento e apresentação a que um dado grupo social se encontra apegado" (Goffman, 1993: 93).

Contudo, este controlo de uma organização tem a vantagem de cimentar os conhecimentos dos indivíduos em competências que até há alguns anos não eram regulamentadas.

Nesta dimensão avaliativa, a formação é a âncora deste navio e só com a formação se resolverá estas questões, senão existem outros meios e mecanismos de persuasão. Porém, a formação é sempre inacabada (Ent. C), entendendo a formação formal contínua como meio de resolver todos os problemas da sociedade, dos contextos e dos indivíduos.

No entanto, o controlo é menos predominante e apesar de alguns enviesamentos quer da concepção de avaliar, quer na formação, espera-se um desenvolvimento profissional e ingenuamente exerce-se controlo oculto.

4.1.4. Implicações da Dimensão Avaliativa da Reflexividade

Com a dimensão avaliativa da reflexividade, negoceia-se com os enfermeiros no sentido destes se superarem profissional, pessoal e socialmente, de maneira que os enfermeiros-avaliadores mantêm a sua hierarquia, as suas relações de poder, mas de forma diferente das outras dimensões. Ele faz uma avaliação de acompanhamento e por isso de desenvolvimento do indivíduo colocando-o, já não como objecto de avaliação tendo em conta os resultados, mas como sujeito da avaliação e valorizando quer o processo, quer os resultados (Ent. D).

De facto, não esquecendo o contexto avaliativo e as outras identidades para além da identidade profissional, esta é tida em conta como uma identidade dinâmica e que interage com outras identidades, sejam elas identidades pessoais, familiares ou outras:

> "os aparelhos de socialização primária (família e escolas...) entram em interacção com os aparelhos de socialização secundária (empresas, profissões...) provocando crises de legitimidade dos diversos saberes e das transformações possíveis dos «mundos legítimos»" (Dubar, 1997: 99).

Assim, para exercer uma profissão é necessário possuir pelo menos uma "dupla identidade", a que se refere Collière (2003). A identidade sexuada, isto é, não identificamos o enfermeiro ou a enfermeira, mas como homem ou mulher que exerce aquela profissão e por isso, inclui outras identidades, como o pai ou a mãe, a faixa etária e outras. A outra identidade é a proveniente da profissão, por isso dos cuidados que determinam a função dos enfermeiros. Cuidados que devem colocar em evidência o que faz e como faz para conseguir referenciá-los quanto ao seu efeito terapêutico e o seu contributo sócio-económico.

A chave para o reconhecimento social encontra-se no discurso de Alain Tourraine:

> "para que um indivíduo ou grupo se torne actor da história da sociedade, é necessário antes de mais que se deixe de aceitar a identidade que lhe confere o sistema social. Só nasce para a acção histórica e para uma nova identidade se rejeitar os seus estatutos e papéis." (Tourraine, cit. in Collière, 2003 : 99).

Nesta perspectiva, a dimensão avaliativa da reflexividade negoceia papéis, critérios e identidades e tudo o que envolve a avaliação é negociado e conhecido por todos os intervenientes (Ent. D), considerando assim, não só os fins avaliativos, como também os meios.

Com o relatório crítico de actividades conceptualizado como um projecto profissional passado, presente e futuro procura-se "a construção reflexiva da auto-identidade que depende tanto da preparação do futuro, como da interpretação do passado, embora a

«reformulação» de eventos passados seja por certo mais importante neste processo" (Giddens, 2001: 79).

Ao considerar o indivíduo como co-autor da sua avaliação, conseguem-se deste modo indivíduos mais capazes de responder às mudanças, autónomos e empreendedores, e mais felizes e motivados no trabalho, permitindo que a avaliação possa contribuir para a construção do profissional nos três domínios: profissional, pessoal e social.

Consequentemente, permite ao indivíduo construir um projecto profissional com empenhamento, sentido de responsabilidade e relacionamentos democráticos, proporciona-se a satisfação pessoal, a consciência profissional e o sentido social / cívico na esfera do trabalho.

5. Conclusões

A avaliação de desempenho dos enfermeiros implica necessariamente uma relação de poder, que não é em si nociva ou benéfica; no fundo o poder é expresso como "um meio de conseguir que as coisas se façam" (Giddens, 1996: 115).

No entanto, a forma como se colocam em cena essas relações e como são vividas, acarretam diferenças para o processo avaliativo e para as identidades atribuídas e reivindicadas (Goffman, 1993).

As dimensões avaliativas da reprodução, da manutenção e profissional estão inseridas no método tradicional de avaliação.

Estas formas de avaliar concebem uma máscara de objectividade e necessidade científica necessária ao bom funcionamento de uma sociedade capitalista, em que os " profissionais foram importantes instrumentos na imposição de normas de eficiência no comportamento dos outros dentro das organizações, mas ao mesmo tempo, foram eles próprios sujeitos a tais normas." (Rodrigues, 2002: 59).

Nos enfermeiros, a avaliação oferece-se tanto como uma forma de enclausuramento em mecanismos de controlo, como uma oportunidade de desenvolvimento profissional e científico, promovendo o bem-estar pessoal e social da classe. Admite-se, contudo, que estas duas formas de avaliação não existam no seu estado puro no mundo profissional, e que o modo dominante do seu relacionamento seja o hibridismo, que se traduz ora pelo predomínio do controlo e baixa autonomia profissional, ora pela tendência para a reflexão e desenvolvimento pessoal e social com o controlo em segundo plano.

Com esta pesquisa, espera-se ter conseguido dar a conhecer as diversas dimensões avaliativas encontradas em contexto hospitalar e as suas implicações nas formas identitárias, com o intuito de despertar consciências sobre o processo da avaliação de desempenho dos enfermeiros.

As formas de avaliar demonstram em si formas diferentes de relações de poder e de valorizações do que é avaliado, que implica necessariamente com a qualidade do profissional de enfermagem. Espera-se que através do reconhecimento e incentivo da "inteligência prática" referida por Matos (1999), se consiga atingir a "astúcia" a que se refere Dejours, citado in Matos (1999), a "criatividade" que menciona Collière (2003) e o "nível de perito" que expõe Benner (2001) em todos os enfermeiros, através de uma avaliação de desempenho que confira sentido ao processo de avaliação e ao trabalho do profissional.

Efectivamente, indivíduos inovadores que recriam a prática, são mais assertivos porque possuem a capacidade de reflexão e de renovação das situações quotidianas. A profissão de enfermagem consegue assim um lugar de destaque ao formar enfermeiros com espírito crítico, capazes de desenvolvimento dos contextos e das relações de trabalho.

Referências Bibliográficas

ABREU, W. C. (2001). *Identidades, formação e trabalho – Das culturas locais às estratégias identitárias dos enfermeiros.* Coimbra: FORMASAU – Formação e Saúde, L.da.; Lisboa: Educa.

BENNER, P. (2001). *De iniciado a perito.* Coimbra: Quarteto Editora.

BOURDIEU, P. (1989). *O poder simbólico.* Lisboa: DIFEL – Difusão Editorial, L.da.

CAETANO, A. (1996). Avaliação *de desempenho – Metáforas, conceitos e práticas.* Lisboa: Editora RH.

CARAPINHEIRO, G. (1993). *Saberes e Poderes no Hospital – Uma Sociologia dos Serviços Hospitalares.* Porto: Edições Afrontamento – Centro de Estudos Sociais.

COLLIÈRE, M-F. (2003). *Cuidar... A primeira arte da vida.* Loures: LUSOCIÊNCIA-Edições Técnicas e Científicas L.da., 2ª edição.

DUBAR, C. (1997). A *Socialização – Construção das identidades sociais e profissionais.* Porto: Porto Editora.

FISCHER, B. (2002). Processos avaliativos: Pano de fundo dos cenários escolares. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos: Educação Unisinos,* 6 (11), 11-27.

GIDDENS, A. (1996). *As consequências da modernidade.* Oeiras: Celta Editora.

GIDDENS, A. (2001). *Modernidade e identidade pessoal.* Oeiras: Celta Editora.

GOFFMAN, E. (1993). *A apresentação do eu na vida de todos os dias.* Lisboa: Relógio D'Água Editores, L.da.

L'ECUYER, R. (1988). L'analyse de contenu: Notion et étapes. In Deslauriers (org.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Québec: Presses de L'Université du Québec.

LOPES, N. M. (2001). *Recomposição profissional da enfermagem – Estudo sociológico em contexto hospitalar.* Coimbra: Quarteto Editora.

MATOS, M. S. (1999). *Teorias e práticas da formação – Contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico.* Porto: Edições ASA (Colecção Biblioteca Básica de Educação e Ensino).

OSOWSKI, C. (2002). Práticas avaliativas no currículo escolar: Silenciando subjectividades? *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos: Educação Unisinos,* 6 (11), 89-113.

PERES, H. H. C.; LEITE, M. M. J. & MIRA, V. L. (2005). Educação continuada: Recrutamento e selecção, treinamento e desenvolvimento, e avaliação de desempenho profissional. In P. Kurcgant (org.), *Gerenciamento em enfermagem.*1 ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1, 138-156

RODRIGUES, M. L. (2002). *Sociologia das profissões.* Oeiras: Celta Editora.

SILVA, A. M. C. (2003). *Formação, percursos e identidades.* Coimbra: Quarteto Editora.

SILVA, A. S. & PINTO, J. M. (1987). *Metodologia das ciências sociais.* Porto: Edições Afrontamento.

TENTEM, A. M. (2006). Avaliação. In Ó. Barata (org.), *Temas e problemas de ciências do trabalho.* Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

TERRASÊCA, M. (2002). *Avaliação de sistemas de formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido.* Tese de Doutoramento, Faculdade e Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Documentos retirados da Internet

Le Grand, Jean-Lois (2001). Implexité: implications et complexité. http://www.barbier-rd.nom.fr/JLLeGrandImplexite.html. (Acessível a 10 Abril de 2009).

Normativos

Decreto-lei n.º 437 / 91 de 8 de Novembro de 1991.

O papel do psicólogo no sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências

Maria João Sá Ferreira

CNO, Escola Secundária da Lourinhã

Resumo: Esta comunicação tem como objectivo promover a reflexão da minha prática, enquanto Psicóloga, num Centro de Novas Oportunidades.
No desenrolar da minha prática, entre outros, utilizo activamente os seguintes modelos: Aprendizagem Social Auto-Eficácia (Bandura, 1971), em que ajudando os Adultos a encarar as tarefas difíceis como desafios, estes investem mais esforço em permanecer concentrados, logo são levados a acreditar firmemente nas suas capacidades; assim, trabalhando a Auto-Eficácia, obtenho níveis qualitativamente mais elevados no fim do Processo RVCC, e, eventualmente, contribuindo para prevenção do abandono; finalmente o conceito de Locus de Controlo (Rotter, 1966) – em que os Adultos atribuindo os resultados do seu desempenho, a factores internos (controlo interno), e acreditando que são capazes de alcançar os seus objectivos, através das suas próprias capacidades/competências estão em melhores condições de alcançar o seu total potencial profissional. São assim enfatizados como factores de sucesso na elaboração de um portfolio a perseverança individual ao invés da disponibilidade pós-laboral.
Outros modelos teóricos sobre os quais me proponho a reflectir e que sustentam a minha prática são : Modelo de Aprendizagem Experiencial de Kolb (1984) com o conceito central de ciclo de aprendizagem experiencial; Modelo Construtivista com o seu conceito de aprendizagem e o Modelo Cognitivista, como por exemplo, a Taxonomia de Bloom (1956) e mapas mentais.
A minha experiência tem me mostrado como de facto as competências técnico-científicas de um Psicólogo ao fornecerem um conjunto novo de ferramentas a um Profissional de RVCC permitem-lhe desenvolver um espectro mais alargado e eficaz de intervenção junto dos Adultos. O acompanhamento individualizado, caso a caso, é indubitavelmente um factor de sucesso.

Palavras Chave- Psicólogo, Aprendizagem, RVCC

O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) assenta na igualdade de oportunidades. O RVCC surge como um processo que possibilita a todos os Adultos verem reconhecidas, através de um sistema de créditos, as suas competências. Baseia-se em aprendizagens formais e informais, como por exemplo, experiências de trabalho individual e trabalho comunitário, tendo como base o Referencial de Competências Chave. O Adulto, ao elaborar o seu portfolio, narra a sua história de vida e tem a oportunidade de explorar e interrogar-se acerca das suas experiências. É acompanhado por uma equipa técnico-pedagógica que é constituída pelo Director, Coordenador Pedagógico, Formadores nas várias áreas de Competências Chave, Técnica de Encaminhamento (Psicólogo) e Profissional de RVCC (Psicólogo). O papel do Psicólogo no Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências é, entre outros, acompanhar e apoiar os Adultos na construção dos seus portfolios reflexivos de aprendizagem, em estreita articulação com os Formadores. Baseado em metodologias, como o balanço de competências e histórias de vida dos

Adultos, o Psicólogo desempenha um papel muito importante no seu acompanhamento psicológico. Quais são alguns dos modelos teóricos da Psicologia que o Psicólogo utiliza neste trabalho? Segundo Rotter, o constructo locus de controlo tem duas formas possíveis - o controlo interno e externo, que se definem da seguinte forma: quando o reforço é percebido pelo sujeito, como seguindo-se a alguma acção sua, mas dessa acção, é percebido como resultado da sorte, do acaso, do destino ou como imprevisível, designamos a isto uma crença no *controlo externo.* Se a pessoa percebe que o acontecimento depende do seu próprio comportamento ou das suas características relativamente permanentes, apelidamos isto, uma crença no *controlo interno* (Rotter, 1966). Durante o RVCC é desenvolvido o locus de controlo interno; os Adultos demonstram desta forma, melhor desempenho na realização dos seus portfolios, pois desenvolvem a crença de que o seu desempenho profissional depende mais das suas próprias acções (controlo interno), do que associado a factores externos, como: sorte, destino, etc (controlo externo). Como controlo interno, o indivíduo acredita que pode desenvolver os seus próprios objectivos, por meio das suas próprias acções. A pessoa acredita, deste modo, que a probabilidade do sucesso, está directamente relacionada com a sua actividade. O indivíduo desenvolve a crença que pode intervir directamente sobre os acontecimentos da sua vida. Muitos testemunhos são reveladores de tal: " Consegui realizar o meu portfolio graças ao meu esforço pessoal". Pelo contrário, alguns indivíduos evocam razões externas para explicarem os factores de insucesso e o seu abandono do processo, evocando a falta de tempo disponível, em vez de revelarem perseverança. O Psicólogo Clínico trabalha este conceito com os Formandos, através de treino atribucional.

O modelo de Auto-Eficácia de Bandura (1971), também explora as capacidades cognitivas do indivíduo (capacidade de antecipação, simbolização, auto-vicariância e auto-reflexão). Explica que os indivíduos que acreditam fortemente nas suas capacidades, abordam as tarefas difíceis como desafios e investem mais esforço nas actividades, o que os orienta para o sucesso. Entre os casos que tenho acompanhado, observo uma clara diferença na percepção dos sentimentos de auto-eficácia dos Adultos que frequentam o RVCC e aqueles que desistiram, (incluindo os que tiveram experiências menos boas, relacionadas com o sistema tradicional de ensino). São características de auto-eficácia afirmações dos Formandos como: " Acho que sou capaz de realizar o meu portfolio". Para trabalhar este conceito, o Psicólogo analisa juntamente com os Formandos, as interpretações dos resultados das suas perfomances, colocando-os a analisar os efeitos das suas acções.

O modelo de Kolb (1984), explica o processo, através do qual as pessoas aprendem, partindo de uma experiência particular. Kolb demonstra que a reflexão é uma fonte de aprendizagem e desenvolvimento. A experiência é considerada como um input e a

aprendizagem como um output. A experiência por si só não promove a aprendizagem - é através da reflexão dessa experiência que se obtém a aprendizagem. Com a ajuda do Psicólogo e através da elaboração do portfolio, pretende-se que o Adulto se envolva em pensamento crítico e reflexivo, acerca das suas experiências de vida.

O modelo construtivista postula que os sujeitos constroem activamente os significados e compreensões do mundo, através da reflexão das suas experiências. O Psicólogo, durante o Processo de RVCC, é um facilitador no processo de construção do significado das experiências do sujeito.

Os Adultos utilizam a taxonomia de Bloom (1956), para explicar as suas experiências (dimensão cognitiva).

Na minha prática clínica tenho verificado que, a ausência de uma imagem positiva, a falta de controlo interno e a falta de confiança, são os factores principais que explicam os casos de abandono precoce, por parte dos Adultos, do Processo de Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências. De uma maneira geral, os indivíduos que abandonam este processo demonstram dificuldades na realização do seu portfolio reflexivo de aprendizagens. Os Adultos não sabem como explicar as suas competências, como descrevê-las e como torná-las compreensivas para o júri de validação. Outra dificuldade está relacionado com o investimento pessoal do Adulto, pois a realização do seu portfolio é longa e envolve um grande investimento pessoal, exigindo sacrifícios dos tempos de lazer e da sua vida familiar e social. Também são factores negativos, as crises de identidade porque passam, o desconforto emocional que envolve recordar acontecimentos de vida penosos, a falta de motivação, a falta de auto-confiança e auto-estima e uma desesperança face ao futuro.

Neste contexto, a intervenção do Psicólogo é fundamental no acompanhamento do Adulto, que deve ser o mais individualizado possível, sendo indubitavelmente um factor de sucesso e motivador para o indivíduo.

Referências Bibliográficas

BANDURA, A. (1971). *Social learning theory.* Morristown, NJ: General Learning Press.

BLOOM, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: The cognitive domain.* New York, NY: David McKay.

KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

ROTTER, J.B. (1966) "Generalized Expectancies for internal versus external control of reinforcement" Psychological Monographs, 80.

O impacto das metas no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências: quantidade ou qualidade de educação?

Antónia Távora

Escola Secundária de Fafe

Resumo: Esta comunicação tem por base as contribuições da aplicação da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe para a análise de políticas educativas. Analisa-se a "Iniciativa Novas Oportunidades", apresentando, mais concretamente, uma análise das assumpções de políticas educativas inerentes à definição das metas dos Centros Novas Oportunidades. Partindo daquele referencial teórico-analítico, desenvolvi uma análise das políticas europeias e nacionais que estão na base do surgimento e organização desta iniciativa passando, numa segunda fase, para a análise das formulações iniciais das directivas políticas responsáveis pela concessão e delimitação dessas metas. Posteriormente, a investigação centrou-se nos juízos de valor e percepções dos(as) directores(as) e dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) de três Centros Novas Oportunidades da Região Norte de Portugal, por forma a inferir qual o impacto destas no seu trabalho diário e, consequentemente, no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Palavras-chave: Iniciativa Novas Oportunidades; RVCC; Metas.

Abstract: This communication is based on the contributions of the approach of the policy cycle by Stephen Ball and Richard Bowe to the analysis of educational policies. It analyses the "Initiative New Opportunities", featuring, in particular, an analysis of the educational policy assumptions in the goals definition of the Centers for New Opportunities. Assuming Setphen Ball and R. Bowe theoretical and analytical framework I have carried out an analysis of the European and national policies that underlie the rise and organization of this initiative; in a second phase the analysis has focused on the initial formulations of the policy directives responsible for the definition of these goals. Subsequently, the research has focused on value judgments and perceptions of the directors and coordinators of three New Opportunities Centers of Northern Portugal, in order to infer what was the impact of the 'goals' on their daily work and, consequently, the Recognition, Validation and Certification process.

Keywords: Initiative New Opportunities; RVCC; Goals.

Introdução

Esta comunicação deriva da investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade do Porto, cujo objectivo foi o de perceber qual o impacto das metas superiormente estabelecidas no processo de certificação de competências e, consequentemente, no trabalho realizado nos Centros Novas Oportunidades (CNO). Para isso, partindo da análise das assumpções de política educativa da Iniciativa Novas Oportunidades (INO), procurei identificar os pressupostos, pressões e tendências responsáveis pelo seu surgimento e, em última instância, pela definição das metas dos CNO.

Financiados pelo Programa Operacional Potencial Humano (POPH), co-financiado pelo Fundo Social Europeu (FSE) para o período de programação 2007-2013, cada centro posiciona-se num patamar de metas que se propõe atingir de forma a ir ao encontro do

objectivo comum desta iniciativa: qualificar 1.000.000 de activos até 2010 (Ministério da Educação, 2007b, www.mtss.gov.pt/preview_documentos.asp?r=845&m=PDF).

Numa sociedade que muitos adjectivam como "sociedade do conhecimento" (eg. Castells, 1996), a persistência de elevados níveis de abandono escolar precoce e a baixa qualificação da maioria da população activa portuguesa são factos que preocupam o governo e a Comissão Europeia. A INO é uma das medidas que constitui um pilar essencial da estratégia do governo de qualificação nacional, consagrando a generalização do nível secundário enquanto objectivo de referência.

Até ao final do ano de 2007, foram abrangidos pela INO 352.563 adultos, 150.542 dos quais procuraram uma qualificação de nível secundário (Ministério da Educação, 2007a, www.oei.es/pdfs/novas_oportunidades2007.pdf).

A minha investigação deriva da necessidade de análise do *boom* a que actualmente se assiste de publicidades, de adesões e abertura de inúmeros centros para dar corpo a esta iniciativa. Seja na televisão, rádio ou em cartazes pelas ruas, as *novas oportunidades,* com o seu slogan "aprender compensa" e "aprender já compensou", surgem como uma das políticas educativas e sociais mais divulgadas e debatidas nos dias de hoje. No entanto, apesar desta notoriedade, parecem não ser muitos os trabalhos que as focam do ponto de vista analítico, isto é, sob o ponto de vista da desconstrução (Codd, 1988), designadamente do seu surgimento e desenvolvimento.

Nesta comunicação pretendo analisar a INO sob uma visão política, utilizando como referencial analítico o ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992; 1994). Contudo, cingir-me-ei, por razões de oportunidade, aos contextos de influência, de produção do texto e da prática (Bowe *et al*., 1992), de forma a contextualizar a INO desde as condições do seu aparecimento até à sua implementação e desenvolvimento a nível local.

1. O ciclo de políticas como perspectiva de análise

Na abordagem do ciclo de políticas, Ball e Bowe (1992; 1994) propuseram um ciclo constituído por cinco contextos: influência, produção de texto, prática, efeitos e o da estratégia política. Não esquecendo que uma das ideias fundamentais a atender na utilização da abordagem de Ball e Bowe é a de que os contextos não são temporalmente ou sequencialmente definidos, por questões da natureza da investigação, optei por explorar três dos cinco contextos.

O contexto de influência é "onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos" (Mainardes, 2006: 51). É neste contexto que as disputas entre grupos de interesses surgem, influenciando a definição de finalidades educativas e sociais. Por outro lado, e diferentemente do que acontece neste contexto, que se prende mais com posições ligadas a ideologias, o contexto da produção de texto corresponde

aos textos políticos. Estes, por sua vez, representam a política, na medida em que são o resultado de disputas e acordos entre os grupos de interesse. Segundo Mainardes, "estas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc." (Mainardes, 2006: 52). Por estes textos não serem fechados nas suas significações, as reacções a eles têm consequências que são vivenciadas num terceiro contexto – o contexto da prática. É neste contexto que as políticas educativas estão sujeitas à interpretação e recriação, na medida em que os profissionais que lidam com elas a nível local, no exercício de um papel activo no processo, fazem a sua leitura consoante os seus interesses e experiências, atribuindo diversos significados, que têm implicações no processo da sua implementação (Bowe *et al*., 1992).

2. A Iniciativa Novas Oportunidades

2.1. Como surgiu? O contexto de influência

"Uma oportunidade nova para os jovens, uma nova oportunidade para os adultos". Foi sob este lema que o Governo Português lançou oficialmente, a 14 de Dezembro de 2005, a INO, a qual faz parte do vasto conjunto de medidas do Plano Tecnológico. A INO, enquanto programa de acção governativa, com implicações sobretudo no âmbito das políticas de educação e formação profissional, traduz as assumpções do XVIII Governo Constitucional no domínio da qualificação da população portuguesa.

No entanto, apesar da azáfama que actualmente se assiste em torno do esforço das políticas vigentes para a qualificação, a discussão e orientação desta aposta não é de todo recente. Influenciada claramente por medidas e objectivos internacionais, para perceber o seu aparecimento é importante recuar ao ano 2000, à chamada «Agenda de Lisboa» ou Estratégia de Lisboa, que descreve os objectivos prioritários da UE para o período de 2000-2010, acordados pelos chefes de Estado e de Governo da UE que concordaram

> Tornar a União Europeia o espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social (REAPN, 2005: 1).

Portugal, para além de ser um dos Estados-Membros da UE que apresenta os mais baixos índices de qualificação da sua população adulta, é também aquele cuja evolução, ao longo dos quinze últimos anos, revela um agravamento constante relativamente aos outros países parceiros (Melo, 2003, http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/sealbertomelo.rtf).

A Estratégia de Lisboa é, então, a resposta política e económica da UE aos desafios colocados pela globalização e, em última instância, a impulsionadora da INO.

O investimento no "capital humano" parece então ser encarado como a chave para as oportunidades dos indivíduos e para o combate à exclusão social, numa lógica de concretizar a aspiração da Estratégia de Lisboa de tornar a Europa, no que respeita à educação e à formação, uma líder mundial.

No entanto, apesar de estes objectivos estarem traçados desde 2000, só recentemente é que as politicas começaram a emergir. Desde a integração de Portugal em 1986 na então Comunidade Europeia, assistiu-se a um importante investimento na formação profissional, sobretudo através de um forte co-financiamento (em regra, 75%) do Fundo Social Europeu. No entanto,

> O potencial impacto destas acções foi, contudo, enfraquecido pela ausência de uma base sólida de educação geral por parte da grande maioria dos adultos a que se têm destinado
> (Melo, 2003, http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/sealbertomelo.rtf).

Posto isto, em Lisboa, os chefes de Estado e de governo assumiram a necessidade de um programa exigente de modernização dos sistemas de educação e formação, passando esta área a ocupar um lugar de maior relevo na agenda política europeia. No entanto, foi com a revisão intercalar da Estratégia de Lisboa em 2005 (União Europeia, 2005, http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11325.htm), que se confirmou a importância da educação e da formação para a agenda europeia em matéria de crescimento e emprego, colocando-a no centro da Estratégia. A partir desse momento, as linhas directrizes então aprovadas apelaram aos Estados-membros para que investissem mais e melhor no capital humano e para que adaptassem a educação e a formação às novas competências exigidas pela “sociedade do conhecimento” (Castells, 1996).

É curioso verificar que durante todo este período (de 2000 a 2007), fortemente marcado por um conjunto de influências globais e nacionais, no que respeita à ALV, os resultados não foram os desejados. A adopção da UE para 2007-2013 de uma nova geração de programas europeus de financiamento para a ALV, no valor de 7 mil milhões de euros, foi uma forte medida de combate a esses resultados.

É inegável que, desde 2007, a nível nacional tem havido um esforço de convergência relativamente aos objectivos da estratégia de Lisboa, especialmente em virtude da INO.

2.2. O contexto político de produção de texto

De forma a concretizar em Portugal as políticas de desenvolvimento económico, social e territorial através dos fundos estruturais e de coesão associados à política de coesão da UE, produziu-se um Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN). O QREN é o documento estratégico que define as orientações fundamentais para a utilização dos fundos comunitários com carácter estrutural no período 2007-2013 e para a estruturação dos Programas Operacionais (Decreto-lei nº312/2007, de 17 de Setembro).

A prossecução da Agenda de Lisboa, que a estratégia e prioridades de desenvolvimento do QREN evidenciam, é concretizada através da garantia de cumprimento de metas mínimas, fixadas no nº3 do artigo 9º do Regulamento (CE) nº1083/2006 de 11 de Julho (Resolução do Conselho de Ministros nº86/2007). As referidas metas mínimas respeitam as despesas enquadradas nas categorias de acções e correspondem a 60% do conjunto dos Programas Operacionais.

O POPH é um programa que aposta na qualificação dos portugueses. Este concentra perto de 8.8 mil milhões de euros de investimento público, dos quais 6.1 mil milhões são compartição do FSE, que no QREN representa 37% de apoios (Fiolhais, s/d, http://www.poph.qren.pt).

As prioridades do POPH são concretizadas através de tipologias de intervenção distribuídas por 10 eixos. O eixo 2 – Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida – tem como principal objectivo o reforço da qualificação da população adulta activa, empregada e desempregada, inserindo-se na estratégia delineada no quadro da INO (POPH, s/d, http://www.poph.qren.pt/content.asp?startAt=2&categoryID=366). O eixo em questão tem 4 tipologias de intervenção, salientando-se para a análise a Tipologia 2.1 – *Reconhecimento Validação e Certificação de Competências*.

O regulamento específico desta tipologia –Despacho nº 18229/2008– será objecto da minha análise daqui em diante. Este define o regime de acesso aos apoios concedidos cujo objectivo é o de operacionalizar o funcionamento dos CNO, especificando as condições de acesso ao financiamento a pessoas colectivas, institutos, entidades públicas ou privadas (com ou sem fins lucrativos), empresas ou pessoas singulares, que detenham um CNO legalmente construído.

Uma das ideias predominantes do texto corresponde à ênfase nos resultados. De facto, segundo o artigo 9º, um dos critérios para a selecção dos CNO prende-se como a relevância dos resultados, bem como das metas que se propõe atingir. Toda a apreciação técnica e financeira ronda esta questão, com a intenção de aferir a viabilidade do investimento. A valorização das metas, central para esta análise, tem como propósito financiar os CNO que mais contribuam, em termos quantitativos, para a qualificação da população e assim, alcançar a meta do governo de qualificar 1.000.000 de activos até 2010. Este interesse, apesar de não aparecer explicitamente no texto, organiza todo o processo de selecção. No concurso ao financiamento é avaliado o Plano Estratégico de Intervenção (PEI) de cada CNO, que delimita e avalia, entre outras coisas, as metas anuais a atingir. O financiamento varia então em função das metas e dos seus resultados anuais. Mais,

> Nas candidaturas plurianuais, nos casos em que, no primeiro ano da candidatura, o CNO desenvolveu actividade correspondente a um patamar de meta anual de inscritos diferente daquele que lhe foi aprovado, pode a autoridade de gestão reduzir o

financiamento aprovado no segundo ano da candidatura (Despacho nº 18229/2008, artigo 17º, nº10).

Os valores por detrás desta lógica de funcionamento tendem a conduzir-nos para entendimentos economicistas, no sentido de coagir, directa e indirectamente, os CNO a atingirem números, sob a ameaça de perderem ou verem reduzido o seu financiamento – "o incumprimento dos indicadores de resultado previstos no PEI (...) o financiamento pode ser reduzido em função do nível de incumprimento" (Despacho nº 18229/2008, artigo 18º, nº3).

Esta lógica de funcionamento em função de números é facilmente explicada quando se pensa no contexto de influência que acompanha o surgimento da INO. Sendo Portugal um dos países da União Europeia com desigualdade socioeconómicas mais acentuadas, encontrar medidas que regulem e evitem desperdícios de tempo e recursos públicos, é uma prioridade deste Governo.

Outro documento de referência e merecedor de análise é a Carta de Qualidade dos CNO. Apresentada e editada em 2007 e da responsabilidade da ANQ, entidade responsável por coordenar e acompanhar os CNO, a Carta de Qualidade pretende ser "um instrumento que cria exigência, que clarifica estratégias de acção e níveis de serviço e que contribuirá para a valorização dos processos de trabalho, para a mobilização das equipas e para a eficácia do financiamento" (Gomes e Simões, 2007: 5).

De forma a concretizar a aposta de fazer do nível secundário o patamar mínimo de qualificação da população portuguesa com qualidade e de valorizar o Sistema RVCC no quadro de vias de acesso à qualificação e certificação (*ibidem*), a Carta de Qualidade é um documento que enuncia tanto a missão, objectivos e fases do processo de RVCC que os CNO e respectivos profissionais devem respeitar, bem como os indicadores de referência para a qualidade dos CNO.

A realização de procedimentos de RVCC em Portugal remonta a 2002, aproximadamente, com os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC). Com a expansão dessas metodologias e ideais na emergência da INO em 2005, acarretando uma mudança na nomenclatura dos centros, que desde aí passaram a ser denominados de CNO, e com o alargamento das ofertas de formação e público-alvo, foi imprescindível construir-se um instrumento que promovesse a qualidade dos processos de trabalho e clarificasse os respectivos indicadores de resultados.

A Carta de Qualidade visa assim apoiar e orientar os profissionais, de modo a uniformizar procedimentos, num quadro de actuação que se pretende coerente e homogéneo a nível nacional. Por outro lado, subentende-se que, enunciados os aspectos que devem ser comuns e igualmente respeitados por todos os CNO, irá permitir aumentar, por um lado, a credibilidade destes e, por outro, a consequente confiança dos formandos quanto à igualdade de condições e de tratamento que serão sujeitos.

Constitui-se como parte integrante deste documento o Sistema de Indicadores de Referência para a Qualidade dos CNO, "que indica claramente os resultados a atingir para cada etapa/dimensão de intervenção de um Centro" (Gomes e Simões, 2007: 9). Explicitando claramente a preocupação com os tempos que se devem cumprir em cada etapa de intervenção, este interesse em monitorizar objectiva e sequencialmente o processo tem como intenção ser "um referencial para o financiamento dos CNO, para o acompanhamento e monitorização da Rede Nacional, bem como para a avaliação externa a implementar, em termos de processos, resultados e impactos" (*ibidem*).

2.3. Portugal: dois anos em balanço

Após dois anos da implementação da INO, os Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, e em colaboração da ANQ, apresentaram, em Maio de 2007, os principais resultados desta iniciativa ao nível dos Adultos.

Apostando fortemente na criação e alargamento da rede CNO por todo o país, em 2007 já tinham sido criados mais 171 novos CNO (Ministério da Educação, 2007a, www.oei.es/pdfs/novas_oportunidades2007.pdf), ou seja um aumento de 64%, atingindo 269 centros no total, ultrapassando já em 2006 a meta de 250 centros prevista para o final de 2007 Esteve depois em curso uma nova fase de alargamento da rede de CNO, estimando-se que já em 2008 a rede de Centros se tenha aproximado da meta fixada para 2010, ou seja, 500 Centros (*idem*).

Segundo dados da ANQ que reportam a 30 de Março de 2007, o total de inscritos em processo aponta para 250.774 adultos, sendo 176.176 de nível básico e 74.598 de nível secundário, correspondendo a cerca de 7.5% da população activa sem nível secundário completo (*ibidem*).

Com o aumento da oferta de cursos EFA, que permitem a frequência de percursos formativos de média e longa duração, já tinham sido criadas mais 4500 vagas em cursos EFA ao nível do 9.º ano, elevando para 12.500 o número total de vagas nestes cursos em 2006 e 18.240 em 2007 (*ibidem*).

Em relação ao número de certificados, corrigindo em Dezembro de 2007 os dados apresentados em Maio, o total de adultos certificados foi de 143.010 (Ministério da Educação, 2007c, http://www.catalogo.anq.gov.pt/Documentacao/Documents/Documentos%20T%C3%A9cnicos/Apresentacao%20resultados%20Novas%20Oportunidades_Adultos_Janeiro.pdf), sendo que:

2001 até 2005	59.040 • Centros Novas Oportunidades – 44.253 adultos • Cursos de Educação e Formação de Adultos – 14.787 adultos
2006 e 2007	83.970 • Centros Novas Oportunidades – 76.922 adultos • Cursos de Educação e Formação de Adultos – 7.048 adultos

Quadro 1 – Adultos certificados (a Dezembro de 2007)

Assumindo a qualificação um papel fulcral, segundo a publicação *Education at a Glance* da OCDE, o aumento de um ano de escolaridade contribui para aumentar a taxa de crescimento do PIB entre 0.3 e 0.5%, e está associado a um aumento entre 1.1 e 1.7% das taxas de actividade e emprego (Ministério da Educação, 2007b, www.mtss.gov.pt/preview_documentos.asp?r=845&m=PDF). Em relação a Portugal, a publicação refere que somos um dos países onde ter educação é mais compensador em termos salariais, pois um trabalhador sem o ensino secundário ganha, em média, menos 40% que um trabalhador com essa escolaridade. É neste cenário, com evidentes fragilidades, que a INO ganha sentido, como uma medida que surge com o objectivo central de intervir sobre esses números e qualificar os portugueses.

Em termos de metas até 2010, este objectivo traduz-se na formação de 650.000 jovens em cursos técnicos e profissionais e na qualificação de um 1.000.000 de activos, dos quais 350.000 através de cursos de educação e formação e 650.000 através do reconhecimento, validação e certificação de competências (*ibidem*). Estas metas reflectem bem a dimensão do desafio de qualificação que Portugal enfrenta, nomeadamente dos mais de 2.500.000 activos que não concluíram a escolaridade obrigatória.

Pelos dados apresentados, podemos verificar que ao longo dos anos se têm superado as metas propostas para cada período. No entanto, gera inquietação reflectir sobre a rapidez com que se atingiram esses números. O objectivo anunciado do governo português é então o de qualificar, até 2010, 1.000.000 de activos, fazendo do ensino secundário, a qualificação mínima da população portuguesa. No entanto, o cerne da questão é como?

Neste ponto, é importante assegurar que os princípios de quantidade e da rapidez não vão subverter os princípios de qualidade, para que se caminhe no sentido de atingir as metas, mas em procedimentos fidedignos e com qualidade.

2.4. Operacionalização da Certificação de Competências em Portugal

Os CNO são as entidades responsáveis pelo cumprimento dos objectivos da INO, constituindo-se como uma "porta de entrada" para que, jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos, sem ou com uma qualificação desajustada ou insuficiente face às necessidades dos indivíduos e do mercado de trabalho (Portaria nº 370/2008), sejam encaminhados para a oferta formativa que mais se adequa ao seu perfil e expectativas.

Cada CNO deve elaborar um Plano Estratégico de Intervenção (PEI) que estrutura e orienta a sua actividade durante um período de dois anos, e que é analisado e validado pela ANQ. O PEI é um documento fundamental neste processo, uma vez que define o âmbito de intervenção do CNO, contendo desde a fundamentação dos objectivos propostos, à estratégia, área de intervenção territorial, parcerias previstas, até aos resultados anuais a atingir e os modelos de formação e de auto-avaliação do trabalho desenvolvido (Portaria nº 370/2008, Art. 5º).

Cabe à ANQ, enquanto entidade competente para o desenvolvimento e gestão desta rede de centros, autorizar a criação dos CNO e avaliá-los pois, caso se verifique uma ineficiente actividade do CNO, assinalada pela avaliação da execução do PEI, pode determinar a extinção do mesmo.

Os CNO, enquanto "agentes centrais na resposta ao desafio da qualificação de adultos consagrado na Iniciativa Novas Oportunidades" (Gomes e Simões, 2007: 5), dispõem de equipas qualificadas e especializadas no trabalho a desenvolver nas várias etapas de intervenção.

O número de profissionais afectos a cada CNO está directamente relacionado com o número de adultos inscritos inerente ao nível ou patamar de resultados definidos no qual este se insere, isto é, aquando da sua candidatura, o CNO tem que se posicionar num dos 4 níveis de resultados a atingir, que se distinguem tanto pela gradação de exigência e de número de inscritos, como pelo número de profissionais a ele ligados. O Quadro 2 (Portaria nº 370/2008, Anexo I) ilustra essa divisão:

Nível A 600 Inscritos	Nível B 1000 Inscritos	Nível C 1500 Inscritos	Nível D 2000 Inscritos
- Um director - Um coordenador - Um técnico de diagnóstico e encaminhamento. - Três profissionais de RVC (equivalente a tempo inteiro). - Cinco formadores (equivalente a tempo inteiro). - Um técnico administrativo.	- Um director. - Um coordenador - Um técnico de diagnóstico e encaminhamento. - Quatro profissionais de RVC (equivalente a tempo inteiro). - Cinco formadores (equivalente a tempo inteiro). - Dois técnicos administrativos	- Um director. - Um coordenador - Dois técnicos de diagnóstico e encaminhamento. - Quatro profissionais de RVC (equivalente a tempo inteiro). - Sete formadores (equivalente a tempo inteiro). - Dois técnicos administrativos	- Um director - Um coordenador - Dois técnicos de diagnóstico e encaminhamento - Cinco profissionais de RVC (equivalente a tempo inteiro). - Oito formadores (equivalente a tempo inteiro). - Dois técnicos administrativos

Quadro 2 – Patamares de candidatura e composição da equipa dos CNO

O Nível A diz respeito às situações especiais dos CNO que iniciaram a sua actividade, que se encontram no 1.º ano de funcionamento ou que se encontrem sediados em territórios com características demográficas especiais ou que se dirigem a públicos alvo específicos, podendo usufruir assim de condições particulares aquando do incumprimento das metas propostas: nos CNO que "tenham iniciado actividade há menos de um ano (...) pode ser autorizada pela autoridade de gestão a excepção ao nº 3 do presente artigo, desde que as metas não se situem 60% abaixo dos valores de referência." (Despacho nº 18229/2008, artigo 18º, nº5).

De uma maneira geral, cada CNO aquando da candidatura posiciona-se num dos patamares previamente definidos, consoante o qual há uma elencagem de metas de inscritos e da equipa técnica que lhe é específica. A adopção e determinação de metas ao nível inscritos são uma precedência em termos de candidatura dos CNO, na medida em que aquando do posicionamento num dos patamares definidos, o CNO já tem um conhecimento prévio do número de inscritos a atingir que lhe está associado, bem como da equipa técnica afecta ao mesmo. No entanto, o cumprimento de metas não é somente exigido no número de inscritos no CNO.

Os CNO organizam a sua intervenção segundo as várias etapas fundamentais, expressas na figura 1 que se segue.



Figura 1 – As etapas de intervenção dos CNO (Gomes e Simões, 2007: 20)

Em cada um delas, a equipa organiza-se para que o formando seja recebido, reencaminhado e acompanhado na oferta formativa que mais se adequada ao seu perfil, com vista à certificação das suas competências.

No entanto, em todo o processo, desde o acolhimento até à certificação final, é exigido aos CNO que se continuem a alcançar metas, isto é, para cada etapa de intervenção e tendo em conta o patamar/nível em que o CNO se encontra, estão definidos números a respeitar durante o processo.

Para elucidar esta questão, serve como exemplo o quadro 3, disponibilizado pela ANQ (ANQ, 2008, http://www.scribd.com/doc/2052770/Orientacoes-POPHM21):

Qualificação Escolar de Nível Básico

Níveis de resultados	Inscritos	Com diagnóstico e encaminhamento definidos	Em processo RVCC	Certificados (total e parcial)
A	300	270	189	180
B	500	450	315	300
C	750	675	473	450
D	1000	900	630	600

Qualificação Escolar de Nível Secundário

Níveis de resultados	Inscritos	Com diagnóstico e encaminhamento definidos	Em processo RVCC	Certificados (total e parcial)
A	300	270	121	115
B	500	450	203	193
C	750	675	304	288
D	1000	900	405	385

Quadro 3 – Metas em todas as etapas de intervenção

Deste modo, um CNO recente, por exemplo, que se tenha posicionado no nível A, tendo de respeitar uma meta de 600 inscritos, esse número, como elucida o quadro acima, é orientado para uma divisão entre básico e secundário – 300 inscritos para o nível básico e 300 para o secundário. O mesmo se passa com as outras etapas de intervenção, em que no caso dos 300 inscritos para o básico, a 270 terá que ser feito o diagnóstico e encaminhamento, e, desses, terão que entrar 121 em processo RVC, para concluírem a certificação 115. E assim sucessivamente para o nível secundário.

Ora, esta sequencialidade e uniformidade levanta questões que, a meu ver, são extremamente delicadas. Se cada adulto/formando é um ser individual, com especificidades próprias e contextos profissionais e pessoais particulares, como é que podemos prever que dos 270 formandos a que é feito o diagnóstico e encaminhamento para um nível básico, 189 tenham perfil para um RVCC? E mais, tendo em conta os diferentes *timings* de trabalho de cada formando e a correria que é própria no dia-a-dia de muitas pessoas, como antever que 180 dos 189 encaminhados para RVCC de nível básico, concluirão o processo com sucesso?

Se repensarmos nos princípios da Educação e Formação de Adultos onde se defende que "a formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes) (...) [supondo] uma grande implicação do sujeito em formação, de modo a ser estimulada uma estratégia de auto-formação" [Nóvoa (1988) *cit in* Canário (1999)], duas lógicas entram em confronto.

Por um lado, a de que o adulto é co-responsável pela sua formação, uma vez que "formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas" (*ibidem*). Assim, a formação desenrola-se ao seu ritmo, tendo em conta as suas especificidades próprias.

Por outro lado, a lógica da necessidade obsessiva dos números. De facto, e apesar de ser a favor da delineação de objectivos e de um certo rigor e orientação dos trabalhos, esta distribuição de metas pelas diferentes etapas de intervenção, ainda que possa reconhecer que possam existir algumas adaptações, causa-me uma certa estranheza e dificuldade de compreensão.

3. O Impacto das metas no trabalho desenvolvido nos CNO: o contexto da prática

Preocupados em melhorar a competitividade da economia europeia, com os níveis de abandono escolar precoce e com a baixa qualificação da maioria da população portuguesa, a Comissão Europeia e o XVIII Governo Constitucional elegeram a INO como

a medida que visou a operacionalização, em Portugal, da renovação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida.

Com uma meta de qualificar 1.000.000 de activos até 2010 (Ministério da Educação, 2007b, www.mtss.gov.pt/preview_documentos.asp?r=845&m=PDF), tem-se vindo a assistir desde 2006 a uma crescente expansão da rede CNO (ex-CRVCC) de forma a melhorar a capacidade de resposta das estruturas do sistema de educação e formação e assim atingir a meta delineada.

As repetidas fases de alargamento da rede CNO, que aquando da implementação INO foram necessárias, segundo os profissionais entrevistados, começam a ter consequências ao nível do trabalho dos CNO. Com metas ambiciosas para cumprir, superiormente delimitadas em patamares e distribuídas por todas as etapas do processo RVCC, salientam casos de CNO que, devido à pressão para o seu cumprimento, trabalham para e em função delas, desvirtuando os procedimentos com os adultos.

A partir da minha investigação apercebi-me que, ao somar-se ao actual carácter discutível do alargamento da rede CNO, a definição de múltiplas metas e de *timings* específicos a cada etapa do processo RVCC, a pressão e as dificuldades do seu cumprimento levam a que um maior número de centros trabalhe para o mesmo público, na mesma área geográfica (NUT). Surge assim o problema da concorrência entre CNO e na "caça ao adulto" que, segundo os profissionais em estudo, culmina no certificar sem qualificar, para atingir um número, aplicando intrinsecamente procedimentos de facilitismo e de falta de qualidade nos procedimentos, que desvirtuam o processo.

Portanto, com aumento da rede CNO que cria novos centros onde outros já estão a operar, uma vez que trabalham sobre o mesmo público e com as metas rigorosas que cada um tem que cumprir, as práticas dos profissionais que neles trabalham são, consequentemente, afectadas.

As metas têm assim impacto no trabalho dos profissionais que lidam com elas diariamente, uma vez que o condicionam, estejam eles a trabalhar segundo linhas facilitistas ou não. Por exemplo, os CNO em estudo que actuam tentando manter os padrões de qualidade, para além de também terem metas a respeitar, sofrem as consequências das más práticas dos outros CNO, como é o caso da transferência de adultos, que pretendem um processo mais rápido e simples, para esses centros, tornando as metas inalcançáveis.

Para combater a falta de qualidade dos trabalhos desenvolvidos em alguns centros, de forma a uniformizar procedimentos, a ANQ elaborou a Carta de Qualidade dos CNO com indicadores de referência para a qualidade. No entanto, existem parâmetros que, pensando nas metas a cumprir, são de difícil aplicabilidade. Segundo os profissionais entrevistados, é complicado seguir rigidamente as duas – metas e carta de qualidade.

Na Carta de Qualidade a tónica é colocada na necessidade de se atender ao adulto e às suas especificidades, numa lógica de abertura e flexibilidade. Prevê-se que haja tempo para o adulto, desde o acolhimento, ao diagnóstico e encaminhamento, com espaço para clarificar as suas necessidades, interesses e expectativas, para que entre em processo e veja validadas as suas competências.

Com metas para cumprir, definidas pela ANQ para cada uma dessas etapas, independentemente dos públicos e das suas necessidades específicas, os profissionais contactados destacam as dificuldades que sentem na coexistência entre estas e as indicações da carta de qualidade quando seguidas à risca. Segundo os mesmos, nesta "disputa de interesses" muita coisa se perde, desde as necessárias sessões individuais, ao acompanhamento no processo do adulto tendo em conta o seu ritmo e necessidades particulares, tudo isto entrando em choque quando se pensam as metas a cumprir.

As metas são ambiciosas e os profissionais que lidam com elas revelam as dificuldades que sentem na tentativa do seu cumprimento. Por ser um processo muito mecanizado, em que de uma etapa para a outra é tudo muito rápido e calculado, a pressão impera. Segundo os profissionais em estudo esta é a principal razão para o desenrolar apressado dos processos, em que a aferição das metas nas várias etapas e as estratégias para as alcançar são uma constante no seu trabalho.

Com a tensão que as metas induzem actualmente, pelo discurso dos profissionais, a atenção que é dada aos adultos também é diferente da de em anos anteriores, acabando por se perder um pouco o acompanhamento que era feito nos CRVCC e, consequentemente, as situações que poderiam estar implícitas.

São estas práticas distintas que reforçam e me permitem inferir sobre o impacto das metas no processo RVCC e, consequentemente, no exercício das funções dos profissionais que trabalham nos CNO.

Esta influência das metas na regulação do trabalho dos profissionais é facilmente percebida pelos relatos da coordenadora de um dos CNO que falou nos ajustamentos que, constantemente, os profissionais dos CNO vão fazendo, marcando mais uma sessão semanal por exemplo, que lhes permite encurtar o processo do adulto em 1 mês ou 2, o que será bom em termos de metas.

É por este controlo em termos quantitativos nos vários níveis do processo que, sendo as metas um dos principais padrões de avaliação dos CNO, o trabalho que se realiza é orientado e disposto, numa tensão e busca constante, para as atingir em todas as etapas do processo RVCC.

Conclusões

Em todo e qualquer trabalho, elejo a avaliação como um procedimento a valorizar, uma vez que é através da avaliação que se "decide, se julga, arbitra, se calcula, se determina, se louva, se pune, selecciona, pondera, se aprecia, se reconhece, compreende, considera, se investiga, se diagnostica..." (Cortesão, 1992: 83).

No trabalho dos CNO, a auto-avaliação é fundamental uma vez que permite aos profissionais regularem e direccionarem o seu trabalho em função dos seus objectivos específicos. No entanto, não descuidando a auto-avaliação, julgo que investir na avaliação externa dos CNO é prioritário e indispensável, na medida em que só assim é possível uma verificação do que está a correr mal. Apesar da incerteza que ronda esta avaliação, penso que seria uma mais-valia para todo o processo uma profunda aposta na mesma, em idas ao terreno, numa pertinente exploração das consequências da interligação entre o contexto de produção de texto e o contexto da prática.

Ao longo dos discursos, a inter-relação entre a pressão para atingir metas, a concorrência entre CNO vizinhos, e a incorrecta adopção de procedimentos de pouca qualidade de alguns CNO, foram pontos constantemente citados pelos(as) profissionais entrevistados(as).

Uma vez que os CNO da mesma área geográfica partilham as características singulares do público e do contexto envolvente, penso que uma medida eficaz para combater esses problemas seria que a necessária revisão das metas passasse pela substituição da atribuição de metas por CNO, a metas por NUT. Ou seja, uma vez que cada local tem particularidades que o caracterizam, sejam elas populacionais, sócio-económicas, habilitacionais ou sectoriais, faz todo o sentido que o trabalho dos vários CNO desse local seja alicerçado numa relação de entreajuda e num trabalho colectivo. Assim, os CNO da mesma Unidade Territorial trabalhariam em equipa para a mesma meta, afastando assim as consequências nefastas da concorrência.

Não descuidando o rigor e homogeneidade que de certa forma foi conferido ao trabalho dos CNO com a mecanização do processo, esta pista poderá trazer de volta o "tempo" que nos CRVCC se tinha para trabalhar com o adulto. Tendo por base essa lógica de uma meta partilhada pelos CNO da mesma NUT, a pressão para a atingir estaria igualmente distribuída. Assim, num cenário ideal, o tempo perdido na "caça ao adulto" e na preocupação com os resultados do CNO vizinho, seria transformado num espaço de promoção e construção de estratégias de intervenção decorrentes do cruzamento de ideias dos diferentes CNO.

Referências Bibliográficas

ANQ, (2008). Orientações Técnicas para Candidatura dos Centros Novas Oportunidades à medida 2.1 do POPH. http://www.scribd.com/doc/2052770/Orientacoes-POPHM21 (Acedido em 6 de Janeiro de 2009).

BALL, S. J. (1994). *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buchingham: Open University Press.

BOWE, R.; BALL, S. & GOLD, A. (1992). *Reforming Education & Changing Schools: case studies in Policy Sociology*. Londres: Routledge.

CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos; Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA.

CASTELLS, M. (1996.) *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.

CODD, J. (1988). The Construction and Deconstruction of Educational Policy Documents. *Journal of Education Policy*, 3, 3, 235-247.

CORTESÃO, L. (1992). Nos bastidores da avaliação dos alunos. In B. Paiva (Dir.), *Decisões nas políticas e práticas educativas* (pp. 83-91). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

FIOLHAIS, R., (s/d). Quem somos. http://www.poph.qren.pt. (Acedido em 6 de Janeiro de 2009)

GOMES, M. e SIMÕES, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades.* Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.

MAINARDES, J. (2006). Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27, 94, 47-69.

MELO, (2003). Em Portugal: uma nova vontade política de relançar a Educação e Formação de Adultos?. http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/sealbertomelo.rtf (Acedido em 12 de Outubro de 2008).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2007a). Iniciativa Novas Oportunidades: dois anos em balanço. www.oei.es/pdfs/novas_oportunidades2007.pdf (Acedido em 6 de Janeiro de 2009).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2007b). Iniciativa Novas Oportunidades: principais resultados, Maio 2007. www.mtss.gov.pt/preview_documentos.asp?r=845&m=PDF (Acedido em 6 de Janeiro de 2009).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2007c). Iniciativa Novas Oportunidades: principais resultados, Dezembro 2007. http://www.catalogo.anq.gov.pt/Documentacao/Documents/Documentos%20T%C3%A9cnicos/Apresentacao%20resultados%20Novas%20Oportunidades_Adultos_Janeiro.pdf (Acedido em 6 de Janeiro de 2009).

POPH, (s/d). Eixo Prioritário 2 - Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida. http://www.poph.qren.pt/content.asp?startAt=2&categoryID=366 (Acedido em 12 de Outubro de 2008).

REAPN, (2005). Estratégia de Lisboa. http://www.reapn.org/documentos_visualizar.php?ID=54 (Acedido em 27 de Novembro de 2008).

UNIÃO EUROPEIA, (2005). Um novo começo para a Estratégia de Lisboa (2005). http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11325.htm (Acedido em 27 de Novembro de 2008).

Referências Legislativas

Decreto-lei nº 312/2007, de 17 de Setembro.

Despacho nº 18229/2008.

Portaria nº 370/2008, de 21 de Maio.

Resolução do Conselho de Ministros nº86/2007.

Aspectos de uma estratégia de implementação do programa de formação contínua em Matemática para o desenvolvimento do conhecimento didáctico de professores do 1º CEB

Nuno Miguel P. Silva
EBI S. Martinho do Campo

José António Fernandes
Maria Palmira Alves
Universidade do Minho

Resumo. Nos últimos anos têm sido tomadas medidas, por parte dos responsáveis educativos, para minimizar o problema do insucesso escolar a Matemática, incluindo-se nessas medidas o Programa de Formação Contínua em Matemática (PFCM) para professores do 1º ciclo do ensino básico. Este programa tem como meta principal a melhoria das aprendizagens matemáticas dos alunos, apostando no questionamento das práticas e no aprofundamento do conhecimento matemático e didáctico dos formandos.
Nesta comunicação, apresentamos parte de uma investigação centrada na avaliação da influência do PFCM no desenvolvimento e implementação do conhecimento didáctico, recorrendo a dados da observação das sessões conjuntas e de aulas de um grupo de 10 formandos.
Em termos de resultados verificámos que os formandos reconheceram algumas das suas fragilidades, procurando formas de as ultrapassar, consciencializaram-se da necessidade e importância da reflexão na mudança das suas práticas, dispuseram de oportunidades para melhorar a sua prática lectiva e reconheceram que a frequência do PFCM teve uma influência positiva no desenvolvimento do seu conhecimento didáctico.

Palavras-chave: Programa de Formação Contínua em Matemática; Conhecimento didáctico; Professores do 1º ciclo do ensino básico.

Abstract. In the recent years several actions have been taken by the educational authorities to minimize the problem of failure into mathematics. One of them is the mathematics lifelong learning program (PFCM) for the primary school teachers.
The main goal of the program is to improve pupil's mathematical learning focusing on questioning practices and deepening both the mathematical and pedagogical content knowledge of teachers. This paper presents part of a research focused on assessing the influence of the PFCM in the development and implementation of knowledge for teaching, using data from observation of joint sessions and from the classes of a group of 10 teachers.
In terms of results we observed that teachers recognized some of their weaknesses, looking for ways to overcome them, were aware of the need and importance of reflection to change their practices, were given opportunities to improve their teaching and acknowledge that the attendance of the PFCM had a positive influence on the development of their knowledge for teaching.

Keywords: Mathematics lifelong learning program (PFCM); Knowledge for teaching; Primary school teachers.

Introdução

A concepção da aprendizagem como um processo que resulta da transmissão do professor para os alunos foi durante muito tempo dominante. Actualmente, reconhece-se que aquilo que se aprende depende da forma como se aprende e do ambiente de

aprendizagem, reconhecendo-se que o professor com "a sua acção e o seu modo de estar marcam de forma decisiva as aprendizagens dos alunos com que contacta diariamente" (Ponte, Matos & Abrantes, 1998, p. 215).

No caso específico da Matemática, várias investigações salientam a importância do papel exercido pelo professor no processo de aprendizagem. A acção do professor ganha, ainda, maior importância na medida em que "o que se passa na sala de aula determina de modo essencial a relação dos alunos com a disciplina, o seu entendimento do que é e como se aprende Matemática, para que serve e qual o valor desta ciência, aspectos, todos eles, determinantes na aprendizagem" (Ponte, Costa, Lopes, Moreirinha & Salvado, 1997, p. 1).

No 1º ciclo do ensino básico, caracterizado por ser um ensino de base generalista e interdisciplinar, os professores têm de leccionar várias áreas disciplinares. Contudo, alguns professores não se sentem especialmente motivados para ensinar Matemática, apresentando dificuldades nesta área disciplinar (Serrazina, 1999).

Várias investigações sugerem a necessidade de mudança das práticas lectivas de muitos professores e isso implica uma modificação das suas concepções e crenças sobre a natureza do conhecimento e da aprendizagem, o seu conhecimento matemático e o processo como ele se desenvolve, a sua relação pessoal com a Matemática e as suas próprias práticas de ensino (Ball, 1991; Serrazina, 1999). Revela-se, assim, fundamental que os professores procurem actualizar-se permanentemente de forma a poder redimensionar a sua prática pedagógica. É nesta perspectiva que a formação contínua desempenha um papel relevante no processo de construção do saber profissional do professor, uma vez que lhe possibilita oportunidades para rever e repensar a sua actividade docente quotidiana.

Nesta investigação estuda-se a influência do Programa de Formação Contínua em Matemática (PFCM) num grupo constituído por 10 formandos, professores do 1º ciclo do ensino básico, ao nível do desenvolvimento e implementação do conhecimento didáctico e da sua repercussão nas suas práticas lectivas. Um dos pressupostos deste programa é o de que um percurso formativo alicerçado no trabalho colaborativo e centrado na reflexão pode constituir um contexto favorável à mudança curricular, dado que promoverá mais discussão entre os professores e conduzirá a uma mudança das actividades que, tradicionalmente, têm sido dominantes na aula de Matemática (Ponte, 1994).

1. O Programa de Formação Contínua em Matemática

Um dos principais objectivos deste programa é "favorecer a realização de experiências de desenvolvimento curricular em Matemática que contemplem a

planificação de aulas, a sua condução e reflexão por parte dos professores envolvidos, apoiados pelos seus pares e formadores" (Serrazina, Canavarro, Guerreiro, Rocha, Portela & Saramago, 2005, p. 3). Para tal, desenvolver-se-ão actividades de formação que integrem as práticas dos professores, interligando a vertente do saber matemático com as vertentes didáctica e pedagógica. No processo formativo, a experiência profissional dos formandos deverá ser o ponto de partida para a criação de espaços de experimentação e reflexão conjunta, nomeadamente sobre as práticas e partir delas para o desenvolvimento de um saber sustentado, que considere as características dos alunos.

O processo formativo organiza-se em sessões de formação conjunta, num total de 15, com a duração de três horas cada, e em quatro sessões de acompanhamento em sala de aula, observadas pelo formador, com vista à concretização e análise das experiências colectivamente planeadas, num total de 10 horas por formando.

Nas sessões conjuntas parte-se de questões curriculares ao nível da concretização do currículo na sala de aula, procedendo-se à planificação de aulas, trabalhando diversos temas matemáticos e explorando materiais didácticos, estruturados ou não, tendo sempre em conta as necessidades e interesses dos formandos. Trata-se, assim, de um trabalho centrado no conhecimento matemático, curricular e didáctico, enfatizando metodologias que contemplam espaços de negociação dos principais focos de incidência, incentivando o trabalho em grupo, onde se partilham reflexões e experiências, elaboram materiais e discutem ideias.

Nas sessões de acompanhamento são registados os episódios mais significativos das práticas lectivas, que posteriormente suportarão a reflexão conjunta realizada nas sessões conjuntas. Neste processo de reflexão, as decisões que os professores tomam ao longo da aula são do maior interesse, pois constituem "o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade" (Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, 1996, p. 83). É a partir do que o professor registou que poderá dar-se o confronto entre o que acontece na sala de aula e as atitudes de ensino, as teorias que se julgam seguidas e o comportamento efectivamente adoptado (Ramos & Gonçalves, 1996).

Neste processo formativo, o formador colabora nas planificações e participa nas dinâmicas de sala de aula, de modo a aprofundar a posterior reflexão sobre as experiências realizadas com os alunos, ressaltar conquistas e fracassos e apontar o que é necessário desenvolver. Será nessa interdependência entre motivações e questionamento/reflexão que se criarão as condições para o desenvolvimento profissional dos professores.

2. Reflexão e desenvolvimento do conhecimento didáctico

A matemática ensinada nos primeiros anos é fundamental por, apesar de ser elementar, constituir os alicerces de uma futura aprendizagem matemática mais avançada e englobar as primeiras aquisições de muitos conceitos importantes. Isto exige dos professores deste nível de ensino conhecimentos matemáticos e didácticos sólidos, pois o conhecimento didáctico do professor é decisivo para a prática profissional. Este conhecimento é dinâmico e reelabora-se constantemente em função das experiências e das situações de prática com que o professor se vai deparando (Ponte & Santos, 1998).

A formação dos professores poderá desempenhar um papel primordial e impulsionador de uma cultura profissional no seio dos professores e de uma cultura organizacional no seio das escolas (Nóvoa, 1992). A cultura profissional é impulsionada a partir do interesse do professor em reorganizar a sua identidade, encontrando os vínculos entre a sua identidade pessoal e sua identidade profissional (Nóvoa, 1992). Este processo de formação de professores aposta numa perspectiva crítico-reflexiva, que objectiva, prioritariamente, a construção de um pensamento autónomo em que o sujeito, ao reflectir sobre a prática, se percebe como produtor de saberes, imbuído da capacidade de decidir, de criar e recriar a realidade, articulando novos saberes em novas práticas. O papel da prática é, assim, fundamental para a análise e reflexão da acção do professor e a reflexão sobre a prática emerge como uma estratégia possível para a aquisição do saber profissional, permitindo uma integração entre a teoria e a prática e desafiando a reconsideração dos saberes científicos com vista à apresentação pedagógica (Infante, Silva & Alarcão, 1996, p. 154).

Brown e Borko (1992) referem que o professor adquire e desenvolve o seu conhecimento didáctico através da reflexão sobre o conteúdo, uma vez que tem de o ensinar a um determinado grupo de alunos. Isto pressupõe um profissional que reflecte sobre a sua prática e que identifica e faz os ajustamentos necessários para incrementar a aprendizagem dos alunos. É a partir da análise e reflexão sobre as práticas lectivas, das dificuldades concretas que experienciam no seu dia-a-dia que os professores vão construindo e reconstruindo as suas competências profissionais, procurando compreender como ultrapassar eventuais obstáculos. Este processo é optimizado quando os professores realizam um trabalho colaborativo, partilhando vivências com os seus pares.

3. Metodologia

Na presente investigação estudou-se o impacto do Programa de Formação Contínua em Matemática (PFCM) no desenvolvimento e implementação do conhecimento didáctico e sua repercussão nas práticas lectivas de um grupo constituído por 10

formandos, professores do 1º ciclo do ensino básico. Para tal, adoptou-se uma metodologia de investigação de natureza qualitativa e carácter interpretativo. Participaram 10 formandos, que constituíam o grupo de formação atribuído ao primeiro autor na qualidade de formador de uma instituição do ensino superior. Todos os formandos exerciam funções num mesmo Agrupamento de escolas, situado num Concelho do Distrito do Porto, num meio predominantemente rural, e frequentaram o PFCM no ano lectivo de 2007/2008, na mesma instituição do ensino superior. As escolas às quais os formandos estavam afectos caracterizavam-se por serem escolas pequenas, algumas só com duas salas de aula e com poucos recursos materiais.

Dos formandos, codificados por Fi, com $1 \leq i \leq 10$, um era do sexo masculino e nove do sexo feminino, três pertenciam ao Quadro de Nomeação Definitiva de Escola e sete ao Quadro de Zona Pedagógica. Para além de um formando com 51 anos, a idade dos outros formandos situava-se predominantemente na faixa dos 30 anos ($\bar{x} = 35{,}4$ e $s = 6{,}5$). Por outro lado, à excepção de um formando mais velho, que tinha 31 anos de serviço docente, todos os outros tinham entre 7 e 13 anos de serviço docente.

Ao longo das 15 sessões conjuntas, em que participaram os formandos e o formador, foram abordados diversos temas, dos quais destacamos, neste texto, o Cálculo mental, a Resolução de problemas e a Geometria. Nas quatro sessões de acompanhamento o formador observou aulas dos formandos, posteriormente analisadas nas sessões conjuntas.

Os dados foram recolhidos nas sessões conjuntas e nas aulas observadas, através de registos do formador, e nos portefólios elaborados pelos formandos ao longo do ano de formação e, posteriormente, tratados e analisados através da análise de conteúdo, tendo por referência os contextos de formação, a problemática do estudo e o quadro teórico de referência.

4. Resultados

Os resultados obtidos no estudo são apresentados a partir de cada um dos temas referidos: Cálculo mental, Resolução de problemas e Geometria, integrando em cada um os dados provenientes das sessões conjuntas e das sessões de acompanhamento.

4.1. Cálculo mental

Nas sessões conjuntas dedicadas ao cálculo mental, 2ª, 3ª e 4ª sessão e parte da 5ª sessão, procurou-se, entre outros: explicitar o conceito de cálculo mental; reflectir sobre a importância do cálculo mental na componente numérica e operatória da aprendizagem da matemática; analisar tarefas para a sala de aula e reflectir sobre as potencialidades do cálculo mental na resolução de problemas.

Durante as sessões foram apresentadas tarefas de cálculo mental em contexto real e em contexto numérico, envolvendo as quatro operações e os alunos trabalharam na sua resolução, em pequenos grupos, seguida de discussão colectiva. Exemplifica-se uma das situações propostas em contexto numérico:

> Sem utilizar "os algoritmos", calcule por dois processos diferentes:
> (Explique os processos que utilizou.)
> a) $1586 + 753 =$
> b) $25 \times 16 =$
> c) $100 \div 3 =$

Em relação a esta proposta, os formandos manifestaram alguma surpresa e incompreensão, pois para eles estes cálculos efectuar-se-iam por aplicação do respectivo algoritmo, e essa seria, no seu entender, a estratégia mais fácil e mais rápida. Especificamente, entendiam que deveriam efectuar o processo algorítmico mentalmente, pois para eles essa seria a única estratégia possível. Esta situação demonstrou a falta de outras estratégias para resolver estas operações, nomeadamente estratégias de cálculo mental.

A situação b) foi a que suscitou maior debate e diversidade de estratégias. Os formandos F4 e F8 começaram por indicar como possibilidade: $25 \times 16 = 25 \times 10 + 25 \times 6$. Esta estratégia permitiu salientar a importância do cálculo mental na compreensão e utilização das propriedades das operações, em particular da propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição. Após a explicitação desta estratégia, outros formandos (F3 e F5) avançaram com a hipótese de se efectuar $16 \times 20 + 16 \times 5$. A partir desta situação, os formandos começaram a mostrar-se mais participativos, tendo o formando F1 avançado a possibilidade de se efectuar$16 \times 10 \times 2 + 16 \times 5$.

Depois de avançadas várias possibilidades de resolução da situação b) e não tendo surgido mais nenhuma estratégia, o formador apresentou a estratégia seguinte: $25 \times 16 = 25 \times 4 \times 4$. Apesar de o formando F1 ter já aplicado esta estratégia no produto parcial16×20 $(16 \times 10 \times 2)$, verificou-se alguma perplexidade nos formandos, evidenciando que as estratégias baseadas na decomposição de um dos factores numa adição eram mais acessíveis.

Ao salientar a importância do cálculo mental e as formas de o desenvolver, foi avançada a sugestão de, no início de cada aula, se implementar uma actividade de cálculo, denominada actividade de "aquecimento", pelo facto de todos os formandos considerarem que os alunos usam poucas estratégias de cálculo mental. Partindo desta

ideia, na primeira aula observada do formando F5, foi proposto aos alunos, como actividade de "aquecimento", a resolução da tarefa seguinte:

Resolve todas as operações em 8 minutos:

$1 \times 14 =$	$2 \div 1 =$
$13 \times 2 =$	$4 \times 12 =$
$11 + 15 =$	$4 \times 15 =$
$7 \times 11 =$	$200 \times 350 =$
$6 \times 12 =$	$9 \times 11 =$
$44 \div 2 =$	$5 \times 8 =$
$2 \times 15 =$	$370 \div 10 =$
$94 \div 2 =$	$500 \div 100 =$
$100 + 117 =$	$400 + 50 =$
$10 \times 15 =$	$10 \times 23 =$

A turma deste formando era constituída por alunos do 4º ano de escolaridade e estes cálculos seriam, no entender do formando, relativamente simples para os alunos. Apesar da aparente simplicidade dos cálculos apresentados, verificaram-se algumas ou mesmo muitas dificuldades por parte dos alunos. Em geral, os alunos iam efectuando os cálculos com o lápis numa parte da folha e de seguida apagavam. Nas situações de divisão, que ofereceram maior dificuldade, todos os alunos recorreram ao procedimento algorítmico.

Nenhum aluno conseguiu resolver todas as situações no tempo estipulado, tendo o formando concedido mais algum tempo para a sua conclusão. Concluída a tarefa, procedeu-se à discussão das estratégias utilizadas pelos alunos e verificou-se a ausência de estratégias de cálculo mental. Nas suas explicações alguns alunos apresentaram estratégias que decorriam da aplicação mental do procedimento algorítmico, enquanto outros apenas tinham calculado no papel e apagado em seguida.

Nas situações do produto e do quociente por uma potência de 10, alguns alunos aplicavam regras memorizadas e mecanizadas, sem uma verdadeira compreensão do efeito de multiplicar ou dividir e acrescentando ou retirando zeros ao valor dado. Por exemplo, na situação $370 \div 10$ alguns alunos apresentaram como resultado o valor 3700.

Na reflexão realizada com o formando sobre esta tarefa salientaram-se as vantagens do desenvolvimento de estratégias de cálculo mental e o seu contributo para a melhoria do conhecimento do sistema de numeração decimal. Grande parte dos alunos não desenvolveu um sentido crítico, aceitando, muitas vezes, resultados sem se questionarem sobre a sua razoabilidade. A este propósito foi referido, pelo formando, que alguns alunos aquando da aplicação do algoritmo da subtracção e havendo necessidade de empréstimo, aceitaram resultados maiores que o aditivo. Por exemplo, $603 - 35 = 632$. Em situações como esta e perante a impossibilidade de a 3 tirarem 5, alguns alunos

invertem o processo, fazendo "5 menos 3". Reflectiu-se sobre estas ocorrências, avançando como possível explicação o facto de os alunos usarem os algarismos isoladamente, aplicando um procedimento que não entendiam totalmente. Esta dificuldade permitiu reflectir sobre a preocupação manifestada por alguns formandos de não proporem aos alunos tarefas que implicassem uma subtracção com empréstimo antes de ter sido ensinada. Esta preocupação resultou da falta de conhecimento dos formandos de outras estratégias de cálculo ao alcance dos alunos, salientando-se a importância do desenvolvimento de estratégias pessoais de cálculo, decorrentes dos conhecimentos dos alunos e que permitam chegar à solução. Nesta situação poderia ser utilizada, por exemplo, a estratégia apresentada na Figura 1.

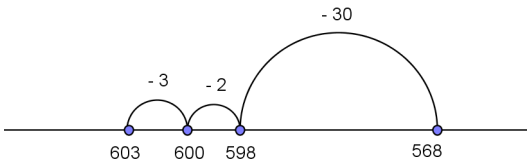


Figura 1 – Estratégia de cálculo recorrendo à recta numérica.

Nesta sessão de acompanhamento, com o processo de reflexão realizado, o formando compreendeu as vantagens do cálculo mental, concluindo que na turma um aluno resolvia muitos cálculos mentalmente, mas que ele não entendia muito bem o seu raciocínio, obrigando-o a resolver a operação através do algoritmo. Agora compreendia as vantagens do cálculo mental e começava a estimular esse aluno a explicar aos colegas as suas estratégias.

No sentido de compreender e avaliar a importância atribuída a esta temática e a sua influência no conhecimento e nas práticas dos formandos, aplicámos um pequeno questionário no qual os formandos se pronunciaram sobre as sessões realizadas sobre o cálculo mental. A primeira pergunta visava conhecer as melhorias identificadas pelos próprios formandos no seu conhecimento sobre o cálculo mental. Perante esta questão, os formandos foram unânimes em reconhecer que houve uma melhoria no seu conhecimento, referindo o formando F1:

> Aprendi a seleccionar estratégias diferentes para trabalhar o cálculo mental e percebi que as actividades de cálculo mental são muito importantes para o desenvolvimento do raciocínio da criança e portanto devem ser diversificadas.

Com a segunda questão, os formandos foram incitados a pronunciarem-se sobre as alterações/influências exercidas pela formação relativamente às práticas lectivas após a exploração deste tema na formação. Segundo os formandos, o cálculo mental passou a ser valorizado, fazendo parte das actividades diárias da sala de aula. Associado ao

cálculo mental, foi introduzido um conjunto de jogos didácticos que colocam a ênfase no desenvolvimento de estratégias de cálculo.

> Passei a desenvolver mais actividades de cálculo mental na sala de aula e a concretizar actividades diversificadas e lúdicas para que a criança aprenda jogando. (F3)

Na tabela 1 apresentam-se as principais ideias dos formandos evidenciadas no início e no fim da exploração deste tema.

Antes da formação	Após a formação
O cálculo mental é fazer contas de cabeça.	O cálculo mental é a aplicação de estratégias diferenciadas que resultam da compreensão do sistema de numeração e das propriedades das operações.
O principal instrumento de cálculo deve ser o algoritmo.	O principal instrumento de cálculo deve ser o cálculo mental.
Os alunos usam poucas estratégias de cálculo mental.	Os alunos começam a desenvolver estratégias de cálculo mental e a partilhá-las com os colegas.
Com o cálculo mental não há registos de como o aluno fez.	O cálculo mental pode ser trabalhado e explicitado através de registos escritos.

Tabela 1 – Ideias evidenciadas pelos formandos no início e no fim da formação sobre cálculo mental.

4.2. Resolução de problemas

A resolução de problemas, como uma capacidade transversal fundamental, foi tratada particularmente da 7ª à 9ª sessão, onde foram explicitados os conceitos de exercício, problema e actividade de investigação, tendo sido apresentadas, na sessão 7, as duas situações seguintes para os formandos resolverem.

Situação 1
Dou ao meu cão três biscoitos por dia. Quantos biscoitos lhe dou por semana?

Situação 2
A professora Carla comprou para os seus alunos 13 caixas de marcadores. Uns vinham embalados em caixas de meia dúzia e outros de uma dezena. Quando os marcadores estavam todos em cima da mesa, o Rui contou 110. Quantas caixas de cada tipo foram compradas?

Cada formando resolveu as situações propostas, tendo-lhes sido perguntado pelo formador em que tipos de tarefas seriam colocadas as situações apresentadas. A resposta geral foi problemas. Assim, o formador voltou a questioná-los sobre o que entendiam por problema. Para os formandos, o facto de a situação ter um enunciado, contextualizando uma situação do dia-a-dia, era encarada como um problema. Desta forma, o formador perguntou o que diferenciava a situação 1 da situação 2, tendo os

formandos afirmado que era o grau de dificuldade. Na primeira situação, a resposta era imediata, dada pelo produto de três por sete, enquanto na segunda situação a resposta não era obtida de uma forma tão imediata, sendo necessário desenvolver uma estratégia de resolução. Discutiu-se, então, o conceito de problema e de exercício, tendo-se concluído que a situação 1, para alguém capaz de fazer uma multiplicação, não representa um problema, pois, terminada a leitura da situação, dá a resposta de imediato. No entanto, a situação 2 obriga a pensar, não se obtendo de imediato a resposta à questão.

Após esta clarificação da noção de problema, foram resolvidos alguns problemas pelos formandos. A partir das suas resoluções, procedeu-se à discussão das várias estratégias utilizadas, salientando-se a importância do desenvolvimento de estratégias variadas e flexíveis, adequadas aos conhecimentos que cada um possui. Durante o tempo destinado à resolução dos problemas e reflexão sobre as estratégias utilizadas, verificou-se que, para mais de metade dos formandos, era fundamental que os alunos resolvessem os problemas de acordo com uma estratégia padronizada: indicação e operação. Assim, na resolução dos problemas, os alunos deveriam fazer a indicação da operação a utilizar, seguida da aplicação do seu algoritmo. Esta situação despoletou a discussão sobre o tipo de problemas que podiam ser resolvidos aplicando esta estratégia e os constrangimentos inerentes ao facto de o aluno se habituar a resolver os problemas utilizando uma estratégia padronizada. Seguidamente, estabeleceu-se o diálogo seguinte:

Formador: Os alunos resolvem os problemas sempre desta forma?
F1: Os meus alunos escrevem sempre os dados, a indicação e a operação.
Formador: Que tipo de problemas se resolvem desta forma?
F3: Tem de haver uma conta para fazer.
F4: Mas há problemas que não dá para resolver desta forma.

Perante as ideias expressas, o formador propôs a resolução do problema seguinte:

> O António e a Susana foram à quinta dos avós e viram algumas galinhas e alguns porcos. O António disse que viu 18 animais. A Susana concordou com o António e acrescentou que tinha contado um total de 52 patas. Quantas galinhas e quantos porcos foram vistos pelo António e pela Susana?

Confrontados com o problema, alguns formandos consideraram-no difícil, não sabendo como o resolver, verificando-se um período de hesitação e de procura de um cálculo para a sua resolução. Depois, partilharam-se os resultados e as estratégias utilizadas. O Formando F10 começou por explicar a sua resolução:

> Comecei por dividir os animais em dois grupos de 9. Depois multipliquei 9 por 2, dando-me 18 patas de galinhas. Depois multipliquei 9 por 4, dando-me 36 patas de porcos. Só que desta forma dava 54 patas. Como eram 52 patas, tinha de ser mais uma galinha e menos um porco: 10 galinhas e 8 porcos.

Outros formandos tinham pensado da mesma forma, tendo o formando F7 partilhado uma estratégia diferente:

> Cada animal tem pelo menos duas patas, por isso 18 vezes 2 dá 36 e sobram 16 patas. Depois divide-se essas 16 por dois e dá 8. Então são 8 porcos e 10 galinhas.

Alguns formandos não perceberam esta estratégia e foi necessário clarificar o que foi feito, nomeadamente sobre a razão de ter dividido os 16 por 2. O formando explicou que como os animais tinham duas ou quatro patas e já tinha distribuído duas patas por cada animal, tinha agora de distribuir mais duas para chegar ao número de animais com 4 patas. Os restantes seriam as galinhas. Após este momento, o formador propôs a planificação de uma aula para os alunos resolverem este problema. Grande parte dos formandos considerou que o problema iria ser muito difícil para os alunos e que estes não o resolveriam.

Na sessão seguinte (sessão 8) os formandos trouxeram algumas das resoluções dos alunos do problema trabalhado na sessão anterior, entretanto aplicado nas sessões de acompanhamento, para serem analisadas.

O formando F1 apresentou a seguinte resolução:

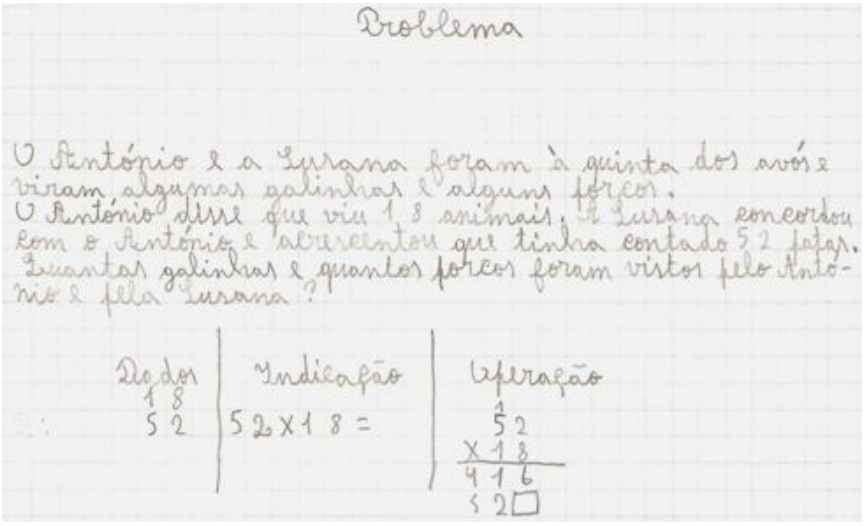


Figura 2 – Resolução de um aluno.

Após a análise desta resolução, os formandos afirmaram que o aluno não compreendeu o problema e procurou refugiar-se na estratégia que utilizava habitualmente e na qual se sentia confortável. Deste modo, procurou no enunciado dois números para fazer um cálculo. Perante esta situação, vários formandos foram dizendo que os alunos os questionaram, várias vezes, sobre a *conta que tinham de fazer* para resolver o problema. Isto advém do facto de resolverem todos os problemas com recurso

à estratégia *dados, indicação e operação*, o que os faz pensar que para resolver um problema basta seleccionar e aplicar um algoritmo.

Outros formandos disseram, também, que em muitas situações os alunos têm necessidade de utilizar todos os dados do problema que estejam escritos em algarismos, mesmo que esses dados não sejam necessários e não façam qualquer sentido na resolução do problema.

Outro trabalho dos alunos, apresentado pelo formando F8, foi:

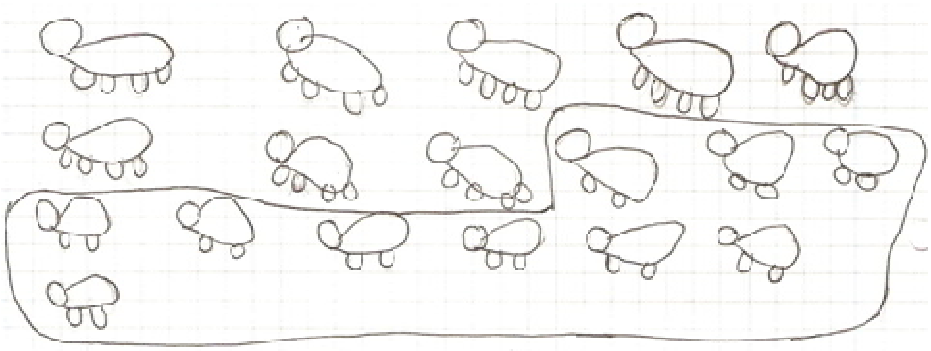


Figura 3 – Resolução de um aluno.

Analisou-se esta resolução, tendo sido dito que o aluno compreendeu o problema e desenvolveu uma estratégia simples e adequada aos seus conhecimentos, que lhe permitiu resolver o problema. Para tal, começou por desenhar os animais, aos quais ia acrescentando as patas até satisfazer as condições: 18 animais e 52 patas.

Neste caso, salientou-se que o importante é o desenvolvimento de capacidades de leitura e compreensão do enunciado, procurando encontrar uma estratégia de resolução capaz de solucionar o problema. Concluiu-se que quanto mais capaz for o aluno de mobilizar os conhecimentos que possui, melhor será a sua capacidade para resolver problemas e que, apesar de algumas estratégias necessitarem de mais tempo para serem implementadas, o fundamental é que o aluno lhes atribua significado e que não se limite a utilizar estratégias padronizadas e mecanizadas que apenas se adequam a algumas situações e às quais o aluno não atribui significado.

Relativamente às sessões de resolução de problemas, os formandos foram unânimes em reconhecer que houve uma melhoria no seu conhecimento, referindo o formando F9:

> Por vezes o conceito de problema confundia-se um pouco com o conceito de exercício e a formação em resolução de problemas ajudou-me a reflectir melhor sobre o que é um problema, como dinamizá-lo e colocá-lo em prática, ou seja, como o descodificar. (F9)

Os formandos identificaram alterações/influências exercidas pela formação relativamente às práticas lectivas, verificando-se que passaram a valorizar as estratégias utilizadas pelos alunos para resolver problemas. Para uma grande parte resolver problemas deixou de se reduzir ao processo de indicação e operação, até então muito

utilizado. Diferentemente, a mobilização dos conhecimentos dos alunos, utilizando estratégias flexíveis e pessoais na resolução dos problemas, passou a ser essencial para os formandos.

> A formação em resolução de problemas permitiu-me reflectir sobre os meus métodos de ensino, tendo passado a valorizar mais a utilização de situações problemáticas nas aulas. Compreendi que é importante dar liberdade para os alunos aplicarem estratégias de resolução mais confortáveis para eles, sendo fundamental o processo de resolução. Por vezes, aplicava situações que não eram verdadeiros problemas para os alunos, mas sim exercícios. Assim, passei a seleccionar situações que se revelavam verdadeiros problemas, obrigando os alunos a parar para pensar e a utilizar várias formas de resolução (F6).

Relativamente aos aspectos considerados mais positivos da formação sobre a resolução de problemas, os formandos salientaram a discussão e reflexão em torno das etapas de resolução de problemas, da clarificação da noção de problema e da partilha de experiências.

> A apresentação e discussão de exercícios e problemas permitiram clarificar as minhas ideias sobre estes assuntos. Foi positivo o planificarmos, implementarmos e reflectirmos sobre os resultados das aulas sobre resolução de problemas (F5).

Na tabela 2 apresenta-se a síntese das principais ideias evidenciadas no início e no fim da exploração do tema de resolução de problemas.

Antes da formação	Após a formação
A definição de problema estava pouco clarificada, acreditando-se que a existência de um contexto/enunciado era suficiente para enquadrar uma tarefa no grupo dos problemas.	O que para uns é problema, para outros pode ser exercício. Clarificou-se o conceito de problema, como uma tarefa para a qual o aluno não tem uma resposta imediata, sendo obrigado a parar para pensar e definir uma estratégia de resolução, baseada nos conhecimentos que possui.
Nas aulas de resolução de problemas era dada pouca importância ao processo de validação das respostas pelos alunos.	A clarificação das etapas de resolução de problemas definidas por Polya permitiu uma melhor compreensão da importância da partilha de estratégias e raciocínios e da valorização da validação das respostas encontradas.
A resolução de problemas era sobretudo baseada na ideia da aplicação de um algoritmo (indicação e operação).	Na resolução de problemas é importante o papel do aluno e o desenvolvimento de estratégias de resolução diversificadas, baseadas no conhecimento que cada aluno possui.
A resolução de problemas já era importante para os formandos, mas havia uma grande valorização da utilização de exercícios.	As práticas passaram a ser mais centradas na resolução de problemas.

Tabela 2 – Ideias evidenciadas pelos formandos no início e no fim da formação em resolução de problemas.

4.3. Geometria

Nas sessões dedicadas à exploração do tema Geometria, da 12ª à 14ª sessão, foram realizadas algumas tarefas com o intuito de explorar alguns materiais didácticos importantes no estudo deste tema. Clarificaram-se, ainda, alguns conceitos que suscitavam dúvidas aos formandos.

A primeira sessão deste tema (12ª) começou com a apresentação de um PowerPoint, para clarificar alguns conceitos, propondo-se a resolução de algumas tarefas. Assim:

Tarefa 1
O Sr. Jorge e o Sr. Manuel têm cada um a sua horta.
A horta do Sr. Jorge é quadrada. A horta do Sr. Manuel é rectangular, e o comprimento tem o dobro da largura.
Um destes dias encontraram-se e o Sr. Jorge disse:
– Ó amigo, tenho andado a pensar que podia ser uma boa ideia trocarmos as nossas hortas, ficava-nos mais próximo de casa aos dois. O que é que acha?
– Talvez tenha razão, mas acabei de comprar 24 metros de rede para a vedação da minha!
– Não tem problema! 24 metros? Serve à justa para vedar a minha horta!
– Vou pensar, compadre!
Será que o Sr. Manuel deve aceitar a troca?

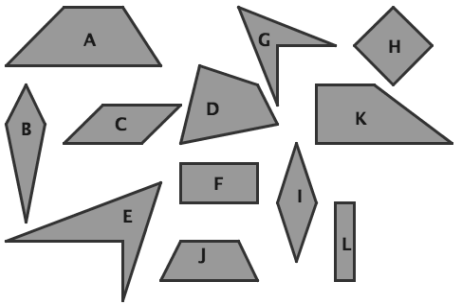
Tarefa 2
O João viu este canil e quer fazer um parecido no quintal, vedando com rede uma zona rectangular. Para ladrilhar o chão, já tem 36 mosaicos quadrados iguais, com 1dm de lado.
O João quer gastar o mínimo possível na rede.
Então, como deve ele dispor os 36 mosaicos?

Estas duas tarefas tinham como objectivo trabalhar dois problemas, um sobre rectângulos isoperimétricos e outro sobre rectângulos equivalentes. Pretendia-se predispor os formandos para o tema, diagnosticando a sua ideia sobre o conceito de rectângulo.

Durante a discussão, nomeadamente na tarefa 2, os formandos tinham a ideia de que o quadrado não poderia ser classificado como quadrado. Tal ideia baseava-se no fundamento de que o rectângulo tem *dois lados iguais e dois diferentes*, enquanto o quadrado tem *os lados todos iguais.*

Perante esta situação, o formador propôs a resolução da tarefa seguinte:

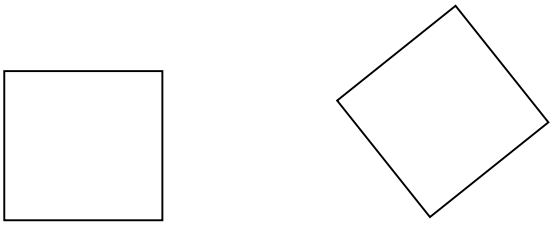
Observe os polígonos representados na figura seguinte:



Preencha a tabela com as letras que correspondem aos polígonos da figura.

	Não tem	Sim, tem	
		Um par	Dois pares
Tem lados opostos paralelos?			
Tem lados congruentes?			
Tem ângulos congruentes?			

Após a resolução desta tarefa, os formandos perceberam a razão de se incluir o quadrado no grupo dos rectângulos e discutiu-se a ideia enraizada de classificar as figuras apenas pelo seu aspecto visual. Em relação a este aspecto, o formador questionou os formandos sobre a forma como classificariam as figuras seguintes:



Em relação à primeira figura não houve qualquer dúvida em classificá-la como *quadrado*, no entanto, a segunda foi classificada, pela maioria, como *losango*. Esta classificação veio muito a propósito, tendo-se discutido o facto de os professores e os manuais apresentarem, na maioria das vezes, as figuras em determinadas posições, o que leva a que os alunos classifiquem as figuras, para além da forma, de acordo com a sua posição. Para clarificar a classificação de quadriláteros, foi ainda apresentado e analisado o diagrama representando a relação de inclusão entre as diferentes classes. A análise deste diagrama permitiu clarificar as confusões relativas à classificação de quadriláteros anteriormente enunciados e enfatizou a necessidade e as vantagens da

utilização de uma linguagem matemática rigorosa, por parte dos professores, que possibilite aos alunos uma melhor compreensão da Matemática.

No seguimento dos episódios relatados, o formador clarificou alguns conceitos, nomeadamente: polígono; convexidade; poliedro; prisma; pirâmide; cilindro e cone.

No final desta sessão, concluiu-se que muitas vezes a ideia de que as classificações dos objectos matemáticos estão completamente estabelecidas, encarando-se como verdades absolutas, conduzem ao risco de, sob a alçada do rigor, tornar o estudo da matemática num conjunto de definições e regras, o que está longe de traduzir o que é a matemática e a actividade matemática.

Na segunda sessão destinada à Geometria foram explorados alguns materiais didácticos. Entre eles, destacaram-se: as miras, os *polydrons*, o tangram, os hexagramas e os pentaminós.

Relativamente às miras, utilizadas no estudo das simetrias, e os *polydrons*, utilizados para planificação e construção de sólidos, os formandos não sabiam da sua existência nem da sua utilidade.

No que se refere ao Tangram, apesar de ser um material presente nas escolas e de a generalidade dos manuais escolares lhe fazer referência, os formandos não lhe reconheciam muitas potencialidades. O formando F1 afirmou:

> Os livros traziam sempre o tangram, mas eu nunca lhe dei muita importância. Pensava que só servia para os garotos brincarem. De vez em quando deixava-os brincar com ele.

Atendendo à falta de conhecimento, fosse da sua existência ou das suas potencialidades, foram exploradas algumas tarefas utilizando estes materiais. A partir deste trabalho, os formandos planificaram uma aula com o Tangram. Na sessão de acompanhamento do formando F9 foram trabalhadas as três tarefas que se apresentam a seguir.

Com **duas** peças do tangram constrói um triângulo, um paralelogramo e um quadrado.

A resolução desta primeira tarefa revelou-se relativamente fácil para os alunos, tendo apenas havido algumas dúvidas quanto à construção do paralelogramo. Na Figura 4 apresenta-se um dos trabalhos realizado pelos alunos.

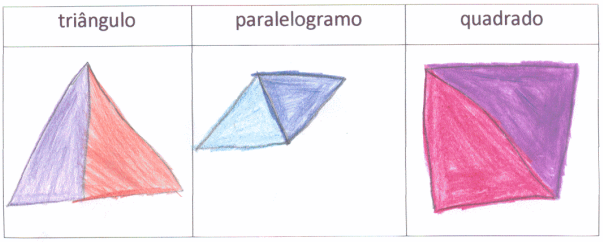


Figura 4 – Resolução dos alunos da primeira tarefa.

Das resoluções dos alunos destaca-se a dificuldade em desenhar as figuras de forma rigorosa, o que pode dever-se ao facto de o professor não ter exigido a utilização de régua.

> Com **quatro** peças do tangram, constrói um triângulo, um rectângulo e um quadrado.

Nesta tarefa, as dificuldades aumentaram um pouco. Depois de muitas tentativas e com alguma ajuda do professor, a maioria dos alunos foi conseguindo representar as figuras pedidas. No entanto, alguns revelaram dificuldade em desenhar no papel as figuras que conseguiram fazer com o Tangram.

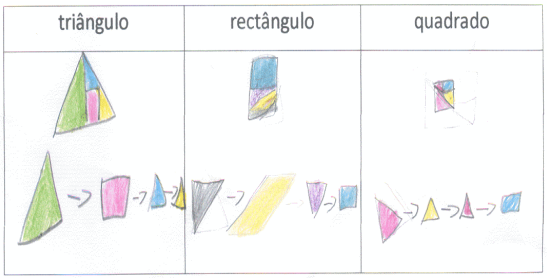


Figura 5 – Resolução dos alunos da segunda tarefa.

Uma vez terminada a resolução das tarefas propostas nesta primeira parte, passou-se à discussão e apresentação colectiva do trabalho desenvolvido. Alguns alunos explicaram como tinham construído cada uma das figuras pedidas nas duas tarefas. Para tal, mostraram as peças que usaram e construíram no quadro magnético as respectivas figuras. Em seguida, foi distribuída uma nova tarefa.

Utilizando todas as peças constrói as figuras que o Imperador conseguiu descobrir:
a) Um quadrado;
b) Um rectângulo;
c) Um triângulo;
d) Dois triângulos geometricamente iguais;
e) Dois quadrados geometricamente iguais.

O grau de dificuldade aumentou e os alunos começaram a experimentar, tendo sido poucos os que conseguiram resolver toda a tarefa. O formando deu, então, a cada aluno uma folha com as soluções, procurando ver se eram capazes de reproduzir as soluções, usando as peças do Tangram, verificando-se que alguns alunos ainda precisaram de ajuda.



Figura 6 – Primeira tarefa apresentada.

No final da aula, durante a reflexão com o formando, foi possível salientar as potencialidades do Tangram, que até então tinha sido usado como mero jogo, sem um fim específico de ensino. Reflectiu-se, ainda, sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos, nomeadamente quanto à capacidade de visualização e de reprodução das figuras, a partir dos modelos apresentados. O formando considerou que a geometria é uma área de que não gosta muito e em relação à qual se investe pouco.

Os *polydrons* foram, também, utilizados nas sessões conjuntas. A partir deste material foram trabalhadas tarefas de planificação de sólidos, em particular uma actividade de investigação com o objectivo de descobrir todas as planificações possíveis do cubo.

Na aula do formando F10, foi utilizado este material no desenvolvimento de uma actividade de investigação, para descobrir as 11 planificações possíveis do cubo. De acordo com o formando, nem ele nem os alunos tinham trabalhado, até então, com este material.

A aula iniciou-se com uma revisão dos conceitos de sólido geométrico e figuras geométricas, levando os alunos a falar sobre as diferenças entre eles. Entretanto, o formando pediu aos alunos que dessem exemplos de sólidos e um deles referiu o cubo. Falou-se sobre o cubo e as suas características, focando o número de arestas, de vértices

e de faces. Os alunos chegaram à conclusão que o cubo tem doze arestas, oito vértices e seis faces com a forma de um quadrado.

Concluída esta actividade introdutória, a turma foi dividida em seis grupos. A cada um dos grupos foram distribuídas seis peças quadradas, necessárias à construção das planificações. Os alunos deveriam ir construindo e validando as suas planificações, procedendo posteriormente ao registo numa folha quadriculada.

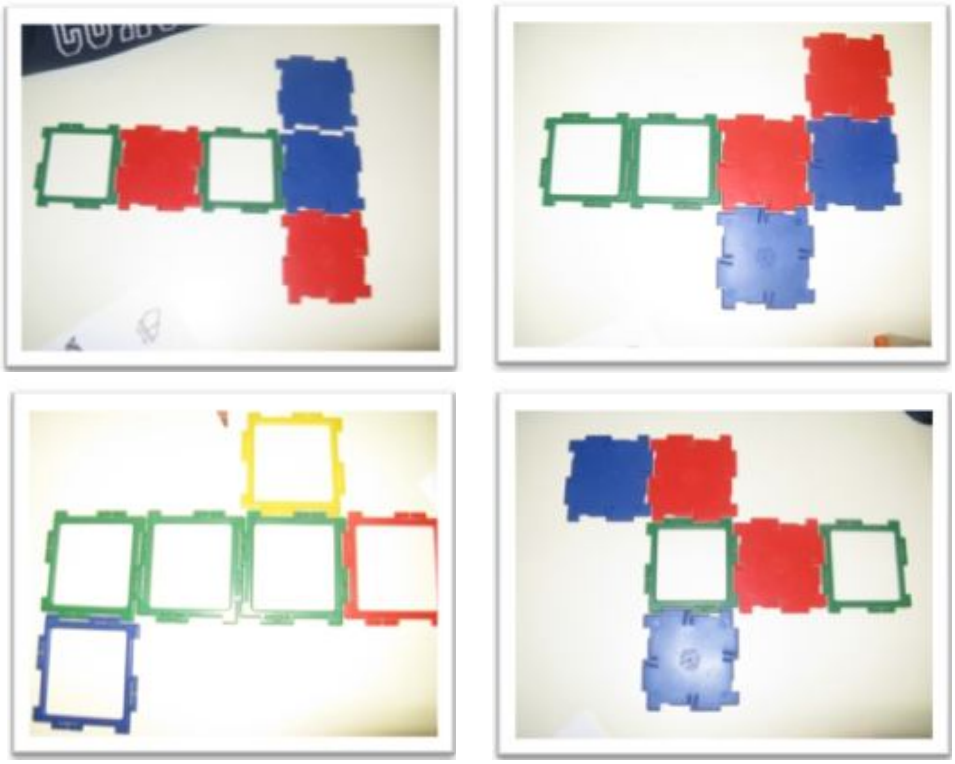


Figura 7 – Planificações construídas pelos alunos com *polydrons*.

No desenrolar da tarefa, os alunos mostraram-se sempre muito motivados e com vontade de descobrir o maior número de planificações possível.

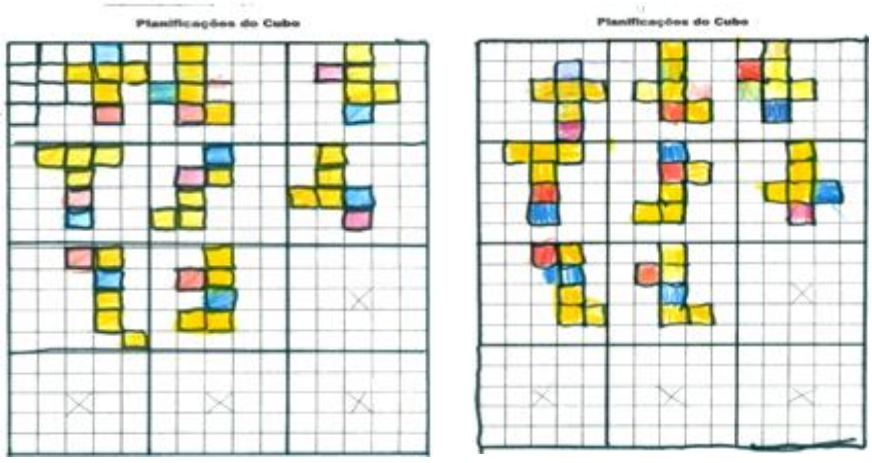


Figura 8 – Planificações desenhadas pelos alunos.

Durante o tempo que durou a actividade foi possível observar momentos de descoberta mais intensos, alternados com momentos em que a produção diminuiu de intensidade. Alguns grupos conseguiram rapidamente encontrar cerca de seis planificações. Mesmo alunos considerados com mais dificuldades, segundo o próprio formando, surpreenderam-no ao conseguirem encontrar 9 planificações diferentes. Dos seis grupos formados, nenhum conseguiu descobrir as onze planificações possíveis do cubo, mas dois grupos conseguiram chegar a dez. Concluída esta parte da aula, procedeu-se à partilha e discussão de resultados em grande grupo. Cada grupo, alternadamente, foi ao quadro representar uma planificação, momento em que validaram as suas próprias descobertas e que se revelou muito rico em termos de comunicação e de envolvimento dos alunos.

No final da aula, os alunos pronunciaram-se sobre o trabalho desenvolvido, tendo um dos alunos registado a seguinte opinião:

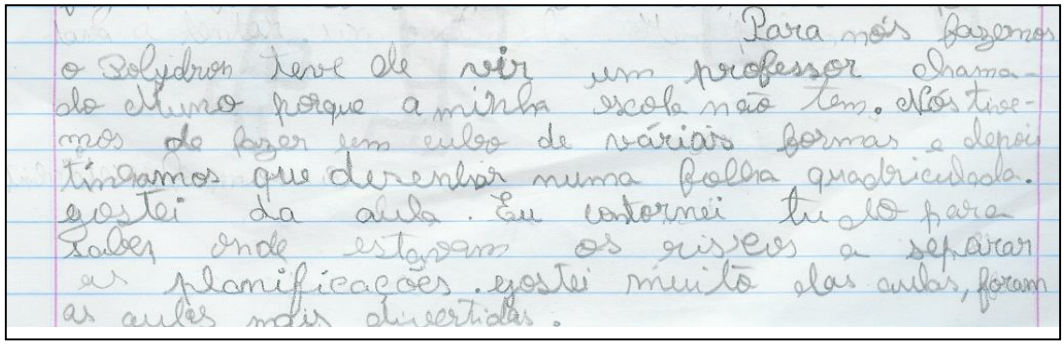

Para nós fazermos o Poliedros tive de vir um professor chama-do do Museu porque a minha escola não tem. Nós tive-mos de fazer sem cubo de várias formas e depois tivemos que desenhar numa folha quadriculada. gostei da aula. Eu estorneí tudo para saber onde estavam os erros a separar as planificações. gostei muito das aulas, foram as aulas mais divertidas.

Figura 9 – Opinião de um aluno sobre a aula.

Após a aula e na reflexão com o formando, este salientou que a aula tinha superado as suas melhores expectativas. Na sua opinião, os alunos não iriam descobrir muitas planificações e estava mesmo convencido que iriam ter bastantes dificuldades. Por isso, considerou a aula muito bem sucedida, referindo especialmente o caso de uma aluna que normalmente demonstra muitas dificuldades a Matemática e que durante a aula "participou sem medos, conseguindo um trabalho melhor do que muitos dos seus colegas".

> Esta aula foi uma mais-valia pois através dela consegui verificar que os alunos ficam mais motivados e conseguem chegar a conhecimentos válidos através da experimentação/manipulação e como participam na construção do seu próprio conhecimento, este é retido mais facilmente. A maioria dos alunos tem capacidades matemáticas que apenas precisam ser desafiadas. A experimentação e a descoberta têm um papel fundamental na realização das aprendizagens. (F10)

Na última sessão conjunta de geometria foi explorada uma tarefa sobre frisos, com o intuito de aprofundar conhecimentos relacionados com algumas transformações geométricas.

A aplicação do questionário, no final das sessões dedicadas à Geometria, evidenciou que os formandos sentiram que os seus conhecimentos sobre alguns conceitos necessitavam de ser aprofundados. No seu entender, estas sessões exerceram um papel importante ao alertá-los para o facto de algumas ideias pré-concebidas influenciarem a forma como leccionavam este tema. Consideraram, ainda, muito benéfica a exploração de alguns materiais didácticos que não conheciam ou em relação aos quais não identificavam as suas potencialidades. Porém, mais uma vez salientaram a não existência de muitos desses materiais nas escolas, o que inviabiliza a sua utilização.

> Estas sessões foram importantes pois permitiram-me clarificar alguns conceitos sobre a classificação de polígonos. Também permitiram explorar e conhecer alguns materiais para o ensino da Geometria, como por exemplo as miras e os polydrons. (F2)

Na tabela 3 apresenta-se a síntese das principais ideias evidenciadas pelos formandos no início e no fim da formação sobre Geometria.

Antes da formação	Após a formação
A Geometria é vista como um tema baseado na definição e memorização de conceitos.	A Geometria é vista como uma rede complexa de interligações entre conceitos, modos de pensar e sistemas de representação que são usados para conceptualizar e analisar ambientes espaciais físicos e imaginados" (Battista, 2007).
O trabalho com os alunos centra-se muito na definição de conceitos, identificação de figuras e resolução de exercícios.	O trabalho com os alunos privilegia uma vertente exploratória e dinâmica.
Pouca valorização da utilização de materiais didácticos no ensino da Geometria. Por exemplo, o Tangram é visto como um jogo para brincar.	Valorização do papel dos materiais didácticos como recursos fundamentais no ensino da Geometria.
Há um completo desconhecimento de alguns materiais estruturados para o ensino da Geometria, particularmente os *polydrons* e os geo-reflectores.	Há uma melhoria no conhecimento de alguns materiais estruturados e no reconhecimento da sua importância no ensino da Geometria.

Tabela 3 – Ideias dos formandos no início e no fim da formação em Geometria.

5. Conclusões

Durante o ano lectivo de formação, os formandos implementaram metodologias de trabalho diferentes das que usavam habitualmente. Em vez da exposição seguida da realização de exercícios, valorizou-se o aluno e o seu percurso de descoberta. A mudança para um ensino mais exploratório criou algumas inseguranças, pelo que as sessões conjuntas desempenharam, neste aspecto, um papel essencial, ao proporcionar um espaço e um tempo de diálogo e partilha. Os formandos puderam clarificar algumas dúvidas sobre as temáticas abordadas com os seus alunos, apresentar as suas experiências e reflectir sobre a implementação das tarefas a partir dos relatos

apresentados pelos colegas e pelo formador. Desta forma, puderam evitar erros cometidos por outros colegas, perceber a vantagem da utilização dos novos materiais e de formas diferentes de leccionar.

No processo de formação, o formador desempenhou um papel importante, ainda mais pela sua presença em sala de aula. Esta observação participante decorrente das sessões de acompanhamento, ajudou a reforçar a aproximação dos formandos com o formador, constituindo-se como momento privilegiado de aprendizagem e reflexão das práticas lectivas. Por outro lado, as observações das aulas constituíram um elemento importante para análise e reflexão em grupo, na medida em que a partir da acção no terreno foi possível efectuar uma discussão que envolveu todos os formandos e formador, detectando pontos fortes, dificuldades e constrangimentos em relação a situações concretas.

As sessões de formação conjunta assumiram um papel essencial ao permitir um trabalho de discussão de textos/tópicos relacionados com a temática em estudo, criação de instrumentos de trabalho para a sala de aula, planificação de aulas, discussão das experiências já realizadas, constituindo-se como espaços de verdadeiro trabalho de reflexão e de colaboração. O trabalho colaborativo em detrimento do individual, apostando num desenvolvimento contínuo, em vez de uma melhoria esporádica, proporciona aos professores mais oportunidades de aprendizagem, reflexão e desenvolvimento profissional (Day, 2001).

A partilha de experiências decorrentes das práticas individuais anteriores à frequência do PFCM, bem como implementadas ao longo do ano lectivo em que decorreu a formação revelaram-se contributos importantes para o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos. A partilha das práticas e as reflexões pessoais e colectivas desenvolvidas contribuíram para o desenvolvimento e implementação do conhecimento didáctico. Assim, a formação dos professores desempenhará um papel primordial e impulsionador de uma cultura profissional no seio dos professores (Nóvoa, 1992), essencial para a melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos.

Segundo os formandos, a explicitação da importância e pertinência de alguns temas, permitiram-lhes uma melhor compreensão da forma como deveriam agir. A compreensão que desenvolveram de alguns conteúdos anteriormente pouco valorizados e a importância que passaram a atribuir às capacidades transversais, tais como a resolução de problemas e a comunicação matemática, permitiram-lhes implementar novas tarefas e explorar novas situações didácticas. Este aspecto foi essencial para uma melhor compreensão das relações entre os conteúdos matemáticos abordados, permitindo o estabelecimento de conexões que até então não eram feitas. Professores de Matemática confiantes tendem a revelar maior flexibilidade no conhecimento matemático e a comprometerem-se com o seu próprio desenvolvimento profissional

(Sowder, 2007). A acção do professor na sala de aula é fundamental para definir a relação dos alunos com a matemática e a compreensão da sua utilidade para a aprendizagem.

Referências bibliográficas

ABRANTES, P.; SERRAZINA, L. & OLIVEIRA I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

BALL, D. L. (1991). Research on teaching mathematics: Making subject-matter knowledge part of equation. In J. Brophy (Ed.), *Teachers` knowledge of subject matter as it relates to their teaching practice* (pp. 1-48). Greenwich: JAI Press.

BROWN, C. A. & BORKO, H. (1992). Becoming a Mathematics Teacher. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp.209-242). New York: Macmillan.

CARDOSO, A. M.; PEIXOTO, A. M.; SERRANO, M. C. & MOREIRA, P. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *O movimento da autonomia do aluno – repercussões a nível da supervisão* (pp. 63-88). Porto: Porto Editora.

GUIMARÃES, H. M. (2005). Os novos Standards do NCTM na entrada do século XXI. *Educação e Matemática*, nº 84, 2-5.

INFANTE, M. J.; SILVA, M. S. & ALARCÃO, I. (1996). Descrições e análise interpretativa de episódios de ensino – os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática de supervisão* (pp. 151-169). Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (Coord.) (1992b). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PONTE, J. P. (1994). O desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Educação e Matemática, 31*, 9-12 e 20.

PONTE, J. P. & SANTOS, L. (1998). Práticas lectivas num contexto de reforma curricular. *Quadrante*, *7*(1), 3-32.

PONTE, J. P., COSTA, F., LOPES, H., MOREIRINHA, O. & SALVADO, D. (1997). *Histórias da aula de Matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

PONTE, J. P.; MATOS, J. M. & ABRANTES P. (1998). *Investigação em educação matemática: Implicações curriculares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

RAMOS, A. & GONÇALVES, R. E. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática de supervisão* (pp. 123-150). Porto: Porto Editora.

SCHOENFELD, A. (2001). Reflections on an Impoverished Education. In L. A. Steen (Ed), *Mathematics and Democracy: the case for quantitative literacy* (pp.49-54). Princeton, NJ: National Council on Education and the Disciplines. Consultado em Julho 23, 2010, em http://www.maa.org/Ql/mathanddemocracy.html.

SERRAZINA, L. (1999). Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em Matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo. *Quadrante, 8*, 139-167.

SERRAZINA, M. L.; CANAVARRO, A. P.; GUERREIRO, A.; ROCHA, I.; PORTELA, J & SARAMAGO, M. J. (2005). *Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.

Novas Oportunidades, Novos Desafios – Que Necessidades de Formação?

Maria Rosa B. S. Santos
Maria Manuela Esteves

IE, Universidade de Lisboa

Resumo: A presente comunicação tem como objectivo a partilha dos resultados de um trabalho de investigação, sobre as necessidades de formação dos professores formadores do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e dos Cursos de Dupla Certificação integrados nos Centros de Novas Oportunidades (CNO) dos Estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário do Distrito de Castelo Branco.
Com este estudo de natureza descritiva e correlacional, realizado em 2009, no âmbito do Ciclo de Estudos conducente ao grau de mestre, sob orientação da Professora Doutora Maria Manuela Esteves do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pretendemos conhecer as concepções e as práticas dos docentes daquela tipologia de cursos, com novos efeitos de formação para os alunos e novos desafios curriculares para os professores, e descrever e analisar as suas necessidades de formação com vista à construção de um plano de formação devidamente fundamentado.
Concluiu-se que os formadores do CNO conhecem as actividades e os desafios que de si se esperam; identificam as dificuldades no desempenho da sua actividade; têm bastantes necessidades de formação na organização do currículo, nas estratégias e metodologias e na avaliação; têm necessidades de formação prioritárias em todas as dimensões mas destaca-se a urgência na organização dos materiais e nas estratégias de motivação, na diferenciação pedagógica, e no desenvolvimento de competências para preparação dos alunos para a vida activa; manifestam mais necessidades de formação no grupo do departamento de Línguas; apresentam diferenças significativas de opinião sobre as suas necessidades de formação consoante a idade, o sexo, a habilitação académica, o departamento, o tipo de curso leccionado e a experiência profissional e pertencem a dois grupos homogéneos que manifestam menores ou maiores necessidades de formação associadas a cinco factores: Planificação e Avaliação, Relação Pedagógica e Desenvolvimento de Atitudes, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade do Currículo, Diferenciação Pedagógica, Trabalho Colaborativo e Estratégias de Aprendizagem.

Palavras-chave – Novas Oportunidades (RVCC), Necessidades Formação, Competências

Abstract: This communication aims at sharing the results of a research study conducted on the training needs of teacher educators who work with the Process of Recognition, Validation and Certification of Competencies (RVCC) and Dual Certification Courses included in the New Opportunity Centres (CNO) in Castelo Branco Public Schools.
With this descriptive and correlational study, conducted in 2009, in the Cycle of Studies leading to master's degree under the guidance of Professor Maria Manuela Esteves, Institute of Education, University of Lisbon, we wanted to know the concepts and practices of teachers of that type of courses, with new training purposes for students and new curriculum challenges for teachers, and describe and analyze their training needs to build a suitable training plan.
It was concluded that the teachers know the activities of New Opportunity Centres and the challenges expected from them; They identify their own difficulties; They have many training needs in the organization of the curriculum, strategies and methodologies and evaluation; They have training needs in all the dimensions of their work but stands out urgency in the organization of educative materials and motivational strategies, differentiation in teaching, and developing skills to prepare students for the working life; They have more training needs in the Department of Languages; They have significant differences of opinion about their training needs depending on age, sex, academic qualification, department, type of course taught and professional experience; They belong to two homogeneous groups that have minor or major training needs

associated to five Factors: Planning and Evaluation, Educational Relationship and Development of Attitudes, Interdisciplinary and Tran disciplinary Curriculum, Educational Differentiation, Collaborative Work and Learning Strategies.

1. Contextualização

Num contexto de mudança, marcado pelo avanço tecnológico e pela globalização a que a escola não pode ficar alheia, dada a sua função social, urge perceber e integrar as valências que melhor se adequam a essas novas dinâmicas sociais, históricas, culturais e tecnológicas. Num crescendo de interesse pela resolução de problemas, a escola tem uma missão importante no desenvolvimento de processos de educação e de formação para uma boa integração social e profissional que implica a renovação de planos de trabalho, de formas de comunicação e de modos de organização pedagógica e estrutural no sentido do desenvolvimento da autonomia, da capacidade de iniciativa, da participação crítica e construtiva e do empreendorismo. Neste sentido, a escola assume um papel facilitador de integração e de desenvolvimento de saberes e de competências, procurando a par da oferta educativa tradicional, implementar novas oportunidades, para colmatar as dificuldades diagnosticadas nos alunos e fazer convergir os seus interesses com as exigências do mundo laboral. A Iniciativa Novas Oportunidades, é nos nossos dias, um exemplo paradigmático do que temos vindo a dizer, ao pretender elevar a qualificação escolar e profissional, para níveis próximos daqueles que se observam na Europa, proporcionando a integração e o desenvolvimento de novas valências nas escolas públicas portuguesas, a partir de 2005. Neste domínio, os Centros de Novas Oportunidades (CNO), com sede nas escolas, constituem-se como instituições responsáveis pelos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências da população adulta, com base na sua experiência de vida, conferindo a qualificação escolar de nível básico e secundário, bem como pela criação e desenvolvimento dos cursos de dupla certificação para jovens, como os cursos de educação e formação (CEF) (Desp. Conj. 453/2004) e os cursos profissionais (CP) (Dec.-Lei 74/2004; Dec.-Lei 24/2006; Port. 550-C/ 2004; Desp. Conj. 14 758/2004), e para adultos, como a educação e formação de adultos (EFA) e as formações modulares (FM) (Port. 817/2007; Port. 230/2008). Estes cursos de natureza vocacional, que têm como objectivo o desenvolvimento de competências pessoais e técnicas para o exercício de uma profissão, introduzem uma alteração no escopo do trabalho das escolas e dos professores que importa perceber. Neste sentido, desenvolvemos um estudo, em 2009, sob orientação da Professora Maria Manuela Esteves, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que procura aprofundar o conhecimento no âmbito das competências dos professores e das suas necessidades de formação para trabalhar no novo contexto educativo e formativo.

São os resultados desse trabalho de investigação que apresentamos neste congresso sobre aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional.

2. Interesse e objectivos do estudo

A motivação para a realização do estudo sobre as necessidades de formação dos professores formadores dos Centros de Novas Oportunidades correspondeu a um interesse pessoal e profissional. Surgiu como uma necessidade no contexto da minha actividade profissional como professora do ensino básico e secundário, a desempenhar as funções de formadora de um Curso de Educação e Formação (CEF), e do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) no Centro de Novas Oportunidades (CNO) da minha escola e também como formadora (da formação contínua de professores). Num contexto de mudança, com o desenvolvimento de cursos de dupla certificação, a escolar e a profissional, concedendo novas oportunidades formativas e educativas a jovens e a adultos, várias são as questões que nos orientam, principalmente quando nos preocupamos com a preparação necessária para se poder enfrentar estes novos desafios. Tenho-me interrogado se as competências dos docentes são suficientes para trabalhar face às mudanças que ocorrem no sistema educativo e, se não, quais as competências que precisam de ser desenvolvidas num novo contexto educativo e formativo, com novos efeitos de formação para os alunos e também com novos desafios curriculares para os professores.

Neste sentido vale a pena questionar: "Se os professores são chamados a desempenhar as funções de formadores nos cursos da via vocacional e profissionalizante dos Centros de Novas Oportunidades, cujo objectivo é o desenvolvimento de competências pessoais e técnicas para o exercício da profissão e por isso diferentes das do ensino regular tradicional, e se o público a quem se destinam estes cursos é heterogéneo ao nível da idade e dos seus percursos pessoais e escolares, quais são as necessidades de formação contínua dos professores para desenvolverem as suas competências e melhorarem as práticas de trabalho nesses cursos de dupla certificação?"

Face ao problema levantado, os objectivos que nortearam a investigação foram, por uma lado, conhecer as concepções e as práticas dos professores formadores dos cursos de dupla certificação integrados nos CNO dos Estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário do distrito de Castelo Branco e por outro lado, descrever e analisar as suas necessidades de formação para o desempenho da actividade de formadores, com vista à construção de um plano de formação que responda a essas mesmas necessidades.

3. Enquadramento conceptual e normativo

A revisão da literatura, desde a noção de competência à análise de necessidades de formação, foi um percurso importante neste processo de investigação. A pesquisa bibliográfica centrou-se nas competências profissionais, onde estudámos as diferentes abordagens ao conceito, à relação entre competência e performance e aos referenciais de competências profissionais dos docentes. No campo da análise de necessidades de formação, procurámos também as diferentes abordagens ao conceito de necessidade, ao papel da análise de necessidades de formação dos docentes e aos diferentes modelos e técnicas de análise de necessidades de acordo com diferentes autores. A opção, por nós tomada em relação ao conceito de necessidades de formação contínua está ligado à expressão dos indivíduos ou de grupos de indivíduos para a determinação de objectivos para a acção, de Barbier e Lesne (1986), e seguimos o modelo de análise que permite inferir as necessidades de formação a partir das dificuldades apresentadas pelos docentes na concretização do seu trabalho, tendo em conta que as necessidades "decorrem de valores, pressupostos e crenças" (Rodrigues e Esteves, 1993, p.13). O conceito de competência profissional adoptado significa conhecimento em acção o que implica a capacidade de mobilização e de integração de saberes (recursos) para a concretização das actividades de acordo com a situação, conforme vários autores o apresentaram, (Gillet, 1991; Jonnaert, 2002; Le Boterf, 2003; Perrenoud, 1999; Pinto, 2006). Por outro lado, as competências profissionais dos docentes, que tivemos em conta no nosso estudo, foram entendidas como aquelas que se referiam aos seus actos e que poderiam ser observadas, inserindo-se na linha de Alarcão (1998) e de Perrenoud (1999).

Para compreender o trabalho dos professores, cujas necessidades de formação pretendíamos estudar, foi necessário contextualizar as Novas Oportunidades, através do estudo dos normativos que orientam e regulam os Centros de Novas Oportunidades, procurando os seus princípios e finalidades, caracterizando as diferentes tipologias dos cursos e a partir daí verificar os efeitos de formação para os alunos e inferir os desafios curriculares para os professores.

Os elementos reguladores deste sistema ligado às Novas Oportunidades inserem-se no Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações (Dec.-Lei 396/2007), que organiza as diferentes iniciativas em matéria de qualificação, definindo as estruturas que asseguram a educação e a formação profissional.

4. Efeitos de formação para os alunos e desafios curriculares para os professores

Os cursos de dupla certificação visam a qualificação e a certificação de competências profissionais e a melhoria dos níveis de inclusão social e profissional (Desp. Conj. 453/2004; Port. 230/2008). Os efeitos esperados pelos alunos que os frequentam são

a preparação científica, técnica e prática para a sua inserção no mercado de trabalho. Desenvolvem competências de socialização e de comunicação que ajudarão à sua integração em contextos de vida profissional e social e obtêm um diploma de qualificação escolar de 9º ano ou secundário, bem como uma qualificação profissional de nível europeu. Neste sentido, as áreas vocacionais emergentes no sistema educativo exigem novos currículos, que pretendem desenvolver as competências dos jovens e dos adultos para responder às necessidades do mercado de trabalho, e que estão inscritas no referencial de dupla certificação: a escolar e a profissional. A sua preparação baseia-se em três eixos fundamentais: a educação, a formação e a ligação ao mundo do trabalho.

Na opinião de Klein (1985) o desenho curricular é determinado em dois níveis: um, mais geral, ligado à selecção das fontes de informação e outro, mais técnico, associado á planificação e desenvolvimento do currículo, de acordo com a consistência intrínseca dos nove elementos curriculares (objectivos, conteúdo, actividades, avaliação, materiais, tempo, espaço e ambiente, grupos, estratégias do professor). Em relação às fontes de informação considera três desenhos curriculares: (i) centrado nas matérias; (ii) centrado nos alunos e (iii) centrado na sociedade, embora reconheça que na sua implementação, possa haver combinação dos três desenhos, ou predominância de um em relação a outros.

A deliberação sobre as escolhas para o desenvolvimento curricular pertence a cada professor que deverá conhecer as características e os propósitos de cada desenho bem como os objectivos que se pretendem para os cursos em que vai trabalhar. Neste sentido, os desafios curriculares inferidos para os docentes dos CNO passam por diferentes capacidades:

a) capacidade de transição paradigmática, questionando a cultura dominante para trabalhar numa perspectiva de currículo centrado no aluno ou na sociedade;
b) capacidade de valorização da transdisciplinaridade e da transversalidade das aprendizagens;
c) capacidade de articulação e de integração dos saberes fundamentais para o percurso educativo e formativo;
d) capacidade de articulação do trabalho pedagógico nas diferentes componentes da formação;
e) capacidade de cooperação com os vários elementos da equipa pedagógica;
f) capacidade de articulação entre o saber teórico e o saber prático;
g) capacidade de estabelecer parcerias pertinentes e produtivas;
h) capacidade de organizar o espaço dentro e fora da escola;

i) capacidade de construção da planificação em construção;

j) capacidade de realizar a diferenciação pedagógica e de organizar o trabalho de acordo com as necessidades, habilidades e experiências dos alunos;

l) capacidade de envolver activamente os alunos na resolução de problemas;

m) capacidade de conciliar as competências a desenvolver com a diferenciação pedagógica necessária para o sucesso educativo de cada aluno;

n) capacidade de gerir um tempo que é do aluno;

o) capacidade de construção de uma grande variedade de materiais e de actividades;

p) capacidade de construção de materiais e de actividades lúdicas e pertinentes;

q) capacidade de envolver os alunos na escolha ou na construção de materiais e actividades;

r) capacidade de trabalhar no modelo de trabalho de projecto;

s) capacidade de lidar com a espontaneidade da constituição dos grupos de trabalho;

t) capacidade de assumir um papel orientador e facilitador das aprendizagens;

u) capacidade de construção do sistema de avaliação numa perspectiva construtivista;

v) capacidade de construção de instrumentos de avaliação descritivos e formativos;

x) capacidade de utilização do "erro" como fonte de informação e como ponto de partida para novas estratégias de ensino-aprendizagem;

z) capacidade de abertura e mudança para a realização dos cursos.

5. Metodologia de investigação

A pesquisa empírica inseriu-se no paradigma interpretativo e teve uma natureza descritiva e correlacional, procurando a compreensão de uma realidade contemporânea (ou seja a actividade dos professores dos Ensinos Básico e Secundário como formadores dos cursos de dupla certificação nos CNO e as suas necessidades de formação para o desempenho dessa actividade) através das representações dos professores participantes no estudo. Recorreu-se à metodologia de recolha de dados extensiva, confrontando os docentes com um mesmo questionamento para se obterem os dados que foram objecto de um tratamento estatístico descritivo e inferencial.

O questionário foi o principal instrumento de recolha de dados e compreendeu as fases de construção e validação, da aplicação, do tratamento dos dados recolhidos e da interpretação dos resultados. A construção do questionário teve por base o quadro teórico de referência, a análise documental de materiais impressos (da Agência Nacional para a Qualificação e legislação) e o conhecimento derivado da experiência profissional, procurando os indicadores que reflectissem o trabalho dos docentes nesta tipologia de ensino, e que foram categorizados conforme quadro 1:

TEMAS	DIMENSÕES
Organização do Currículo	Planificação
	Trabalho da equipa pedagógica
Estratégias e Metodologias	Motivação
	Desenvolvimento de competências
	Ensino baseado no trabalho de projecto
	Diferenciação pedagógica como estratégia de aprendizagem
	Organização do espaço
	Organização dos materiais
	Relação pedagógica
Avaliação	Avaliação da aprendizagem
	Dispositivo e instrumentos de avaliação

Quadro 1- Categorias do questionário: Temas e dimensões

O questionário de resposta fechada, validado por especialistas e pelas opiniões de um grupo piloto, era constituído por duas partes. A primeira parte visava a caracterização do respondente e a segunda procurava o grau de dificuldade na realização das actividades dos formadores do CNO (59 itens), através da escala de Likert (1- Nenhuma, 2- Muito pouca, 3- Pouca, 4-Bastante, 5-Muitíssima). A sua aplicação foi realizada pelo método não presencial, entre 29 de Abril e 19 de Junho de 2009, em 26 escolas com CNO (90%), do distrito de Castelo Branco, a todos os formadores (652) de cursos de dupla certificação (CEF, EFA, CP, RVCC, FM), com uma representação significativa (33%) de toda a oferta educativa e formativa, e com uma taxa de retorno (60%) considerada muito boa face ao método utilizado. A fiabilidade, medida através do alfa de Cronbach revelou um elevado (0,983) coeficiente de consistência interna.

Os dados recolhidos foram tratados com o apoio do programa SPSS - Programa Estatístico para as Ciências Sociais – versão 16 com vista à obtenção de resultados que foram depois interpretados de acordo com as hipóteses de trabalho definidas.

Assim, fizemos uma análise descritiva (média, mediana, desvio padrão, frequências, soma e percentagem) das seguintes questões:

1. Caracterizar a população estudada em termos individuais e profissionais;
2. Constatar a tendência global das necessidades de formação;
3. Inferir as necessidades de formação mais prioritárias;
4. Identificar os grupos que têm mais necessidades de formação;
5. Identificar as dimensões em que são sentidas mais necessidades de formação;
6. Identificar as dimensões em que são sentidas menos necessidades de formação;

Procedemos à análise correlacional com análises de variância (univariada e multivariada) – *Teste t de Student e Teste de razão F* com probabilidade abaixo de .05 e testes post hoc (Welch, Brown-Forsythe, Tuckey-HSD , Scheffe e Tamhane's T2) de acordo com a natureza das variáveis integradas nas seguintes questões:

7. Determinar se existem diferenças significativas de opiniões entre os professores consoante algumas variáveis independentes:
    - 7.1. Grupo de idade;
    - 7.2. Sexo;
    - 7.3. Tipo de curso leccionado;
    - 7.4. Habilitação académica;
    - 7.5. Departamento;
    - 7.6. Experiência profissional como docentes;
    - 7.7. Experiência nos cursos de dupla certificação;

Realizámos uma análise inferencial exploratória, através da análise factorial de componentes principais com rotação Varimax e da análise de clusters (método hierárquico e K- means), das seguintes questões:

8. Determinar se é possível estabelecer perfis ou grupos de sujeitos de entre a população estudada, com necessidades de formação idênticas ou completamente díspares;
9. Determinar se é possível agrupar as variáveis sobre as necessidades de formação em conjuntos que facilitem a sua compreensão

6. Apresentação dos resultados

6.1 Caracterização da população

A maioria dos professores formadores dos cursos integrados nas Novas Oportunidades é do sexo feminino (63%), tem entre 30 e 49 anos (76%), é licenciada (84%) e obteve qualificação académica nas Universidades (75%). Quanto à situação profissional a maioria tem entre 8 e 25 anos de experiência (62%) e trabalha há menos de 4 anos neste tipo de cursos (80%). Mais de um terço pertence ao departamento de Ciências Exactas (39%), cerca de um quarto faz parte do departamento de Línguas (24%) e apenas 13% pertence ao departamento de Expressões (13%). Cerca de metade dos docentes (52%) trabalha simultaneamente nos cursos integrados no CNO e nos cursos do ensino regular e de entre as diferentes tipologias dos cursos do CNO, os cursos CEF (58%), e os cursos profissionais (44%) são maioritários em Castelo Branco.

6.2 Tendência global das necessidades de formação

Os professores formadores dos cursos de dupla certificação conhecem as actividades que de si se esperam e identificam dificuldades no desempenho da sua actividade. Regista-se uma tendência central de respostas, própria de escalas de cinco níveis e também uma separação evidente entre grupos da população inquirida, manifestando tendencialmente maior dificuldade na concretização das actividades ou maior facilidade na sua realização. Têm bastantes dificuldades (níveis 4 e 5), que se podem traduzir em necessidades de formação, em estratégias e metodologias (33,9%), na organização do currículo (32,8%) e em avaliação (30,3%).

6.3. Necessidades de formação prioritárias

Embora todas as dimensões do trabalho dos professores formadores dos CNO sejam merecedoras de integrar os planos de formação dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) do distrito de Castelo Branco, destaca-se a urgência na organização de materiais, nas estratégias alternativas ao trabalho sem manual, nas estratégias de motivação, na diferenciação pedagógica e desenvolvimento de competências para a vida activa, na articulação e cooperação da equipa pedagógica, na construção do plano de transição para o desempenho profissional e inserção social, na planificação e avaliação das aprendizagens, no trabalho de projecto e desenvolvimento de competências, e nas metodologias, recursos, espaço, materiais diferenciados e centrados nos interesses dos alunos.

6.4. Grupos com mais necessidades de formação

O grupo de professores formadores do departamento de Línguas tende a manifestar mais necessidades de formação, logo seguido do grupo de docentes do departamento de expressões. De registar que essa tendência não se verifica só em relação ao maior grau de dificuldade mas também em relação ao número de competências exigidas aos docentes do CNO. Assim, indicam muitas dificuldades na planificação, na diferenciação pedagógica, na organização de materiais, no trabalho de projecto, na relação pedagógica e no dispositivo e instrumentos de avaliação. Daqui, inferimos que os docentes de Línguas não só não se encontram preparados para trabalhar com os cursos de dupla certificação mas que também têm necessidades de formação para o trabalho com o ensino regular, já que estas competências também são importantes no desenvolvimento destes cursos. Os docentes do departamento de Expressões tendem a mostrar mais inquietações com o trabalho da equipa pedagógica, com a motivação, com a diferenciação pedagógica e com a avaliação, mostrando mais necessidades de formação em competências essenciais dos cursos de dupla certificação nomeadamente na dimensão de respostas a problemas sociais e a aquisição de competências profissionais que exige um trabalho de grande articulação e cooperação entre os vários elementos da equipa pedagógica e com a sociedade. O grupo de docentes do departamento de Ciências Sociais e Humanas tendem a apresentar mais necessidades de formação do que os restantes departamentos na organização do espaço principalmente fora da sala de aula e, conjuntamente com o departamento de Línguas, no trabalho de projecto. Estas preocupações com o espaço podem estar relacionadas com problemas de logística, com dificuldades em estabelecer parcerias ou trabalhos de cooperação, com o controlo dos alunos ou com a concepção e desenvolvimento do trabalho de projecto, uma vez que este é também um problema. Já os docentes do departamento de Ciências Exactas apenas apresentam mais dificuldades no uso do Portfolio, no trabalho sem manual, na gestão de conflitos e na promoção e desenvolvimento da auto-avaliação das aprendizagens dos alunos, nomeadamente quanto à construção e uso de instrumentos de recolha desses dados.

6.5. Dimensões com mais necessidades de formação

As dimensões com mais necessidades de formação, lidas a partir dos graus de bastante e de muitíssima dificuldade, devem constituir os planos de formação dos CFAE, pois os valores obtidos são muito elevados, mostrando que há um grande investimento a realizar na formação que tenha em conta o trabalho da diferenciação pedagógica (36,8%), as estratégias de motivação (36,7%), o trabalho de projecto (35,6%), as estratégias para o desenvolvimento de competências (35,6%), a planificação (34%), a organização de materiais (33,9%), o trabalho da equipa pedagógica (31,7%), a

avaliação das aprendizagens, organização do espaço, os dispositivos e instrumentos de avaliação e a relação pedagógica (30%).

6.6. Dimensões com menos necessidades de formação

Se os resultados mostram que em todas as dimensões há um grande trabalho a fazer, pois os docentes revelaram ter grandes dificuldades na concretização das actividades que as enformam, não é menos verdade que também em todas as competências há docentes que não sentem qualquer dificuldade. Assim, a dimensão da organização dos materiais é a dimensão em que mais docentes dizem ter menos dificuldades, logo seguida da dimensão da organização do espaço e da avaliação das aprendizagens, todas apresentando um valor médio individual superior a 11, 5% das respostas. A dimensão do trabalho de equipa pedagógica também não é problemática para 10,6% dos docentes e as dimensões dos dispositivos e instrumentos de avaliação e da planificação não revelam qualquer dificuldade para cerca de 8% dos professores formadores do CNO. Em último lugar, cerca de 6% dos docentes consideram não ter dificuldades nas dimensões da diferenciação pedagógica e do trabalho de projecto.

6.7. Diferenças significativas de opiniões entre os professores sobre as suas necessidades de formação consoante algumas variáveis independentes

Os professores formadores do CNO apresentam diferenças significativas de opinião sobre as suas necessidades de formação consoante algumas variáveis independentes. Conforme a idade, pois os docentes mais velhos tendem a apresentar mais dificuldades que os docentes mais jovens na grande maioria das dimensões. Conforme a experiência profissional, na medida em que os docentes com mais experiência profissional tendem a apresentar mais dificuldades significativas no trabalho de projecto e no desenvolvimento de competências que os docentes menos experientes. Consoante o sexo masculino ou feminino, pois os professores tendem a apresentar menos dificuldades do que as professoras na dimensão da relação pedagógica, principalmente na gestão de conflitos, na diferenciação pedagógica, e nos instrumentos registo de avaliação descritivos. Conforme a tipologia de cursos leccionados, porque os docentes dos cursos integrados no CNO que não leccionam também cursos do ensino regular tendem a apresentar maiores necessidades de formação na reformulação sistemática da planificação. Consoante a habilitação académica, uma vez que os professores licenciados tendem a apresentar mais dificuldades do que os docentes pós-graduados na grande maioria das dimensões bem como em 21 dos 59 itens. E finalmente, conforme o departamento, pois os docentes do departamento de Ciências Exactas tendem a apresentar menos necessidades de formação: no dispositivo de avaliação formativo e formador em relação aos professores do departamento de Línguas, nos trabalhos que valorizam a

transdisciplinaridade e na utilização de estratégias de desenvolvimento de competências em TIC em relação aos docentes do departamento de Expressões, e na organização do espaço para actividades fora da sala de aula em relação aos docentes do departamento de Ciências Sociais e Humanas.

6.8. Perfis ou grupos de sujeitos com necessidades de formação idênticas ou completamente díspares e agrupamento de variáveis em conjuntos que facilitem a sua compreensão

Os professores formadores dos CNO pertencem a dois grupos homogéneos e equilibrados que manifestam maiores ou menores necessidades de formação associadas a cinco Factores: trabalho colaborativo e estratégias de aprendizagem, diferenciação pedagógica, relação pedagógica e desenvolvimento de atitudes e interdisciplinaridade e transdisciplinaridade do currículo. Os docentes do primeiro grupo (156) distinguem-se dos docentes do segundo grupo (158), apresentando os primeiros poucas necessidades de formação na planificação e avaliação, na relação pedagógica e desenvolvimento de atitudes e na interdisciplinaridade e transversalidade do currículo e muito poucas dificuldades no trabalho colaborativo e estratégias de aprendizagem enquanto os segundos manifestam bastantes necessidades de formação na diferenciação pedagógica, na planificação e avaliação, na relação pedagógica e desenvolvimento de atitudes e na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade do currículo e um pouco menos no trabalho colaborativo e estratégias de aprendizagem.

6.9. Diferenças significativas de opinião nos diferentes Factores de acordo com as variáveis independentes

As opiniões expressas nos diferentes factores tendem a depender apenas da idade e do tipo de cursos em que se exerce o ensino nomeadamente os Cursos de Educação e Formação e os Cursos de Educação e Formação de Adultos. Os docentes mais velhos tendem a apresentar mais preocupações do que os mais jovens com o Trabalho Colaborativo e Estratégias de Aprendizagem dos Alunos bem como com a Planificação e a Avaliação. O avanço da idade como indicativo de cristalização e de maior dificuldade em quebrar com rotinas habituais apontarão para maiores necessidades de formação. Os docentes dos cursos CEF tendem a ter menos necessidades significativas de formação com a Planificação centrada nos interesses dos alunos e com a Avaliação do que os docentes dos restantes cursos embora a tendência seja precisamente inversa no que diz respeito à Relação Pedagógica e Desenvolvimento de Atitudes, ou à Interdisciplinaridade e Transversalidade do Currículo. Estas diferenças são compreensíveis pois a planificação é essencial nos Cursos CEF, tendo estes docentes desenvolvido talvez mais esta competência, porventura mediante auto-formação, enquanto nos cursos

dirigidos à população adulta a relação pedagógica não é motivo de tanta preocupação.

7. Epílogo

Os objectivos do estudo foram alcançados, inferindo-se as necessidades de formação dos docentes do CNO nas suas diferentes dimensões, de acordo com os diferentes destinatários e com o número de docentes adequado à constituição de turmas, permitindo o estabelecimento de objectivos que melhor respondam a essas necessidades em planos de formação fundamentados.

O aprofundamento deste trabalho, quanto às causas ou possíveis explicações em relação às dificuldades manifestadas e necessidades de formação inferidas dos docentes formadores do CNO bem como das associações entre as mesmas e as diferentes variáveis independentes, deve ser considerado no futuro para a eficácia do trabalho docente com esta nova realidade. Assim, este estudo constitui-se como um trabalho embrionário que poderá ramificar e dar novos frutos. A integração no ensino dos cursos de natureza vocacional, integrados nos Centros de Novas Oportunidades para elevar os níveis de escolarização da população portuguesa para níveis próximos dos da Europa em matéria de certificação escolar e de qualificação profissional lançou novos desafios aos docentes no desempenho da sua actividade profissional, mas carece de todo um trabalho de formação contextualizada dos docentes. Acreditamos nas Novas Oportunidades que nos trazem Novos Desafios mas reconhecemos que ainda há um longo caminho a percorrer em matéria de formação, alguma de carácter mais geral ao nível da concepção, mas também mais pontual e mais técnica que ajude os docentes a ultrapassar angústias e desmotivação. A formação ao nível da planificação e avaliação, estratégias e metodologias, não constituindo a única solução para o sucesso das Novas Oportunidades, torna-se num dos meios mais importantes para o seu desenvolvimento. Todavia, é preciso que os formandos acreditem e se predisponham a realizar a formação que lhes diz respeito, para a melhoria da qualidade e para o melhor desempenho das práticas educativas, mas que também se sintam realmente motivados para a partilha e reflexão no sentido do bem-estar pessoal e profissional, procurando os melhores resultados para os alunos.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de Hoje. *Aprender*, *Revista da ESE de Portalegre* 21, 46-50.

BARBIER, J-M. & LESNE, M. (1986). *L'Analyse des besoins en formation*. Paris: Robert Jauze.

GILLET, P. (1991). *Construire des Formations*. Paris: ESF.

HUBERMAN, M. & MILLES, M. (org.) (2002). *The qualitative Researcher´s companion*. London: Sage Publications.

JONNAERT, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. De Boeck Université.

KLEIN, F. (1985). Curriculum design. In Husen & T. Postlethwaite (ed). *The International. Encyclopedia of Education*, 2. England: Pergamon Press.

Le BOTERF, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, Ph. (1999). De quelques competences du formateur-expert. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_15.html (Acessível a 6 de Junho de 2008)

PINTO, M. (2006). "Avaliação de Competências/Resolução de Problemas em Contexto Escolar." In G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves, P. Valois (org.), *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais, saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa, 335-347.

RODRIGUES, Â. & ESTEVES, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de* professores. Porto: Porto Editora.

Referências legislativas

Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro (Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações). *Diário da República, nº 251/ 07 -I Série*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa.

Decreto-Lei nº24/2006, de 6 de Fevereiro (Rectificação aos Princípios Orientadores da Organização e da Gestão do Currículo, bem como da Avaliação das Aprendizagens, referentes ao Nível Secundário de Educação). *Diário da República nº 26 / 06 – I Série - A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Conjunto 453/2004 de 27 de Julho (Cursos de Educação e Formação). *Diário da República nº 175 / 04 – II Série*. Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho. Lisboa.

Despacho Conjunto nº 14 758/2004, de 23 de Julho (Funcionamento dos Cursos Profissionais nas Escolas Públicas). *Diário da República nº 172 / 04 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria 230/2008, de 7 de Março (Regime Jurídico dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e das Formações Modulares). *Diário da República nº 48 / 08 – I Série*. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Lisboa.

Portaria nº 550 – C/ 2004 de 21 de Maio (Regime de Criação, Organização e Gestão do Currículo, bem como a Avaliação e Certificação das Aprendizagens dos Cursos Profissionais de Nível Secundário de Educação). *Diário da República nº 119 / 04 – I Série -B*. Ministério da Educação. Lisboa

Portaria nº 817/2007, de 27 de Julho (Regime Jurídico dos Cursos de Educação e Formação de Adultos). *Diário da República nº 144 / 07 – I Série*. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Lisboa

Análise Quali-Quantitativa da Avaliação efectuada na Disciplina de Seminário

Francisco Gonçalves
Ágata Aranha

CIDESD-IPP, UTAD

Resumo: O presente estudo teve como tema central verificar que tipo de avaliação, os professores do curso de Educação Física e Desporto da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, realizam com vista à avaliação dos discentes para a disciplina de seminário. Queríamos ainda verificar que objectivos, parâmetros ou critérios de êxito são utilizados na avaliação dos mesmos alunos, assim como verificar como se processa a sua classificação. No que concerne à caracterização da amostra, esta constituiu-se por um conjunto de 18 docentes orientadores da disciplina de seminário. Todos os orientadores foram contemplados com um questionário anónimo e confidencial, tratado através de uma análise de estatística descritiva e de conteúdo. Dos resultados obtidos, foi verificado que os orientadores realizam uma avaliação normativa entre os alunos que orientam, mas poucos orientadores comparam os resultados dos seus alunos com os dos outros orientadores. Em relação à avaliação formativa, podemos genericamente pensar que os orientadores, em cada reunião, tiram ilações para uma futura classificação, havendo o recurso ao *feedback* através de uma avaliação maioritariamente contínua. Os alunos são normalmente estimulados para hábitos de reflexão, sendo ainda questionados acerca do seu trabalho. Somente 38,9% dos orientadores explicam aos alunos quais os critérios, parâmetros, tipos e objectivos da avaliação que vão realizar. A maioria dos orientadores entende que realizaria uma melhor avaliação se tivesse mais tempo para dispensar aos seus alunos. Por último, 66,7% dos orientadores entendem que os cursos via ensino deveriam valorizar mais a formação na área da avaliação porque é importante saber avaliar correctamente, para serem mais justos com os alunos, para haver uma melhoria do ensino e para aprenderem novas estratégias e instrumentos de avaliação. Os restantes orientadores entendem que não há disciplinas suficientes nos cursos de formação inicial de professores que ensinem os futuros professores a avaliar.

Palavras-chave: Avaliação, Alunos, Desempenho.

Abstract: The central theme of this study is to verify what sort of evaluation, the teachers of the physical education and sport's of the University of Trás-os-Montes e Alto Douro, base their judgement when evaluating their students for the subject of seminar. We which to verify the objectives, parameters of criterion of success that are used for the respective evaluation of the students, as well as verify how their classification is processed. In relation to the sample, it is made up of 18 seminary orientactors. All these teachers were asked to fill in un anonymous and confidential questionnaire, treated by descriptive and content statistic analysis. The obtained results certified that orientactors realise a normative evaluation among the students who have been orientated by them, but few orientactors compare the results of their students with the others orientactors students. In relation to the formative evaluation, we may conclude that, generally, the orientactors, in every reunion, makes his or her own conclusions in relation to future classifications, having to do constant feedbacks through a continuous evaluating system. The students are generally stimulated through reflexive habits, being also questioned about their own work. Only 38,9% of the orientactors explain to their trainers the criterions, parameters, types and objectives of the evaluation that is used in their evaluations. Most of the orientactors believe that they would be able to do a much better evaluation if they had more time to spend with their trainers. Finally 66,7% of the orientactors believe that all the teaching courses should give higher value to the formation in the area of evaluation because it is important to know how to evaluate correctly, so as to be fairer with their students, to make the teaching system a fair one and to learn new evaluation strategies and instruments. The remaining orientactors

believe that there aren't enough subjects that actually train the future teachers, in their formation, how to evaluate their students.

Key-words: Evaluation, Students, Teach.

1. Introdução

Em termos globais, a avaliação tem vindo, progressivamente, a ocupar um espaço cada vez mais importante em todos os domínios da actividade humana, nas mais diferenciadas áreas como o domínio educacional, empresarial, financeiro, artístico, etc.... Como é natural, para este trabalho de investigação, apenas foi abordada a problemática da avaliação no âmbito educativo. O tema da avaliação está, actualmente a ser muito e, cada vez mais falado. No entanto, deve ter-se em linha de conta perguntas importantes, como: a quem avaliar? O que avaliar? Como avaliar? Porquê avaliar? Com que resultados? São perguntas complexas, mas que se devem colocar quando se fala de sistema educativo, mais especificamente, no âmbito das actividades físicas.

O objectivo do estudo foi o de verificar que tipo de avaliação, os professores orientadores de monografias do curso de Educação Física e Desporto da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, realizam com vista à avaliação dos discentes da mesma instituição para a disciplina de seminário. Pretendia ainda verificar-se que objectivos, parâmetros ou critérios de êxito são utilizados na avaliação dos mesmos alunos, assim como verificar como se processa a sua classificação. As respostas foram absolutamente confidenciais e os dados destinaram-se exclusivamente a permitir o tratamento estatístico da informação.

2. Enquadramento Teórico

"A avaliação refere-se à recolha de informações necessárias para um (mais) correcto desempenho. É um regulador por excelência de todo o processo ensino-aprendizagem. É a *consciência* do próprio sistema educativo." (Aranha, 2004)

A avaliação formativa acompanha todo o processo ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem sucedidas e as que levantam dificuldades, para que se possam ultrapassar as últimas levando os alunos à proficiência e ao sucesso (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

A avaliação formativa deve ser a principal modalidade de avaliação, consistindo no acompanhamento permanente da natureza e qualidade da aprendizagem de cada aluno, orientando a intervenção do professor de modo a dar-lhe a possibilidade de tomar as decisões adequadas às capacidades e necessidades dos alunos. Além disso, fornece aos alunos elementos que reforçam, corrigem e incentivam a aprendizagem,

aumentando-lhe a eficácia, pois pretende-se que quem aprende tome parte activa no seu processo de aprendizagem (Lemos *et al.*, 1998). A função formativa da avaliação desempenha um papel fundamental na regulação do ensino, mas não responde à questão «porquê avaliar?». A esta, há autores que tentam responder, afirmando serem quatro os objectivos essenciais da avaliação (Lemos *et al.*, 1998): aperfeiçoar as decisões relativas à aprendizagem de cada aluno; informar o aluno e os pais sobre a progressão; conceder os certificados necessários ao aluno e sociedade; e aperfeiçoar a qualidade do ensino em geral.

Tradicionalmente, a avaliação tinha como padrão de referência a norma – normativa – o que acontece quando os desempenhos dos alunos são comparados entre si por relação a uma norma, sendo a avaliação orientada por um conjunto de regras comuns. As avaliações propostas deviam reflectir as diferenças entre os alunos (Rosado & Colaço, 2002).

Por outro lado, a avaliação por referência a um critério – criterial – verifica-se quando se descreve a execução do aluno num campo específico de tarefas essenciais do ensino, avaliando-se em função de objectivos previamente formulados (Rosado & Colaço, 2002).

Há uma distinção entre avaliação e classificação. A primeira corresponde à análise das aprendizagens conseguidas face às planeadas, traduzindo-se numa descrição que informa os professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantam dificuldades. Por outro lado a classificação transporta para uma escala de valores a informação proveniente da avaliação, permitindo comparar e seriar resultados servindo de base a decisões relativas à promoção ou não dos alunos no sistema escolar (Noizet & Caverni, 1985).

Acerca das competências dos professores, a maior questão prende-se com a capacidade de avaliar a aquisição da competência profissional por parte dos formandos, como postula Ribeiro (1997).

Pode dizer-se que algumas mudanças estão a ser efectuadas, reforçando a função formativa da avaliação, a importância de retenção por parte dos alunos, o reforço do papel dos alunos e professores assim como a articulação entre o sistema de avaliação dos alunos e a avaliação do sistema de ensino. "(...) A avaliação prende-se com a estratégia de ensino, na medida em que dela depende, em grande parte, a eficácia do ensino. Por outro lado, são-lhe conferidas duas funções: a de regulação e a de classificação." (Aranha, 2004)

3. Metodologia

3.1. Caracterização da Amostra

No que concerne à caracterização da amostra considerada para a elaboração do presente estudo, esta constituiu-se pelos 18 docentes orientadores de monografias do curso de Educação Física e Desporto da UTAD. Pretendia conhecer-se qual o modo como realizam a avaliação dos seus discentes na disciplina de seminário. Foi-lhes apresentado um questionário elaborado para o efeito, referente à parte da revisão bibliográfica com o intuito de tirar conclusões para alcançar os objectivos propostos. Na aplicação dos questionários, embora tivesse sido tentado, o retorno não foi de 100%. Assim, dos 21 orientadores de monografias existentes na Universidade, 18 responderam ao questionário proposto, ou seja, obteve-se um retorno de 85,7%.

3.2. Instrumentos

O questionário, elaborado para o efeito, foi constituído por 18 perguntas, das quais 16 eram de resposta fechada (escolha múltipla) e as 2 restantes de resposta aberta (respostas de desenvolvimento). De salientar que algumas perguntas, tinham mais do que uma alínea, pois pretendia obter-se informações mais aprofundadas acerca do capítulo respeitante a esta pergunta. O questionário foi elaborado a partir da pesquisa bibliográfica realizada.

3.3. Estatística

Para o tratamento do resultados realizou-se uma análise estatística descritiva e de conteúdo, comparando os resultados obtidos com as conclusões da bibliografia pesquisada. Assim, para as primeiras 16 perguntas do questionário (perguntas fechadas) realizou-se uma estatística descritiva, enquanto que para as duas últimas perguntas (perguntas abertas) se realizou uma análise estatística de conteúdo.

3.4. Hipóteses a Serem Testadas

De acordo com a revisão bibliográfica, colocam-se as seguintes hipóteses:

$H_1 1$ – Existem diferenças no tipo de avaliação que os orientadores realizam em relação aos seus colegas docentes.

$H_1 2$ – Os orientadores realizam preferencialmente a avaliação do tipo criterial.

$H_1 3$ – Os orientadores realizam uma avaliação contínua.

$H_1 4$ – Os orientadores realizam uma avaliação formativa.

3.5. Problema

No presente trabalho, o objecto de avaliação é constituído pelos orientadores que estão a orientar monografias do curso de Educação Física e Desporto da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, com vista à avaliação dos discentes da mesma instituição para a disciplina de seminário, incidindo esta avaliação em parâmetros, sendo realizada segundo critérios que quantificam ou qualificam esses parâmetros permitindo obter informações para a avaliação do objecto.

Porquê?

Este objectivo pareceu pertinente, visto que todos já foram, ou são avaliados, inúmeras vezes ao longo da vida. A curiosidade de saber quais os parâmetros e critérios que são utilizados na avaliação, suscitou o interesse por este tema, porque sempre se pretendeu saber como é que os responsáveis por esta problemática a realizavam.

Para quê?

Tentou, então aprofundar-se esta temática para que a curiosidade seja satisfeita sobre a avaliação realizada pelos orientadores de monografia. Além do mais esta problemática está (e estará) nos temas de maior interesse para ser aprofundada, em futuros trabalhos.

4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Com base nos resultados obtidos, pode supor-se que 66,7% dos orientadores ao compararem os alunos entre si tentam uniformizar as suas notas, reflectindo o desempenho de cada um nessas notas. Muitas vezes um indivíduo pode ter um desempenho muito satisfatório, mas se for colocado num contexto diferente o seu desempenho pode não ser assim tão bom. Assim, tudo se passa num determinado contexto e é em função dele que cada um tem de se adaptar à situação. Esta avaliação normativa levada a cabo pela maioria dos orientadores pode visar reflectir as diferenças entre os alunos, determinando a posição em relação aos outros alunos.

Como síntese da avaliação normativa, a maior parte dos orientadores realiza uma avaliação normativa entre os seus alunos, tentando uniformizar os resultados comparando-os entre os alunos que orientam. Mas Quanto à avaliação normativa com alunos de outros orientadores, esta quase nunca é realizada, pois quer na segunda alínea, quer na terceira a maior parte das respostas foi negativa.

Na avaliação criterial, 100% dos orientadores podem ver a distância a que os alunos se encontram do padrão de aproveitamento pré-determinado. Assim, os orientadores têm como referência os critérios pré-definidos e a partir destes podem organizar todo o processo de ensino-aprendizagem com vista ao sucesso dos alunos, identificando as dificuldades muito mais facilmente.

Através desta avaliação os orientadores têm a exacta noção da distância que os alunos se encontram da *meta*. Analisando as dificuldades, os orientadores, juntamente com os alunos podem contornar as dificuldades e seguir o melhor *caminho* para atingir as competências a que se propuseram. É importante salientar que todos os alunos devem ter a noção exacta dos parâmetros definidos e dos critérios que estão a ser usados para que o processo se desenrole com naturalidade a fim de atingir as competências (Rosado & Colaço, 2002).

Como é natural não existe uma avaliação correcta, pois depende de diversos factores: da população alvo, dos parâmetros e critérios de avaliação, da metodologia aplicada, estratégias, objectivos... mas neste estudo verifica-se que 61,1% dos orientadores realizam uma avaliação mista, com características da avaliação criterial e normativa.

Assim, a avaliação não será correcta nem errada, o que interessa é que a avaliação seja correctamente aplicada, tendo como base os diversos factores que a rodeiam.

Em relação à avaliação diagnóstica, pode verificar-se que uma grande percentagem (38,9%) dos orientadores não realiza uma avaliação diagnóstica, o que não lhes permite aquilatar os pré-requisitos que o aluno possui para lhe *prescrever* a melhor metodologia de orientação de trabalho. Sem esta avaliação diagnóstica não há prognóstico de resultados, logo fica difícil definir estratégias para atingir estes resultados. É comparando os níveis iniciais (diagnósticos) e finais (sumativos), que os orientadores podem verificar a evolução (ou regressão) dos alunos. É certo que a nota final nada deve ter a ver com essa evolução, pois os alunos devem ser avaliados pelo desempenho ao longo do processo (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

A maioria dos orientadores (66,7%), confirmaram a ideia de Aranha (2004), que entende que é através da avaliação formativa que posteriormente se devem retirar as informações necessárias à classificação do aluno. A maioria dos professores usa as informações retiradas ao longo da avaliação formativa para mais tarde classificarem os seus alunos. Este momento de avaliação (formativo) é o que melhor traduz o desempenho do aluno, pois é através dele que todos os passos do processo ficam espelhados, contando para a sua classificação toda a competência/desempenho demonstrados ao longo do processo.

A avaliação formativa é, também, neste caso, essencial para reconhecer *onde* e *em quê*, o aluno sente dificuldade, informando-o sobre o seu desempenho. A própria avaliação formativa serve de *feedback* para o aluno e para o professor, comprovando-se a constatação de Landsheere (1979).

Longe vai o tempo em que se achava que o erro era prejudicial na aprendizagem, por vezes até era penalizado em vez de ser analisado. A avaliação e a identificação dos erros são fonte para novas aprendizagens, pois esta tem em conta o indivíduo. Assim, no

entender de 94,4% dos orientadores, o valor está no trabalho realizado, nos erros que são alterados com o objectivo de atingir a eficácia/mestria. Esta análise dos erros é vital na aprendizagem dos alunos, pois só através da análise dos erros é possível atingir os melhores resultados (Arénilla *et al*, 2000)

Para Rosado e Colaço (2002), a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. Assim, há uma troca de vivências e experiências entre os dois. As informações fornecidas aos alunos devem ser claras e organizadas para que o ensino seja orientado e promova o sucesso de todos.

A maioria dos orientadores (88,9%), demonstram preferir os alunos autónomos, alunos com iniciativa, criativos para a execução do seu trabalho. Ser autónomo não quer necessariamente dizer que não siga as indicações do orientador, pois um aluno pode ser autónomo depois de ter tido indicações sobre o que fazer a seguir.

É, então importante conciliar as duas realidades, ser-se autónomo e criativo, confrontando depois o trabalho realizado com as ideias do orientador, e/ou o contrário, receber as informações do orientador e depois ser autónomo na continuação do trabalho. Assim, o orientador deve *orientar* dando as linhas mestras do trabalho, *sem fazer o trabalho todo* ao aluno que orienta. É ainda importante que cada professor faça uma introspecção do seu desempenho e das estratégias usadas para que as acções que tome no próximo ano sejam as mais correctas possíveis, ficando assim mais próximo da mestria (Rodrigues *et al*., 1993).

Através da análise dos resultados efectuada, verifica-se que a maioria dos orientadores (72,2%), sabe distinguir avaliação de classificação, ou pelo menos entende que avaliar e classificar não é a mesma coisa. Em alguns casos os orientadores limitam-se a dar uma nota pelo trabalho final dos alunos, quando deveriam ser seus orientadores ao longo do ano e premiar o esforço deste longo trabalho. Assim, pode dizer-se que classificar é traduzir numa escala de valores o resultado da avaliação (Aranha, 1993). A maioria dos orientadores sabe desta distinção, se calhar é devido a este conhecimento que a maioria das respostas foi negativa. No entanto a percentagem que respondeu afirmativamente vai contra as ideias de Ribeiro & Ribeiro (1990) que dizem que a avaliação corresponde à análise das aprendizagens conseguidas face às planeadas, traduzindo-se numa descrição que informa os professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantam dificuldades.

Os resultados apresentados evidenciam uma tendência muito grande por parte dos orientadores para a realização de uma auto-avaliação aos seus alunos. A importância da auto-avaliação é muito grande para 77,8% dos orientadores, pois ela tem que estar presente no carácter formativo do processo ensino-aprendizagem. A auto-avaliação permite aos alunos que estão a realizar as monografias uma identificação dos erros de

percurso cometidos e ajuda na procura de soluções alternativas (Rosado & Colaço, 2002).

A auto-avaliação que os orientadores realizam é, em 78,6%, em relação ao desempenho que os alunos tiveram ao longo do trabalho. Assim, os alunos devem manifestar a nota que espelhe o trabalho que realizaram, permitindo assim ao orientador verificar onde é que o aluno acha que cometeu mais erros ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Os resultados obtidos, mostram que há falta de tempo por parte dos orientadores para dispensar aos seus alunos. Uma percentagem de 55,6% dos orientadores entende que faria uma melhor avaliação se tivesse mais tempo para cada aluno, como aconselha a bibliografia consultada, pois é com a experiência dos orientadores que os alunos podem vir a desenvolver os seus conhecimentos. Há necessidade dos professores estarem constantemente em contacto com os alunos para a necessária recolha de informações sobre o desempenho dos alunos, como indica Bloom (1981).

Os resultados evidenciam uma tendência muito grande por parte de 88,9% dos orientadores para ouvirem a opinião dos alunos sobre o trabalho que realizaram ao longo do ano. Todos os docentes devem estar em constante avaliação do seu desempenho como indicam Afonso e Estêvão (1993). Para tal não há ninguém melhor do que os alunos, que estiveram todo o ano a trabalhar em parceria com eles. É por este motivo que os orientadores permitem aos alunos o *feedback* sobre o seu desempenho.

Existe uma tendência muito grande por parte dos orientadores para realizarem uma avaliação sumativa (72,2%), ou seja para fazer uma súmula do trabalho realizado, avaliando assim os alunos. Por outro lado, em 16,7% das opiniões, a avaliação somativa permite conhecer as diferentes fases do trabalho realizado, verificando onde é que os alunos têm mais dificuldades, permitindo assim aperfeiçoar processos futuros.

A nota dos alunos deve valorizar o trabalho contínuo, não representando somente o trabalho final. O desempenho do aluno deve ser o mais importante, pois o aluno encontrou-se todo o ano numa situação de aprendizagem e são essas competências que adquiriu que é preciso valorizar (Dias & Rosado, 2003).

Partindo destas ideias, é mais fiável, a todos os níveis a avaliação somativa do que a avaliação sumativa, sendo naturalmente mais difícil de realizar, mas a justiça é muito maior. A avaliação não deve ser somente uma súmula do trabalho realizado, mas sim, uma valorização do trabalho contínuo que demonstra o desempenho do aluno através do somatório do trabalho realizado.

Apenas uma pequena quantidade de orientadores (16,7%), indicou que realiza uma avaliação sumativa, sendo esta a mais indicada, como já foi visto na bibliografia analisada. Assim, Ribeiro (1999), contraria um pouco a maioria dos orientadores que realizam avaliação sumativa (72,2%), ajudando a entender os que optam pela sumativa.

A avaliação sumativa corresponde, então a um balanço final, permitindo uma visão do conjunto que foi o processo ensino-aprendizagem.

A maior parte dos orientadores (58,3%) entende que a formação dos alunos de cursos via ensino (futuros professores de Educação Física neste caso), deve valorizar mais a formação na área da avaliação, pois é importante saber avaliar correctamente os alunos.

Outra percentagem de orientadores (16,7%) justificou a importância da formação na área da avaliação, pois quanto mais experiência tem um avaliador, à partida, menor será a quantidade de erro que vai ter a sua avaliação.

Cerca de um terço dos orientadores (33,3%) entende que a formação dos alunos de cursos via ensino, deveria valorizar mais a formação na área da avaliação, pois isso provoca uma melhoria do ensino. Naturalmente, quanto mais bem preparados estiverem os professores para avaliar, maior será o sucesso dos alunos.

Por último existem 25% dos orientadores que entendem que não há cadeiras que ensinem a avaliar. Para tal é preciso contrariar uma lacuna que estes orientadores entendem existir no curso. Trata-se da falta de disciplinas que ensinem a avaliar. Não existe nenhuma disciplina de avaliação, que se preocupe só com esta temática e que ensine os futuros professores a avaliar. Existia unicamente uma cadeira (Didáctica) que tinha no seu programa a matéria de avaliação, mas embora seja muito importante, é manifestamente insuficiente. Uma agravante a toda esta escassez é que esta disciplina foi retirada do currículo.

Por outro lado, a mesma percentagem (40%) dos orientadores entende que a formação dos futuros professores não necessita de focar tanto a avaliação, pois o mais importante é a experiência prática no mercado de trabalho. No entanto é preciso ter em conta que no estágio pedagógico e nos primeiros anos de ensino os professores podem cometer alguns erros em relação à avaliação.

5. Conclusões

Um ensino sem objectivos seria um ensino *cego* e ao acaso, sem avaliação seria um ensino pouco empenhado na melhoria da qualidade da educação. O que interessa não será tanto o alcançar de resultados, mas também, e a maior parte das vezes, os processos que se percorrem. É necessário dar-se mais importância aos objectivos do processo para visar o sucesso do ensino.

Pode, agora, no final do trabalho e com base nos resultados obtidos afirmar-se que:

1. Existem diferenças no tipo de avaliação que os orientadores realizam em relação aos seus colegas docentes, não havendo uma uniformidade de critérios, nem mesmo de parâmetros de avaliação.

2. Em relação à segunda hipótese levantada no início do trabalho pode, com base nos resultados obtidos afirmar-se que os orientadores realizam uma avaliação criterial, no entanto a grande maioria não explica aos alunos quais são esses critérios, não havendo, por parte dos alunos, um conhecimento do que têm que fazer para atingir o objectivo final, a eficácia pedagógica.
3. Em relação à avaliação contínua, pode, com base nos resultados obtidos afirmar-se que praticamente todos os orientadores realizam uma avaliação contínua, tirando ilações ao longo do processo formativo para a futura classificação dos alunos.
4. Por último, em relação à quarta hipótese, a avaliação levada a cabo pelos orientadores tem características de uma avaliação formativa, pois a maior parte das alíneas correspondentes à avaliação formativa foi respondida afirmativamente.

Para que algo seja avaliado como bom, é preciso estabelecer previamente critérios e constatar se o processo se desenrola de acordo com esses critérios. Neste sentido, os critérios de avaliação são as normas que servem de pontos de referência para tornar possível a qualificação do que é proposto avaliar. Naturalmente têm de ser conhecidos pelo objecto de avaliação (neste caso os alunos que estão a realizar a monografia).

Um último aspecto a referenciar é formação dos futuros professores acerca desta temática da avaliação. Uma parte substancial dos orientadores entende que não há cadeiras que ensinem a avaliar. Uma percentagem ainda maior acredita que quanto melhor for a formação sobre avaliação, maior sucesso terão os alunos, logo há uma melhoria do ensino. Mas a maioria dos orientadores entende que é importante saber avaliar correctamente, tendo para isso que haver formação por parte dos futuros professores.

Referências Bibliográficas

AFONSO, A. & ESTÊVÃO, C. (1993). Aspectos da Avaliação Pedagógica na Perspectiva de Professores dos Ensinos Público e Privado. In *Avaliação em Educação* (pp. 63-69). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.

ARANHA, Á. (1993). Orientação de Estágios Pedagógicos: Avaliação Formativa *Versus* Avaliação Somativa. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n.º 7/8, pp. 157-165.

ARANHA, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: Série Didáctica das Ciências Sociais e Humanas n.º 47, UTAD.

ARÉNILLA, L., et al. (2000). Avaliação. In *Dicionário de Pedagogia* (pp. 46-49, 426-429, 446-448). (s.l.): Atlas e Dicionários – Instituto Piaget.

BLOOM, B. (1981). As Diferenças Individuais nos Alunos e a Aprendizagem. In *Características Humanas e Aprendizagem Escolar* (pp. 2-17). Rio de Janeiro: Editora Globo.

DIAS, L. & ROSADO, A. (2003). A Avaliação Formativa em Educação Física. In *Pedagogia do Desporto – Estudos 7* (pp. 73-99). Lisboa: FMH Edições – Ciências Desporto.

LANDSHEERE, G. (1979). *Avaliação Contínua e Exames – Noções de Docimologia*. Coimbra: Livraria Almedina.

LEMOS, V., et al. (1998). Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa. In *A Nova Avaliação da Aprendizagem* (pp. 26-32). Lisboa: Texto Editora.

NOIZET, G. & CAVERNI, J. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Editora Limitada.

RIBEIRO, A. (1997). *Formar Professores*. Lisboa: Texto Editora.

RIBEIRO, A., & RIBEIRO, L. (1990). Tipos de Avaliação. In *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem* (pp. 333-374). Lisboa: Universidade Aberta.

RIBEIRO, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

RODRIGUES, P., et al. (1993). A Relação da Avaliação com a Autonomia do Professor. In *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 99-112). Porto: Porto Editora – Colecção Ciências da Educação.

ROSADO, A. & COLAÇO, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Omniserviços.

Aprendizagem e mal-estar na sociedade do conhecimento

Pilar Colás Bravo
Universidad de Sevilla – Espanha

Lucy Mar B. Muñoz
Universidad Santiago de Cali – Colômbia

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar os problemas que gera no sujeito a passagem de um tipo de sociedade baseada no capital econômico para uma sociedade baseada no conhecimento. A análise das necessidades e demandas que representam para o sujeito adaptar os seus sistemas de valores, conhecimentos e habilidades às novas exigências da sociedade do conhecimento, proporciona uma visão ampla e com diferenciais de aprendizagem que devem ser feitos para a vida. Esta análise permite-nos aprofundar o conceito de aprendizagem ao longo da vida, qualificação e especificação dos tipos de aprendizagem (não formal) que são essenciais para a adaptação em um novo modelo de sociedade: capacidade de seleccionar informação relevante, capacidade de sistematizar e integrar informação dispersa e diversificada, capacidade de transferir o conhecimento teórico para situações e problemas concretos, manejo de contextos e recursos diversificados, etc. Estas competências intelectuais são essenciais para "uma aprendizagem ao longo da vida" e o desempenho profissional na sociedade do conhecimento. A falta de domínio destas competências e por sua vez sua exigência profissional geram nos sujeitos incertezas, angustias, e outros sentimentos de desconforto. Quer dizer, "mal estar do conhecimento". Concretamente nesta comunicação nos propomos a abordar três objetivos específicos: a) Identificar as ferramentas intelectuais necessárias para a aprendizagem ao longo da vida; b) Descrever a tipología de "mal estares do conhecimento" que geram a falta de recursos intelectuais e c) propor diretrizes para a ação pedagógica que desenvolva habilidades para a aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-chave: conhecimento, vida, aprendizado de mal-estar da sociedade.

Qualificações para a aprendizagem de vida.

Conhecimento sociedade exige temas novos poderes essencial para se adaptar a esse novo modelo de sociedade. Por uma *concorrência que* compreendemos que 'os assuntos selecionados, mobilizar e gerir o conhecimento, habilidades e competências para realizar ações adaptada às exigências e desejado capacidade end' (Newsome, 2005, p. 107). Destacam-se as competências exigidas para a sociedade do conhecimento. capacidade de selecionar as informações pertinentes, sistematizar e integrar as informações dispersas e diversificada, capacidade de transferir conhecimentos teóricos a situações e profissional específica emite, gerenciamento de capacidade, contextos e diversificada de recursos, etc. Estes novos cenários também exigem desenvolvimento psicológico tanto pessoal interno - intrapsíquicas - tais como auto-consciência, auto-regulação e auto-motivação, da consciência social e habilidades sociais, aprendem como trabalho em equipe, gerenciamento de redes sociais, bem como prevenção e resolução de conflitos. Aparte destes, para o

aprendizado de vida é necessárias competências relacionadas ao auto-desenvolvimento, tais como a capacidade de aprender a aprender, capacidade de inovar, a capacidade de aprender com os erros e estreitamente relacionadas à própria (Peiró 2006) carreira desenvolvimento competências.

À medida que novas competências relevantes no conhecimento a sociedade irá identificar emergentes novos modelos educacionais e projetos de reformulação de treinamento. É aqui onde sentido o conceito de "aprendizado para a vida" e aprendizado pelas potências que permeiam os actuais sistemas de ensino, de níveis básicos para acadêmicos.

O ponto de vista educativo isso significa adquirir a capacidade de aprendizagem autónoma. Autonomia refere-se à capacidade de "aprender a aprender". Um aluno será mais autónomo na medida em que tem mais consciente de recursos para poder continuam a gerar conhecimento propriamente dito. Isto implica a capacidade de regular os processos cognitivos, permitindo que você saiba se você aprendeu ou não, e que você deve fazer para continuar aprendendo (Martin 2003).

Neste novo contexto herda sua própria sociedade industrial anterior, caracterizada por um conteúdo baseado em terminal de treinamento de aprendizagem. Assim, a situação dos profissionais que é derivada ainda não ter articulado seus novos poderes de desenvolvimento profissional, são responsáveis pela educação das gerações actuais no modelo do conhecimento baseado na vida da sociedade de aprendizagem e aprender a aprender. Essas novas exigências e sua incompetência, gera doenças que têm sua expressão em alguns inconvenientes.

Aprendendo a longa vida da teoria sócio-culturais.

Mais de perto para saber mais sobre as doenças que são geradas na teoria sócio-culturais do conhecimento da sociedade Vygotsky e formação às demandas da vida podem ser sobre importantes para descrever e explicar duas demandas pessoais teóricas que transporta esses aprendizados as consequências e chateado que eles podem derivar. Perspectivas sócio-culturais e l' vida aprendizado necessário desenvolvimento de interiorização, processos que envolvem passando conhecimento do nível de cultura ao nível do indivíduo. Interiorização não é uma cópia do processo de realidade externa em um nível interno já existente, ele deve existir intra-psíquicas internas profundas transformações. "Mas, por sua vez o indivíduo não é uma entidade que realiza sua mediação na seleção, avaliação e interpretação da informação, mas agente de mera recepção dar significado à sua experiência" (Cubero). R e Cols. 2007, p.6). Esse processo de interação constante entre sujeito e ambiente é o centro de aprendizagem. É por isso que o assunto ainda está aprendendo, está organizando e continuamente reestruturar

seus esquemas cognitivas de assimilar novos conhecimentos do contexto social com o qual ele interage. Equiparado ao "puxando" desenvolvimento cognitivo expandir a mente permanece em contínua aprendizagem. cultura Esse processo de interiorização é realizado através do desenvolvimento de quatro competências: *domínio*, *apropriação*, *privilegiación reintegração*.

O *domínio* refere-se à capacidade para desenvolver temas usar as ferramentas de que eles são fornecidos pela cultura ou contextos sociais de referência para a execução de um trabalho. O domínio das tecnologias da informação e da comunicação que tornam-se essenciais nas ferramentas cultural da sociedade do conhecimento. *Dotação* refere-se à passagem das ferramentas de externas ao interno; avião «interpsicológico». "Especificamente o conceito de apropriação indébita usado por Wertsch e proposta por Bakhtin (1981) refere-se ao processo de tomar alguma coisa e fazê-lo propriamente dito". Por exemplo, o uso do correio eletrônico para o "cartão-postal" é um exemplo claro da dotação desta nova tecnologia.

Próximo passo corresponde a *privilegiación* é o "processo através do qual o assunto é inclinado por uso de uma ferramenta específica" (Bolaños). L. 2006, p.126) que usa para resolver os problemas que ele enfrenta. Um exemplo claro que temos quando fomos à Internet em vez de olhar para uma rua impresso para a localização de uma rua de uma cidade. Finalmente, é o processo de *reintegração* que podemos entender que "como o uso de possuir um contexto para outro instrumentos culturais" (1995ª De Pablos, 3 e 1996). Nível de *reintegração* é observado quando o assunto é capaz de modificar a sua actividade em diferentes contextos, fornecendo novos recursos e transformando sua própria maneira de pensar e de agir. Portanto, a capacidade de inovação está estreitamente ligada à reintegração processos em ambos exigem movendo idéias, conceitos e aplicações de um espaço para os outros.

Acordo com o esquema acima teoria sociocultural também pode ser útil para identificar, entender e explicar o mal-estar resultantes de demandas de aprendizagem para a vida longa, bem como a explicar as propostas formativas para uma eficaz constante, aprendizagem e não-traumática.

Em síntese, a abordagem sociocultural é um modelo teórico que nos permite entender em primeiro lugar as demandas intelectuais da vida e aprendizagem por outra explicação sobre as doenças que são derivadas da sociedade do conhecimento. Estas doenças são o resultado da dificuldade de adaptação de temas - adultos, que já teve sua estrutura mental com outros estilos e outras formas de aprendizagem - se de outros ambientes para esses novos cenários.

O estudo sobre o mal-estar do conhecimento pode ser uma nova linha de investigação em relação à gestão do conhecimento. Se o conhecimento é que o recurso mais valioso desta sociedade não deve ser estrangeiro para ele, a identificação

do mal-estar que gera nas matérias. Portanto, eles devem ser estudo específico abordar sistematicamente a sua compactação. Este conhecimento é essencial e antes da elaboração de sistemas de diagnóstico, prevenção e tratamento de doenças que produz.

Modalidades de inquietação intelectual na sociedade do conhecimento.

As construções descritas anteriormente de socioculturais, teoria pode ser relativa à teóricos na explicação para o mal-estar na sociedade do conhecimento. Nesta perspectiva, estão indo para fazer uma visita guiada as doenças que identificámos como resultado da falta ou deficiência de qualquer uma dessas ferramentas intelectual para aprendizado efetivo. Assim, a quatro tipos de males identificados estão estreitamente relacionadas com níveis de conhecimento de *domínio*, *apropriação*, *privilegiación reintegração*.

1. Desconforto devido à falta de domínio: isto é expresso com "*angústia"* devido à incapacidade do assunto para selecionar adequada às numerosas fontes de informação de referência. Horizontalidade e limpeza da informação exige que os critérios do assunto para orientar a sua seleção. No século anterior informações foi seleccionadas e organizaram, não exige concorrência selectiva. Esta falta leva o assunto não pode discriminar e ser angustie. L de produção intelectual é a reprodução da informação sem qualquer organização ou elaboração. Portanto a informação é transmitida em superficial, fazendo uso repetitivo e cumulativo da mesma maneira. Esta prática é texto visível e produções científicas. Ele documenta que repetir as informações, mas com uma seleção pobre e estruturação-lo. Isso gera aflição resultantes da impossibilidade de produzir novos conhecimentos com a informação que está disponível. Ou seja, da teoria sócio-culturais que pode diagnosticar esta situação como assunto de deficiência para internalizar informações e fazer uma reintegração dos mesmos. Este fenômeno pode ser observado em trabalhos apresentados em intelectual áreas (congressos, seminários, eventos, etc.) são cumulativa e repetitiva e sem nenhuma ou mínima entrada intelectual. Punição avaliativa realizado trabalho gerando angústia intelectual, se o assunto reconhece que sua produção não é ideal e sofre a concorrência para obter melhores resultados. Como também como obter it.

Para evitar este desconforto é necessária educação pode desenvolver conhecimentos de construção assunto e pensamento através de interação com os processos de geração de informações. Ou seja, é necessário interiorizar e apropriando-se essa informação para depois dar-lhe e transportá-la. E isso, requer inicialmente desenvolver competitiva de *domínio,* não como o ponto de chegada, como foi para a industrialização da sociedade, mas como o gateway para conhecimento. Esta agitação,

portanto, poderia ser diagnosticada como "" "*défice na organização e estruturação das informações".* Esse diagnóstico é facilmente derivado tratamento educacional e pedagógico.

2. Desconforto devido a "apropriação" superficial: Ocorre quando usando uma linguagem com termos de significado aparente, mas dentro deles lá em causa é a falta de conhecimento. Trata-se de termos de reutilização de moda ou de teclas no coletivo especializada, mas, por trás deles, não há nenhuma internalização de informações. Nestes casos, os temas apropriados submetidos fora, usá-los somente palavras-chave que pode permitir a fingir que você existe capital intelectual que exige da sociedade do conhecimento. Esse recurso mas facilita a construção de textos que podem ser interpretados como atualizados, temas realmente são apresentados sem qualquer, aprofundamento com a terminologia estereotipada e não fundamentada. Estes temas que pretendem demonstrar que eles sabem os tópicos e podem ser muito produtivos em termos de número de publicações. Apresentar as capacidades em detectar as demandas de contextos e conhecimentos superficiais e estereotipados de acordo com essas demandas. Esta prática superficial é associada ao usar o conhecimento como fonte de energia e dar-lhe uma coragem política e intelectual.

Como resultado, a superficialidade da produção intelectual gera insegurança e medo, bem como pouca possibilidade de interação com outras pessoas que investigar temas e pântanos para baixo a produção do conhecimento. Diagnóstico de este emitir que nós pode colocar na falta de domínio, a apropriação e a interiorização da informação, tendo como conseqüências incapacidade de gerar conhecimentos e aprender. Intervenção educativa nestes casos poderia ser resolvida de uma perspectiva de "discurso intelectual". Fazer a distinção entre "discurso intelectual de aprendizagem" e "sub-intelectual para alimentação, usando este recurso pelo seu valor como reconhecimento intelectual." fala

Esta falta de competência intelectual para uma dotação profunda do conhecimento é uma deficiência na produção de conhecimento e inovação, bem como a evolução do próprios aprendizados de assuntos. Fecha a possibilidade da aprendizagem de vida.

3. Desconforto devido a um déficit de Privilegiación. Outras doenças causadas pelo conhecimento está relacionado com a impossibilidade de priorizar o conhecimento relevante ou qualquer informação que cumpra as exigências do contexto da atividade. Esta prática é muito comum em conferências e eventos acadêmicos que a informação não era consistente com o público-alvo. Ensino de excelência e qualidade está intimamente ligado a esta capacidade. Também ser são casos em que, mesmo que parece que os temas "ter assimilado os conceitos", ainda não são capazes de operar com eles e encontrando dificuldades em aplicá-los em novas condições. Este fenômeno

é observado em ciência popular publicações não são capazes de traduzir conceitos científicos mais compreensível terminologia ou mais situações cotidianas.

Aflição resultantes em capacidade de transferir conhecimentos teóricos a situações e problemas específicos (que também podem ser profissionais) gera ansiedade, insegurança e estresse. Discursos acadêmicos e textos acadêmicos são fontes que você pode analisar e observar esse fenômeno. Do ponto de vista diagnóstico problema diz respeito a um défice na privilegiación. Este diagnóstico permite projetar alternativas educativas para melhorar esta competição. Falta desta ferramenta sócio-cultural coloca freios ao desenvolvimento, enquanto o tempo perdido e investe em publicações que não têm o efeito desejado porque ele não está em conformidade com o objetivo de tornar clara a investigação futura, mas que tendem a confundir. Eles são os textos que aparentemente expostos principais teorias, mas deixar de trazer um grande avanço no desenvolvimento do tópico.

4. Desconforto devido à diferença "Reintegração": Expressa um sentimento de impotência e frustração devido à incapacidade de gerar novos conhecimentos, porque não é possível operar no nível da reintegração. Ou seja, a capacidade de criar algo novo a partir do conhecimento internalizados. Esta é uma exigência fundamental na sociedade do conhecimento. Requer inovação e novas criações. E défice de reintegração produz ansiedade que reflecte-se na impossibilidade de gerar um novo produto.

Conhecimento gerado com a falta desta competição é caracterizado por vários fenómenos de explicações de um conjunto de teorias, mas sem ultrapassar a uma solução possível para uma situação nova. Educação tradicional não examinou o desenvolvimento desta capacidade na medida em que não foi uma exigência da sociedade industrial. Assim, o propósito de uma escola que favoreça a aprendizagem de vida deve estar ligado ao desenvolvimento da capacidade de transferência de conhecimento para novos contextos.

Vida do ponto de vista da aprendizagem de sociedade da conhecimento exige ferramentas cognitivas para reintegrar os conhecimentos que envolvem o domínio privilegiación, interiorização, capacidades de reintegração. Esses aprendizados défice gera desconforto psicológico não visível e reconhecível, na maioria das vezes pelos próprios titulares.

Em jeito de conclusão...

Esta contribuição destina-se a lançar luz sobre os problemas das doenças intelectuais que são gerados na sociedade do conhecimento. Mas estamos conscientes do carácter inicial dessa abordagem e, portanto, sujeitos a interrogatório e debate. O contributo

essencial que pretendemos é o observado o conceito de aprendizagem ao longo da vida, como a necessidade de formação em competências intelectuais que permita gerir o conhecimento. Teoria ou abordagem sociocultural traz uma importante referência explicativa para esta questão desde as construções do proprietário do domínio, privilegiación, interiorização, reintegração. Por outro lado é importante equipar e vestuário com dados empíricos através da sistemática de investigação desta abordagem inicial. Talvez uma futura linha de investigação que ajuda a esclarecer e empiricamente baseado coisa aqui levantada.

Aprendendo a vida longa exige educação para responder eficazmente ao domínio de competência exigida para a geração e o desenvolvimento do conhecimento. Os poderes intelectuais derivados a abordagem sócio-cultura são essenciais para acessar, entender e criar conhecimento. E eles, portanto, podem servir padrão para diagnosticar déficits educacionais para elaborar propostas de formação.

E, finalmente, para apontar a relação entre as competências e os Estados emocionais dos temas. A falta de domínio de habilidades intelectuais e demandas e demandas externas da sociedade do conhecimento produzido em assunto de sentimentos e emoções diversas. Se você estiver acessando o conhecimento, porque eles têm as ferramentas sócio-culturais para fazer assim, expressas emoções e sentimentos de subjetiva; bem-estar e se você pode acessar a capital intelectual devido à falta de ferramentas, aparecem as emoções e os sentimentos de desconforto. As emoções positivas e agradáveis são essenciais para a qualidade de vida das pessoas.

Referências Bibliográficas

ALISEDO, G. & Cols. (1997). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Argentina: Editorial Paidos Educador.

BAJTIN, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. Traducción de Tatiana Buvnova. México: Siglo XXI editores, sa de cv.

BAJTIN, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos.

BOLAÑOS, M. L. (2006). *La formación del profesorado desde la perspectiva de género*. Editorial Universidad Santiago de Cali. Santiago de Cali. Colombia.

COLÁS, P. (2004). In Rebollo & Mercado. *Mujer y Desarrollo en el Siglo XXI. Voces para la Igualdad*. Editorial McGraw-Hill. Madrid.

COLÁS, P. (2005).La formación Universitaria en base a competencias. In Colás & De Pablos (Coords), *La Universidad en la Unión Europea*. Málaga: Aljibe

CUBERO, P. R. & Cols. (2007). Aprendizaje y psicología histórico-cultural. Aportaciones de una perspectiva social del aula. La escuela desde la psicología sociocultural. *Revista de investigación en la escuela* # 62. España.

DE PABLOS, J. (1995a). *La mediación de la televisión en el ámbito de la educación de adultos (diseño con un nivel microgenético).* Proyecto de investigación (Cátedra de Universidad). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

DE PABLOS, J. (1995b). *La acción mediada: televisión (educativa).* Comunicación inédita presentada al III Congreso de Infancia y Aprendizaje, Madrid.

DE PABLOS, J. (1996). *Tecnología y educación.* Barcelona: CEDECS.

GARDNER, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Biblioteca de psicología y psicoanálisis. México D. F.: Fondo de cultura económica, S.A. de C.V.

PEIRÓ, J. M. (2006). *Las competencias en la sociedad de la información: nuevos modelos formativos*. In http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/formacion_continua/peiro.htm#competencias]

MARTÍN, E. (2003). Conclusiones: un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante. In C. Monereo & J.I. Pozo, *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, Madrid: Síntesis, 286-287.

HARGREAVES, A. (2003). Enseñar para la Sociedad del Conocimiento: educar para la creatividad. In A. Hargreaves, *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento*, Barcelona: Octaedro, 35.

VYGOTSKI, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica Grijalbo Mondadori S. A.

WERTSCH, J. (1993) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Editorial Aprendizaje Visor. Traducción Adriana Silvestre. Madrid.



COMUNICAÇÕES

Eixo Temático 3:

Avaliação de "Competências" adquiridas em Contextos Experienciais

Voltar ao Índice do Eixo

A avaliação como elemento constituinte da identidade profissional de formadores de professores

Leanete Thomas Dotta
Pontifícia Universidade Católica, São Paulo
Amélia Lopes
FPCE, Universidade do Porto

Resumo: No presente artigo nos propomos discutir elementos ligados à avaliação na constituição identitária de formadores de professores que atuam em cursos de Licenciaturas, no contexto da Educação Superior brasileira. O estudo do qual resultaram os dados que serão analisados insere-se em uma perspectiva sociológica, considerando as categorias de análise propostas por Claude Dubar para estudos empíricos no campo das identidades profissionais. Como interlocutores no campo da docência na Educação Superior e no campo da Avaliação estão Maria Isabel da Cunha, Carlos Marcelo, Miguel Zabalza, Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann, entre outros. Os dados que promoveram a análise aqui proposta resultaram de entrevistas realizadas com vinte professores formadores de cursos de Licenciaturas em Pedagogia, História, Matemática e Educação Física. Destes professores, sete trabalham com disciplinas pedagógicas, nove em disciplinas específicas e quatro professores em ambos os tipos de disciplinas. Ressaltamos tal dado tendo em conta o objetivo de discutir possíveis diferenças de concepções e práticas no campo da avaliação segundo o tipo de disciplina ministrada. O perfil de formação dos sujeitos também importa discutir, como interveniente nas concepções dos professores formadores. Assim, dos vinte professores entrevistados, a maioria – dezessete professores – possui mestrado, cinco professores possuem doutorado e três professores possuem somente especialização. A análise dos dados indica que os professores formadores investigados reconhecem a complexidade da avaliação, sendo que alguns a apontam como uma das suas principais dificuldades. Os professores falam da avaliação como um *momento de aprendizagem*, de *redirecionamento de suas práticas,* do seu *caráter processual* e da necessidade de *variação de instrumentos utilizados*. Contudo, de forma geral, os formadores investigados são muito sucintos em seus depoimentos no que se refere à avaliação, não pormenorizando as dificuldades que enfrentam, o que pode permitir uma análise no sentido de que lhes faltam referenciais sólidos para abordar o tema.

Palavras – Chave: Avaliação – Identidade profissional – Formadores de professores

Abstract: In the present article we propose to discuss elements related to evaluation in the identity construction of teacher educators who work in Undergraduate courses, in the context of higher education in Brazil. The study which resulted in the data to be analyzed is inserted into a sociological perspective, considering the categories of analysis proposed by Claude Dubar for empirical studies in the area of professional identities. As collocutors in the field of teaching in Higher Education and in the field of Evaluation are Maria Isabel da Cunha, Carlos Marcelo, Miguel Zabalza, Cyprian Luckesi, Jussara Hoffmann, among others. The data that promoted the analysis proposed here have resulted from interviews with twenty former teachers of Undergraduate courses in Education, History, Mathematics and Physical Education. Among these teachers, seven work with pedagogical disciplines, nine in specific disciplines and four teachers in both types of disciplines. We stress such data taking into account the purpose of discussing possible differences in conceptions and practices in the field of evaluation according to the type of discipline administered. The formation profile of the subjects is also important to be discussed, as an intervener in the conceptions of teacher educators. Thus, most of the twenty teachers interviewed - seventeen teachers - possesses Masters, five teachers have PhD and only three teachers have expertise. Data analysis indicates that investigated teacher educators recognize the complexity of evaluation, and some pointed to as one of its main difficulties. The teachers talk of evaluation as a learning moment, the redirection of their

practices, their procedural character and the need to vary the methods used. However, in general, the investigated educators are very succinct in their testimonies with regard to evaluation, not detailing the difficulties they face, which may allow an analysis in the sense that they lack solid references to approach the subject-matter.

Key - words: Evaluation - Professional identity – Teacher educator

1. Introdução

O presente artigo tem por objetivo discutir como elementos ligados ao conceito de avaliação se incorporam na identidade profissional de formadores de professores a partir de suas trajetórias formativas e profissionais, tendo em conta especialmente o papel da organização das instituições de formação e de atuação profissional dos formadores.

As reflexões propostas neste artigo decorrem de alguns dos resultados obtidos de uma investigação acerca das trajetórias identitárias de formadores de professores em cursos de Licenciaturas. A referida investigação teve por objetivo conhecer e analisar as identidades profissionais docentes de formadores de professores de cursos de Licenciaturas, construídas a partir da organização administrativa e acadêmica das instituições em que atuam; das disciplinas que ministram e do campo de conhecimento do curso a que pertencem.

A investigação circunscreveu-se na região oeste do Estado do Paraná, Brasil, privilegiando formadores de três tipos de instituições – duas faculdades particulares, uma universidade particular e uma universidade pública, de cursos de licenciaturas comuns aos três tipos de instituições, sendo estes: Educação Física, Matemática, História e Pedagogia. No total foi prevista a realização de 24 entrevistas – dois professores por curso definido de cada instituição, um de disciplina específica e um de disciplina pedagógica; contudo, considerando que alguns professores atuam tanto em disciplinas específicas quanto pedagógicas e mesmo em mais de um curso, as entrevistas, ao total, reduziram-se a 20.

Uma vez gravadas e transcritas, as entrevistas foram submetidas a um *software* de análise qualitativa – o QSR – Nvivo, onde os dados foram inseridos nas categorias previamente estabelecidas. Mediante a categorização, os dados foram organizados em quadros que permitiram leituras verticais, horizontais e transversais, assim como as respectivas análises.

Para atender ao objetivo proposto neste artigo, dentre as categorias do estudo foi selecionada a que diz respeito às concepções de avaliação na trajetória formativa dos sujeitos e em sua atuação profissional, que agregou dados obtidos da descrição dos sujeitos de suas trajetórias de alunos na Educação Superior e nos cursos de Pós-Graduação, assim como da sua trajetória profissional como formadores de professores em cursos de Licenciaturas.

Para compor o quadro reflexivo deste artigo apresentamos inicialmente algumas discussões sobre a docência na Educação Superior. Apresentamos também os eixos centrais do referencial teórico sobre as identidades profissionais que fundamenta nossas reflexões e percurso metodológico seguido para a obtenção e análise dos dados. Na sequência são apresentados os dados referentes a categoria *Avaliação* e a análise dos mesmos na forma de considerações finais.

2. Docência na Educação Superior Brasileira

A docência na educação superior tem despertado crescente interesse de investigadores do campo educacional. Com o advento da presença do *Estado Avaliativo* no Brasil (FREITAS, 1999, 2002, 2003), as exigências voltadas à qualidade e à excelência do ensino despertam o olhar para o referido tema. Grupos de pesquisa são constituídos, e vários pesquisadores mobilizam-se em direção à constituição do campo de investigação da docência na educação superior.

Para boa parte desses estudiosos, um dos condicionantes mais fortes da docência, na educação superior, é a instituição em que o professor exerce suas atividades. A missão da instituição e as funções priorizadas determinam o tipo de atividade a ser exercida[1]. Em uma instituição, privada ou pública, com administração federal, estadual ou municipal, é a organização acadêmica que definirá o pensar e o exercício da docência de formas diferentes.

Assim, de acordo com o tipo de instituição de ensino em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes condicionantes. Se a instituição onde trabalha lhe permite a participação em um grupo de pesquisa, é provável que sua visão de docência tenha um forte componente de investigação. Caso sua instituição atue somente no campo da docência, o condicionante, provavelmente, será o do ensino sem a pesquisa.

No caso das universidades, existe uma tendência que considera a identidade profissional construída em torno da produção científica, sendo a docência uma

[1] O ensino superior brasileiro, segundo legislação vigente, organiza-se de forma administrativa, acadêmica e quanto à formação da seguinte forma:
Organização Administrativa – Instituições Públicas são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público: *Federais* - mantidas pelo Governo Federal; *Estaduais* - mantidas pelos governos dos Estados; *Municipais* - mantidas pelo poder público municipal. *Instituições Privadas* são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e dividem-se em: *Instituições privadas com fins lucrativos ou Particulares em sentido estrito; Instituições privadas sem fins lucrativos*, que podem ser Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas.
Organização Acadêmica – Instituições Universitárias: instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão. Dividem-se em Universidades, Universidades Especializadas e Centros Universitários.
Instituições Não Universitárias: que podem ser CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) e CETs (Centros de Educação Tecnológica), Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas e Institutos Superiores de Educação.

atividade vista como portadora de menor prestígio. Segundo Zabalza (2004), um aspecto preocupante no que se refere aos professores da educação superior é o fato de terem uma identidade profissional indefinida, uma vez que sua preparação para o exercício docente sempre esteve voltada para o domínio científico, aspecto que dificulta a constituição de uma identidade profissional vinculada à docência.

Para o mesmo autor, como atividade especializada, a docência, em qualquer grau de ensino, compreende conhecimentos específicos, ou seja, requer preparação específica para o seu exercício. Ensinar é uma tarefa tomada pela complexidade, uma vez que exige conhecimentos aprofundados sobre os conteúdos específicos e sobre como os alunos aprendem, entre outros conhecimentos.

Considerando a complexidade da docência, Cunha (2007) põe em destaque a exigência de condições de justificação das ações desenvolvidas, com base em conhecimentos fundamentados e em argumentos teoricamente sustentados. Assim, o exercício da docência exige uma formação específica que identifique a condição amadora da profissão, que tende a manter os processos culturalmente instalados sendo reproduzidos cotidianamente. Definitivamente, não basta ser um professor com conhecimentos aprofundados em uma área de conhecimentos específicos para provocar a aprendizagem nos alunos; antes de tudo, é necessário reconhecer as múltiplas demandas desse profissional e a complexidade de sua atividade.

O professor da educação superior é o único profissional do qual não se exige formação específica para o exercício da profissão, o que redunda em consequências ruins para o processo de ensino. A massificação crescente da educação superior, a redução dos investimentos, as novas exigências do mercado de trabalho, a adoção de novas tecnologias de informação e comunicação exigem revisões nos atuais modelos de atuação e de formação docente. Faz-se necessário que o professor passe de *especialista* de suas disciplinas para *professor* dessas mesmas disciplinas, movimento que envolve conhecimentos específicos e pedagógicos, tendo como objetivo principal a aprendizagem do aluno.

Cunha (2010) apresenta a seguinte organização dos saberes docentes necessários à docência, relacionados ao campo pedagógico:

- saberes relacionados ao contexto da prática pedagógica;
- saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação;
- saberes relacionados à ambiência da aprendizagem;
- saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos;
- saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino;
- saberes relacionados com a condução da aulas nas suas múltiplas possibilidades;
- saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

A autora ressalta que os diferentes saberes são passíveis de articulação entre si e são definidos por dependências recíprocas.

A necessidade de saberes específicos para a docência na educação superior também é indicada por Masseto (1998), para quem o docente, além da competência em uma determinada área do conhecimento, precisa do domínio na área pedagógica, assim como do exercício da dimensão política.

Igualmente, para Zabalza (2004), conhecer bem a própria disciplina é condição fundamental para a docência, mas não única. Assim, além de conhecer os conteúdos, os docentes devem ser capazes de analisar e resolver problemas; analisar, detalhar e tornar os conteúdos compreensíveis; identificar a melhor maneira de aproximação dos conteúdos das formas de abordá-los; selecionar estratégias metodológicas adequadas e recursos que facilitem a aprendizagem; organizar as ideias, informações e tarefas para os estudantes. O autor ainda prevê competências necessárias que se relacionam com o caráter interativo com os alunos. Assim, o docente deve saber identificar o que o aluno já sabe; comunicar-se de forma clara e cordial com os alunos; agir de forma adequada com as características do grupo de alunos com o qual terá que trabalhar, sendo capaz de estimular a aprendizagem, o trabalho em grupo e o pensamento dos mesmos.

Shulman (2005) acredita que restringir a docência a habilidades básicas, conhecimentos do conteúdo e conhecimentos didáticos gerais é considerar o trabalho docente como algo trivial, sem considerar sua complexidade e suas necessidades.

O processo de ensino inicia-se quando o professor compreende o que deve ser ensinado e como se deve ensinar. Nesse processo, estão envolvidos, pelo menos, sete tipos de conhecimentos: conhecimento do conteúdo; conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos; conhecimento dos contextos educativos e conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos. O autor entende, ainda, que, entre as categorias de conhecimentos apresentadas, o conhecimento didático dos conteúdos ocupa lugar de destaque, uma vez que representa uma mistura entre conteúdo e didática.

O conhecimento profissional, uma das áreas do *conhecimento na ação*, segundo Ponte (1993 *apud* TRALDI JÚNIOR, 2006), desdobra-se em quatro grandes domínios: o conhecimento dos conteúdos do ensino, incluindo a relação com as demais disciplinas; o conhecimento do currículo; o conhecimento do aluno, envolvendo suas características, formas de aprendizagem, necessidades e interesses; e o conhecimento do processo instrucional, ou seja, o que se refere à preparação, condição e avaliação de sua prática docente.

O ensino na educação superior, normalmente, é entendido como decorrência das demais atividades: no caso dos docentes que atuam no mercado de trabalho, como

decorrência da atuação na sua profissão; no caso dos docentes que atuam nos demais níveis de ensino, como decorrência da docência nesses outros níveis; e, no caso dos docentes que se dedicam exclusivamente ao trabalho na educação superior, como decorrência da sua relação com a pesquisa. Assim, a docência assume uma *forma naturalizada de exercício.* Tal naturalização refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como fundamento da docência; em outras palavras, o professor ensina baseado na sua experiência como aluno e/ou inspirado nos seus antigos professores.

Todos os professores foram formados por professores e vivenciaram as práticas pedagógicas dos mesmos, assim absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas, posturas e experiências didáticas. Tal contexto concorre para a sua formação e para a organização, consciente ou inconscientemente, de seus esquemas cognitivos e afetivos que fundamentam sua ação docente.

A intervenção nesse processo de naturalização profissional exige reflexão baseada na desconstrução da experiência. As práticas só são alteradas mediante reflexão dos sujeitos sobre si mesmos e sobre sua formação, principal sentido da formação de professores, quer inicial, quer continuada.

3. Aspectos teórico-metodológicos

3.1. Identidades Profissionais

O referencial teórico no campo das identidades que fundamenta a discussão aqui apresentada é o postulado por Claude Dubar, que entende as identidades como um resultado "simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições" (DUBAR, 1997, p. 105).

A conceitualização que Dubar (1997) faz acerca da noção de identidade assume a perspectiva de que a identidade social resulta da articulação de duas transações: uma interna ao indivíduo, e outra, externa, estabelecida entre o indivíduo e as instituições com as quais interage. Essa divisão intrínseca – *identidade para si* e *identidade para o outro* – é simultaneamente inseparável e, ao mesmo tempo, problemática. Inseparável pela correlatividade da identidade para si à do Outro e de seu reconhecimento, ou seja, *eu só sei quem eu sou através do olhar do outro.* E problemática porque pode-se apenas confiar na comunicação entre os indivíduos para saber sobre a identidade que um atribui ao outro e assim forjar sua identidade. Como a comunicação com os outros é marcada pela incerteza, não é possível ter certeza de que a identidade para um indivíduo coincida com a identidade para o Outro. É possível, então, concluir que a

identidade nunca é pré-definida; ela está em constante construção e reconstrução, em um movimento de incerteza maior ou menor e mais ou menos durável.

A constituição identitária resulta de dois processos heterogêneos: o primeiro refere-se à *atribuição* da identidade pelas instituições e pelos agentes que se relacionam diretamente com o indivíduo e não pode ser analisada fora dos sistemas de ação nos quais o indivíduo está implicado, resultando de relações de força entre todos os atores implicados e da legitimidade das categorias utilizadas.

O segundo processo diz respeito à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos e não pode, por sua vez, ser analisado fora das trajetórias sociais pelas quais os indivíduos constroem *identidades para si*, que utilizam categorias que devem ser legítimas para o próprio indivíduo e para o grupo a partir do qual define a sua *identidade-para-si*.

Os dois processos não coincidem, necessariamente. É possível que haja um desacordo entre a identidade social virtual atribuída a um indivíduo e a identidade social real que ele se atribui. A redução do desvio entre as duas identidades é promovida por *estratégias identitárias*, que podem assumir duas formas: a forma de transações externas ao indivíduo e os outros significativos, visando acomodar a identidade para si à identidade para os outros – transação chamada *objetiva*; e a forma de transações internas ao indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma parte das suas identificações anteriores (que são as identidades herdadas) e a vontade de construir, para si, novas identidades no futuro (identidades visadas), em busca da assimilação da identidade-para-outro à identidade-para-si – essa transação denominada *subjetiva*.

A articulação entre a transação objetiva e a transação subjetiva é a chave do processo de construção das identidades sociais. A transação objetiva configura-se, pois, numa confrontação entre as procuras e as ofertas de identidades possíveis. Trata-se de uma verdadeira negociação entre os que procuram uma identidade em situação de abertura no seu campo do possível e os que oferecem uma identidade em situação de incerteza no que se refere às identidades virtuais a propor. Essa *negociação identitária* implica um processo de comunicação complexo, onde a qualidade das relações com o outro constitui um critério e um desafio importante na dinâmica das identidades.

A formação e os contextos de trabalho são alguns dos sistemas de ação que transportam propostas de identidades que entrarão em contato com as trajetórias dos indivíduos portadores de identidades reais. A constituição da identidade profissional resulta de um processo de socialização secundária, ou seja, da aquisição de saberes relativos ao campo especializado da atividade a que se refere.

No âmbito profissional, segundo Lopes (2001), destaca-se a relevância da identidade profissional de base ou primeira identidade profissional, que corresponde a uma trajetória e a uma estratégia, considerando que é uma projeção de si, do passado no presente e

do presente para o futuro, pondo em jogo a imagem de si, a apreciação de suas capacidades e a realização dos desejos.

O espaço de reconhecimento das identidades é inseparável dos espaços de legitimação dos saberes e competências associadas às identidades. A transação objetiva entre indivíduos e instituições está organizada em torno do reconhecimento e do não reconhecimento das competências, saberes e das autoimagens que constituem os núcleos das identidades reivindicadas (Cf. DUBAR, 1995 *apud* LOPES, 2001).

3.2. Percurso Metodológico

O estudo do qual foram retirados dados para as análises presentes neste artigo insere-se em uma perspectiva sociológica, considerando as categorias de análise propostas por Claude Dubar (1997) para estudos empíricos no campo das identidades profissionais.

A construção do instrumento de coleta de dados – entrevistas semi-estruturadas – foi sustentada pelas questões centrais, pelos objetivos e hipótese do estudo, assim como pelo referencial teórico que fundamenta a investigação. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra.

O conteúdo da comunicação, em especial, a fala humana, por meio da sua riqueza, permite uma visão "polissêmica e valiosa" (CAMPOS, 2004, p. 612), o que coloca o pesquisador diante de vastas possibilidades de interpretação. Tal situação pode vir a se tornar uma dificuldade no sentido da necessidade de visualizá-los, tanto no campo objetivo, quanto no campo simbólico. Trata-se da necessidade de buscar uma análise de conteúdo, nem extremamente vinculada ao texto ou à técnica – o que poderia prejudicar a criatividade e intuição do pesquisador –, nem excessivamente subjetiva, o que traria o perigo da imposição das próprias ideias e valores do pesquisador às intenções expressas na fala do pesquisado.

Inferir questões a partir de um texto objetivo é a *mais-valia* da análise de conteúdo, o que confere ao método relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação. Um determinado dado sobre o conteúdo de uma comunicação não tem valor até que seja vinculado – por alguma forma de teoria – a outro. Assim, "produzir inferência, em análise de conteúdo, significa, não somente produzir suposições subliminares acerca de uma determinada mensagem, mas em embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores". (CAMPOS, 2004, p. 613).

O tratamento inicial das entrevistas foi realizado com o auxílio de um *software* adequado à análise qualitativa de dados – o QSR Nvivo –, momento inicial importante de interpretação e análise dos dados, permeado por novas revisões das transcrições.

O *software* utilizado, por um lado, serviu de suporte à organização e categorização das entrevistas, possibilitando um trabalho interativo de exploração das informações

contidas em articulação com os referenciais teóricos utilizados no estudo. Por outro lado, possibilitou também a realização do cruzamento das várias categorias, articulando, paralela e simultaneamente, análises horizontais – de todas as entrevistas, por categorias, por conjuntos – e análises verticais, ou seja, de cada entrevista, entendida na sua singularidade.

Considerando o referencial teórico utilizado e a opção metodológica, construiu-se, *aprioristicamente*, um conjunto de categorias e subcategorias de codificação. O *software* permite criar, a exemplo de uma árvore genealógica, uma árvore de codificação que possibilita a visualização das relações entre as várias categorias e subcategorias, assim como o estabelecimento de conexões entre si mesmas. Para efeito das discussões às quais nos propomos neste artigo foi eleita uma das subcategorias – *Avaliação* – abrigada na categoria denominada *Concepções e Práticas.* A subcategoria utilizada diz respeito às concepções e práticas dos professores formadores no que se refere especificamente à avaliação. Os dados obtidos emergiram de questões feitas aos formadores de professores referentes ao planejamento e às maiores dificuldades encontradas na sua prática docente.

A definição das unidades de sentido foi perpassada pelo critério da flexibilidade, ou seja, as unidades de sentido podiam ser uma palavra, uma frase, um parágrafo, conforme o caso e a necessidade de identificação de sentidos.

A definição do universo de pesquisa, assim como da escolha dos sujeitos, foi realizada com base nos seguintes intervenientes: *a organização administrativa e acadêmica das instituições em que atuam os formadores; as hierarquias que se estabelecem na educação superior com relação aos diferentes cursos;e a valorização maior ou menor das disciplinas pedagógicas e específicas*.

No total foi prevista a realização de 24 entrevistas – dois professores por curso de cada instituição, um de disciplina específica e um de disciplina pedagógica; contudo, considerando que alguns professores atuam tanto em disciplinas específicas quanto pedagógicas, e mesmo em mais de um curso, as entrevistas, ao total, reduziram-se a 20. Assim, os dados que promoveram a análise aqui proposta resultaram de entrevistas realizadas com vinte professores formadores de cursos de Licenciaturas em Pedagogia, História, Matemática e Educação Física. Destes professores, sete trabalham com disciplinas pedagógicas, nove em disciplinas específicas e quatro professores em ambos os tipos de disciplinas.

No decorrer da apresentação e análise dos dados, os professores formadores entrevistados serão denominados pela sequência de *sujeito 1* (S1) a *sujeito 20* (S20).

4. Os dados da pesquisa e análises possíveis

4.1. O perfil dos sujeitos

A partir das informações reunidas por meio do instrumento de coleta de dados, apresentamos um perfil global dos professores formadores participantes da pesquisa tendo em conta o gênero, a idade, o tipo de instituição freqüentada no seu percurso de formação e a titulação.

Em síntese, pode-se dizer que os sujeitos participantes desta investigação dividem-se, quase que igualmente, entre homens e mulheres, com idades majoritariamente entre 36 e 45 anos; com relação ao tipo de instituição freqüentada na formação, entre os vinte professores entrevistados, a maioria estudou em escola pública durante a educação básica e os cursos de graduação foram realizados, por metade dos professores, em instituições públicas e por outra metade, em instituições particulares. Em termos de titulação, a maioria – dezassete professores – possui mestrado, realizado em instituição pública, apenas cinco professores possuem doutorado e três professores possuem somente especialização.

Para tratar das concepções e práticas dos sujeitos acerca da avaliação – expressas no Quadro 1, partimos das considerações de Cunha (2010) acerca dos *saberes relacionados à avaliação da aprendizagem.*

Tais saberes referem-se à retomada da trajetória percorrida, dos objetivos previstos e à organização de estratégias avaliativas que melhor informem sobre o que os alunos aprenderam. Supõem um conhecimento técnico e, ao mesmo tempo, uma sensibilidade pedagógica que possibilitarão ao professor a identificação e a leitura interpretativa do desenvolvimento dos seus alunos.

Os professores formadores investigados, de forma geral, reconhecem a complexidade da avaliação. Três professores das faculdades particulares e três da universidade pública afirmam ser a avaliação uma das suas dificuldades. Os demais professores falam da avaliação como um *momento de aprendizagem*, de *redirecionamento de suas práticas,* do seu *caráter processual* e da necessidade de *variação de instrumentos utilizados*. Os instrumentos avaliativos também são citados pelos professores.

Conforme Nascimento (2009), os professores avaliam, conforme seus processos formativos, baseando-se, especialmente, em suas experiências docentes e concepções de ensino-aprendizagem e de sujeitos educacionais que constroem em suam suas carreiras. Os dados específicos da investigação, reunidos no Quadro 01, considerando as presenças e as ausências, permitem confirmar a perspectiva apresentada por Nascimento (idem), de que o modo como se avalia baliza o ensino, e vice-versa, e que

as interações professor-aluno, bem como a construção de conhecimentos, estão relacionados aos processos avaliativos empregados.

Quadro 1 – Concepções e Práticas – Avaliação

Faculdade	Universidade particular	Universidade pública
* De acordo com a disciplina; prática; trabalhos em grupo; participação;(S1) * Difícil; complicado; não imaginava que teria tanta dificuldade; como considerar as individualidades dos alunos; (S2) * Complicado; não é possível cobrar tudo o que foi passado devido às grandes dificuldades da turma. (S3) * Os alunos reclamam; coerentes com os conteúdos trabalhados; grande exigência; resultado positivo em termos de aprendizagem.(S4) * Ponto crítico; semana de provas dificulta a avaliação processual; muito trabalho com as correções; (S5) * Necessária; contribui para a construção da aprendizagem; diagnóstica; formativa; diversidade de instrumentos; (S6) * Preparo cuidadoso; uma das questões mais sérias; problema; como avaliar de forma justa; mais tempo para dedicar à avaliação. (S7)	* Processual; toda aula uma atividade avaliativa; diferentes estratégias; bimestral (exigência institucional); a quantificação incomoda; não tem caráter punitivo; (S8) * Trabalhos; sobrecarga com as correções;(S9) * Tranquilo; processo institucional a ser seguido;(S10) * Prova por si só não avalia; necessária; momento individual de aprendizagem;(S11) * Necessidade de instrumentos variados; dificuldade pelo grande número de alunos; trabalhos em grupo são de difícil avaliação; (S12) * Semana de provas; tradicional; turmas numerosas dificultam o processo de avaliação; a medida que se conhece o aluno melhor a processo fica mais fácil;(S13)	* Difícil; práticas; teóricas; devem preparar o aluno; para retomar conteúdos não apreendidos; resultados positivos geram satisfação; variedade de instrumentos; serve para redirecionar minha prática; (S14) * Processo participativo dos alunos nas decisões sobre as formas de avaliar; preocupação em entender o aluno; considerar as individualidades dos alunos; (S15) * Provas escritas; orais; questões abertas; momento de aprendizagem; auto-avaliação; melhores aulas são as das avaliações orais; possibilidade do aluno argumentar diante dos resultados;(S16) * Momento fantástico; situações problema; processual; (S17) * Seleção de tópicos fundamentais; dificuldade; preocupação e cuidado ao elaborar atividades de avaliação; busca de entendimento sobre os resultados;(S18) * Maior problema; frustração em quantificar; falta de maturidade de se colocar dentro do processo de avaliação; (S20)

Nascimento (2009) entende, ainda, que os formadores de professores devem construir processos avaliativos que permitam aos alunos, futuros professores, compreenderem, por sua própria experiência com a avaliação, o modo como vêm significando a avaliação e, com isso, possam elaborar uma nova visão do processo avaliativo, pela qual reconheçam seu crescimento acadêmico nas avaliações de que participam e que o formador reconheça nelas o seu ensino. Tal processo de mútuo reconhecimento do ensino e da aprendizagem, no processo de avaliação pelos sujeitos nele envolvidos, indica que avaliação e ensino estão sendo pensados de forma complementar.

Para o mesmo autor, os formadores de professores devem, de forma planejada e intencional, provocar nos alunos, futuros professores, o exercício da análise e reflexão

sobre a experiência com avaliações escolares, buscando significados que permitam discernir e construir saberes sobre a avaliação.

Estudiosos da avaliação, como Luckesi (1998) e Hoffmann (2005), entendem que a avaliação escolar deve acontecer de maneira responsável em relação à aprendizagem do aluno, deve ser, tecnicamente, consistente e, metodologicamente, competente, deve ter a função de fazer a mediação entre sujeito e conhecimento e, finalmente, deve ter como meta principal orientar novos caminhos que visem o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem.

Tais reflexões parecem não fazer parte integrante das preocupações dos professores formadores alvos deste estudo. O que se observa nos dados reunidos é que formadores investigados que apontam a avaliação como um problema ou uma dificuldade são sucintos em seus depoimentos e não pormenorizam tais dificuldades e problemas. Tal situação poderia ser explicada pela falta de elementos conceituais no repertório dos professores acerca de um dos saberes fundamentais necessários à prática docente. Aparentemente os professores, sujeitos da investigação em causa, sustentam os processos de avaliação que utilizam nas experiências que tiveram durante sua trajetória escolar como alunos.

Referências bibliográficas

CAMPOS, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem.* Brasília (DF).

CUNHA, M. I. (2007). O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In Cunha, M. I. (org.), *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus.

CUNHA, M. I. (2010) A docência como ação complexa. In Cunha, M. I. (Org.), *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin;Brasília, DF: CAPES: CNPq.

DUBAR, C. (1998). *Trajetórias sociais e formas identitárias:* alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Campinas, Educação e Sociedade, vol 19, n. 62.

DUBAR, C. (1997). *A socialização:* construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora.

FREITAS, H. C. L. (1999). A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 20, n.68.

FREITAS, H. C. L. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. Campinas, V.23, n.80.

FREITAS, H. C. L. (2003). Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24, n.85.

HOFFMANN, J. (1998). *Pontos e contrapontos*. Do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação.

LOPES, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação*: a construção das identidades profissionais docentes. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

LUCKESI, C. C.(2000). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 10ed. São Paulo: Cortez.

MASSETO, M. T. (org.).(1998). *Docência na Universidade*. 6ed. Campinas: Papirus.

NASCIMENTO, R. O. (2009). Avaliação escolar como aliada na formação docente: um olhar para as licenciaturas. In Neto, A. Q. & Orrú, S. E. (org.), *Docência e formação de professores da educação superior*. Curitiba: Editora CRV.

SHULMAN, L.S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf

TRALDI JUNIOR, A. (2006). *Formação de formadores de professores de matemática*: identificação de possibilidades e limites da estratégia de grupos colaborativos. Tese doutorado. PUC-SP

ZABALZA, M. A. (2004). *O ensino universitário* – seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ARTMED.

Avaliação de Projectos de Educação para a Saúde em meio escolar: um referencial possível

Maria Leonor C. Dias
Maria João M. N. Loureiro
DE/CIDTFF – Universidade de Aveiro

Maria Isabel G. Loureiro
Escola Nacional de Saúde Pública - Universidade Nova de Lisboa

Resumo: Planear intervenções pertinentes e eficazes no âmbito da Educação para a Saúde (EpS) em meio escolar passa por conceber e implementar procedimentos de avaliação que se traduzam não só num balanço da acção desenvolvida, mas se transformem igualmente num processo colectivo de aprendizagem contínua e na procura de uma optimização qualitativa das intervenções. À luz deste pressuposto, e visando estabelecer uma ligação entre a análise teórica e a reflexão a partir de uma prática concreta, o objectivo do presente artigo será duplo: i) procurar esclarecer aspectos relacionados com o conceito de "avaliação" e dos modelos avaliativos passíveis de ser utilizados no âmbito dos Projectos de Educação para a Saúde (PEpS); ii) apresentar o modelo avaliativo instituído no projecto de investigação "Escola, Saúde e Sociedade: Estudos de Avaliação de Projectos de Educação para a Saúde" que nos encontramos a desenvolver. O projecto segue uma metodologia de índole qualitativa e tem como objectivo avaliar, com carácter formativo, em cinco dimensões (organizacional, comunitária, ecológica, psicossocial e curricular) as dinâmicas de implementação e as práticas desenvolvidas em cinco PEpS implementados desde há cinco anos nas escolas portuguesas.
A avaliação preconizada considera o contexto em que se inserem os PEpS e alicerça-se sobre uma *démarche* de referencialização. Faz apelo a uma perspectiva de avaliação holística e interactiva, do ponto de vista dos actores, como construção e co-construção colectiva de sentido.
O protocolo construído – "Referencial de Avaliação", que se apresenta neste contributo, compreendeu a selecção de critérios, fundamentados na literatura da especialidade, e de indicadores, como instrumentos objectivamente observáveis ao serviço dos critérios. Permitirá evidenciar práticas consideradas de referência, encarando-as como "ideais" face ao contexto, para constituírem um guião de implementação da EpS em meio escolar.

Palavras-chave – Projectos de Educação para a Saúde, Avaliação, Práticas de referência

Abstract - Planning pertinent and effective's interventions within Health Education in schools entails the design and implementation of assessment procedures to review and to continuously learn from the action and thus increase the quality of the interventions. In light of this assumption and in order to link the theoretical analysis undertaken with the reflection around actual practices, the purpose of this contribution is twofold: i) clarify aspects related the concept of "evaluation" and evaluation models used to evaluate the Health Education Projects (HEP); ii) present the evaluation model developed within the ongoing research project "School, Health and Society: Evaluation Studies of Health Education Projects".
The methodological approach has a qualitative nature and the project aims to evaluate with formative character the dynamic of implementation and practices developed in five HEP of Portuguese schools, in five dimensions (organizational, communitarian, environmental, psychosocial and curricular).
The evaluation model considers the HEP context and is founded on a *démarche de référentialisation*. It calls for a holistic and interactive perspective of assessment, from the actors points of view, and include the construction and collective co-construction of meaning.
The development of evaluation protocol – "Referential the Evaluation", presented in

this contribution, involved the selection of criteria, based on the literature review, and indicators, as tools in the service of objectively observable criteria. Will demonstrate practices considered reference, viewing them as "ideal" face to the context that should be tested to form a script of implementation of the HE in the schools.

Key words - Health Education Projects, Evaluation, Reference practices

1. Introdução

Decorridos cinco anos de implementação dos Projectos de Educação para a Saúde (PEpS) nas escolas portuguesas, constata-se que os estudos de avaliação efectuados são reduzidos e fornecem, sobretudo, dados quantitativos. Entende-se, tal como Aldinger (2008), Lee (2005), Mandin (2007) e WarwicK (2005) que é necessário analisar as dinâmicas de implementação destes projectos tendo em vista caracterizar práticas de referência e fornecer recomendações que estimulem a sua adopção.

Considerando que à ideia de projecto se encontra subjacente uma dimensão prospectiva de antecipação, de representação de um real possível (Barbier, 1996) e de desenvolvimento, num processo de construção de algo que se vislumbra como possível e desejável, torna-se imprescindível que se faça a sua avaliação. A dinâmica de participação, de negociação, de construção e de desenvolvimento de um projecto deverá traduzir-se numa reflexão contínua sobre estes parâmetros, sobre os objectivos definidos, sobre o que é necessário redefinir, o que importa manter e o que pode ser importante alterar.

Apesar de se admitir a importância da avaliação dos projectos, é forçoso reconhecer que apenas um número limitado a comporta, verificando-se o predomínio de processos quantitativos em detrimento da experimentação de novas abordagens e técnicas (Nóvoa *et al*, 1993). Na verdade, existe o risco de procurar reduzir a avaliação de projectos a um método racional, mais preocupado em medir a coerência interna do que confrontar os seus resultados com a realidade a transformar, isto é, proceder à análise qualitativa dos "efeitos reais ou potenciais de um projecto" (Nóvoa *et al*, 1993; Capucha, 2008; Sanz, 2009). Neste sentido, e relativamente à avaliação do PEpS ocorre-nos a formulação de um conjunto de questões: "Como deve estar estruturado um PEpS? Em que medida está orientado para a prevenção, para a capacitação de jovens e para o fortalecimento do contexto em que insere? Que características do projecto decorrem dos problemas a resolver e do contexto em que se insere? O PEpS é um "bom" projecto? O projecto desenvolveu práticas de referência?"

Do acima exposto decorre que, a avaliação dos PEpS que preconizamos deve ser alicerçada sobre uma *démarche* de referencialização e inerente à sua dinâmica, sendo parte integrante e imprescindível ao seu desenvolvimento. Faz apelo a uma perspectiva de avaliação holística (Cardinet, 1976; Barbier, 1990; Capucha, 2008) e interactiva, do

ponto de vista dos actores, e visa a "construção e co-construção colectiva de sentido" (Figari, 2006).

O objectivo principal do estudo prende-se com a pesquisa de evidências de práticas de referência já caracterizadas e ou outras que, ao serem analisadas e reveladas permitirão elaborar um guião, o qual constituirá uma mais-valia na dinâmica de implementação e/ou consolidação dos PEpS.

O presente artigo analisa alguns pontos em torno do conceito de "avaliação" e dos modelos avaliativos passíveis de implementação em PEpS e apresenta uma breve caracterização de práticas de referência. Versa uma primeira abordagem à conceptualização e operacionalização da avaliação da componente processual, à luz de uma Escola Promotora de Saúde (EPS), do objecto em estudo – Projectos de Educação para a Saúde – que nos propusemos efectivar no estudo de investigação "Escola, Saúde e Sociedade: Estudos de Avaliação de Projectos de Educação para a Saúde" descrevendo a sua metodologia e expõe, no essencial, o Referencial de Avaliação construído.

2. Contextualização Teórica

2.1. Avaliação de Projectos

A *metodologia de projecto* tem vindo a assumir um papel cada vez maior na concepção, planificação e realização de actividades situadas em diversificados contextos sócio-organizacionais. As organizações educacionais, de um modo geral, e as escolares, em particular, têm vindo a ser cada vez mais entendidas como organizações dotadas de significativas margens de autonomia, como espaços onde educadores e educandos assumem uma postura criativa e interventora, no sentido de promover a inovação e a mudança, instituindo projectos das mais variadas índoles.

Mendonça (2002) explicita projecto como:

> *"(...) um processo consciente, concretiza-se pela identificação de uma tensão diferencial, entre o que se deseja e o que se faz. Possui por isso uma finalidade. Prevê um certo número de meios para atingir essa finalidade. Precisa-se sob a forma de um plano de actividades sucessivas e significativas. Integra um produto que é avaliado"* (Idem, 2002, p. 65).

Por conseguinte, o projecto é um centro de interesse eminentemente útil e prático, obedecendo a quatro princípios gerais: unidade na elaboração e na realização do projecto; singularidade da situação a melhorar; exploração de oportunidades em ambiente aberto; gestão da complexidade e incerteza da situação. Mendonça (2002) chama, ainda, a atenção para três aspectos que considera significativos e que resultam da interacção entre o actor (nas suas dimensões individual versus cultural) e a acção (técnica versus criatividade) e que "expressam cada uma das preocupações que os

projectos transportam consigo: o planeamento e a inovação, a participação, a investigação de sentido e a criatividade individual", a saber: o seu carácter *"exemplar",* que se distancia do banal e do quotidiano para se preocupar com o idealizado e inédito; o seu carácter *"operacional"*, concretizando-se de uma ou de outra forma; o seu carácter *"personificador"*, que está ligado a alguém (um indivíduo, um grupo ou uma organização) que o decide, o determina, o orienta e o organiza.

Daqui emergem um conjunto de características inerentes ao(s) projecto(s), das quais salientamos: *"Intencionalidade"* – significando que o projecto implica intenção e depende do envolvimento e do empenho dos intervenientes numa visão partilhada; *"Responsabilidade e autonomia dos intervenientes"* – na medida em que estes são construtores das suas aprendizagens e do seu desenvolvimento; *"Autenticidade"* – no sentido em que o projecto deve equacionar um problema que seja realmente relevante e pertinente para a comunidade e ao mesmo tempo para os seus intervenientes; *"Complexidade"* – integra múltiplas dimensões sejam elas individuais e/ou colectivas, psicológicas e/ou socioculturais, processos manifestos e/ou subconscientes, internas e/ou externas; *"Criatividade"* – dado que é necessário encontrar ideias novas; *"Um processo e um produto"* – o projecto é uma construção progressiva, que tem um início, um meio e um fim que se interligam (*fases do projecto*). Ao ser entendido e avaliado, pode dar origem a novas interrogações, dúvidas ou problemas.

Considerando os pressupostos atrás referenciados e a noção de que avaliar é comparar um fenómeno observado com um referencial, importa precisar o quadro de referência do trabalho de avaliação. Foi neste sentido que Figari (2008) definiu *"referencialização"* como:

> *"procedimento que consiste em orientar, explicitar ou elaborar os referentes que presidem à descrição dos factos educativos e permitem relativizar o sentido das escolhas programáticas ou didácticas que as envolvem (concepção da acção educativa) e dos resultados que eles produzem (avaliação da acção educativa)"* (Idem, 2008, p. 68).

Hadji (1994) refere que avaliar:

> *"(...) significa tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis da realidade sempre a marcar e a sublinhar por estas mesmas opções a distância que os separa: a realidade daquela que constrói e formula o juízo de valor e a daquela em que incide esse juízo."* (Idem, 1994, p 29).

Nesta linha, parece-nos relevante a definição de Rodrigues (1995, p. 25) que a descreve como uma confrontação entre "dados de facto", o real, o existente com o desejado, com o esperado; o ideal que é composto de normas, objectivos ou critérios, e permite atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação aos dados concretos que constituem o referido. O mesmo autor reforça a ideia de que o juízo de valor - avaliação - nasce do confronto entre duas vertentes axiológicas - o *referente* e o *referido* - que se situam respectivamente no campo do projecto ou ideal e no campo da realidade: "a

avaliação inclui quer um juízo da realidade, respeitante ao referido, quer um juízo de valor, efectuado a partir do confronto entre o referente e o referido". No entanto, afigura-se importante mencionar que estamos de acordo com Figari (1996, p. 44) quando discorda do modelo simplista que vê na avaliação apenas uma medição do afastamento entre as duas vertentes axiológicas: "Avaliar é sobretudo reflectir sobre esse afastamento".

Assim, o acto de avaliar não é mais que o estabelecimento de uma relação ou mesmo o calcular a distância entre *o referente (*que fixa o estado final necessário ou desejável e *"desempenha um papel instrumental") e o referido (*que designa a parte da realidade escolhida como "*material" para esta reflexão ou medida)* (Figari, 1992, p. 134).

2.2. Avaliação processual de Projectos de Educação para a Saúde

Para que os PEpS cumpram o requisito de terem em conta as situações reais, é necessário realizar um diagnóstico que sirva de base às opções que se fazem. A avaliação diagnóstica constitui, assim, um ponto de partida para a concepção e desenvolvimento de qualquer projecto desta natureza. Planear intervenções pertinentes e eficazes no âmbito da Educação para a Saúde em meio escolar deverá envolver sempre uma antevisão de resultados. É importante estarem definidos os critérios de sucesso esperados, que são o reflexo dos desejos e expectativas dos vários intervenientes, garantindo referenciais para a avaliação/monitorização ou de acompanhamento do seu percurso e para a apreciação final do mesmo em termos da sua eficácia, eficiência e pertinência efectiva em relação ao contexto em que está inserido (Figari, 1996).

Casado (2000) e Sanz (2009) consideram que em função dos diferentes critérios e finalidade da avaliação de PEpS, esta pode ser formativa ou sumativa – a avaliação formativa é realizada durante a aplicação do programa e tem como principal objectivo a melhoria e o aperfeiçoamento deste. A avaliação sumativa efectua-se no fim do programa e tem por objectivo tanto a melhoria do programa como a sua contabilidade e justificação.

A avaliação qualitativa de PEpS é um processo que aplica estratégias rigorosas de reflexão e de valorização das actividades e dinâmicas em desenvolvimento. Baseia-se em informações de carácter qualitativo e tem como finalidade aumentar a compreensão dos processos através de uma metodologia indutiva e de forma subjectiva. Enquanto a perspectiva quantitativa está mais relacionada com a avaliação sumativa ou de produto (resultados), a qualitativa está mais relacionada com a avaliação formativa ou de processo (Casado, 2000, Sanz, 2009).

A referencialização de um dispositivo educativo é um conjunto de dados "complexos, diferentes e evolutivos" (Figari 1996, p. 59) que importa tratar e organizar segundo um esquema que englobe três dimensões: induzido, construído e produzido (ICP) (Figari, 1996,

2006). No primeiro nível – o induzido (I), manifesta-se a função diagnóstica ou inicial que interpreta os dados da situação; no segundo nível - o construído (C) aclara-se a função de regulação que determina os processos de construção - avaliação formativa ou de processo e, por último, – o produzido (P), assume a função sumativa que acrescenta a dimensão da produção de competências e de reconhecimento social (Capucha, 2008, Sanz, 2009).

Tendo por base os pressupostos atrás referenciados a avaliação qualitativa de PEpS, mais relacionada com a avaliação formativa ou de processo (Benavente, 1990; Casado, 2000; Figari, 1996; Sanz, 2009), que propomos na investigação "Escola, Saúde e Sociedade: Estudos de Avaliação de Projectos de Educação para a Saúde" alicerça-se numa *dérmache* de referencialização (Figari, 1992, 1996, 2006). Permitirá analisar em contexto e à luz do conceito de uma EPS cinco Projectos. Deverá pôr em destaque o processo, permitindo caracterizar práticas de referência, considerando, nomeadamente em que medida o programa: tornou o ambiente escolar mais seguro e saudável (dimensão ecológica); melhorou o relacionamento intra e interpessoal na escola (dimensão psicossocial); estabeleceu uma boa articulação com a comunidade extra-escolar (dimensão comunitária); desenvolveu uma abordagem holística do tema, melhorou as práticas da escola, permitindo estreitar a ligação dos conteúdos programáticos à vida (dimensão curricular).

Para se processar a avaliação de PEpS ao nível da dimensão **C** (Construído) considera-se útil produzir um plano estruturado (Angelmar, 1984), no qual sejam identificados os actores a implicar (Sanmartí, 1990; García Martínez *et al*, 2000). De acordo com o referido, enumeram-se, no quadro 1, os intervenientes no PEpS, a nível externo e a nível interno.

Projecto de Educação para a Saúde	
Intervenientes externos	**Intervenientes internos**
Ministério da Educação/Ministério da Saúde	Professores
DGIDC - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular	Pessoal não docente
NESASE – Núcleo de Educação para a Saúde e Acção Social Escolar	Alunos
Direcções Regionais de Educação	Pais e Enc. de Educação
Técnicos especializados das parcerias estabelecidas	Técnicos especializados

Quadro 1- Intervenientes no Projecto de Educação para a Saúde

A avaliação formativa ou de processo, conforme se pretende representar no esquema da Figura 1, consiste em analisar as práticas, que se seguiram para implementar a EpS na escola visando alcançar os objectivos propostos (Sanz, 2009). Informa-nos dos progressos e avanços mas também dos desajustes e vicissitudes do processo de implementação do projecto.

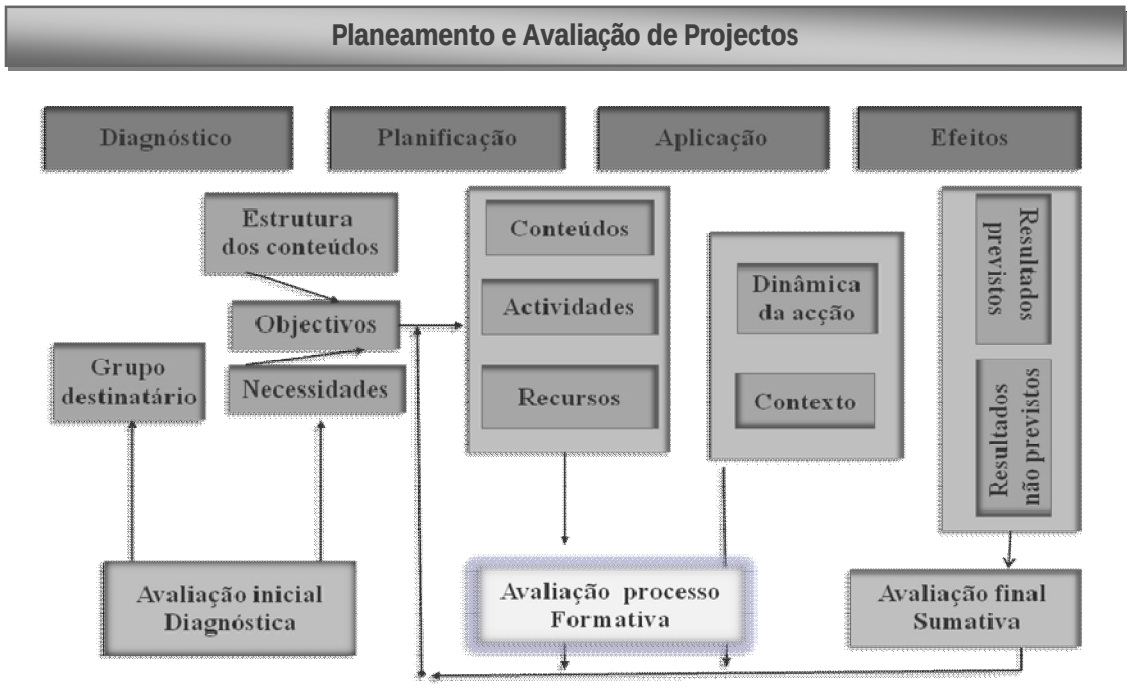


Figura 1 – Planeamento e Avaliação de Projectos

(Adaptado de Capucha, 2008; Figari, 1996)

2.3. Práticas de referência

Da literatura consultada retivemos que as práticas de EpS que desencadeiam intervenções eficazes na promoção da saúde são designadas boas práticas, uma expressão derivada do inglês *best practices* e *good practices* que se referem a práticas identificadas como as melhores para realizar determinada tarefa.

Considerando a definição de *best practices* preconizada por Kahan & Goodstadt (1998), propomos a alteração terminológica para práticas de referência, designação que utilizaremos no presente estudo. Esta opção justifica-se porque reiteramos contextualizar as práticas dos PEpS. Encaramos a sua adaptabilidade como práticas "ideais", para um determinado contexto, com características próprias, que interessa definir, em função da sua efectividade/eficácia.

A partir da revisão da literatura da especialidade, afigura-se oportuno apresentar uma caracterização, do que se entende por práticas de referência em PEpS. Tendo em consideração a finalidade do estudo proposto, esta caracterização é feita a partir das

dimensões avaliativas contempladas no Referencial de Avaliação. Alguns dos indicadores que interessa relevar são: i) elaboração de um diagnóstico/ inventariação de necessidades, selecção de prioridades (Loureiro, 2004; Osuna & Moral, 2000); ii) elaboração/adequação de um plano de acção relevante face às necessidades diagnosticadas (Loureiro, 2004; Green & Kreuter, 2005); iii) identificação dos intervenientes no projecto (Sanmartí, 1990; García Martínez *et al*, 2000); iv) desenvolvimento do trabalho de equipa e clarificação dos níveis de motivação, interesse e de responsabilidade (Loureiro, 2004); v) intervenções para grupos-alvo em detrimento de intervenções individuais (Hills *et al*, 2004); vi) intervenções que visem a capacitação/ *empowerment* dos alunos, professores, funcionários e pais, (Lee *et al*., 2005; Nutebeam, 2000 *citado* por Loureiro & Luís 2008; Laverack, 2005; Carvalho, 2007); vii) visão holística da saúde, na metodologia de abordagem da EpS (Carcel, 2000; Gavídea & Rodes, 1996); viii) trabalho colaborativo com pais, alunos e profissionais de saúde (Loureiro, 2004; Warwick *et al* 2005; IUHPE, 2009); ix) colaboração dos alunos líderes - educação por pares (Harden *et al*, 2001; Matos, 2005, 2009); x) estabelecimento de parcerias optimizando recursos, aumentando a cooperação e partilha de experiências (Loureiro, 2004); xi) plano de avaliação formativa do projecto centrada no processo (Casado, 2000; Clark & Maben, 1998; Osuna e Moral, 2000; Sanz, 2009; Stears & Parsons, 2002).

3. Material e Método

3.1. Referencial de Avaliação

Com base nos pressupostos referenciados e na literatura da especialidade consultada procedeu-se à construção do protocolo de referencialização - Referencial de Avaliação, entendido na acepção de Figari (1992, 1996, 2006) que se apresenta neste contributo. A sua elaboração compreendeu a selecção de critérios de qualidade como elementos essenciais à fundamentação dos juízos de valor manifestos e indicadores como instrumentos objectivamente observáveis ao serviço dos critérios.

Neste sentido, apresentam-se no quadro 2 os critérios de qualidade dos PEpS, que se revelam pertinentes para dar resposta às questões de investigação colocadas e que procuraremos validar.

Critério	Fundamentação
Coerência	Procura indagar o grau de adequação entre as decisões sobre o funcionamento interno e o contexto externo ao projecto.
Pertinência	Procura verificar se os objectivos do projecto são válidos em relação aos problemas/ necessidades diagnosticadas e aos interesses dos alunos.
Eficiência	Analisa a relação entre os resultados constatados e os meios mobilizados para os atingir.
Efectividade	Tenta diagnosticar os efeitos de práticas de referência nas intervenções/acção do PEpS.
Participação	Tenta determinar o envolvimento dos intervenientes internos e da comunidade educativa no projecto.
Satisfação	Pretende estabelecer o grau de aprovação da comunidade educativa face à acção do projecto.

Quadro 2 - Critérios de qualidade do objecto em estudo - PEpS

No Referencial, o objecto - PEpS, avaliado à luz do conceito de uma EPS (Loureiro, 1998, 2000, 2004; Navarro, 1995, 1999; IUHPE, 2009), é analisado nas dimensões organizacional, comunitária, ecológica, psicossocial e curricular, as quais compreendem sub-dimensões que funcionam como elementos a avaliar do dispositivo educativo nas cinco dimensões referenciadas, que os referentes apontam e que privilegiamos. Apresentamos do documento global, a título de exemplo, em cada uma das dimensões referenciadas, uma das sub-dimensões em análise (Quadro 3A, 3B, 3C, 3D, 3E).

Projecto de Educação para a Saúde

Referencial de Avaliação

DIMENSÃO – CONSTRUÍDO (C) **FIGARI, G. (1996, 2006)**

Referentes:

Literatura da Especialidade; Administração Central – Normativos legais; Do contexto local - Documentos internos

	Sub-dimensão	Critérios	Indicadores	Autores/Normativos
Dimensão Organizacional	**2.Situação de partida** **2.1.**Identificação de problemas/ neces-sidades relacionados com a saúde/estilos de vida dos alunos	**Existência** de um registo dos procedimentos de diagnóstico	O PEpS indica de forma clara o referencial definido para fazer o levantamento dos problemas/ necessidades relacionados com a saúde/estilos de vida dos alunos. Por exemplo: questionários a alunos e directores de turma.	- Capucha, L. (2008) - Freitas, C. (1997) - Loureiro, I.(2004) - Mendonça, M. (2002) - Navarro, F. (1995, 1999) - Osuna, A. & Moral, P. (2000) - Sanz, M. A. H. (2009)
		Pertinência do referencial subjacente ao inventário de necessidades	O referencial (critérios, indicadores e instrumentos) subjacente ao inventário de necessidades relacionadas com a saúde/estilos de vida dos alunos é esclarecedor, tem em consideração o contexto da escola e de vivência dos alunos.	- Barbier, (1996) - Boutinet (1996 - Mendonça, M. (2002) - Sanz, M. A. H. (2009)
		Pertinência do cumprimento dos princípios do PEpS no diagnóstico	O referencial (critérios, indicadores e instrumentos) subjacente ao inventário de necessidades relacionadas com a saúde/estilos de vida dos alunos tem fundamento nos princípios/objectivos do PEpS definidos nos normativos legais, contempla as quatro áreas temáticas de intervenção prioritária.	- Despacho nº 2506/2007 de 20 de Fevereiro - Despacho n.º 12 045/2006 de 7 de Junho
		Pertinência das competências a alcançar pelos alunos para melhorar os problemas diagnosticados	A análise dos resultados do inventário de necessidades relacionados com a saúde/estilos de vida dos alunos tem em consideração o contexto, permite a identificação de competências individuais de saúde e competências de acção a alcançar, nomeadamente: comunicação interpessoal, gestão de emoções e de conflitos, assertividade, resiliência, participação/responsabilização na vida social.	- IUHPE (2009) - Loureiro, I. & Luís, F.S. (2008). - Matos, M. G. & Sampaio, D. (2009)

Quadro 3A – Estrutura do Referencial de Avaliação/Dimensão Organizacional

Voltar ao Índice do Eixo

	Sub-dimensão	Critérios	Indicadores	Autores/Normativos
Dimensão Comunitária	2. Parcerias	**Existência** de estabelecimento de parcerias	O PEpS, tendo em consideração os seus objectivos estabelece compromisso formal com entidades parceiras definindo o envolvimento nas actividades e estruturas do projecto.	- Capucha, L. (2008) - Loureiro, I. (2004)
		Participação dos parceiros nas actividades desenvolvidas	O referencial de avaliação permite definir e descrever o grau de envolvimento dos parceiros na concepção/preparação e desenvolvimento de actividades.	- Capucha, L. (2008) - Loureiro, I. (2004)

Quadro 3B – Estrutura do Referencial de Avaliação/Dimensão Comunitária

	Sub-dimensão	Critérios	Indicadores	Autores/Normativos
Dimensão Ecológica	2. Educação por pares	**Existência** de reconhecimento de alunos líderes	O PEpS, através dos directores de turma ou outros agentes educativos, identifica alunos com capacidade de liderança que participam como parceiros e activistas na promoção da saúde, na preparação e desenvolvimento das actividades do projecto.	- Harden *et al*, (2001) - Hartup, W.(2005) - Matos, M. G. (2009)
		Participação dos alunos líderes	O referencial de avaliação permite definir e descrever o grau de envolvimento dos alunos líderes com os seus pares.	- Harden *et al*, (2001) - Hartup, W.(2005) - Matos, M. G. (2009)

Quadro 3C – Estrutura do Referencial de Avaliação/Dimensão Comunitária

	Sub-dimensão	Critérios	Indicadores	Autores/Normativos
Dimensão Psicossocial	1. Relações interpessoais na escola/agrupamento	**Existência** de identificação /caracterização das relações estabelecidas entre os sujeitos-actores	O PEpS regista as relações de cooperação entre os elementos da comunidade, no referencial de avaliação global instituído.	- Fernandes, M. M. (2008) - Navarro, F. (1995, 1999) - Matos, M. G. *et al* (2009)
		Participação dos alunos nas relações estabelecidas	O referencial de avaliação define o grau de envolvimento entre alunos.	- Matos, M. G. *et al* (2009) - Harden *et al*, (2001)
		Participação de professores e alunos nas relações estabelecidas.	O referencial de avaliação permite definir o grau de envolvimento entre professores e alunos.	- Navarro, F. (1995, 1999) - Matos, M. G. *et al* (2009)
		Participação de professores e representantes das entidades parceiras nas relações estabelecidas	O referencial de avaliação permite definir o grau de envolvimento entre professores e parceiros.	- Navarro, F. (1995, 1999) - Matos, M. G. *et al* (2009)
		Participação de professores e funcionários nas relações estabelecidas	O referencial de avaliação permite definir o grau de envolvimento entre professores e funcionários.	- Navarro, F. (1995, 1999) - Matos, M. G. *et al* (2009)
		Participação de E.E./pais e equipa educativa nas relações estabelecidas	O referencial de avaliação permite definir o grau de envolvimento entre E. E./Pais e equipa educativa do PEpS.	- IUHPE (2009) - Matos, M. G.(2005) - Matos, M. G. *et al* (2009)

Quadro 3D – Estrutura do Referencial de Avaliação/Dimensão Psicossocial

	Sub-dimensão	Critérios	Indicadores	Autores/Normativos
Dimensão Curricular	2. Avaliação das actividades	**Existência** de avaliação das actividades	O PEpS prevê uma metodologia de avaliação adequada para cada actividade desenvolvida.	- Barbier, (1996) - Boutinet (1996 - Capucha, L. (2008) - Mendonça, M. (2002)
		Satisfação com as actividades desenvolvidas	O referencial de avaliação, por exemplo questionários aos participantes, permite a verificação do grau de satisfação com as actividades realizadas.	- Barbier, (1996) - Boutinet (1996 - Capucha, L. (2008)
		Efectividade das actividades/intervenções	O referencial de avaliação possibilita verificar o grau de sucesso das intervenções, considerando a obtenção de objectivos definidos - aquisição de conhecimentos na área da saúde e bem-estar (conteúdos programáticos) e a sua ligação à vida (ex: escolha saudável de alimentos, melhoria dos relacionamentos afectivo-sexuais dos jovens).	- Barbier, (1996) - Boutinet (1996) - Capucha, L. (2008) - Loureiro, I. (2000, 2004) - Navarro, F. (1995, 1999) - Sanz, M. A. H.(2009)

Quadro 3E – Estrutura do Referencial de Avaliação/Dimensão Curricular

Cada sub-dimensão em análise forma um bloco coerente onde se reúnem critérios e indicadores em que se menciona um nível de aprofundamento, mais perceptível, objectivo e directo, onde o indicador está, normalmente, associado ao critério existência. Completa-se com outros critérios e indicadores que dão continuidade, complementaridade, sustentabilidade e aprofundamento. Para a sua concretização é necessária uma análise mais profunda e detalhada do PEpS em avaliação.

O documento elaborado foi enviado a três peritos da área da EpS e a um da Avaliação para validação, que o aprovaram na generalidade, apresentando algumas sugestões na especialidade.

3.2. Metodologia

Tendo em consideração as questões de investigação formuladas: - Como caracterizar práticas de referência em PEpS à luz da literatura da especialidade? - Quais são as dinâmicas de implementação das práticas de referência em PEpS e o que leva ao seu surgimento? - Que elementos podem emergir dessas práticas que se possam constituir

como recomendações gerais para a sua divulgação? Com o presente estudo pretende-se, à luz do conceito de uma EPS, atingir os seguintes objectivos:

1. Caracterizar práticas de referência dos PEpS;
2. Avaliar PEpS (dimensões: organizacional, comunitária, curricular, ecológica e psicossocial) em curso em escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (CEB), no ano de 2009/10;
3. Fornecer elementos que, sob a forma de recomendações – proposta metodológica/guião, estimulem a adopção de estratégias de implementação das práticas de referência nos PEpS.

Para alcançar estes objectivos efectuou-se um estudo predominantemente qualitativo construtivista, do tipo estudo de casos múltiplos de *design* avaliativo (Yin, 2005). Os procedimentos metodológicos a explorar apoiam-se, em parte, nos estudos de Raby (2004). Trata-se de um estudo de casos múltiplos dado que procurará a compreensão intensa e profunda do contexto de cinco PEpS, de escolas do 2º e 3º CEB, em curso em 2009/10, para os perceber em toda a sua complexidade (Stake, 2005; Yin, 2005), a partir da perspectiva dos seus actores e da interpretação do investigador num processo dialéctico. O *design* avaliativo (Yin, 2005) advém da procura de juízos avaliativos baseados em critérios de qualidade múltiplos e apropriados, que se revelam pertinentes para dar resposta às questões de avaliação.

Do universo de PEpS, em curso no ano lectivo 2009/2010, limitou-se o estudo a uma amostra não-aleatória (Carmo e Ferreira, 1998), de cinco escolas/agrupamentos do 2º e 3º CEB, uma por cada Direcção Regional de Educação (DRE). À semelhança de Raby (2004), as escolas foram seleccionadas através da evidência de práticas de referência. Estabelecido contacto com o Núcleo de Educação para a Saúde e Acção Social Escolar – NESASE, da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, estes serviços procederam à indicação de cinco PEpS por DRE que evidenciavam práticas de referência.

A selecção das cinco escolas, uma por cada Direcção Regional de Educação (DRE), teve por base serem escolas do 2º e 3º CEB; mostrarem disponibilidade para colaborar no estudo e evidenciarem práticas de referência. A avaliação preconizada analisará o modo como se implementou o projecto, ao nível da dimensão Construído (C).

Para a recolha de dados sobre o PEpS procurámos diversificar os instrumentos de recolha de informação, de modo a que essa informação pudesse ser a mais ampla possível e obtida junto a um conjunto de actores diversificado, permitindo a triangulação dos dados que facilitarão uma visão multifacetada, aumentando o grau de confiança nos resultados obtidos. Assim, utilizaram-se instrumentos estruturados - inquérito por entrevista com abordagens mais informais – observação não participada e análise documental (questionário aplicado a nível nacional, pela DGIDC, em 2009 e 2010 aos

agrupamentos, projecto educativo, projecto PEpS, plano de actividades, plano de parcerias, relatórios/questionários elaborados pelas escolas para avaliação das actividades), permitindo controlar os dados fornecidos pelas técnicas formalizadas e obter outras informações relevantes. Optou-se pelo recurso à construção de dois guiões de entrevistas semi-estruturadas (professores e alunos), definindo uma série de questões-guia, relativamente abertas e pertinentes para o propósito do estudo Para verificar a adequação dos guiões da entrevista à população-alvo, realizou-se uma entrevista piloto (Pardal e Correia, 1995).

As informações obtidas, após triangulação (Stake, 2009) das inferências feitas com base na análise documental e nas observações com as percepções dos intervenientes, permitirá a sua validação. Serão registadas no Guião de Recolha de Informação e objecto de um trabalho de comparação e confrontação com o Referencial de Avaliação construído, permitindo avaliar processualmente o PEpS.

4. Considerações finais

Tal como refere Sanz (2009) estamos cientes de que o modo como se implementou/organizou o projecto será determinante para a efectividade das intervenções e do impacto positivo que o PEpS tem junto das crianças e jovens na promoção da saúde e de estilos de vida saudáveis.

Reconhece-se, no entanto, que a avaliação no decurso dos projectos não é fácil de realizar. Implica um trabalho delicado e subtil, intimamente articulado com o ritmo de evolução das actividades, capaz simultaneamente de uma proximidade do terreno e de um distanciamento crítico. Consideramos que a apreciação dos PEpS preconizada, alicerçada no Referencial de Avaliação construído, o qual se apresenta como um referencial possível na avaliação dos referidos projectos, afigura-se como um pilar estruturante, dando coerência, ao processo de implementação da EpS em meio escolar.

Contribuiremos estamos certos para a pesquisa de evidências de práticas de referência já caracterizadas e ou outras que, ao serem analisadas e reveladas permitirão constituir um guião que constituirá uma mais-valia na dinâmica de implementação e/ou desenvolvimento dos Projectos de Educação para a Saúde (PEpS) das escolas. O guião a apresentar possibilitará (re)definir o processo de implementação da EpS, logo melhorar os projectos.

Encontramo-nos nesta data a analisar e a tratar toda a informação recolhida nos cinco agrupamentos visitados. Oportunamente serão apresentados os resultados e as conclusões da investigação.

5. Referências bibliográficas

ALDINGER, C.; XIN-WEI, Z. ; LI-QUN, L.; JUN-XIANG, G. ; SEN HAI, Y. & JONES, J. (2008). *Strategies for implementing Health-Promoting Schools in a province in China*. Promotion & Education. Vol.15 (1), pp. 24-29. Inhttp://ped.sagepub.com/cgi/reprint/15/1/24 (Consultado em a 24 de Junho de 2009).

ANDRADE, M. (1995). *Educação para a saúde – Guia para professores e* educadores Lisboa: Texto Editora.

ANGELMAR, R. (1984). "Les méthodes de l´evaluation". *In Lévaluation des publiques (Jean-Pierre Nioche e Robert Poinsard, eds)*. Paris: Economica.

BARBIER, J. M. (1996). *Elaboração de projectos de acção e de planificação*. Porto: Porto Editora.

BENAVENTE; A. (1990). Avaliação e inovação educacional. *Inovação*, 3 (4), 33-46.

CAPUCHA, L. M. A. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos - Guião Prático*. Lisboa: DGIDC.

CARCEL, C. (2000). Paradigma holístico. *Trajectos e Projectos*, 2, 31-35.

CARDINET, J. (1976). *L'élargissement de l'évaluation*. Neuchâtel: IRDP.

CARMO, H. & FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARVALHO, G. (2002). Literacia para a saúde: Um contributo para a redução das desigualdades em saúde. In M. Leandro, M. Araújo, & M. Costa (Orgs.), *Saúde. As teias da discriminação social. Actas do Colóquio Internacional – Saúde e Discriminação Social* (pp. 119-135). Braga: Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.

CARVALHO, A. & CARVALHO, G. (2007). *Educação para a Saúde: Conceitos, Práticas e Necessidades de Formação.* Loures: Lusociência.

CASADO, R. P. (2000). Áccion de Evaluar. *In* Osuna, A. F. (Coord.) *Salud Públic y Educacion para la salud*. Madrid: Elsiever.

CASANOVA, R. (1992). Holismo: Consequências de una errónea interpretación. *Revista Rol de Enfermería*, 15 (165), 65-67.

FIGARI, G. (1992). Para uma referencialização das práticas de avaliação. In Estrela, A. & Nóvoa, A (Org.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. EDUCA. Lisboa.

FIGARI, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.

FIGAR, G. & TOURMEN, C. (2006). La référentialisation: une façon de modéliser l`évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des aproches au Québec et en France. *Mesure et Évaluation en Éducation* 29 (3) p. 5-25.

FIGARI, G. (2008). A avaliação da escola: questões, tendências e modelos. In Alves, Maria P. & Machado, Eusébio A. (Org.), Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos. *Practicum* – Colecção de Ciências da Educação, n.º 1. Santo Tirso. De Facto Editores.

GARCÍA MATÍNES, A; SÁEZ CARRERAS, J. & ESCARBAJAL DE HARO, A. (2000). *Educación para la saud la apusta por la calidad de vida*. Madrid: Arán Ediciones S. A.

GAVÍDEA, V. & RODES, Mª (1996). Tratamiento de la Educación para la Salud como materia transversal. *Alambique*. Didáctica de las ciencias experimentales, 9,7-16.

GREEN, L. W. & KREUTER, M. W. (2005). *Health Program Planning: An Educational and Ecological Approach.* 4th ed. St. Louis: McGraw-Hill Publishing.

GTES (2007). *Educação para a saúde – relatório final,* acedido em 10 Fevereiro 2009 em www.dgidc.min-edu.pt

HADJI, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

HARDEN, A.; OAKLEY, A. & OLIVER, S. (2001). Peer-delivered health promotion for young people: "A systematic review of different study designs". *Health Education Journal*. 60(4): 339-353.

INTERNANCIONAL UNION FOR HEALTH PROMOTION AND EDUCATION (IUHPE) (2009). *Construindo escolas promotoras de saúde: Directrizes para promover a saúde em meio escolar.* http://www.iuhpe.org/uploaded/Publications/Books_Reports/HPS_GuidelinesII_2009_Portuguese.pdf (Consultado em 12 de Março de 2010).

KAHAN, B. & GOODSTADT, M. (1998) An Exploration of Best Practices in Health Promotion: *a short history of the Best Practices Work Group, Centre for Health Promotion, University of Toronto in* http://www.idmbestpractices.ca, acedido a 16 de Junho de 2009

LEE, A.; LEGER, L. & MOON, A. (2005). Evaluating health promotion in schools: a case study of design, implementation and results from the Hong Kong Healthy Schools Award Scheme. *Promotion & Education*. Consultado em http://ped.sagepub.com/cgi/ a 11de Abril de 2009.

LOUREIRO, I. (Coord.) (2000). *O que é a saúde na escola. Guião orientador. Escolas Promotoras de Saúde* (1ª Ed.). Lisboa: CCPES – Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde - Ministério da Educação.

LOUREIRO, I. (Coord.) (1998) – *A Rede Nacional das Escolas Promotoras de Saúde*. Lisboa: CCPES – Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde. ME.

LOUREIRO, I.(2004). *A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde*. Revista Portuguesa de Saúde Pública. 22:2.

LOUREIRO, I.; LUÍS, F.S. (2008). Literacia em Saúde e Alimentação. *In* Bonito J. (Coord.) (2008). *Educação para a Saúde no Século XXI: Teorias, Modelos e Práticas*. Évora: CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

MANDIM, J. F.O. (2007). *As dinâmicas para a promoção da saúde numa escola do ensino básico do Porto: um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Porto: Universidade Aberta.

MATOS, M. G (Ed.) (2005). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*. Lisboa: Edições FMH.

MATOS, M. G. & SAMPAIO, D. (2009). Debate e repercussões na política educativa e de saúde. *In* Matos, M. G.; Sampaio, D. (Coord.) (2009). *Jovens com saúde. Diálogo com uma geração*. Alfragide: Texto Editora.

MENDONÇA, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Cadernos CRIAP, nº31. Porto: Edições Asa.

NAVARRO, F. (1999). "Educar para a saúde ou para a vida? Conceitos e fundamentos para novas práticas." *AAVV*. Actas do I congresso Nacional de Educação para a Saúde. Braga: Universidade do Minho, pp. 13-28.

NÓVOA, A.; Almeida, C. & Boterf, G.(1993). A Avaliação participativa no decurso dos projectos: Reflexões a partir da prática de uma experiência de terreno. *In ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (1993).* (org.). *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: INIC.

OSUNA, A. F. & MORAL, P. (2000). Programación de las actividades de educación para la salud. *In Salud Pública y Educación para la Salud*, pp.409-418. Barcelona: Masson Elsevier.

QUESADA, P. R. (2009). La escuela como escenario para un desarrollo saudable. *In* Quesada, P. R. (coord.) (2009). *Promoción y Educación para la Salud, Tendencias innovadoras*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

RABY, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignements du primaire à développer une utilization exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe*. Thèse de Doctorat. Montréal: Université du Quebec.

RODRIGUES, P. (1995). *As três "lógicas" da avaliação de dispositivos educativos*. In Estrela, Albano e Rodrigues, Pedro (Orgs.). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri.

SANMARTI, L. S. (1990). *Educación Sanitária: Principios, Métodos, Aplicaciones.*Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

SANZ, M. A. H. (2009). Los proyectos y los programas en EpS. *In* Quesada, P. R. (coord.) (2009). *Promoción y Educación para la Salud, Tendencias innovadoras*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

STAKE, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa. Fundação Calouste Glubenkian.

STEARS, D. & PARSON, C. (2002). Evaluation – valuation of a health-promoting school: steps to success. *In International Planning Committee of the ENHPS* (Ed.). Second workshop on practice of evaluation of the Health Promoting School – models, experiences and perspectives. Nottwil, Switzerland, 21-24 September 2001. Executive summary. Switzerland:IPC, pp. 9-25.

WARWICK, I.; AGGLETON, P.; CHASE, E.; SCHAGEN, S.; BLENKINSOP, S. ; SCHAGEN, I.; SCOTT, E. & EGGERS, M. (2005). *Evaluating healthy schools: perceptions of impact among school-based respondents*. Health Education Research Theory & Practice 20(6) pp.697–708. http://her.oxfordjournals.org/cgi/reprint/20/6/697 (Consultado em 12 de Maio de 2009).

YIN, R. K. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos* (3ªed.). Porto Alegre: Artmed, tradução do original de 1994, *Case study research: design and method*, Sage Publications.

A supervisão de estágio e a avaliação em contexto de trabalho hospitalar

Ana Paula Macedo

Escola Superior de Enfermagem – Universidade do Minho

Resumo: Para a análise da supervisão de estágios em Enfermagem e Articulação Interorganizacional Escola e Hospital seguimos a proposta de Daniel Tanner e Laurel N. Tanner (1987) quanto à diferenciação de quatro modelos de Supervisão, a saber*: a supervisão como inspecção, a supervisão como produção, a supervisão clínica e a supervisão como processo de desenvolvimento.* Nesta comunicação serão aqui identificados e analisados apenas aqueles modelos que são de alguma forma distintivos, quando comparados, que é o caso dos dois modelos - o de *supervisão como produção e o de supervisão como processo de desenvolvimento* – já que estes nos permitem completar a perspectiva científica e epistemológica da Supervisão e sua relação e interdependência com os âmbitos didácticos e organizativos. Ao realizar-se esta análise, pela voz dos actores entrevistados, deduz-se que parece existir um certo isomorfismo entre o "modelo de supervisão e de organização" e a avaliação, pelo que neste contexto, a evolução da supervisão e a própria avaliação, assim como os valores implícitos e explícitos a ela associados será condicionada pela própria transformação na organização hospitalar. O estudo de caso, de pendor qualitativo e interpretativo destaca este momento empírico onde é possível fazer-se a leitura transversal dos dados que contextualizaram toda a problemática de supervisão de estágios em contexto de trabalho hospitalar.

Palavras-chave: Supervisão de estágios em Enfermagem; Articulação interorganizacional Escola de Enfermagem e Hospital; Supervisão de estágio; Avaliação em contexto de trabalho hospitalar

A ampla diversidade de práticas de supervisão tem sido adequadamente vista à luz de diversas perspectivas e quadros de referência analíticos. Alguns modelos distintivos são utilizados com fidelidade suficiente para serem claramente reconhecidos. Como elucida Bem M. Harris (2002: 142) "(...) um modelo deverá possuir um conjunto de práticas claramente definido, de acordo com um plano previamente traçado, e com objectivos que sejam por natureza de supervisão". Dado que os modelos partilham frequentemente práticas comuns, serão aqui identificados e analisados apenas aqueles modelos que são de alguma forma distintivos, quando comparados, já que estes nos permitem completar a perspectiva científica e epistemológica da Supervisão e sua relação e interdependência com os âmbitos didácticos e organizativos.

Para o desenvolvimento deste item seguimos a proposta de Daniel Tanner e Laurel N. Tanner (1987) quanto à diferenciação de quatro modelos de Supervisão, a saber: a *supervisão como inspecção, a supervisão como produção, a supervisão clínica e a supervisão como processo de desenvolvimento*. Os autores apresentam os quatro modelos de Supervisão descritos de acordo com a sua posição ou características próprias com respeito aos quatro indicadores seguintes: *função de controlo, meio de controlo, curriculum e método.*

No ensaio metodológico realizado, que nos ajudou a direccionar a pesquisa empírica, intencionalmente fizemos cruzar algumas características organizacionais postas em evidência em diversos modelos de análise (cf., por exemplo, Ellström, 1983), o que nos permitiu considerar outras formas de equacionar a supervisão de estágios em Enfermagem no contexto de trabalho hospitalar. São elas: *os objectivos e preferências e a tecnologia/processos.* Assim, como resultado desta articulação, que inclui os mesmos elementos que os autores utilizaram, embora acentuando um pouco mais as fronteiras entre os modelos, e introduzindo novos elementos relativos à *supervisão de estágios* e às *estratégias de supervisão,* emerge uma tipologia referente à Supervisão de Estágios no contexto hospitalar.

Para este artigo optamos por analisar de forma mais detalhada apenas dois modelos - o de *supervisão como produção* e o de *supervisão como processo de desenvolvimento* – por contextualizarem melhor, na nossa opinião, a problemática da supervisão de estágios[1] e necessariamente, por referência implícita ou explicita à avaliação.

Modelo de Supervisão como Produção

A denominação do modelo de *Supervisão como* Produção[2] indica claramente quais são os pressupostos conceptuais e imagens com as quais se identifica. A concepção da *organização como empresa* e a adopção dos modos de gestão científica e industrial são os alicerces sobre os que se constrói um modelo de escola e de supervisão guiados por critérios de *eficácia* e de *eficiência e rentabilidade*.

Desde a perspectiva empresarial ou industrial foram analisadas aportações ao desenvolvimento da escola da organização clássica, donde por sua vez se podem distinguir os movimentos da administração científica de F. W. Taylor, dos princípios universais de H. Fayol e da burocracia de M. Weber. A projecção dos três movimentos no desenvolvimento curricular todavia é hoje patente, e não cabe dúvida, uma grande influência na aparição do *curriculum* e na equiparação da escola com a empresa. Integram-se, nesta tradição, as definições que apontam para o *curriculum imitativo-adaptação (microcurriculum)* como um "pacote" de conteúdos, muito estruturado e organizado e que depois será implementado na base do cumprimento das intenções previstas, onde as tarefas e actividades aparecem como adaptativas e rotinizadas, *"time-on-task"*.

---

[1] As questões dos guiões da entrevista semi-estrurada e estruturada foram sistematizadas de acordo com quatro unidades de análise acima referidas e que passo novamente a citar: a definição da organização hospitalar (*os objectivos e as preferências, as tecnologias/processos*); *função e meio de controlo; currículo e métodos; estratégias de supervisão.*

[2] O legado da *Supervisão como Inspecção*, em qualquer caso, pode ver-se reflectido no *Modelo de Supervisão como Produção*, sobretudo no que se refere à "contaminação" do clima da escola por uma gestão de corte eficientista e autoritário.

Se pensarmos no hospital, lugar onde acontece a supervisão de estágios em Enfermagem, dentro desta linha de pensamento, parece haver, também, uma proximidade à organização segundo o *modelo racional-burocrático* de Per-Erik Ellström, (1983), cuja estrutura é constituída em grande parte por órgãos (departamentos, serviços) e respectivas funções (Hall, 1984: 230). A organização dentro de este último modelo é caracterizada por possuir *objectivos e preferências* baseados na clareza e no consenso partilhados. Quanto à *tecnologia e aos processos*, estes caracterizam-se pela transparência e clareza uma vez que foram racionalmente estabelecidos e devem ser cumpridos por todos aqueles que executam as funções e as tarefas. Neste sentido, a racionalidade surge-nos como um elemento fundamental, tal como uma orientação clara para o desenvolvimento das tarefas.

A concepção da *Escola/Hospital como empresa* tem, em alguns terrenos, uma influência considerável em quase todos os aspectos relacionados com os âmbitos didácticos e organizativos de qualquer uma das instituições em causa. A *eficiência, a eficácia e a produtividade* tornam-se importantes numa organização com estas características. Estes critérios, ao serem aportados para a supervisão de estágios, passam pela determinação dos objectivos comportamentais específicos, definidos operativamente e do estabelecimento dos mecanismos de controlo capazes de medir o grau de cumprimento dos mesmos – *controlo estabelecido*. O problema educativo, quando existe, é essencialmente um problema tecnológico, uma vez que o trabalho dos estagiários e dos supervisores é visto como unidades que operam num processo convergente, preestabelecido, onde os resultados educativos podem ser avaliados, em termos de elementos discretos. Existe uma desconexão entre o *curriculum* e a prática clínica, escapando assim ao controlo do futuro profissional aspectos tão fundamentais como os de desenho, desenvolvimento e avaliação do *curriculum*, que ficam em grande parte nas mãos dos especialistas nestas matérias.

Modelo de Supervisão como Processo de Desenvolvimento

O modelo de Supervisão como *processo de desenvolvimento* pretende ser uma proposta superadora das deficiências e limitações que apresentavam a *supervisão como produção* e a *supervisão clínica*. Este tipo de supervisão é definido por Tanner & Tanner (1987), promotores e defensores da proposta, como um processo de solução de problemas para a melhoria do *curriculum*. A premissa fundamental da *supervisão como processo de desenvolvimento*, para Tanner & Tanner (1987: 200), que seguem neste sentido a tradiçãode John Dewey, é que a educação consiste num processo de crescimento em lugar de um processo que leva a produtos terminais ou finais.

A orientação de Tanner & Tanner (1987) pretende articular os aspectos micro e macro escolares com uma visão dinâmica e progressiva de todos e cada um dos elementos que intervêm na educação. A complementaridade entre *curriculum* e prática clínica supõe aceitar que podem considerar-se isoladamente ou em conjunto. A pessoa em formação adquire uma posição diferente da que nos modelos precedentes, não é um agente de distribuição da instrução que leva a cabo fins prefixados de um *curriculum estabelecido* por uma fonte de autoridade externa, mas faz parte, como elemento activo, dos processos de resolução.

Estamos dentro de uma outra perspectiva prática e emancipatória de inter-relação dos diversos contextos de decisão. Define-se *curriculum* como um projecto que resulta não só do plano das intenções, bem como do plano da sua realização no seio de uma estrutura organizacional. A construção deste tipo de *curriculum* designado de *gerador e criativo*, depende, por conseguinte, do significado da experiência que se torna na pedra angular da educação e que é uma das ideias estruturantes de Dewey (1974). No contexto de estágio clínico, o futuro profissional trabalha de forma contínua e em estreita relação com os especialistas, supervisores e investigadores que se responsabilizam directamente pelo campo do *curriculum*. O controlo é designado por *emergente* (Tanner & Tanner, 1980: 638).

Nesta abordagem não deverão ser descurados outros modelos organizacionais alternativos, o *modelo político* e o *modelo anárquico,* apresentados por Per-Erik Ellström, (1983). No primeiro caso, o *modelo político* de organização afirma-se a partir de um conjunto de indicadores, dos quais se destacam os seguintes: a heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de *objectivos e preferências* próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados; a vida dentro da organização que se desenrola com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder; os interesses individuais ou de grupo que se situam quer no interior da própria organização, quer no seu exterior e influenciam toda a actividade organizacional. Uma vez que o consenso entre os membros tem uma validade limitada (Ball, 1994: 28), a tomada de decisão é complexa e conduz os actores a mobilizarem os seus recursos de poder, utilizando *tecnologias e processos* transparentes e claros, no sentido de reconverterem os seus valores e metas em influência efectiva (Crozier & Friedberg, 1977: 307).

No caso do *modelo anárquico*, ele representa um dos mais recentes desenvolvimentos nos estudos organizacionais. Neste modelo, os *objectivos* e *preferências* são ignorados ou entram em conflito, no que concerne à *tecnologia e processos* organizacionais, estes apresentam uma natureza ambígua. Daqui surge a expressão *sistema debilmente articulado*apontada por Karl Weick, que afirma o seguinte: "Apesar da face pública das organizações sugerir que elas se constituem enquanto sistemas racionais concebidas

para atingir objectivos, as organizações também são sistemas debilmente articulados nos quais a acção não é especificada, encontra-se inadequadamente racionalizada e é monitorada unicamente quando se registam desvios muito significativos" (Weick, 1995: 134). Neste quadro, a absurdez e a casualidade surgem-nos como aspectos determinantes, evidenciando o acaso ou a informalidade como formas de explorar ideias alternativas sobre finalidades e concepções.

Estas análises têm de certo modo pontos de confluência relativamente a outras realizadas por autores portugueses, como Alarcão e Sá-Chaves (1994) e, mais tarde, Oliveira-Formosinho (1997), que seguem precisamente na linha da supervisão de cariz reflexivo e na linha da aprendizagem desenvolvimentista, humanista e sócio-construtivista, em ambiente interorganizacional interactivo. No cenário de supervisão passam a ser valorizadas as experiências diversificadas, em contextos variados, facilitadoras de ocorrências e de transições ecológicas. Os estagiários têm, assim, a possibilidade durante o estágio de desempenharem novas actividades, de assumirem novos papéis e de interagirem com pessoas até aí desconhecidas. Esta abordagem de supervisão é em boa medida influenciada pela perspectiva bronfenbreneriana, em que os profissionais se vão inserindo num conjunto articulado de microssistema. Estes microssistemas, para além de interagirem entre si, integram-se em redes estruturais mais complexas, designadas por meso e macrossistemas, que indirectamente exercem sobre a pessoa em formação uma enorme influência (Alarcão & Tavares, 2003: 38).

O enfoque científico da *supervisão como desenvolvimento* baseia-se na melhor evidência possível dos dados disponíveis, através de procedimentos que manifestem as avaliações que subjazem da investigação.

Leitura transversal dos dados que contextualizaram a problemática da supervisão de estágios

A leitura dos dados recolhidos (através de inquérito por entrevista, de grelhas de observação e de reflexões de estágio) aos actores em contexto de supervisão de estágio (oito alunos estagiários, cinco enfermeiros, uma supervisora), num serviço de Medicina é realizada a partir de uma grelha de análise que emergiu do quadro conceptual do estudo. A construção desta grelha, que corresponde a uma das fases do desenvolvimento desta investigação, não resultou exclusivamente de um processo de dedução teórica (decorrentes dos modelos e teorias que conceptualmente as suportam), mas sim fruto de uma articulaçãoque se foi desenvolvendo entre a conceptualização teórica e os dados da investigação empírica, os quais foram esclarecendo, completando e legitimando os pressupostos teóricos que conduziram a nossa presença no contexto hospitalar. A metodologia de suporte ao estudo da

articulação Escola de Enfermagem e Hospital em contexto de supervisão de estágio enquanto objecto de investigação empírica aproxima-se da investigação tipo etnográfico ou, para sermos mais sistemáticos, de um paradigma de investigação naturalista, cujo método é um *estudo de caso*. O período em que mantivemos a nossa presença assídua no contexto de estágio ocorreu nos meses de Janeiro e Fevereiro de 2007.

Identificamos desde já algumas das dimensões (*função e meio de controlo, currículo e métodos, cenários de supervisão e estratégias de supervisão*), dos dois modelos do nosso quadro teórico, que aqui pretendemos analisar a partir das falas dos actores, e que necessariamente fazem referência, implícita e explicita à avaliação.

Dimensões do Modelo de Supervisão como Produção em Contexto de Trabalho Hospitalar

As percepções sobre supervisão a partir dos intervenientes deste estudo de caso revelam uma vinculação a algumas dimensões do *modelo de supervisão como produção.* A crença na imitação para a estabilidade da prática (Tanner & Tanner, 1980: 636) e na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender (Alarcão & Tavares, 2003: 17-18), são aspectos importantes para a sua definição. Complementarmente, a definição do conhecimento científico como a apreensão do objectivo, observável e medível, próprio da orientação científico-racional, também conhecida como positivista e empirista, é de suma importância para se compreender este modelo de supervisão:

> "A supervisão para mim é o conhecimento pleno de determinada área ou segmento. Considero que é importante os alunos serem acompanhados, como ainda não são profissionais têm que ter alguém responsável que responda por eles" (Enf.1).
>
> "A supervisão para mim... penso que se relaciona com funções relacionadas com a coordenação, o planeamento, o controlo e avaliação das actividades profissionais, educativas etc." (Enf.2).

Alguns discursos sobre supervisão, quase sempre os dos profissionais de Enfermagem, são mobilizados para a supervisão de cuidados, mesmo quando se trata de supervisão de alunos em estágio. Não deixa de ser interessante o próximo depoimento, porque revela que, com muita frequência, os profissionais sentem-se supervisionados pelos alunos, quando são questionados por eles acerca da supervisão dos cuidados. Os profissionais parecem assumir a mesma lógica de supervisão implementada pelo Hospital, próxima de um *modelo de supervisão como inspecção*. Este sentimento de "incómodo" por parte dos profissionais é revelado pelo coordenador da qualidade:

> "Por exemplo, os alunos perguntam assim: Porque é que fez desta forma e não de uma outra? Eventualmente obteríamos os mesmos resultados. Esta discussão do que foi feito, do modo como foi feito, porque foi feito, porque é que actuou daquela forma, naquela circunstância, normalmente isto incomoda-nos. Isto é um pouco, a realidade em contexto de trabalho. Quando temos alunos, eventualmente o serviço aproveita um pouco para discutir, mas são tentativas e não passa muito disso" (Coordenador da qualidade, Ent.l).

A supervisão de cuidados no Hospital parece assumir de facto dimensões *do modelo de supervisão como produção.* Para o coordenador da qualidade, uma forma de supervisão é através da análise dos indicadores clínicos adaptados a cada contexto e "até ao ponto de execução em termos desses cuidados":

> "A partir dos indicadores, fazemos uma análise e depois fazemos uma supervisão até ao ponto da execução em termos desses cuidados, ou seja … um exemplo concreto, um doente desenvolve as duas úlceras de pressão no Hospital. Isto só por si diz pouco. Mas, se questionarmos porque é que aparecem úlceras de pressão, assumindo que o fenómeno úlceras de pressão é igual a maus cuidados de enfermagem, eu tenho que questionar o chefe do respectivo serviço. Nessa altura, espero que ele já tenha perguntado aos enfermeiros porque é que as úlceras apareceram e espero que no momento em que o questiono já esteja resolvido o problema. Ou seja, quando me chega o problema à mão e, fazendo o percurso inverso, chego ao serviço e espero que o problema já tenha sido resolvido" (Coordenador da qualidade, Ent.I).

A linearidade de resolução dos problemas de Enfermagem parece não acontecer, quando se trata de supervisão de alunos em estágio. Esta parece ser a opinião do responsável pela coordenação da qualidade do Hospital, quando questionado acerca da viabilidade da aplicação desta forma de realizar a supervisão à formação de alunos em estágio. Na perspectiva do entrevistado, há indicadores que em contexto de formação são mais difíceis de serem aplicados porque dependem muito do factor tempo, a recolha de determinados dados e a medição dos resultados pode tornar-se impossível:

> "(…) nós temos indicadores que dependem dos contextos. Há indicadores quedependem muito do factor tempo… e se calhar em contexto de formação pode ser difícil recolher-se determinados dados e medir-se os resultados. Depois temos sempre uma variável que é muito difícil de quantificar que é o tempo que nós atribuímos à relação interpessoal. Ou seja, eu para dar um comprimido posso demorar trinta segundos ou demorar três minutos, e dou o comprimido na mesma. Mas se calhar surgem outras situações em que nós temos de consumir tempo, temos de gastar tempo e esses indicadores não apostamos muito neles, porque os seus resultados são muito enviesados, relacionados com as desigualdades daquilo que as pessoas fazem, e sobre as consequências das atitudes delas. Depois há indicadores que são mais sensíveis aos cuidados de enfermagem, porque há também aqueles que não são exclusivos dos enfermeiros, nem têm de ser. É assim… se os enfermeiros diagnosticarem bem os problemas dos doentes, nós podemos indexar facilmente esses diagnósticos em indicadores. No fundo será a resolução do diagnóstico" (Coordenador da qualidade, Ent.I).

A profunda preocupação pela previsibilidade e a linearidade causal, que marcam este pensamento racionalizador sobre o trabalho, que paradoxalmente se trata de um trabalho de relação, estão igualmente presentes no modo de encarar a produção deliberada de mudanças, inclusive da própria formação no contexto hospitalar. À partida este discurso deixar-nos-ia a ideia de que a Escola de Enfermagem parece estar potencialmente em maior vantagem sobre o Hospital ao manter-se afastada de tal preocupação. Parece-nos que um quadro antropológico diferente atribuído às duas organizações em causa ainda parece persistir: se, para a Escola de Enfermagem, a obrigação de resultados tem o significado de uma luta contra o insucesso, para o Hospital ela tem o significado de uma luta contra o desperdício. No momento, esta

mesma questão levou-nos a pensar por quanto tempo a manutenção de este estado de resistência, às novas "tábuas da lei" (Petrella, 2002: 67), é possível por parte da Escola de Enfermagem? Se por um lado, a Escola de Enfermagem e o Hospital nos têm mostrado que têm estado submetidos aos mesmos processos de racionalização económica que afecta o conjunto das organizações produtivas de bens e de serviços, caracterizados pelo contraditório desenvolvimento entre as mudanças organizacionais neo-taylorianas e as mudanças de um outro tipo, "Fordistas" ou participativas, por outro lado, estas organizações têm estado submetidas às necessidades próprias das organizações que tratam do humano num quadro de políticas públicas e se inscrevem nas orientações sociopolíticas que investem na prática dos profissionais. Donde existe uma dupla tensão para as organizações, as políticas e as profissionalidades: participação/neotaylorismo, economia/política (Demailly & Dembinski, 2002). No que diz respeito aos testemunhos dos alunos estagiários, algumas das suas concepções de supervisão são reveladoras de uma concepção tradicional de supervisão. Os conceitos, e são a maioria, parecem-nos conotados à origem da supervisão e ao seu primeiro significado na organização do trabalho industrial, nos moldes taylorista-fordista.

> "Vigiar o progresso de alguém, corrigir, criticar, orientar" (Est.1).
>
> "Supervisão é vigiar o progresso de alguém ou alguma coisa. Consiste em verificar que desenvolvimento houve na execução de determinado trabalho ou actividade. É processar optimizar o rendimento através da intervenção e assistência ao executante"(Est.2).
>
> "A supervisão para mim é assistir, vigiar o processo de alguém ou alguma coisa, o que inclui avaliar, corrigir determinada actividade" (Est.4).

Função e Meio de Controlo

Controlar o Rendimento e Melhorar a Eficácia da Relação hierárquica e vertical (especialistas) são dois grandes objectivos da supervisão de estágios, ao situarmos a nossa análise nesta dimensão. Assim, os critérios de *eficiência e rentabilidade* estabelecidos *a priori* - *controlo estabelecido,* reduzem o currículo a uma intenção prescritiva, situada no plano do que deve ocorrer ou do que tem de ser feito. O conteúdo da formação em estágio aparece antecipadamente determinado em termos de resultados de aprendizagem, geralmente traduzido num guia de estágio, ou mesmo num dossier de estágio, muito estruturado e organizado na base de objectivos-conteúdos – actividades-avaliação. Nesta dimensão, a formação em contexto de estágio insiste sobre as regras e os procedimentos, sendo organizada em função dos resultados mensuráveis e avaliáveis, cuja obtenção pretende garantir um nível definido de competências em termos de conhecimentos, de comportamentos, de actuações e habilidades. Donde as capacidades de iniciativa e de intervenção do aluno estagiário em formação, com vista a melhorar as condições de realização do trabalho, tendem a

ser desvalorizadas. A supervisão é necessária para orientar o aluno estagiário a seguir o "caminho já traçado":

> "Sem a supervisão o nosso estágio poderia seguir por caminhos que não estão traçados, para além disso a supervisão apoia-nos e contribui para o nosso sucesso" (Est.1).

A formação fica então reduzida à aprendizagem, na sua acepção restrita, excluindo do seu campo novas formas de pensamento, não procurando deliberadamente modificações dos formandos (Ferry, 1991: 70). Se, por um lado, o lugar do saber se situa essencialmente no supervisor (formador/especialista), o que conduz a uma relação assimétrica entre supervisor e alunos estagiários (Lesne, 1984: 47-48), por outro lado, o supervisor é um elemento mais da cadeia de montagem, sem nenhum tipo de competência autónoma no seu trabalho, quando muito, ocupando-se em aplicar testes e grelhas quantificadas para medir os resultados.

A supervisão de estágios em contexto de trabalho hospitalar tem alguma especificidade e a questão da autonomia do supervisor também muitas vezes é posta em causa. Por exemplo, a introdução de práticas pedagógicas inovadoras nos estágios é vista como um problema, conforme surge realçado nos discursos de alguns entrevistados supervisores:

> "Há quase sempre uma subjugação da Escola ao Hospital, eu não sou livre de desviar o aluno do processo de cuidados, tenho que estar sempre sujeita à dinâmica de cuidados, atenta ao que está acontecer. Depois também não há espaços físicos para reflectirmos em conjunto. O aluno está quase sempre em tensão ..." (Sup.).

Currículo e Métodos

Integram-se, nesta tradição, as definições que apontam para o *curriculum imitativo adaptação (microcurriculum)* como um "pacote" de conteúdos, muito estruturado e organizado e que depois será implementado na base do cumprimento das intenções previstas.

A análise ao Plano de Estudos e aos documentos de estágio não nos permite afirmar que estamos perante um *Currículo convergente*, na medida em que os processos que ocorrem em estágio nos parecem relativamente negociáveis, dependendo dos contextos e dos actores. No entanto, sabemos que nem todos os actores puderam participar na concepção de muitas decisões, tais como: selecção de locais e unidades de estágio, objectivos de estágio, e desenvolvimento das actividades e avaliação. Sem dúvida que os discursos indiciam-nos a existência de uma grande responsabilidade por parte do aluno estagiário na adaptação às actividades do contexto de trabalho, onde o imprevisível acontece e onde o tempo da execução da tarefa "Time-on-task" se torna um problema consciencializado pelos alunos estagiários:

> "Hoje o dia foi mais intenso, já tivemos de administrar a terapêutica e já tivemos mais acções de enfermagem. A gestão do tempo torna-se mais difícil. É um aspecto que me

> preocupa – gerir o tempo. Quando for profissional vou cuidar de pelo menos cinco doentes, no mínimo, como é que eu vou conseguir gerir o tempo? Bem sei que, com a experiência vou adquirindo maior destreza e vou planeando melhor as minhas acções" (Est.6).

Ainda o nosso diagnóstico é confirmado pelo discurso da supervisora entrevistada, quando considera que o aluno estagiário "deve aprender a adequar as normas" quando está perante normas distintas entre a Escola e o Hospital:

> "Se o aluno não compreendeu a norma tem que pesquisar. Pode existir alguma clivagem entre as duas instituições – Escola e Hospital, mas o aluno deve aprender a adequar as normas"(Sup.).

Estratégias de supervisão

Neste contexto os Processos de Supervisão passam pela determinação dos objectivos comportamentais, definidos operativamente e o estabelecimento de mecanismos de controlo capazes de medir o grau de cumprimento dos mesmos. O contexto formativo é fraco porque a iniciativa, a diversidade de pontos de vista ou a interacção com outras realidades organizacionais em geral, não são tidas em conta. Aliás, o próprio dispositivo de formação toma lugar eliminando, por diversos meios, actividades de grupo, actividades lúdicas, provocações, criação de acontecimentos e informações (Barbier & Lesne, 1986: 128). O lugar de estratégias que permitam a participação democrática, o debate e o confronto de valores, parecem valorizar-se antes as práticas formativas assentes em moldes puramente individualistas. Os resultados educativos podem ser avaliados em termos de elementos discretos, a investigação trata de pôr à prova a incidência do tempo na aprendizagem de tarefas. Dificilmente todas estas características que aqui descrevemos estarão presentes num contexto de estágio. No entanto, alguns depoimentos denunciam formas de pensamento e lógicas que poderão na nossa opinião constituir uma ameaça à autonomia dos futuros profissionais de Enfermagem, quando se trata de encorajar os alunos estagiários a aprendizagens solitárias e a aplicação de dispositivos padronizados. O próximo excerto do Relatório de Avaliação do Ensino Clínico VI, do Grupo de Estágio X, explicita um pouco este facto:

> "Os profissionais utilizam a Classificação Internacional para a prática de Enfermagem, mas quanto ao grupo era fundamental a complementação da informação com dados informais. Verificam-se falhas na compreensão da pessoa na sua globalidade, nomeadamente no domínio da função, uma vez que a pessoa acaba por ser alvo de cuidados baseados em necessidades identificadas de uma forma linear e estereotipada. Sentimos alguma dificuldade, com alguns profissionais de Enfermagem, na discussão dos planos de cuidados, uma vez que estes estão demasiado padronizados. Por vezes, o raciocínio na formulação dos diagnósticos baseia-se exclusivamente na justificação do planeamento de intervenções" (Relatório de Avaliação do Ensino Clínico VI, Grupo de Estágio X, Serviço de Medicina N).

Dimensões do Modelo de Supervisão como Processo de Desenvolvimento em Contexto de Trabalho Hospitalar

A aproximação do aluno estagiário ao contexto de trabalho, às políticas e acções não se encontra, nos seus aspectos fundamentais, na dimensão formal, ou nos seus objectivos declarados, mas a partir de "milhares de processos subterrâneos dos grupos informais" (Perrow, 1990: 53). Isto significa que a construção biográfica de uma identidade profissional é portanto, social. Os alunos estagiários vão gradualmente estabelecendo relações de trabalho, participando de uma forma ou de outra em actividades colectivas, na organização e estabelecendo relações com os diferentes actores.

A teoria sobre identidade de Claude Dubar (1997) dá-nos conta dos processos de "transacção" ao enfatizar a acção presente, essencialmente, em dois *processos identitários heterogéneos,* um assente num processo eminentemente relacional do "Eu-Outro (s)" e outro assente no papel activo do sujeito. Estes dois processos não coincidem obrigatoriamente, mas no seu conjunto constroem os indivíduos e definem as organizações.

Segundo Dubar, o desafio é certamente o da articulação destes dois processos complexos: "não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade" (Dubar, 1997: 110).

Na análise aos discursos dos alunos estagiários acerca do trabalho verificamos que estes se baseiam em representações colectivas diferentes, que constroem a partir do sistema social da organização, tais como: formas de identificação com os pares, com os chefes, com outros grupos profissionais, com valores fundamentais de um determinado contexto, etc. Ao contrário da definição de identidade que deriva da perspectiva biográfica, a definição salientada nos discursos situa a identidade na "experiência relacional e social do poder", onde as relações de trabalho permitem experiências do confronto dos desejos de reconhecimento, num contexto de acessos desiguais e complexos. Trata-se, portanto, de uma transacção objectivamente verificável na análise das situações de trabalho e dos sistemas sociais da organização.

Encontramos nos testemunhos de dois inquiridos uma visão de supervisão facilitadora do desenvolvimento de conhecimentos (por recurso à reflexão), de habilidades técnicas e de aprendizagens colectivas (assentes em valores e princípios democráticos), originária do envolvimento e da responsabilidade, promovendo, assim, a autonomia profissional:

> "A supervisão é para mim: um conjunto de competências que o formador deve adquirir, para promover nos alunos aprendizagens. Orienta, gera, treina, permite o pensamento crítico, partilha de informações, aquisição de novas experiências segundo os contextos" (Sup.).
>
> "Na minha opinião a supervisão consiste na presença de um profissional competente na sua função, bem como portador de determinadas qualidades humanas, durante o

> processo de aprendizagem. Este deverá acompanhar, participar e interagir com os aprendizes para que haja um bom processo de aprendizagem" (Est.6).

Os depoimentos aproximam-se de uma linha da supervisão de cariz reflexivo e na linha da aprendizagem desenvolvimentista, humanista e sócio-construtivista, em ambiente interorganizacional interactivo (Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Oliveira-Formosinho, 1997). A importância da supervisão centra-se na sensibilização de aspectos importantes para a formação dos futuros enfermeiros e de os tornar mais "autónomos e responsáveis":

> "A supervisão é importante porque implica uma presença de alguém que acompanha todo o processo de evolução do aluno e que está sensibilizado para determinados aspectos importantes da sua formação" (Est.6).
>
> "Sim a supervisão é importante. O facto de saber que alguém me acompanha faz com que em mim se desenvolva uma certa ansiedade, mas que é benéfica! É um estímulo para eu estudar. Neste estágio somos frequentemente questionados e sentimos um maior peso da responsabilidade" (Est.7).

Função e meio de controlo

No contexto de estágio clínico, o futuro profissional trabalha de forma contínua e em estreita relação com os especialistas, supervisores e investigadores que se responsabilizam directamente pelo campo do *curriculum*. Trata-se de um modo abrangente como os conteúdos que emergem do contexto de trabalho podem ser trabalhados em conjunto, abrindo-se a possibilidade ao supervisor e ao aluno estagiário decidirem construir o *curriculum* na base de uma conversação complexa como nos sugere William F. Pinar (2007: 292). O controlo é designado por *emergente* (Tanner & Tanner, 1980: 638). Tendo em consideração o ensino como campo científico, técnico e artístico, o supervisor surge também como um investigador que proporciona situações interactivas e respostas/soluções aos problemas educativos, favorecendo o crescimento da pessoa que aprende, como um ser que pensa autonomamente e que é um membro responsável de uma sociedade. Os próximos depoimentos, de um aluno estagiário e de um enfermeiro, referem-se a um tipo de acompanhamento e a uma atitude do supervisor, que poderemos considerar que têm algumas características que se aproximam deste modelo de supervisão - *supervisão como processo de desenvolvimento*, no que diz respeito à dimensão *função e meio de controlo*:

> "Aprecio um acompanhamento em que podemos tomar iniciativa e participar nas actividades, mas sempre com o apoio, a supervisão e a orientação do professor. Considero que são importantes os espaços de reflexão e discussão acerca das matérias que abordámos na prática de cuidados. Como também considero que é importante a aposta na qualidade dos orientadores de estágio em termos teóricos e práticos, mas também no número de horas para nos acompanharem. O ideal seria aumentar o número de orientadores" (Est.2).
>
> "Aqui neste serviço todos nós temos a oportunidade de orientar alunos. Eu pessoalmente gosto muito, dá-nos muito trabalho, mas compensa. Eu também agora adopto uma outra atitude, dou aos alunos a minha Password e deixo-os fazer os registos no sistema informático, porque o que estava acontecer é que eu fazia a orientação e acompanhava-os e depois quase que não tinha tempo de fazer os meus registos" (Enf.4).

Currículo e métodos

Esta dimensão dentro do modelo de *supervisão como processo de desenvolvimento*, utiliza *métodos* participativos e de colaboração como forma habitual do trabalho de supervisão, focalizando-se na compreensão dos problemas (diagnóstico-problema), na tentativa de os resolver (solução-problema). Neste sentido, a construção de um *curriculum gerador e criativo* vai depender do significado da experiência.

Alguns discursos marginalmente dão-nos a perceber uma ampliação da formação dos alunos estagiários ocorrida em consequência da experiência de estágio e que vai para além do *curriculum estabelecido,* ou que se previa que viesse acontecer em determinada unidade de cuidados. Contudo, nem sempre as expectativas e experiências dos alunos estagiários, supervisores e responsáveis da direcção e gestão pedagógica concentradas na possibilidade de aplicação e exercício de saberes já adquiridos são concretizadas:

> "Relativamente às experiências práticas proporcionadas, neste estágio existiram poucas oportunidades comparativamente com os ensinos clínicos anteriores. Por outro lado no aspecto relacional tivemos oportunidade, dada a forma como fomos distribuídos, de adquirir e desenvolver competências nesta área. Uma das experiências que a salientamos como muito enriquecedora foi a oportunidade de promover a continuidade de cuidados à pessoa após a alta, através de ensinos ao prestador de cuidados e à própria pessoa" (Relatório de Avaliação do Ensino Clínico VI, Grupo de Estágio X, Serviço de Medicina N).

Estratégias de supervisão

Estamos na presença de estratégias de supervisão interactivas e de diferentes estilos, que vão dando origem a reconfigurações específicas nos diversos espaços de aprendizagem, dentro de um horizonte temporal, onde a dinâmica de construção dos actores sociais *na e pela* socialização está presente. Nesta dimensão de análise destacamos dois depoimentos que valorizam algumas estratégias que se geram no colectivo e no empenhamento auto-formativo. Estas estratégias são capazes de desenvolver autonomia do aluno estagiário e por outro lado o próprio supervisor.

> "Uma das modalidades que poderá constituir formas de supervisão é por exemplo a análise de casos" (Sup.).
>
> "Uma forma de supervisão com vista à análise da prática de cuidados pode passar pela realização de debates sobre situações ou casos vividos em contexto de estágio" (Est.7).

O próximo depoimento, da supervisora de estágio, dá-nos conta da dificuldade que existe, de se implementarem algumas mudanças na supervisão de estágios, propondo como solução a constituição de grupos de discussão e "de partilha, com dinamizadores com uma visão de fora", dando a entender que tal iniciativa deveria partir do grupo de professores da Escola de Enfermagem:

> "Algumas estratégias seriam fabulosas se nos pudéssemos desviar, por alguns momentos, da prestação de cuidados e reflectíssemos em conjunto... A partir da admissão do

> doente naquele serviço o banho é diário. Vamos então pensar porque é que aquele doente precisa de um banho? Porque é que não temos esse género de atitudes? A mudança passa pela formação de professores na dimensão pedagógica e crítica, na linha de Paulo Freire. Seria importante fazer-se uma avaliação da avaliação. Uma das estratégias seria proporcionar aos professores a organização de grupos de partilha, com dinamizadores com uma visão de fora" (Sup.).

Podemos, pois, concluir que a análise de práticas que fazem parte do contexto de estágio hospitalar, enquanto estratégias de supervisão *para o desenvolvimento*, e de acordo com o depoimento da supervisora, parece, ainda, estar afastada da realidade concreta da supervisão. A análise de práticas, enquanto estratégias de supervisão para o desenvolvimento, remete, pois, para domínios que são fundamentais estar presentes (os percursos pessoais, os contextos sócio-culturais, os grupos de vida, os constrangimentos organizacionais, as expectativas, os projectos, as frustrações), e discutidos por todos os actores que se intersectam nos estágios. Como diria José Alberto Correia (1999: 64), a abordagem das práticas profissionais passa pelo "(...) reconhecimento do que se tornou significativo, das condições de significação, das relações interactivas que favorecem a emergência das situações formativas, ou que, pelo contrário, as negam ou limitam".

Se olharmos para os aspectos organizacionais, atrás referenciados, parece-nos ter alguma capacidade hermenêutica *o modelo de supervisão como desenvolvimento*, dado ser este que considera o nível *meso e macro*, superando dualismos na gestão do ensino (Escola de Enfermagem) e na instituição onde o estágio ocorre (Hospital), e aparecendo ambos como um espaço de confluência de distintas dimensões de outros modelos analisados. A complexidade deste exercício metodológico parece estar na "arrumação" dessas mesmas dimensões, retirando alguma centralidade explicativa ao *modelo de supervisão como produção,* apesar deste ser hoje grandemente dominante. Embora muitas das tentativas da gestão da crise apontem para uma possível articulação entre os dois modelos, não cremos ser viável a sua compatibilização, sobretudo quando considerados determinados valores e orientações em termos de formação e de actividade profissional. Se, por um lado, as duas organizações (Escola de Enfermagem e Hospital), onde acontece a supervisão de estágios, parecem balançar na defesa de valores humanísticos e de autonomia de signo democrático e participativo, por outro lado, esses mesmos valores deixam de fazer sentido, e até são difíceis de conciliar, quando se pretende a introdução de outras lógicas emergentes, como sejam, a da *eficiência, a da eficácia e a da produtividade*.

Finalmente, podemos deduzir a partir das dimensões em análise que a supervisão em contexto hospitalar baseia-se em concepções organizacionais, mais ou menos deduzíveis, que ao seguir um determinado quadro de racionalidade permite definir a natureza dos objectivos, as relações de poder entre os actores, as suas funções e posições de controlo e a avaliação dentro da organização, opções curriculares e metodológicas, e, as estratégias aplicadas naquele contexto. O presente estudo resulta

na congregação de acções e lógicas afectas tanto à estrutura burocrática como à estrutura anárquica e outras menos relevantes, actuando essencialmente em dois sentidos: *estabilidade convergente*, quando ambas as estruturas justificam as razões para acção e a convergência dos pensamentos com vista à concretização de objectivos comuns, ou *flexibilidade divergente,* quando se trata de dar cumprimento a iniciativas que apenas servem uma das organizações. Neste último sentido, cada uma das estruturas tenta mobilizar meios e desenvolver estratégias para que as decisões tomadas sejam o mais de acordo possível com as pretensões dos actores.

É no contexto de supervisão de estágios que são reveladas algumas dimensões das diferentes articulações, através dos seus elementos característicos: a uniformidade e a divergência. Embora neste estudo de caso a natureza política das organizações Escola e Hospital não apareça explicitada nos discursos dos actores intervenientes na supervisão de estágios, não foi, no entanto, descurada esta dimensão, uma vez que estava em jogo relações de "cooperação dos actores ao redor dos 'problemas' e das suas 'soluções'" (Friedberg, 1995: 170).

Para concluirmos, parece-nos claro que se tivéssemos encaminhado a nossa investigação sobre a articulação interorganizacional de acordo com uma perspectiva situada exclusivamente na análise das respectivas estruturações formais (com base somente nos documentos institucionalmente considerados) certamente que ficaríamos a conhecer a face mais visível, captável pela lógica interpretativa mono-racional; porém, desconheceríamos as diversas lógicas presentes nas representações dos actores, nos processos sociais em jogo, nas dinâmicas interorganizacionais e que necessariamente intervêm na supervisão de estágios e na avaliação. O exercício de articulação entre a Escola de Enfermagem e o Hospital, a partir do ponto de intersecção - a supervisão de estágios -, além de contribuir para uma interpretação teórica das especificidades de cada uma das organizações, ora científico-pedagógicas, ora organizacionais, mostrou-nos as diferentes configurações de articulação, de intensidade e frequência por vezes inconstantes e variáveis, que mais não significam as condições multirreferenciadas de acção interorganizacional Escola de Enfermagem e Hospital.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem na formação de professores*. Coimbra: Almedina.

ALARCÃO, I. & SÁ-CHAVES I. (1994). "Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica". In J. Tavares (ed.). *Para Intervir na Educação.* Aveiro: CIDInE, pp.201-232.

BALL, S. J. (1994). *La Micropolítica de la Escuela: Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Barcelona: E. Paidós /MEC.

BARBIER, J-M. & LESNE, M. (1986). *L'analyse des Besoins en Formation.* Paris: Robert Jauze.

CORREIA, J. A. (1999). *Formação de Professores: da Racionalidade Instrumental à Acção Comunicacional.* Lisboa: Edições Asa.

CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977). *L'Acteur et le Sistème*. Paris: Seuil.

DEMAILLY, L. & DEMBINSKI, O. (2002). "La réorganisation managériale à l'école et à l'hôpital", *Éducation et Sociétés*, nº6, pp.43-64.

DUBAR, C. (1997). *A socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.

ELLSTRÖM, P-E. (1983). "Four faces of educational organizations". *Higher Education*, nº 12, pp. 231-241.

ETZIONI, A. (1984). *Organizações Modernas.* São Paulo: Livraria Pioneira.

FERRY, G. (1991). *El Trayecto de la Formación: los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica.* Barcelona: Paidós Educador.

FRIEDBERG, E. (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

HALL, R. (1984). *Organizações, Estruturas e Processos*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall.

HARRIS, B. M. (2002). "Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação". In Júlia Oliveira-Formosinho (org), *A Supervisão na Formação de Professores.* Porto: Porto Editora, pp. 133-223.

LESNE, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1997). "Em direcção a um modelo ecológico de supervisão se educadores de infância". *Inovação*, 10, 1, 1997, pp. 89-110.

PERROW, C. (1990). *Sociologia de las Organizaciones*. Madrid: McGraw-Hill.

PETRELLA, R. (2002). *O Bem Comum Elogio da Solidariedade*. Porto: Campo das Letras.

PINAR, W. F. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.

TANNER, D. & TANNER, L. N. (1980). *Curriculum development: theory into practice.* New York: Macmillan. TANNER, Daniel & TANNER, Laurel N. (1987). *Supervision in Education. Problems and practices.* Nueva York: Macmillan.

WEICK, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations.* Thousand Oaks: Sage Publications Series.

Avaliação das funções executivas em alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico e suas implicações no contexto das aulas de Estudo Acompanhado

Isabel G. Ribeiro
Anabela C. Santos
Luís Miranda Correia

IE – Universidade do Minho

Resumo: Este estudo resultou do processo de tradução e de adaptação para Português Europeu do instrumento *Behavior Rating Inventory of Executive Functions* (versão para professores – BRIEF; Gioia, Isquith, Guy, & Kenworthy, 2000 e versão para alunos – BRIEF-SR; Guy, Isquith, & Gioia, 2004), o qual disponibiliza uma medida psicométrica das funções executivas, sendo frequentemente utilizado na avaliação de crianças dado o seu potencial para o despiste de possíveis dificuldades executivas. Deste processo resultaram duas versões do Inventário de Classificação Comportamental de Funções Executivas (Ribeiro & Santos, 2009). O ICCFE-P (versão para professores) apresenta 86 itens organizados segundo oito escalas: 1) Inibição; 2) Alternância; 3) Controlo Emocional; 4) Inicialização; 5) Memória de Trabalho; 6) Planeamento/Organização; 7) Organização de Materiais e 8) Monitorização. O ICCFE-A (versão para alunos) inclui 80 itens organizados segundo oito escalas: 1) Inibição; 2) Alternância – escala composta pelas subescalas Alternância Comportamental e Alternância Cognitiva; 3) Controlo Emocional; 4) Monitorização; 5) Memória de Trabalho; 6) Planeamento/Organização; 7) Organização de Materiais e 8) Finalização de Tarefas. Os inventários foram aplicados a uma amostra de 87 alunos (dos 10 – 13 anos de idade) a frequentar o 2.º Ciclo do Ensino Básico, no Concelho da Póvoa de Varzim. Os resultados encontrados demonstram as qualidades psicométricas do instrumento, em ambas as versões (ICCFE-P e ICCFE-A). Adicionalmente, este estudo validou a possibilidade da recolha de dados que permitam a definição de propostas de intervenção individualizadas, no contexto das aulas de Estudo Acompanhado, com vista à implementação de práticas congruentes com os objectivos desta Área Curricular não Disciplinar e eficazes para o sucesso escolar, através da promoção de competências transversais e favoráveis a uma maior autonomia na gestão dos processos implicados na aprendizagem.

Palavras-chave – funções executivas, inventários, estudo acompanhado

Abstract: This study derived from the process of translation and adaptation into European Portuguese of the Behavior Rating Inventory of Executive Functions (teacher's version – BRIEF; Gioia, Isquith, Guy, & Kenworthy, 2000, and a student's version – BRIEF – Self-Report; Guy, Isquith, & Gioia, 2004), which provides a psychometric measure of executive functions and is frequently used in the assessment of children with developmental conditions, given its potential for screening executive dysfunctions. Two forms of *Inventário de Classificação Comportamental de Funções Executivas* (ICCFE; Ribeiro & Santos, 2009) were developed. ICCFE-P (teacher's form) includes 86 items organized in eight scales: 1) Inhibit; 2) Shift; 3) Emotional Control; 4) Initiate; 5) Working Memory; 6) Plan/Organize; 7) Organization of Materials and 8) Monitor. ICCFE-A (student's form) includes 80 items organized in eight scales: 1) Inhibit; 2) Shift; 3) Emotional Control; 4) Monitor; 5) Working Memory; 6) Plan/Organize; 7) Organization of Materials and 8) Task Completion. The inventories were applied to 87 students (10 – 13 years old) with and without Specific Learning Disabilities, attending 5th and 6th grades in Northern Portugal. The results show valid psychometric proprieties for both inventory forms (ICCFE-P and ICCFE-A). Additionally, this study validated the applicability of ICCFE-P and ICCFE-A in order to develop individualized and effective support in *Estudo Acompanhado* (i.e., lessons that aim to provide structured study guides based on skills and strategies to enhance learning outcomes), enabling academic success based on a more autonomous managing capacity of the processes involved in the learning experience.

Voltar ao Índice do Eixo

Keywords – executive functions, rating scales, structured curriculum lessons

1. Introdução

No âmbito da organização e gestão do currículo nacional, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, introduz três novas Áreas Curriculares não Disciplinares (ACND) do Ensino Básico: Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. Destas ACND, a de Estudo Acompanhado tende a ser equacionada como a mais propícia à emergência de dúvidas, sendo referenciada como geradora de controvérsias, na medida em que não existe uma resposta clara ao questionamento de dois aspectos, em particular, relativamente à definição da sua natureza e do seu papel no currículo do Ensino Básico. Ou seja, no que se refere ao modo como se deve procurar relacionar Estudo Acompanhado com as diferentes disciplinas e à identificação do conjunto de competências a desenvolver nesta ACND (Vieira, Pessoa, Silva, & Lima, 2004).

Estudo Acompanhado visa a "...aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens;" (n.º 3 do artigo 5.º, do Capítulo II, do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro). Adicionalmente, com base na análise das orientações do Ministério da Educação para esta ACND (Despacho n.º 19308/2008, de 21 de Julho), conclui-se que, tal como destacado por Veiga Simão (2002), estas derivaram da identificação da necessidade de que a escola assuma um papel activo na criação de oportunidades para que os alunos desenvolvam a capacidade de aprender a aprender, ou seja, de aprender a consultar diferentes fontes de informação, a elaborar sínteses e a organizar trabalhos originais. Deste modo, Estudo Acompanhado, à semelhança das restantes ACND, deve estar inter-relacionada com as diferentes disciplinas e promover o desenvolvimento de competências passíveis de ser transferidas e mobilizadas no contexto das aprendizagens disciplinares, integrando competências de vertente académica e de aprendizagem (Vieira et al., 2004). Encontrando-se identificada a finalidade de Estudo Acompanhado, importa questionar de que forma se deverá procurar estruturar esta ACND para assegurar o cumprimento do seu objectivo, o qual é, simultaneamente, exigente e indispensável.

No contexto de Estudo Acompanhado, procura-se que seja providenciado o apoio necessário para que, numa situação de aprendizagem, os alunos sejam capazes de tomar consciência e de gerir de forma eficiente o conjunto de decisões indispensáveis ao estabelecimento de relações significativas entre os conhecimentos adquiridos e as novas informações (Veiga Simão, 2002). Assim, mais do que disseminar um conjunto de "receitas" que incluam técnicas e métodos de estudo genéricos, mecânicos e descontextualizados das disciplinas, interessa estimular nos alunos o investimento activo

na assimilação e na mobilização de competências que se revelem úteis para a optimização das suas aprendizagens. Partilhando da opinião de Veiga Simão (2001), considera-se que, ao investir activamente em momentos que promovam o processo de tomada de consciência e de regulação dos seus processos mentais, encontra-se mais acessível a concretização do objectivo de melhoria do rendimento escolar de muitos alunos que evidenciam dificuldades, uma vez que estes, para além de carecerem de estratégias de aprendizagem, muitas vezes, não se encontram capazes de as seleccionar e de as mobilizar no momento próprio (Veiga Simão, 2002). Em função do exposto, pode indicar-se que as estratégias de aprendizagem implicam a mobilização estratégica de operações mentais com o objectivo de dar resposta a uma tarefa escolar. Deste modo, dependem da capacidade de processamento, de organização, de retenção e de evocação da informação em análise e ainda da gestão de tarefas metacognitivas básicas tais como a planificação das acções a empreender para responder à tarefa com sucesso que, por sua vez, pressupõe um processo de decisão que discrimine qual a acção mais eficiente para essa situação em concreto, envolvendo ainda uma componente de avaliação do grau de sucesso/fracasso obtido, que permita retirar conclusões acerca dos factores que contribuíram para o resultado final (Veiga Simão, 2002).

Assim, para que um aluno se encontre capaz de participar activamente no processo de aprendizagem e de responder, positivamente, aos desafios colocados por cada disciplina, deve observar-se um nível de funcionamento cognitivo-afectivo-comportamental favorável ao seu envolvimento neste processo.

A definição e a operacionalização da avaliação das funções executivas assumem-se como verdadeiros desafios metodológicos, dada a essência dinâmica (Denckla, 1994) e complexa deste constructo que apresenta interacções com outras funções cognitivas (e.g., linguagem; funções motoras). No contexto escolar, as funções executivas desempenham um papel preponderante na qualidade do desempenho, sendo de esperar que os alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) apresentem uma maior probabilidade de evidenciar limitações, estruturais e/ou funcionais, neste domínio (e.g., Graham & Harris, 1996).

As funções executivas englobam competências distintas que se encontram inter-relacionadas e que possibilitam o desenvolvimento de respostas, intencionais e orientadas para um objectivo, com vista à resolução de um problema (Gioia, Isquith, Kenworthy, & Barton, 2002). Deste modo, incluem competências tais como: a inicialização e a manutenção de uma resposta comportamental; a inibição de acções, ou de estímulos, que possam causar interferência negativa; uma selecção adequada de objectivos a alcançar durante a realização de uma tarefa; o planeamento e a organização de estratégias favoráveis à resolução de um problema; a flexibilidade em

alternar entre estratégias, quando necessário e a monitorização e avaliação do seu comportamento (Arnsten & Li, 2005; Gioia et al., 2002), sendo que a retenção activa de informação na memória de trabalho é uma componente igualmente central para o sucesso na resolução de um problema (Pennington, Bennetto, McAleer, & Roberts, 1996). Adicionalmente, as funções executivas não se remetem, em exclusivo, ao domínio cognitivo, sendo de igual modo preponderantes na gestão das respostas emocionais e comportamentais (Guy, Isquith, & Gioia, 2004).

No que se refere ao nível de funcionalidade executiva, interessa destacar o corolário de que, na ausência de competências básicas (e.g., codificação ou a evocação de informações, que apoiam os processos de memorização) o conhecimento metacognitivo associado, assim como, o controlo dessa competência (i.e., as respectivas funções executivas), podem não se desenvolver (Guy et al., 2004).

A caracterização do nível de funcionalidade executiva, em particular dos alunos com DAE, relativamente à sua capacidade de Inibição, Alternância, Controlo Emocional, Monitorização, Inicialização, Memória de Trabalho, Planeamento/Organização, Organização de Materiais, Monitorização e de Finalização de Tarefas poderá contribuir, de modo significativo, para o desenvolvimento de intervenções sensíveis às suas necessidades, nomeadamente, no contexto de Estudo Acompanhado. Para uma resposta efectiva às características e necessidades individuais de cada aluno, considera-se pertinente o recurso a instrumentos de avaliação que permitam clarificar o seu nível de funcionalidade em processos estruturantes que suportam a aprendizagem (e.g., Controlo Emocional; Memória de Trabalho; Monitorização). Neste sentido, o instrumento no qual se centra este estudo exploratório, *Behavior Rating Inventory of Executive Function* (BRIEF – versão para pais e professores, Gioia, Isquith, Guy, & Kenworthy, 2000; BRIEF-SR – versão para alunos, Guy et al., 2004), poderá apresentar-se como uma ferramenta útil no apoio a uma percepção mais compreensiva do perfil de funcionalidade executiva dos alunos, uma vez que disponibiliza uma medida psicométrica das funções executivas de crianças e de adolescentes.

2. Metodologia e Resultados

No sentido de se explorar possíveis diferenças entre o nível de funcionalidade, no domínio das funções executivas, de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico e com DAE, comparativamente aos seus pares, enquanto área de competências indispensáveis para o cumprimento dos objectivos associados à ACND de Estudo Acompanhado, procedeu-se à tradução e adaptação para Português Europeu do *Behavior Rating Inventory of Executive Functions* (versão para professores – BRIEF; Gioia et al., 2000, e versão para alunos – BRIEF-SR; Guy et al., 2004), o qual disponibiliza um Índice Executivo Global. Deste

processo resultaram duas versões do Inventário de Classificação Comportamental de Funções Executivas (ICCFE; Ribeiro & Santos, 2009). O ICCFE-P (Ribeiro & Santos, 2009) aplica-se a professores e inclui 86 itens organizados em oito escalas que se agrupam num Índice de Regulação Comportamental [1) Inibição; 2) Alternância e 3) Controlo Emocional] e num Índice Metacognitivo [4) Inicialização; 5) Memória de Trabalho; 6) Planeamento/Organização; 7) Organização de Materiais e 8) Monitorização]. O ICCFE-A (Ribeiro & Santos, 2009) aplica-se a alunos e inclui 80 itens organizados em oito escalas agrupadas num Índice de Regulação Comportamental [1) Inibição; 2) Alternância – inclui as subescalas Alternância Comportamental e Alternância Cognitiva; 3) Controlo Emocional e 4) Monitorização] e num Índice Metacognitivo [5) Memória de Trabalho; 6) Planeamento/Organização; 7) Organização de Materiais e 8) Finalização de Tarefas].

Entre as questões que serviram de orientação para o desenho deste estudo exploratório destacam-se as seguintes: "Que tipo de competências base, por referência às escalas e índices que compõem o ICCFE-P e ICCFE-A (Ribeiro & Santos, 2009), devem os alunos apresentar para que disponham de condições favoráveis ao sucesso na concretização do objectivo de Estudo Acompanhado?"; "Existem diferenças, nestas competências, entre o género masculino e o género feminino, alunos mais novos e mais velhos e entre alunos de anos de escolaridade diferentes?"; "Como avaliar estas competências para a posterior caracterização dos alunos?"; "Que tipo de características se encontram associadas aos alunos com DAE relativamente a estas competências?"; "De que forma se distinguem os alunos com DAE de outros alunos relativamente a estas competências?"; "Que tipo de relação existirá entre estas competências e o rendimento escolar dos alunos?" e "Até que ponto a auto-avaliação efectuada pelos alunos relativamente ao seu nível de funcionalidade executiva se aproxima percepção dos professores e da hetero-avaliação que estes realizam relativamente à funcionalidade executiva dos alunos?".

Os resultados apresentados referem-se a ambas as versões do ICCFE (ICCFE-P; ICCFE-A; Ribeiro & Santos, 2009), encontrando-se subdivididos de acordo com as variáveis independentes (i.e., Alunos com DAE/Alunos sem DAE; género; idade; ano de escolaridade) e derivando de análises estatísticas descritivas, inferenciais, incluindo-se a caracterização das qualidades psicométricas destas versões.

As análises estatísticas efectuadas para as respostas de professores e de alunos baseiam-se nos resultados brutos encontrados para cada escala e índice. A abordagem estatística desenvolvida, no sentido de se caracterizar a amostra e de se verificar a validade das hipóteses que emergiram a partir do processo de revisão bibliográfica e do contacto mais aprofundado com os instrumentos BRIEF (Gioia, et al., 2000) e BRIEF-SR (Guy et al., 2004), centrou-se nas seguintes análises:

a) análise de variância multivariada (MANOVA), utilizando-se como variáveis

independentes o género, a idade, o ano de escolaridade e a subdivisão Alunos com DAE/Alunos sem DAE e como variáveis dependentes as escalas e os índices dos instrumentos ICCFE-P e ICCFE-A (Ribeiro & Santos, 2009);

b) análise correlacional bivariada, momento produto de Pearson entre o nível de Classificação Interna Final obtida pelos alunos nas Áreas Curriculares Disciplinares (ACD) e os valores apresentados nas escalas e índices do ICCFE-P e do ICCFE-A (Ribeiro & Santos, 2009), assim como, entre os valores apresentados nas escalas e índices de ambas as versões do ICCFE (Ribeiro & Santos, 2009).

c) análise das qualidades psicométricas de ambas as versões do instrumento utilizado (i.e., ICCFE-P e ICCFE-A; Ribeiro & Santos, 2009).

Os resultados referem-se a uma amostra composta por 87 alunos (15 dos quais com DAE), 42 do género feminino e 45 do género masculino, sendo que 33 alunos frequentam o 5.º ano de escolaridade e 54 o 6.º ano de escolaridade, com uma amplitude de idades compreendida entre os 10 e os 13 anos de idade (M = 11.03; SD = .74). As diferenças significativas encontradas indicam que: a) as professoras percepcionam uma menor funcionalidade executiva dos alunos com DAE, dificuldades de Alternância e de Memória de Trabalho nos alunos do 5.º ano e associações entre dificuldades metacognitivas e Classificações Internas Finais baixas; b) os alunos com DAE indicam menores dificuldades de Alternância Comportamental encontrando-se associações entre dificuldades de Alternância e Classificações Internas Finais altas; c) os alunos sem DAE apresentam percepções de funcionalidade executiva similares às das professoras.

As correlações encontradas entre escalas e índices são significativas e positivas, com uma consistência interna a variar entre α = .82 e α = .98 (ICCFE-P; Ribeiro & Santos, 2009) e entre α = .53 e α = .94 (ICCFE-A; Ribeiro & Santos, 2009) e a análise factorial a indicar que o Índice de Regulação Comportamental e o Índice Metacognitivo, cujo somatório corresponde ao Índice Executivo Global, explicam 81.63% (ICCFE-P; Ribeiro & Santos, 2009) e 64.17% (ICCFE-A; Ribeiro & Santos, 2009) da variância.

Os resultados encontrados salientam que a análise do desempenho dos alunos ao nível das funções executivas, com base no ICCFE-P e no ICCFE-A (Ribeiro & Santos, 2009), pode contribuir para a definição de objectivos específicos de desenvolvimento de competências, no contexto das aulas de Estudo Acompanhado, favoráveis a uma maior autonomia, capacidade reflexiva e auto-regulação dos processos de aprendizagem, para um crescente sucesso escolar dos alunos.

Para a versão aplicável a professores (ICCFE-P; Ribeiro & Santos, 2009), a análise descritiva indicou médias mais elevadas para os alunos com DAE, as quais se revelaram

estatisticamente significativas para as escalas Alternância, Controlo Emocional, Inicialização, Memória de Trabalho e Planeamento/Organização, assim como, para os três índices resultantes do somatório de conjuntos de escalas: Índice de Regulação Comportamental, Índice de Metacognição e Índice Executivo Global. Deste modo, conclui-se que as professoras respondentes apresentam uma percepção global de que os alunos com DAE revelam menores níveis de funcionalidade executiva do que os alunos sem DAE. A contribuir para a percepção de um menor nível de funcionalidade executiva dos alunos com DAE encontram-se as dificuldades observadas de regulação comportamental, mais especificamente, em: (1) alternar facilmente entre situações, actividades ou aspectos de um problema à medida que a situação o exige, conseguindo fazer transições e apresentar flexibilidade no modo como resolve problemas; (2) gerir as suas respostas emocionais de acordo com a exigência do momento e com o contexto; assim como, dificuldade metacognitivas, tais como: (3) iniciar uma tarefa ou actividade e apresentar capacidade de gerar ideias de forma independente; (4) manter informações disponíveis na memória a curto prazo com o objectivo de terminar uma tarefa, sendo capazes de perseverar e de se manter interessados nesta; (5) antecipar possíveis situações ou consequências futuras; definir objectivos; planear ou colocar em acção, com antecedência, os passos/etapas necessários para realizar uma tarefa ou acção; realizar as tarefas de uma forma sistematizada; compreender e conseguir transmitir as ideias ou conceitos principais.

No que se refere à matriz de correlações entre as escalas e os índices deste inventário, verifica-se que os resultados se encontram associados de modo coerente, uma vez que, percepções de menor funcionalidade executiva em qualquer escala, ou índice, correspondem a percepções de menor funcionalidade executiva noutras escalas e noutros índices. A matriz de correlações referente aos alunos sem DAE revela um maior número de correlações, sendo estas coerentes com a distribuição das escalas pelos respectivos índices. Para os alunos com DAE, a matriz de correlações encontradas distingue-se da verificada para os restantes alunos, com alguns dos pares formados por escalas ou pela conjunção escala/índice a que pertence, a não revelarem correlações significativas, sugerindo um padrão diferenciado de associações entre as diferentes dimensões executivas.

Relativamente ao ano de escolaridade, a observação de diferenças na análise descritiva, com a percepção de que os alunos do 5.º ano de escolaridade revelam menores níveis de funcionalidade executiva do que os alunos do 6.º ano de escolaridade, revelou-se estatisticamente significativa para as escalas Alternância e Memória de Trabalho. Deste modo, as professoras observam que os alunos do 5.º ano de escolaridade tendem a revelar maiores dificuldades em: (1) alternar facilmente entre situações, actividades ou aspectos de um problema à medida que a situação o exige,

conseguindo fazer transições e apresentar flexibilidade no modo como resolvem problemas, assim como, em (2) manter informações disponíveis na memória a curto prazo com o objectivo de terminar uma tarefa, sendo capazes de perseverar e de se manter interessados nesta.

Quanto aos alunos sem DAE, verifica-se que a percepção que as professoras apresentam de um menor nível de funcionalidade executiva tende a associar-se a médias de Classificação Interna Final mais baixas e para um número variável de ACD.

Para a versão aplicável a alunos (ICCFE-A; Ribeiro & Santos, 2009), a análise descritiva indicou médias mais elevadas para os alunos com DAE, à excepção do verificado para as escalas Inibição, Controlo Emocional e Monitorização, para a subescala Alternância Comportamental e para o Índice de Regulação Comportamental. Nestes casos, os alunos com DAE apresentaram médias inferiores às dos alunos sem DAE. Prosseguindo-se com a análise inferencial, apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas para a subescala Alternância Comportamental. Deste modo, conclui-se que os alunos com DAE apresentam uma percepção mais favorável relativamente ao seu nível de funcionamento executivo, indicando menores dificuldades em (1) se adaptarem em termos de comportamento às mudanças verificadas no ambiente ou nas suas rotinas.

No que se refere à matriz de correlações entre as escalas e os índices deste inventário, verifica-se que os resultados se encontram associados de modo coerente, uma vez que, percepções de menor funcionalidade executiva em qualquer escala, ou índice, correspondem a percepções de menor funcionalidade executiva noutras escalas, ou noutros índices. A matriz de correlações referente aos alunos sem DAE revela um maior número de correlações, sendo estas coerentes com a distribuição das escalas pelos respectivos índices. Para os alunos com DAE, a matriz de correlações encontradas distingue-se da verificada para os restantes alunos, com alguns dos pares formados por escalas ou pela conjunção escala/índice a que pertence, a não revelarem correlações significativas, sugerindo um padrão diferenciado de associações para estes alunos, salientando-se ainda o decréscimo do número de correlações significativas encontradas em comparação com o verificado para estes alunos no inventário aplicado às professoras (ICCFE-P; Ribeiro & Santos, 2009).

A exploração das associações existentes entre a percepção dos alunos relativamente ao seu nível de funcionalidade e os níveis de Classificação Interna Final que estes alcançaram no final do 3.º período lectivo, às disciplinas das ACD, indica que, globalmente, percepções de menor funcionalidade executiva tendem a ocorrer em simultâneo com a existência de classificações mais baixas. No entanto, para os alunos com DAE e no caso particular da ACD de Matemática, as percepções de menor funcionalidade executiva encontram-se associadas a Classificações Internas Finais mais elevadas, isto no que se refere a dificuldades em (1) alternar facilmente entre situações,

actividades ou aspectos de um problema à medida que a situação o exige, conseguindo fazer transições e apresentar flexibilidade no modo como resolvem problemas; (2) no que se refere à capacidade de se adaptar em termos de comportamento às mudanças verificadas no ambiente ou nas suas rotinas e em (3) manter os seus materiais escolares organizados e encontrarem-se capazes de organizar as suas coisas, tais como a mochila e o quarto. Para os alunos com DAE não se verificam associações significativas para as escalas Inibição, Alternância Cognitiva, Controlo Emocional, Memória de Trabalho e Planeamento/Organização. Deste modo, pode indicar-se que, para os alunos com DAE, as percepções de funcionalidade executiva no que se refere a: (4) controlar impulsos e comportamentos, assim como, colocar um termo e gerir o seu próprio comportamento quando necessário e de acordo com o contexto; (5) revelar flexibilidade na resolução de problemas; (6) gerir as suas respostas emocionais de acordo com a exigência do momento e com o contexto; (7) manter informações disponíveis na memória a curto prazo com o objectivo de terminar uma tarefa ou de apresentar uma resposta adequada e em (8) antecipar possíveis situações ou consequências futuras, servir-se de objectivos definidos ou de instruções para orientar e gerir o seu comportamento nas situações, planear ou colocar em acção, com antecedência, os passos/etapas necessários para realizar uma tarefa ou acção, não se encontram necessariamente associadas aos resultados das Classificações Internas Finais.

Relativamente aos alunos sem DAE, não se verificam associações significativas para as escalas Inibição, Controlo Emocional e Organização de Materiais. Deste modo, pode indicar-se que, para os alunos sem DAE, as percepções de funcionalidade executiva no que se refere a: (1) controlar impulsos e comportamentos, assim como, colocar um termo e gerir o seu próprio comportamento quando necessário e de acordo com o contexto; (2) gerir as suas respostas emocionais de acordo com a exigência do momento e com o contexto; (3) manter os seus materiais escolares organizados e encontrarem-se capazes de organizar as suas coisas, tais como a mochila e o quarto, não se encontram necessariamente associadas aos resultados das Classificações Internas Finais.

3. Conclusões

Os resultados encontrados para ambas as versões do ICCFE (Ribeiro & Santos, 2009) possibilitam a identificação de objectivos de intervenção, específicos para os diferentes subgrupos de alunos, a observar na Planificação da ACND de Estudo Acompanhado no sentido de se assegurarem condições favoráveis ao desenvolvimento de competências passíveis de ser transferidas e mobilizadas no contexto das aprendizagens disciplinares (Vieira et al., 2004). Deste modo, com base nesta avaliação de necessidades, é possível

obter orientações concretas acerca dos objectivos a desenvolver nesta ACND para uma intervenção mais personalizada junto dos alunos de cada turma, com ou sem DAE.

A importância assumida pelas funções executivas no processo de aprendizagem, aliada à elevada receptividade e reconhecimento das qualidades psicométricas de avaliação das funções executivas do Behavior Rating Inventory of Executive Functions (versão para professores; Gioia et al., 2000; versão para alunos; Guy et al., 2004), assim como, da sua sensibilidade em diferenciar alunos com DAE e outras condições enquadráveis no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE), por parte da comunidade científica, reforçam o interesse na aplicação do ICCFE (Ribeiro & Santos, 2009).

Os resultados encontrados validam o potencial psicométrico de ambas as versões do ICCFE (Ribeiro & Santos, 2009) para aceder a um primeiro nível de caracterização das funções executivas de alunos com e sem DAE, encontrando-se reforçada a pertinência da aplicação do inventário junto de professores e de alunos para um nível de conhecimento mais amplo das características dos alunos segundo duas perspectivas, necessariamente distintas, de hetero e de auto-avaliação do seu nível de funcionalidade. Deste modo, o presente estudo poderá representar uma oportunidade promissora para a introdução da utilização de um instrumento que em função dos resultados apresentados, poderá reunir condições para que a sua aplicação seja reconhecida em Portugal.

4. Limitações e Recomendações

Ao tratar-se de um estudo exploratório limitado a uma amostra composta por alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, considera-se pertinente salvaguardar que os resultados encontrados se encontram, deste modo, limitados a este grupo de alunos, com um contexto escolar e geográfico específico, não se esperando através deles retirar conclusões de âmbito generalizado. Deste modo, pretende-se, sobretudo, contribuir para uma reflexão crítica acerca da importância de se apostar em abordagens que permitam a reunião de dados acerca do nível de funcionalidade executiva e do leque de competências dos alunos para averiguar necessidades de intervenção sensíveis à diversidade presente num contexto de turma e favoráveis à concretização do objectivo global da ACND de Estudo Acompanhado de crescente autonomização dos alunos no processo de aprendizagem.

Uma vez que este estudo exploratório se assume como a primeira aplicação no contexto nacional de uma versão traduzida e adaptada do *Behavior Rating Inventory of Executive Function* (BRIEF; Gioia et al., 2000) e do *Behavior Rating Inventory of Executive Function – Self-Report* (BRIEF-SR; Guy et al., 2004), considera-se pertinente a sua replicação com uma amostra de alunos do 2.º e do 3.º Ciclos do Ensino Básico, com

características de aleatoriedade e de representatividade nacional e com potencialidade para assumir um carácter normativo e padronizado.

No que se refere ao processo de avaliação das percepções de funcionalidade executiva, considera-se pertinente a recolha de dados junto de, pelo menos, dois tipos de intervenientes diferentes, no sentido de melhor se avaliar o possível impacto de enviesamentos nas respostas aos itens (i.e., perspectivas incongruentes com a realidade e de sobrevalorização ou de desvalorização das dificuldades inerentes ao nível de funcionalidade executiva). Adicionalmente, à semelhança do realizado para o inventário original, revela-se essencial a análise do cruzamento de dados com outros instrumentos de avaliação que já se encontram aferidos para aplicação no contexto nacional (e.g., Escalas de Conners – Versões Revistas; Rodrigues, 2007; Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – III, adaptada por Simões, Rocha, & Ferreira, 2004).

Referências bibliográficas

ARNSTEN, A., & LI, B. (2005). Neurobiology of executive functions: Catecholamine influences on prefrontal cortical functions. *Biological Psychiatry, 57*,1377-1384.

DECRETO-LEI n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

DENCKLA, M. (1994). Measurement of executive function. In G.R. Lyon (ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues.* Baltimore: Paul H. Brookes, 117-142.

DESPACHO n.º 19308/2008, de 21 de Julho.

GIOIA, G., ISQUITH, P., GUY, S., & KENWORTHY, L. (2000). *Behavior Rating Inventory of Executive Function*. Odessa, Fla.: Psychological Assessment Resources, Inc.

GRAHAM, S., & HARRIS, K. (1996). Adressing problems in attention, memory, and executive functioning: An example from self-regulated strategy development. In G.R. Lyon & N.A. Krasnegor (eds.), *Attention, memory and executive function*. Baltimore: Paul H. Brookes, 349-365.

GUY, S., ISQUITH, P., & GIOIA, G. (2004). *Behavior Rating Inventory of Executive Function – Self Report Version*. Odessa, Fla.: Psychological Assessment Resources, Inc.

PENNINGTON, B., BENNETTO, L., McALEER, O., & ROBERTS, R. (1996). Executive functions and working memory: Theoretical and measurement issues. In G.R. Lyon & N.A. Krasnegor (eds.), *Attention, memory and executive function.* Baltimore: Paul H. Brookes, 327-348.

RIBEIRO, I., & SANTOS, A. (2009). *Inventário de Classificação Comportamental de Funções Executivas* (versão para professores e versão para alunos). Instrumento não publicado.

RODRIGUES, A. (2007). Escalas revistas de Conners: Formas reduzidas para pais e professores. In M. R. Simões, C. Machado, M. M. Gonçalves, & L.S. Almeida (eds.), *Avaliação Psicológica: Instrumentos válidos para a população portuguesa*. Coimbra: Quarteto, Volume III; 203-228.

SIMÕES, M., ROCHA, A., & FERREIRA, C. (2004). *Escala de inteligência de Wechsler para crianças – III*. Lisboa: Cegoc-TEA.

VEIGA SIMÃO, A. (2001). *A aprendizagem estratégica. Construção e avaliação de uma intervenção em estratégias de aprendizagem integrada no currículo escolar*. Dissertação de Doutoramento em Desenvolvimento Curricular e Avaliação da

Educação, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

VEIGA SIMÃO, A. (2002). Estudo acompanhado: Uma oportunidade para aprender a aprender. In Abrantes, P., Figueiredo, C., & Veiga Simão, A. (eds.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas áreas curriculares.* Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 67-91.

VIEIRA, F., PESSOA, J. F., SILVA, A., & LIMA, C. (2004). Para a compreensão da área de estudo acompanhado. *Actas do segundo encontro do Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Centro de Investigação em Educação, 35-68.

Avaliação da Nova Escola: uma escola, uma empresa

Maria do Rosário V. S. Leão*
Ricardo Bezerra C. Vieira**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Resumo: O nosso estudo tem por objetivo mostrar que a gestão empresarial pode ser adotada na denominada "nova escola", considerando os princípios das Boas práticas de Governança Corporativa no processo de avaliação institucional, buscando esclarecer alguns pontos considerados fundamentais para a construção de uma gestão escolar democrática, aberta ao diálogo que conquista sucesso financeiro e educacional. A pesquisa foi desenvolvida através de uma metodologia classificada como bibliográfica. Ao final do estudo podemos considerar que a nova escola tendo uma visão contemporânea deve adotar os princípios das Boas práticas de Governança Corporativa, com foco na avaliação, orienta as ações e transforma a efetivação de mecanismos de participação que é a base da gestão democrática dessa "nova escola".

Palavras-chave: Avaliação, Gestão, Nova Escola. Governança

Abstract: Our study aims to show that private management can be adopted in so-called "new school", considering the principles of Good Corporate Governance practices in the institutional evaluation process, seeking to clarify some points that are considered fundamental to building a democratic school management open to dialogue that financial success and educational achievement. The research was developed through a methodology classified as literature. At the end of the study can be considered that the new school with a contemporary vision must embrace the principles of Good Corporate Governance practices, focusing on evaluation, it guides the actions and changes the effective mechanisms of participation that is the basis of democratic management " new school. "

Keywords: Evaluation, Management, New School, Corporate Governance

1. Introdução

A partir da compreensão da necessidade de uma constante reflexão sobre os caminhos da educação no mundo contemporâneo e, em especial, sobre as proposta de gestão da denominada "Nova Escola", procuramos neste estudo trazer a análise da aplicação dos princípios das Boas Práticas de Governança Corporativa no processo de gestão da "Nova Escola". Trata-se de uma pesquisa classificada como bibliográfica em que procuramos explicar os conceitos–chave basicamente numa revisão da literatura buscando situar o leitor quanto a importância do tema.

Em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 20/12/1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação no Brasil, que foi um marco na educação nacional, onde estabeleceu a educação de jovens e adultos como uma modalidade de ensino, dando novos rumos para a educação geral aumentando o nível de escolaridade no Brasil. Muitas idéias e conceitos foram reformulados em relação à educação, e com essas discussões vários conceitos foram determinados.

A Educação no mundo vem evoluindo a cada ano, porque procura se adequar as novas tendências. A Finlândia em 2006 foi considerada o primeiro país do ranking na avaliação internacional realizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) em termos educacionais. Um país escandinavo que nos últimos anos se tornou excelência na educação, onde a educação é financiada pelo Governo, e as raras escolas particulares também recebem dinheiro e não cobram mensalidades. Livros, transportes e alimentação são gratuitos. Os finlandeses compram, em média, 18 livros por ano, e os programas de TV mais assistidos são documentários e noticiários. A programação estrangeira não é dublada, e sim legendada para que as línguas se tornem familiares. A educação na Finlândia é fruto de um conjunto de qualidades culturais, econômica e política. A Finlândia deixou para trás países como Alemanha, Suíça, Coréia, Japão e China, conforme estudo realizado pela OCDE em 2006.

"No Brasil as pessoas reclamam que a escola não tem quadra coberta, laboratórios, não vi nada disso na Finlândia. O que existe são salas de aula acolhedoras", relatou a Secretária de Educação de Natal, Justina Ivã, que esteve no país a fim de conhecer as políticas educacionais do país, considerado o número um em educação.

O Programa Nova Escola foi criado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro através do Decreto nº 25.959 de 12 de janeiro de 2000 para estabelecer e normatizar o sistema permanente de avaliação das Escolas da Rede Pública Estadual de Educação, procurando abranger o gerenciamento, aplicação de recursos, infra-estrutura, a nutrição e toda interação da escola com a comunidade. Procurava também atingir as várias dimensões da gestão escolar e o seu processo educativo.

O Programa Nova Escola (PNE) na sua aplicação, propôs estabelecer um sistema permanente de avaliação, que servisse de instrumento para analisar a situação, observar e refletir sobre o que acontece nas escolas fazendo um diagnóstico que aponte os caminhos para o desenvolvimento e crescimento da educação.

O Programa Nova Escola (PNE) propôs avaliar as escolas focando séries específicas, indicadas. Os instrumentos utilizados foram: questionários, para levantar o índice sócio-cultural dos alunos; fichas de observação, preenchidas pelo visitador; provas de rendimento escolar e fichas indicadoras.

No contexto empresarial, o estudo das organizações consiste na identificação de mecanismos que levam à persistência e a mudança organizacional. A denominada "nova escola", contemporânea e aberta ao diálogo está ligada à gestão democrática, porém se aplicarmos as chamadas Boas Práticas de Governança Corporativa com a visão voltada para seus princípios teremos uma escola voltada para o seu desenvolvimento com foco na aprendizagem e participação de todos.

A estratégia institucional implica na combinação dos fatores técnicos e ambientais das organizações e o reconhecimento dos problemas de agência, que surge devido a incompatibilidade de opinião dos envolvidos no processo.

> "as organizações passam a ser vistas não apenas como sistemas de produção, mas sistemas sociais e culturais" (Scott,2001,).

O trabalho do gestor da denominada nova escola deve se basear na criação de um plano de negócios/ação, elaborado em conjunto pelos *stakeholders* (diretores, coordenadores, professores, alunos, comunidade e funcionários, todos os interessados no processo) estabelecendo metas coletivas direcionadas ao desenvolvimento dos alunos. Este é o primeiro passo para uma gestão democrática que visa transparência, ética, responsabilidade pelos resultados que fazem parte das boas práticas de governança corporativa que formam mecanismos essenciais para obtenção de melhor desempenho. Um sistema de Governança Corporativa é composto pelo conjunto de mecanismos que regem as relações entre as administrações das empresas. Trata-se de um sistema que, usando principalmente os *stakeholders* estabelece regras e poderes procurando sanar abusos de poder ao criar instrumentos de fiscalização, princípios e regras que possibilitem uma gestão eficiente e eficaz.

> "Governança Corporativa são mecanismos ou princípios que governam o processo decisório dentro de uma empresa. É um conjunto de regras que visam minimizar os problemas de agência." (Vieira)

A avaliação deve ser implantada na rotina das escolas como uma política pública que irá auxiliar no direcionamento das ações democráticas na gestão da denominada nova escola. Dias Sobrinho (2001,p.11) afirma que existem diferenças importantes no pensamento "[...] pensar e fazer avaliação conforme se considere que a função principal da educação é o treinamento ou, ao contrário, a emancipação", que se relaciona ao seu projeto político.

2. Referencial teórico

A palavra educação etimologicamente significa aproximadamente o mesmo que a palavra criação. Educar, do latim *educerne*, "é quase criar, despertar do sono da letargia as faculdades adormecidas, é dar a vida, o movimento e a ação a uma existência ainda perfeita" (Mos. Dupanloup).

A educação é vista como um meio de socialização das novas gerações, considerada como um fato social. Platão e Aristóteles defendiam a idéia da importância da educação para a formação dos seus cidadãos.

O sociólogo francês Émile Durkheim (1978) apresenta um conceito diferente, que se baseia perfeição, pois para o sociólogo esse conceito vai mudando com o decorrer do tempo, por isso para ele a educação é um fato social.

> "A educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparada para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, particularmente, se destine". (Durkheim, 1978 p. 41)

Segundo Demo (1996) a educação não é somente uma ação de treinar o estudante, a exercer uma atividade, ele defende a idéia de que o educando constrói sua autonomia por meio da pesquisa.

> "Educação não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar, é, sobretudo formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que, o educando não é o objetivo de ensino, mas sim sujeito do processo, parceiro de trabalho, trabalho este entre individualidade e solidariedade". (Demo, 1996 p.16)

Paulo Freire (1996) diz que a educação não deve ser uma mera transmissão de conhecimento, mas criar uma possibilidade do educando construir seu próprio conhecimento baseado com o conhecimento que ele trás de seu dia-a-dia familiar.

> "As condições ou reflexões até agora feitas vêm sendo desdobramento de um primeiro saber inicialmente apontado como necessário a formação docente, numa perspectiva progressista. Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". (Freire, 1996 p.47)

Em relação aos conceitos de educação aqui apresentados pode-se perceber que vários autores tratam sobre esse conceito como de grande importância para a transformação da realidade, trilhando um caminho para o aperfeiçoamento do ser humano, e como este pode conviver melhor com o outro.

A Educação representa um papel fundamental na redução da pobreza e das desigualdades, e fortalece a democracia. A UNESCO apresenta todos os anos, um relatório de Monitoramento Global de Educação para todos, onde na edição de 2009 – "Superando a desigualdade: por que a governança é importante" – mostra que os compromissos assumidos só serão cumpridos caso haja mudanças significativas, porque da forma como as coisas estão sendo feitas esses progressos serão muito lentos.

> "Quando há uma falência nos sistemas educacionais, as conseqüências são menos visíveis, mas não menos reais. As oportunidades de educação desiguais alimentam a pobreza, a fome, a mortalidade infantil e reduzem as possibilidades de crescimento econômico. É por isso que governos precisam agir com maior sentido de urgência".

A palavra "ensino", como a maioria das palavras de uso diário não tem limites perfeitamente definidos. Israel Scheffler destaca que "ensinar pode ser caracterizado como uma atividade que visa promover a aprendizagem e que é praticada de modo a respeitar a integridade intelectual do aluno e a sua capacidade para julgar de modo independente".

O planejamento da educação, ajustado a um ambiente democrático e de efetivação do projeto educacional geralmente fica comprometido pelas ações sociais e políticas que se define pelo referencial normativo e legal com intenção de controle e

regulação. As opiniões pedagógicas devem enfatizar a educação para a cidadania, participação política, construção a tradição, a vida real.

Carlos Nepomuceno afirma que uma escola nova precisa surgir em torno de problemas como a crise do ambiente, a crise populacional e a crise dos valores. E a partir deles, embaralhar todas as disciplinas.

> "As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecidas pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto nas empresas como nas escolas" (Pierre Levy)

A gestão otimiza o funcionamento das organizações através da tomada de decisão racional, fundamentada na escolha e tratamento de dados e informações relevantes, por essas vias contribui para o desenvolvimento e para a satisfação dos interesses dos colaboradores e satisfação das necessidades da sociedade em geral.

A denominação Governança Corporativa foi utilizada pela primeira vez nos Estados Unidos. É uma tradução da expressão inglesa "*Corporate Governance"* que apesar de recente é composta por palavras inglesas antigas. *"Corporete"* surgiu do capitalismo anglo-saxão e o termo "*Governance*" remonta a épocas bem mais antigas, que era usado por Shakespeare para se referir a poder, que os Papas tinham para legislar em nome de Deus. Governança Corporativa também pode ser explicada como sendo as práticas e os relacionamentos da empresa com os seus *stakeholders* com a finalidade de otimizar o desempenho da empresa e facilitar o acesso aos resultados.

Governança Corporativa é um conjunto de princípios que governam o processo decisório de uma empresa. Um conjunto de regras que visam minimizar os problemas de agência. Estes problemas aparecem quando o bem-estar de uma das partes depende das decisões tomadas por outra (agente). Isso leva aos conflitos de interesses dando margem a comportamentos oportunistas.

Os princípios fundamentais da governança corporativa são transparência, equidade, prestação de contas, cumprimento das leis e ética(que tem sua raiz no termo grego *ethos*, que significa costume, comportamento, caráter).

Uma das mais importantes dimensões da governança corporativa são os valores, que dão sustentação, amarrando concepções, práticas e processos da gestão: *fairness* (Senso de justiça, equidade, respeito; *disclosure* (transparência das informações que impactam as decisões envolvendo oportunidades e riscos); *accountability* (prestação responsável de contas).

As dimensões da governança corporativa podem ser sintetizadas pelos oito Ps: **Propriedade** (atributo fundamental diferencial das empresas); **Princípios** (*fairness* – senso de justiça dos diretores); **Propósitos** (contribuir para o retorno total de longo prazo dos *stakeholders*); **Poder** (formas de como se articulam as negociações e se estabelecem as relações, definem a estrutura de poder no interior das empresas); **Processos** (se iniciam

pela contribuição e pelo *empowerment* com os interessados); **Práticas** (se estabelecem no interior dos processos definidos, e seu foco é a gestão de conflitos agência); **Perenidade** (manter crescente seus setores de atividades); **Pessoas** (elemento chave dos sistemas de governança).

Contudo, a aplicação desses princípios de boas práticas de governança pode trazer uma série de benefícios a gestão da nova escola aliada com as práticas democráticas que irão sustentar as decisões a serem tomadas, e funcionando como base para a avaliação, do qual se poderá utilizar uma abordagem administrativa que orienta a escolha dos objetivos, na estratégia, na implementação e mostra aos avaliadores e administradores de programas que não precisam esperar que uma atividade, ou um programa cheguem ao fim para serem avaliados. A avaliação centrada na administração é a melhor abordagem a ser utilizada pelas diretorias, porque dá ênfase nas informações destinadas para quem toma as decisões.

Esta abordagem tem como ponto fraco ocasionar dúvidas em questões que podem ser importantes ocasionando críticas, gerando conflitos para quem toma as decisões. Outra limitação é que esta pode resultar em avaliações caras e complexas se as prioridades não forem determinadas e seguidas com cuidado.

A avaliação pode ser introduzida como política pública a partir dos interesses e pode também ser direcionada ao aprofundamento democrático na gestão da unidade escolar.

3. Considerações Finais

Ao final queremos mostrar que a nova escola tendo uma visão contemporânea deve adotar os princípios das Boas práticas de Governança Corporativa, que com foco na avaliação, orienta as ações e transforma a efetivação de mecanismos de participação que é a base da gestão democrática da nova escola.

Com este estudo queremos mostrar que na gestão das escolas, pode se adotar os princípios de boas práticas governança corporativa aliada as práticas democráticas, que após uma análise dos seus ambientes internos e externos deve ser feito um levantamento das suas fragilidades, e reestruturar sua gestão se voltando para os princípios da governança corporativa evidenciando o foco na avaliação.

A transparência nos dá maior visibilidade aos processos na tomada das decisões envolvendo resultados, oportunidades e riscos, o que facilitará a avaliação- *Disclosure*.

A Equidade está ligada ao senso de justiça, respeito ao direito de todos os envolvidos- *Fairness*.

A prestação responsável das contas, resultados que se fundamenta pela gestão democrática e mostra o compromisso com os objetivos traçados- *Accountability*.

A introdução da prática de avaliação no âmbito da gestão da nova escola aplicada aos princípios das boas práticas de governança corporativa indica uma preocupação com a orientação de suas ações que se transforma pela efetivação de mecanismos de participação que é a base da gestão democrática da nova escola.

Com isso recomendamos que a gestão da denominada nova escola seja aplicada de forma eficaz, levando em consideração os princípios das Boas Práticas de Governança Corporativa aqui expostas, tendo em vista o resultado final, que será o bem estar de todos os envolvidos no processo, o que também acarreta possibilidade de crescimento do ensino.

Na medida em que vivemos um mundo em transformações, necessitando de atualizações constantes na aplicação dos conceitos de gestão nas práticas da nova escola, recomendamos estudos futuros sobre questões não abordadas no presente trabalho sobre melhor adequação a essas Boas Práticas de Governança Corporativa em relação à questão financeira, dos seus resultados econômicos.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil.

CAFARDO, R. & SINQUE, H. *A melhor Educação do mundo. O Estado de São Paulo*.

CRUZ, V. V. (2009). *Discussão sobre o conceito de Educação*. Publicado em 28/7/2009. Site: HTTP://www.artigonal.com.br. Acessado em: 15/9/2010.

DEMO, P. (1996). *Educar pela Pesquisa. Campinas*, Ed Autores Associados.

DIAS SOBRINHO, J. (2001). Avaliação Institucional, Instrumento da qualidade educativa – a experiência da UNICAMP.

DURKHEIN, É. (1978). Educação *e Sociologia1958-1917*. São Paulo: Melhoramentos [Rio de Janeiro] Fundação Nacional de Material Escolar.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34º ed. São Paulo. Ed Paz e Terra.

NEPOMUCENO, C. /2010). A crise dos especialistas e a nova escola. Publicado em março 2010. Site: HTTP://www.webinsider.com.br. Acessado em 17/9/2010.

RIO DE JANEIRO (2000). Decreto nº 25.959 de 12/01/2000. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 13/01/2000 pp.1-2.

ROSSETI, J. P. & ANDRADE, A. (2009). *Governança Corporativa*. 4ª Ed. São Paulo. Ed Atlas.

SCOTT, R. M. (2001). The University of British Columbia, Faculty of land and food systems. The book of student, p. 20.

STURNER, A. B. (2009). Escola Democrática: Estrutura, Gestão e Participação. In HTTP://www.webinsider.com.br (Acessado em: 17/9/2010).

VIEIRA, R.B.C. *Apostila de Governança Corporativa* do Curso de MBA Gestão de Negócios e Inteligência Competitiva da UNIRIO.

Avaliação do Processamento Linguístico de Crianças e Adolescentes com Transtorno do Déficit de Atenção (TDAH) Sugere Problemas de Leitura

Guiomar Albuquerque
Marcus Maia
Aniela Improta França

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo: Este estudo examinou voluntários portadores de TDAH que não apresentam dislexia, comparativamente a um grupo controle. Pretende-se contribuir com uma caracterização mais exata do TDAH, procurando investigar a existência de comprometimento primário de ordem linguística nesta população. A hipótese é de que crianças e adolescentes com TDAH apresentem alguma deficiência cognitiva no processamento da leitura se comparadas ao grupo controle, ainda que não apresentem comprometimento funcional. Para tanto, foram realizados cinco experimentos psicolinguísticos utilizando metodologia *on-line* com o objetivo de diferenciar o processamento da leitura do processamento metalinguístico e, desta forma, especificar a natureza da dificuldade dos portadores de TDAH. Os experimentos demonstraram que os sujeitos com TDAH conseguem chegar ao mesmo resultado que os sujeitos sem o transtorno, mas precisam de tempo significativamente maior para obter os mesmos resultados. Estes achados confirmam a hipótese principal do estudo, mostrando que a medida *on-line* do tempo de reação para o reconhecimento de palavras pode auxiliar na detecção mais segura de problemas sutis no processamento de linguagem. Foi também constatado restrições na memória operacional que por sua vez afetam o processamento linguístico de portadores de TDAH. Uma análise ainda mais apurada das computações estudadas requer pesquisa neurofisiológica que será o próximo passo desta investigação.

Palavras-chave – Processamento da leitura; TDAH; reconhecimento de palavras.

Abstract: This study analyzed ADHD volunteers that do not present concurrent dyslexia, in comparison with a control group. The aim is to contribute to the field with a more accurate characterization of ADHD, while investigating the existence of primary language impairment in this population. The hypothesis launched is that children and adolescents with ADHD do present some form of cognitive deficiency in the processing of reading, if compared to the control group, even if this deficiency is not functional. Five psycholinguistic tests with on-line methodology were applied to distinguish between the processing of reading and that of metalinguistics, by specifying the nature of the linguistic impairments in ADHD volunteers. Findings revealed that ADHD volunteers perform similarly to the control group but needed considerably more time for the same tasks. These results confirm the main hypothesis of this study, that lexical access reaction times measured by on-line tests may lead to a more accurate detection of subtle language impairments. The study also showed that the linguistic processing of ADHD volunteers was influenced by restrictions in operational memory that on its turn affects language processing in ADHD volunteers. A closer look into these minute computations might require a neurophysiological research, which will be the next step of this investigation.

Keywords: processing of reading; ADHD; lexical access.

Introdução

O cérebro de uma criança é extremamente dinâmico. Durante a infância bilhões de células nervosas se desenvolvem e se conectam através de trilhões de sinapses, tornando possível o amadurecimento de Faculdades Cognitivas sutis, muito especializadas e

complexas, como a linguagem, a visão, o reconhecimento de faces, a percepção de conteúdos nas mentes de outros, entre muitas outras.

Em meio a este enorme florescer de eventos cerebrais é de se esperar que por vezes as crianças demonstrem desatenção e falta de concentração, acompanhadas ou não de impaciência e inquietude. Porém, de acordo com a classificação do NIMH (Instituto Americano de Saúde Mental), quando estes sinais não acontecem de forma ocasional e são sim a norma comportamental de uma dada criança, é possível que ela seja portadora do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O TDAH tem uma prevalência na infância e adolescência em torno de 5% e acomete indivíduos do sexo masculino três vezes mais do que os do feminino (cf. Barkley, 1990; Shaywitz *et al*, 1990; American Psychiatric Association, 1994; Jonsdottir *et al*., 2005; Polanczyk *et al*., 2007; Gomes *et al*., 2007; Schmitz *et al*, 2007). Polanczyk *et al*. (2007), que realizaram a revisão bibliográfica mais sistemática e atual sobre a prevalência do TDAH, observaram uma variabilidade enorme e chegaram a uma média semelhante de 5,29% (95% CI=5.01–5.56) baseados em estudos realizados em todo o mundo desde 1978 até os dias de hoje. Com esta taxa expressiva, sabemos que poderemos encontrar este transtorno do comportamento infantil em uma ou mais crianças em uma sala de aula de 30 alunos.

O TDAH é portanto um enorme problema de saúde pública, que gera custos à sociedade advindos de comprometimentos nos âmbitos cognitivo, social, familial, acadêmico e ocupacional dos portadores deste transtorno (Biederman, 1995; Lovejoy *et al*., 1999, Polanczyk *et al*., 2007, Gomes *et al*., 2007, Schmitz *et al*., 2007). Sua forma de apresentação pode se manifestar em três diferentes sub-tipos diagnósticos: (i) predominantemente desatento; (ii) predominantemente hiperativo ou (iii) combinado (American Psychiatric Association, 1994).

Uma vez estabelecido, o TDAH perdura ao longo da vida do indivíduo, com seus comprometimentos funcionais, em 4 a 60% dos casos (Shekim *et al*., 1990; Mannuzza *et al*., 1991; Schmitz *et al*., 2007), causando, ainda, grandes danos na vida destes sujeitos e no meio que os circunda. No entanto, é na infância e na adolescência que os portadores de TDAH parecem se deparar com suas maiores dificuldades, sobretudo na vida acadêmica, pois além das variáveis comportamentais, apresentam também dificuldades de cunho linguístico manifestadas na leitura e escrita.

As dificuldades de cunho linguístico (cf. Lima e Albuquerque, 2003) podem causar grande comprometimento acadêmico com maiores desdobramentos negativos para a auto-estima e para a vida pessoal dos portadores de TDAH (Campbell and Warry, 1986; Gilger *et al*, 1992; Semrud-Clickeman *et al*., 1992; Faraone *et al*., 1993, 1993a; Mercugliano, 1999; Spencer *et al*., 1999; Pastura *et al*., 2005; Mattos *et al*., 2006).

Dentre os impactos negativos relacionados ao comprometimento acadêmico, a literatura reporta que tem sido evidenciados importantes índices de Transtorno da Leitura ou Dislexia (o mais comum dentre os transtornos do aprendizado) em comorbidade com o TDAH (Dykman and Ackerman, 1991; Semrud-Clikeman *et al*., 1992; Gilger *et al*., 1992; Shaywitz *et al*., 1995; Willcutt and Pennington, 2000; Tannock, 2000; Cohen *et al*., 2000; Lima e Albuquerque, 2003; Jonsdottir *et al*., 2005). Por exemplo, cerca de 10 a 45% das crianças diagnosticadas com Dislexia são também portadoras de TDAH (Samwel *et al.,* 1998; Willcutt *et al*., 2001; Aaron *et al*., 2002).

A despeito destes dados, não há um aprofundamento das investigações a fim de se estabelecer o repertório de cognições comuns aos dois transtornos. Embora haja estudos acerca da causa da comorbidade entre TDAH e transtorno da leitura, estes são em quantidade irrisória diante da necessidade de entendermos e discriminarmos as facetas cognitivas específicas dos dois transtornos. Além do mais, as investigações são pautadas apenas no desempenho acadêmico destes sujeitos, sem que haja sequer um estudo acerca do processamento linguístico de maneira peculiar. Portanto, para que a co-morbidade entre TDAH e dislexia possa ser melhor compreendida, é preciso antes que se tenha um conhecimento das características clínicas e sub-clínicas da leitura do TDAH com suficiente sutileza, em indivíduos que não sejam portadores de dislexia.

Neste ponto reside a relevância deste estudo: examinando crianças e adolescentes portadores de TDAH que não apresentam dislexia, este estudo pretende refletir sobre os componentes primários linguísticos do TDAH para contribuir com uma caracterização mais exata da leitura nos portadores deste acometimento. Porquanto, pela primeira vez é produzido um estudo que reúne os conhecimentos da Teoria Linguística, mais especificamente do processamento linguístico, para contemplar a área clínica de um dos mais frequentes transtornos de comportamento, que traz desdobramentos importantes na aprendizagem. Além disso, busca-se aqui, através de uma bateria de testes *on-line,* entender quais são os componentes da faculdade da linguagem envolvidos no TDAH, até mesmo aqueles que se manifestam de forma sub-clínica e que por conseguinte não tem visibilidade para a observação *off-line.*

Outro aspecto que este trabalho pretende investigar, a partir de estudos que relatam o fato de o portador de TDAH apresentar como uma de suas características o comprometimento da memória operacional (Bental and Tirosh, 2007; Savage *et al*., 2006; Martinussen *et al*., 2005; Barkley, 1997a; Rapport *et al.*, 2001) e de outros estudos que tratam da associação da importância deste tipo de memória para o processamento linguístico (Baddeley and Hitch, 1974; Baddeley *et al*., 1988; Gathercole and Baddeley, 1989, 1990, 1993; Carroll, 1994; Ellis and Sinclair, 1996, dentre outros), é se o comprometimento da memória operacional influencia o processamento linguístico dos

portadores de TDAH. Decidimos, portanto, de forma secundária, promover um aprofundamento destas questões e de suas interfaces.

Os participantes que foram selecionados pela triagem realizaram dois testes de Decisão Lexical (DL de *input* visual e *input* auditivo) e três testes de Leitura Automonitorada (LAM de frases, de palavras isoladas e de processamento da correferência), não necessariamente nesta ordem, a fim de verificar as semelhanças e diferenças no desempenho de um grupo de sujeitos portadores de TDAH e um grupo controle. Os experimentos foram aplicados com intervalos que variaram de semanas a meses entre si. O Experimento 1 foi de Decisão Lexical com *Input* Visual, no qual o voluntário lia uma sequência de letras na tela do computador e devia decidir, através do aperto de um botão, se a sequência formava uma palavra ou não. Através deste teste obtêm-se o número de acertos e os tempos de decisão para cada palavra. Este experimento foi semelhante ao utilizado na dissertação de mestrado da primeira autora (Albuquerque, 2003) e cujos resultados indicaram, preliminarmente, uma lentificação no acesso lexical pelo grupo TDAH. Decidimos reaplicar o experimento DL, com uma amostra mais controlada, que seria compatível com a bateria de testes suplementares que desejávamos aplicar a partir deste.

Visto que o Experimento 1 corroborou os resultados aferidos em Albuquerque (2003), elaboramos o Experimento 2 com outra metodologia: Leitura Automonitorada. Neste tipo de experimento aparecem palavras escritas na tela e cabe ao voluntário, assim que terminar de ler o material apresentado, apertar uma tecla para que mais texto apareça. Obtém-se, desta forma, a informação do tempo de leitura de cada trecho. No Experimento 2, utilizamos as mesmas palavras do Experimento 1, porém, desta vez, elas foram inseridas em frases. Nosso objetivo era avaliar se o contexto frasal iria de alguma forma afetar os tempos de leitura daquelas palavras já testadas fora de contexto, no Experimento 1.

Nosso próximo passo foi a elaboração do Experimento 3 que mantinha a metodologia da Leitura Automonitorada, mas tirava as palavras do contexto, ou seja, queríamos verificar o tempo de leitura de palavras isoladas.

Após esses três experimentos, que testavam diferentes aspectos da leitura de palavras por portadores de TDAH comparando-os com resultados do grupo controle, vimos a necessidade da realização de um experimento que aferisse apenas o processamento metalinguístico e de um outro que investigasse a interferência da memória operacional no processamento linguístico dos portadores de TDAH, a fim de proporcionar uma melhor análise comparativa entre os desempenhos dos participantes em cada teste. Elaboramos, portanto, mais dois experimentos, o Experimento 4 (Decisão Lexical com *Input* Auditivo) e o Experimento 5 (Leitura Automonitorada – Processamento da Correferência Inter-sentencial), respectivamente.

Após todo esse processo experimental e suas respectivas análises, uma discussão geral dos resultados dos cinco experimentos realizados será apresentada, a fim de integrar os pontos abordados no estudo. Será necessária, portanto, uma retomada das hipóteses iniciais e sua correlação com os resultados e evidências alcançadas. Constará também, nesta seção, uma sugestão para o desenvolvimento de próximas pesquisas que possam corroborar e aprofundar os resultados aqui obtidos.

1. Objetivos

1.1. Objetivo Geral

O presente estudo teve por objetivo principal caracterizar o processamento da leitura de crianças e adolescentes portadores de TDAH

Para tanto, foram realizados cinco testes psicolinguísticos, comparando o desempenho em testes de processamento linguístico de alunos do ensino fundamental e médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ) portadores e não-portadores de TDAH.

1.2. Objetivos Específicos

1. Verificar se há comprometimento intrínseco no processamento da leitura nos portadores de TDAH.
2. Verificar se o processamento da leitura sofre influência do comprometimento da memória operacional nos portadores de TDAH.
3. Demonstrar que testes com aferição *on-line* do processamento linguístico podem ser úteis para a identificação sub-clínica de comprometimento de leitura, mesmo na ausência de comprometimento funcional.

2. Metodologia

Conforme exposto anteriormente, a literatura não apresenta evidências para a existência de problemas de ordem linguística que sejam intrínsecos ao TDAH, apontado-os como comorbidades. A partir deste fato e das hipóteses traçadas para o desenvolvimento do presente estudo, realizamos uma triagem inicial, para a seleção dos participantes, seguida de uma investigação experimental que possibilitasse a quantificação em tempo real do desempenho dos sujeitos selecionados, a fim de investigar seu processamento linguístico.

Desse modo, iniciou-se a investigação com uma triagem (constituída de uma avaliação *off-line* da leitura e da escrita) de cada voluntário para que fossem selecionados os participantes com ausência de dificuldades de leitura para integrarem o

estudo. Após a triagem, deu-se início à série de estudos experimentais a fim de verificar as semelhanças e diferenças no desempenho de um grupo de sujeitos portadores de TDAH e um grupo controle.

A população alvo foi composta de alunos do ensino fundamental e do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), do município do Rio de Janeiro / Brasil. Acredita-se que a população do CAp/UFRJ se assemelhe à do município do Rio de Janeiro de mesma faixa etária no que diz respeito ao nível sócio-econômico uma vez que o ingresso nesta escola ocorre por sorteio. A amostra, portanto, foi constituída de alunos voluntários do ensino fundamental (3a a 8a série) e médio (1o ao 3o ano) do CAp/UFRJ na mesma faixa etária, de escolaridade e sócio-econômica com os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

- Critério de inclusão para o grupo experimental: Alunos de 3a a 8a séries do ensino fundamental e 1o ao 3o anos do ensino médio do CAp-UFRJ diagnosticados portadores do TDAH pela equipe de médicos e psicólogos do Grupo de Estudos do Déficit de Atenção (GEDA – IPUB / UFRJ) e que não apresentassem dificuldades de leitura e escrita em testes com metodologia *off- line* (sem mensuração de tempo real).
- Critério de inclusão para o grupo controle: Alunos de 3a a 8a séries do ensino fundamental e 1o ao 3o anos do ensino médio do CAp-UFRJ que não atendessem critérios para TDAH e que não apresentassem dificuldades de leitura e escrita em testes com metodologia *off-line*.
- Critérios de exclusão: Indivíduos com quoeficiente de inteligência igual ou menor que 80 e dificuldades de leitura e escrita em testes com metodologia *off-line* (rendimento em testes de leitura e escrita abaixo do esperado para sua inteligência e faixa de escolaridade).

Preliminarmente os voluntaries passaram por uma triagem que envolvia testes de leitura e escrita com mensuração off-line. Foram realizadas as seguintes sub-tarefas: leitura em voz alta e leitura silenciosa, seguidas por relato e interpretação dos textos lidos, escrita sob ditado de palavras reais regulares e irregulares, pseudopalavras e frases, auto-ditado, cópia de parágrafo e escrita de texto baseado numa figura apresentada. Para maiores informações acerca de avaliação da linguagem em portadores de TDAH ver Lima e Albuquerque (2003).

Foram selecionados, após esta triagem, 31 crianças e adolescentes com TDAH alunos de 3a a 8a séries do ensino fundamental e 1o ao 3o anos do ensino médio do CAp-UFRJ e 31 crianças e adolescentes sem TDAH – para constituir o grupo controle – da mesma escola, mesma faixa etária, de escolaridade e socioeconômica. Após a triagem, que excluiu os indivíduos que apresentavam mal desempenho em qualquer um dos testes

realizados, foram aplicados os experimentos psicolinguísticos com mensuração *online de desempenho na leitura e/ou no processamento metalinguístico*.

2.1. Experimento 1 – Decisão Lexical com Input Visual

Ao sentar-se diante do computador, o participante se deparava com um teclado que continha uma tecla verde com a letra S, uma tecla vermelha com a letra N e uma barra de espaços amarela. Inicialmente, aparecia uma tela com um texto explicativo – instruções – o qual fornecia a orientação de como o sujeito devia proceder.

As instruções informavam que apareceriam palavras na tela do computador e que o sujeito deveria ler e decidir o mais rápido possível se era uma palavra existente ou não na língua portuguesa. Se fosse uma palavra, a tecla verde com a letra S deveria ser apertada, mas se fosse uma não-palavra, a tecla vermelha com a letra N deveria ser apertada.

Em seguida o participante apertava a barra de espaços amarela e iniciava-se uma atividade prática. A atividade prática era uma versão bastante reduzida do experimento propriamente dito, pois continha apenas cinco palavras, sendo três palavras reais e duas não-palavras que apareciam de maneira randômica e tinham a finalidade de certificar que o participante havia compreendido as instruções da tarefa. A partir disso, seus dados eram registrados e a tarefa experimental era iniciada.

Novamente a tela explicativa aparecia para ser relida e as instruções a serem seguidas fixadas pelo participante. O sujeito teclava a barra de espaços amarela e o experimento de fato se iniciava. As palavras apareciam para serem lidas no centro da tela do computador, uma por vez, em letras de forma e permaneciam até que o mesmo apertasse uma tecla. Cada vez que o sujeito apertava uma tecla, uma palavra diferente aparecia na tela do computador. A ordem de apresentação das palavras era randômica. O participante devia decidir se a palavra apresentada na tela era realmente uma palavra ou se era uma não-palavra. Após isto, a palavra permanecia na tela até que o sujeito apertasse a tecla verde com a letra S (sim) no caso de decidir que era uma palavra, ou a tecla vermelha com a letra N (não) se decidisse que era uma não-palavra. Esse procedimento era muito rápido e seguia até a última palavra ou não-palavra, das 48 existentes, durando aproximadamente sete a dez minutos, de acordo com o participante.

Os dados foram computados de modo individual, ou seja, para cada sujeito, e separadamente para cada grupo, a fim de facilitar a comparação entre os sujeitos e entre os grupos. Permitiu, portanto, análises dos desempenhos intragrupal e intergrupal. Desta forma, houve um registro para o grupo TDAH e um para o grupo controle, além de haver o registro de cada sujeito e seu desempenho em cada item – palavra lida –

separadamente, dentro do seu respectivo grupo. O como podemos observar na tabela 1, abaixo:

Condição	Média Controle	Média TDAH	Teste-t
PRD	957,3	1219	t=3.528, P<0.0005 *
PRT	959,6	1265	t=4.350, P<0.0001 *
PID	918,5	1255	t=4.991, P<0.0001 *
PIT	1179	1251	t=0.7775, p=0,4374 ns
NRD	1255	1324	t=0.6286, p=0,5301 ns
NRT	1314	1488	t=1.898, p=0,0586 ns
NID	1204	1409	t=2.160, p=0,0315 *
NIT	1586	1450	t=0.4788, p=0,6324 ns

Tabela1 - Tempos médios e testes-T por condição – TDAH x Controle

* O asterisco na última coluna indica diferença estatisticamente significativa;

ns = não significativo

Estes resultados parecem ir de encontro às nossas hipóteses, visto que embora as palavras reais tenham sido lidas mais rapidamente pelo grupo controle, as não-palavras não apresentaram diferença entre os grupos, como previam as hipóteses. Isso parece ser devido à representação lexical das palavras.

Os sujeitos portadores de TDAH alcançaram resultados similares aos do grupo controle em relação aos índices de acertos, demonstrando que eles conseguem chegar ao mesmo resultado, ou seja, que não apresentam comprometimento funcional. No entanto, observa-se que necessitaram de tempo global significativamente maior para chegarem ao mesmo resultado que o grupo controle.

Apesar de observarmos uma lentidão maior para o grupo TDAH na tarefa de decisão lexical, não consegumos distinguir os tempos de leitura e do processamento metalinguístico, sendo necessária a aplicação de um novo experimento capaz de aferir especificamente o tempo de leitura de cada palavra separadamente. Elaboramos, portanto, um novo experimento utilizando a metodologia de leitura automonitorada (LAM) apresentado a seguir.

2.2. Experimento 2 – Leitura Automonitorada de Frases

Este experimento foi feito com o intuito de comparar os tempos de leituras das palavras alvo entre os grupos testados e dar subsídios para desvendar a imprecisão

acerca das dificuldades dos portadores de TDAH: assessamos uma dificuldade na tarefa de decisão lexical. Seria esta dificuldade relativa aos tempos de processamento metalinguístico, aos tempos de leitura ou nos dois processos? Este experimento de LAM possibilitará tirar a dúvida a respeito dos tempos de leitura (utilizamos as mesmas palavras e os mesmos sujeitos do Experimento 1) entre os grupos. Posteriormente, um outro experimento comparará o tempo do processamento metalinguístico a fim de desvendar em qual dos processos reside a dificuldade do portador de TDAH.

Os materiais experimentais consistiam de seis frases por condição, totalizando 24 frases, divididas em 8 segmentos não cumulativos e seguidas por questão interpretativa. As questões interpretativas que seguiam as frases tinham como respostas duas opções (sim ou não), e eram relacionadas ao quinto segmento (segmento crítico). As frases eram apresentadas de forma randomizada e todos os participantes viam todas as frases. Foram elaboradas também quatro frases de prática. A tarefa era ler frases, que seriam chamadas à tela do computador pressionando-se uma barra amarela no teclado, palavra por palavra, o mais rápido possível. Após o término de cada frase, que era sinalizada com um ponto final, aparecia uma pergunta interpretativa incidindo sobre a palavra alvo, que deveria ser respondida apertando uma das duas opções de respostas a saber, uma tecla verde com a letra S (sim) ou uma tecla vermelha com a letra N (não). Os participantes eram os mesmos do experimento 1, porém em número de 25 em cada grupo.

Como no Experimento 1, novamente os índices de acertos foram similares entre os grupos, demonstrando que os portadores de TDAH não apresentam comprometimento funcional na leitura. No entanto, Os tempos globais de leitura das palavras testadas, sem considerar as condições, foram significativamente maiores para o grupo com TDAH do que para o grupo controle, conforme podemos observer no Gráfico 1, apresentado abaixo. Novamente, de um modo geral, apresentam-se diferenças nos tempos de acesso às representações mentais, mas não nos índices de acertos, demonstrando a ausência de comprometimento funcional da leitura no portador de TDAH ao mesmo tempo que sugere a presença de uma diferença entre TDAH e controle restrita ao componente de acesso da faculdade da linguagem.

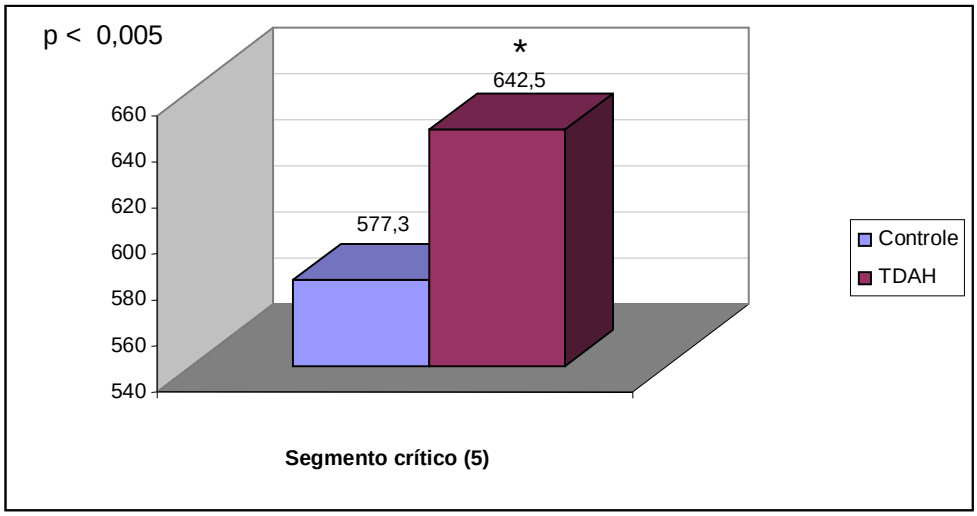


Gráfico 1: Tempos de Leitura do Segmento 5 Entre os Grupos

(O asterisco acima da coluna indica diferença estatisticamente significativa entre os grupos).

Para a obtenção de maior robustez aos nossos resultados, preparamos dois novos experimentos: um experimento de LAM que admitia a leitura de palavras isoladas, com a finalidade de isolar a possibilidade de interferência contextual nos tempos de leitura das palavras, e um experimento de DL com *input* auditivo, que tinha por objetivo verificar apenas a decisão metalinguística de maneira isolada e realizar uma comparação intergrupal.

2.3. Experimento 3 – Leitura Automonitorada de Palavras Isoladas

A tarefa a ser realizada neste experimento era a visualização de duas palavras, apresentadas separadamente, sendo que a primeira palavra era sempre o item alvo. Em seguida, após o participante pressionar a barra amarela para chamar o próximo item, era apresentada a segunda palavra. Num próximo pressionamento da tecla amarela pelo participante, uma interrogação aparecia na tela solicitando a resposta acerca da equidade das duas palavras apresentadas. Os participantes eram os mesmos voluntários dos experimentos anteriores, contudo num número um pouco reduzido. Avaliamos um total de 21 crianças e adolescentes portadoras de TDAH e 22 do grupo controle.

O material consistia de um conjunto de 48 pares de palavras (continha as 24 palavras reais e as 24 não-palavras), sendo cada par constituído da palavra alvo e de uma segunda palavra que poderia ser exatamente igual à primeira ou apenas se assemelhar fonotaticamente. Todos os participantes viam todos os pares de palavras, apresentados de forma randomizada. Foram elaborados também quatro pares de palavras para a prática. Todos os pares de palavras eram seguidos de um ponto de interrogação que

solicitava o aperto da tecla verde com a letra S caso as palavras fossem iguais ou da tecla vermelha com a letra N no caso das palavras não serem iguais.

Com relação aos resultados, foram realizados testes-T que demonstraram diferenças significativas nos tempos de leitura de quase todas as condições entre os grupos testados: a leitura das palavras foi significativamente mais lenta no grupo TDAH do que no grupo controle.

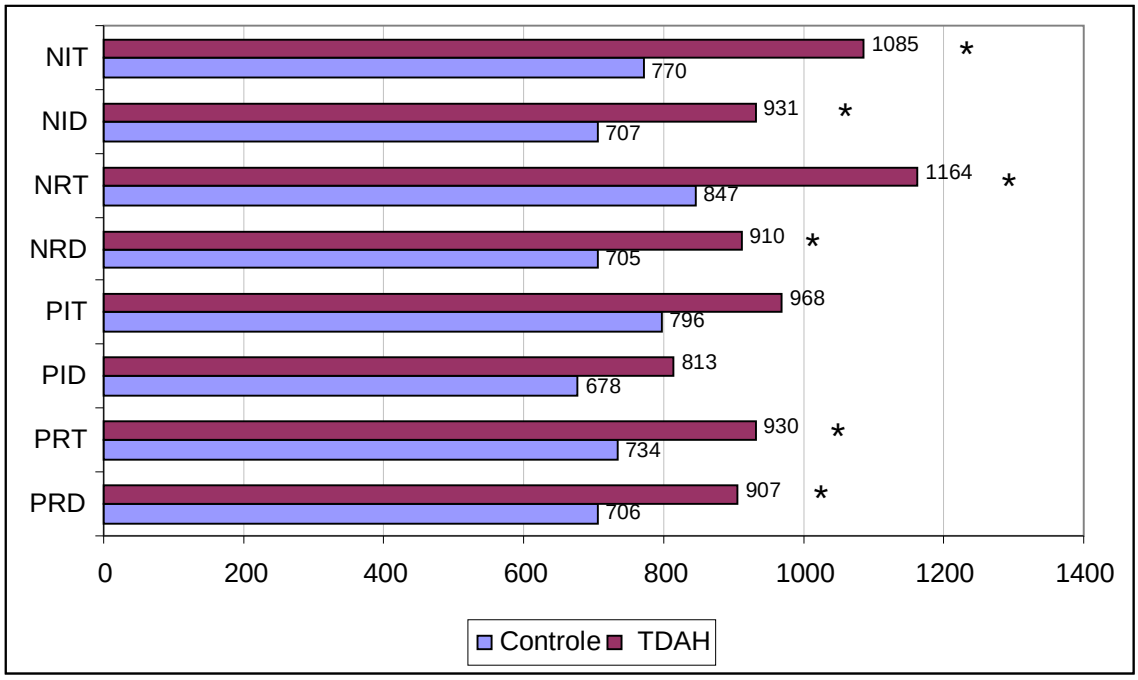


Gráfico 2: Tempos Médios de Leitura de Palavras Isoladas por Condição.

(O asterisco ao lado da coluna indica diferença estatisticamente significativa entre os grupos. Ausência do asterisco indica que não houve diferença entre os grupos).

Mais uma vez, obtivemos diferenças nos tempos de leitura das palavras, mas não nos índices de acertos, resultados que demonstram a ausência de comprometimento funcional da leitura nos portadores de TDAH e favorecem a afirmação de que os portadores de TDAH diferem-se dos não-portadores em relação ao componente de acesso da faculdade da linguagem.

2.4. Experimento 4 – Decisão Lexical com Input Auditivo

Este experimento teve como objetivo principal aferir o processamento metalinguístico dos participantes dissociado da tarefa de leitura. Foi necessário, portanto, capturar os tempos da decisão metalinguística da palavra alvo durante a escuta de palavras pelos grupos TDAH e controle e comparar o desempenho entre os grupos. Este experimento era semelhante ao Experimento 1, com a única diferença de as palavras agora serem apresentadas por via auditiva, para isolar a tarefa de leitura. Procuramos manter os

mesmos voluntários dos experimentos anteriores, contudo, devido a fatores diversos, tais como conclusão do ensino médio por alguns alunos, trancamento de matrículas por outros, além da proximidade de provas, dentre outros, apenas foi possível a participação de 15 sujeitos em cada grupo.

O participante se deparava com o teclado que continha as teclas verde e vermelha com as letras S e N, respectivamente, e uma barra de espaços amarela. Ele era orientado a apertar a barra amarela para ouvir a primeira palavra, prestar atenção enquanto ouvia a palavra e decidir o mais rápido possível, através das teclas verde com a letra S ou vermelha com a letra N, se a palavra ouvida existia ou não no português brasileiro. Em seguida o participante deveria apertar a barra amarela e prosseguir da mesma maneira até que as 48 palavras fossem ouvidas. A ordem de apresentação das palavras era randômica.

Não houve diferenças significativas entre os tempos de leituras das palavras entre os grupos, conforme podemos observer na tabela 2, a seguir:

Condição	Controle	TDAH	Teste-T
PRD	513	500	T=0,21; p=0,83 ns
PRT	374	571	T=1,75; p=0,08 ns
PID	610	1168	T= 0,97; p=0,33 ns
PIT	562	481	T= 0,79; p=0,43 ns
NRD	856	745	T=1,15; p=0,25 ns
NRT	587	653	T=0,5; p<0,61 ns
NID	824	768	T=0,65; p<0,51 ns
NIT	756	617	T=1,10;p<0,27 ns

Tabela 2: Tempos Médios e Testes-T da Decisão Metalingüística por Condição

(ns = resultado não significativo estatisticamente).

As estatísticas demonstram que não há diferenças entre os grupos controle e TDAH nos tempos de decisão metalinguística, tampouco nos índices de acertos. Ou seja, ambos os grupos decidem da mesma forma e nos mesmos tempos médios.

Os resultados encontrados nos testes parecem discordar da literatura em todos os aspectos, falando a favor da presença de problemas intrínsecos de leitura e contra a presença de problemas na decisão lexical em si nos portadores de TDAH. Todos os experimentos anteriores a este apresentaram evidências a favor da lentidão do

processamento da leitura nos portadores de TDAH comparativamente ao grupo controle. As evidências parecem indicar que a dificuldade do grupo TDAH seja específica da leitura. Isso justifica o desempenho do grupo TDAH neste teste, uma vez que o mesmo não requer leitura.

2.5. Experimento 5 – Leitura Automonitorada / Processamento da correferência inter-sentencial

Este experimento assemelha-se aos anteriores apenas pela tarefa de leitura automonitorada, mas é totalmente distinto dos anteriores em relação às condições experimentais. Tem como objetivos (i) verificar se há influência da memória operacional no processamento anafórico; (ii) testar a hipótese da carga informacional nos portadores de TDAH.

O experimento pretendia testar a Hipótese da Carga Informacional, pois de acordo com os achados de Almor (1996, 1999, 2000) para os pacientes com problemas na memória operacional e nos achados de Leitão (2005) para indivíduos sem transtorno, os indivíduos com problemas neste tipo de memória se beneficiam do nome repetido (NR) para o processamento da correferência e o oposto ocorre com indivíduos sem problemas neste tipo de memória, ficando estes beneficiados com a presença do pronome lexical (PR).

As condições experimentais foram as seguintes: leitura automonitorada de frases contendo 10 segmentos e uma pergunta a respeito da frase lida que incidia sobre o nome/pronome. O material experimental consistiu de oito conjuntos de duas frases, divididas em dez segmentos não cumulativos. Cada conjunto de frases experimentais fora dividido em "a" e "b" diferindo apenas pela presença do PR ou do NR. O segmento crítico era o 8, pois continha o PR ou o NR e o antecedente era o 3.

As frases experimentais foram divididas em duas versões do experimento em um desenho tipo "quadrado latino", de maneira que um grupo de sujeitos via 4 frases "a" com PR e 4 frases "b" com NR, e outro grupo de sujeitos via 4 frases "a" com NR e 4 frases "b" com PR. Assim, todos os participantes viam todas as condições experimentais, mas não os mesmos itens em suas duas versões. Foram incluídas 16 frases distratoras, além das 8 experimentais, e o conjunto completo era apresentado randomicamente. Após a leitura de cada frase, seguia-se uma pergunta interpretativa a respeito da frase lida que incidia sobre a compreensão do segmento crítico (nome/pronome).

Os participantes eram os mesmos dos experimentos anteriores. Eles deveriam ler, com atenção, frases mostradas na tela do computador, divididas em dez segmentos e seguidas de uma pergunta. Cada palavra da frase aparecia na tela quando o sujeito pressionava a barra amarela contida no teclado. Após o décimo segmento, seguido de

ponto final, uma pergunta sobre a frase aparecia na tela e deveria ser respondida pressionando uma das duas opções de resposta no teclado (S para sim ou N para não).

O gráfico 3 apresenta a diferença entre as médias de tempo de leitura da retomada com pronome lexical (PR) e a retomada com nome repetido (NR) em ambos os grupos. Encontramos uma diferença significativa em um teste-T ($t = 5.940$, $p < 0,0001$) no tempo de leitura da retomada PR e NR no grupo controle, ou seja, pronomes foram lidos mais rapidamente do que nomes repetidos. No grupo com TDAH ocorreu exatamente o inverso. Nesse grupo os NR foram lidos significativamente mais rápido do que os PR: $p < 0,0001$ em um teste-T ($t = 2.474$). A mesma diferença foi encontrada em ANOVA $p < 0,0001$.

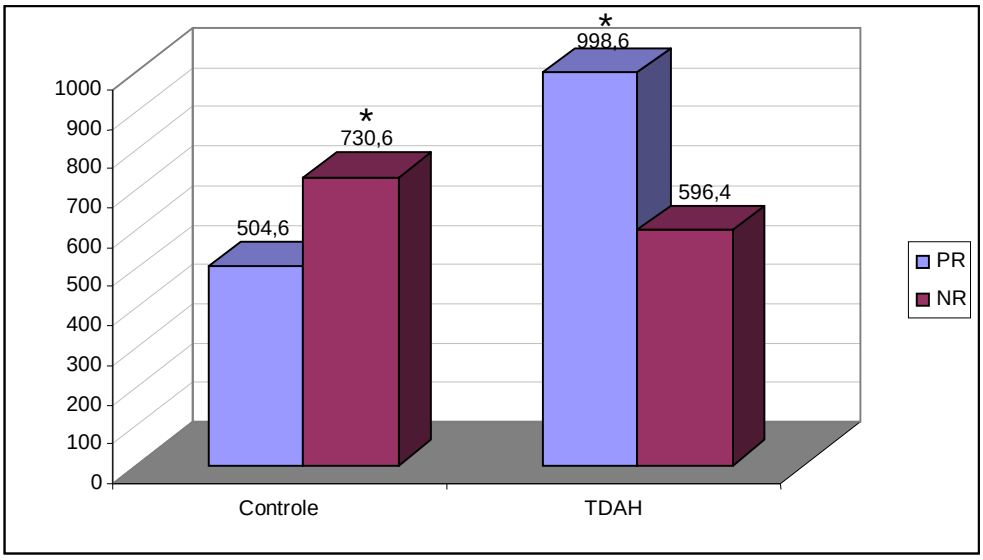


Gráfico 3: Tempos de Leitura do Segmento 8

(O asterisco acima das colunas indica diferença estatisticamente significativa).

Não houve diferença em relação aos índices de acertos nas respostas das perguntas de interpretação entre os grupos. O NR foi processado pelos portadores de TDAH, em média, significativamente mais rápido do que os PRs. Já os controles apresentaram resultados na direção inversa. Os sujeitos com TDAH, portanto, realizaram a co-referência tal como o grupo controle em relação aos índices de acertos, contudo, necessitaram de um tempo maior estatisticamente significativo para isso, sugerindo a presença de uma lentidão no processamento da co-referência e corroborando as afirmações na literatura.

3. Considerações finais

Tivemos como hipótese principal a existência de problemas primários de linguagem nos portadores de TDAH, mesmo sem a presença de comprometimento funcional.

Esperávamos que a leitura dos voluntários com TDAH fosse mais lenta do que a leitura de voluntários sem o transtorno e que testes com mensuração on- line do processamento da leitura fossem capazes de captar esta lentidão de processamento. Embora os Experimentos 1, 2 e 3 já indicassem a presença de problemas intrínsecos de leitura nos portadores de TDAH, decidimos investigar dois outros pontos importantes, a saber, a comparação do processamento metalinguístico por via auditiva entre os grupos e a influência da memória operacional no processamento linguístico, para que pudéssemos caracterizar o processamento linguístico destes sujeitos de maneira mais exata.

Nossos resultados parecem indicar que a dificuldade dos portadores de TDAH seria exclusivamente na leitura, uma vez que seu desempenho se igualou ao do grupo controle na ausência da tarefa de leitura. Importante lembrar que o resultado no teste de Decisão Lexical com Input Visual foi significativamente pior para o grupo TDAH e as evidências apontaram a leitura como causa deste pior desempenho.

Os resultados dos cinco testes descritos foram em direção às nossas hipóteses. Eles apontaram diferenças sub-clínicas no processamento da leitura dos portadores de TDAH estudados, comparativamente ao grupo controle. As diferenças encontradas são denominadas sub-clínicas pois os sujeitos com TDAH conseguem chegar ao mesmo resultado que os participantes do grupo controle, mas para isso precisam de tempo significativamente maior. Esses achados demonstram que os portadores de TDAH não tem problemas no módulo de representação, mas sim no de acesso da faculdade de linguagem. Pudemos, desta forma, contribuir com uma melhor caracterização do processamento lingüístico dos portadores de TDAH em seus aspectos linguísticos e de memória operacional.

Quanto à natureza dos problemas que envolvem o TDAH, o estudo contribuiu para demonstrar que a afirmação da literatura de que os portadores de TDAH não possuem problemas intrínsecos de leitura não parece adequada, uma vez que observamos que os portadores de TDAH apresentam falhas na velocidade do reconhecimento de palavras (isoladas e em frases) e no processamento da correferência inter-sentencial, revelando características sub-clínicas do processamento da leitura desta população.

Considerando que a Faculdade da Linguagem é composta pelo menos de um componente de representação e outro de performance, e que os nossos resultados evidenciaram lentificação no componente de performance da leitura dos portadores de TDAH, há indícios de que estes sujeitos possuem um problema linguístico primário.

Além disso, tendo em vista que os nossos experimentos demonstraram que os portadores de TDAH têm boa representação, mas apresentam performance lentificada, utilizamos a Teoria Gerativa para respaldar nossa afirmação de que o comprometimento do processamento linguístico desta população é específico do desempenho da leitura.

Os resultados encontrados confirmam as hipóteses levantadas e demonstram que a medida do tempo de reação para o reconhecimento de palavras pode auxiliar na detecção mais segura de problemas de linguagem. Cabe lembrar que os resultados foram encontrados em todos os experimentos aplicados, com metodologias diferentes entre si, o que confere mais robustez aos nossos achados.

Referências Bibliográficas

AARON, P.G.; IOSHI, R.M.; PALMER, H.; SMITH, N. & KIRBY, E. (2002). Separating genuine cases of reading disabilities from reading deficits caused by predominantely innatentive ADHD behavior. Journal of Learning Disability, 35, 425-435,

ALMOR, A. (2000). Constraints and mechanisms in theories of anaphor processing. In: Pickering, M., Clifton, C. & Crocker, M. (ed.) Architectures and Mechanisms for Language Processing. England: Cambridge University Press.

ALMOR, A. (2000). (1999). Why do Alzheimer patients have difficulty with pronouns? Brain and Language. 67, p. 202-227.

ALMOR, A. (2000). (1996). NP anaphora and focus – the informational load hypothesis. Ph.D. Brown University, Providence. RI, Trabalho não publicado.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 4 ed. Washington.

ALBUQUERQUE, G. (2003). Processamento da Leitura em Portadores de TDAH. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras.

BADDELEY, A.D. AND Hitch, G. (1974). Working Memory. In: Bower, G.A. (ed.). The psychology of learning and motivation. New York: Academic Press.

BADDELEY, A. D., PAPAGNO, C. & VALLAR, G. (1988) When long-term learning depends on short-term storage. Journal of Memory and Language, 27: 586-595.

BARKLEY (1997a). ADHD and the nature of self control. New York: The Guilford Press.

BARKLEY (1990). Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment. New York: Guilford Press.

BENTAL, B. & TIROSH, E. (2007). The relationship between attention, executive functions and reading domain abilities in attention deficit hyperactivity disorder and reading disorder: a comparative study. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48:5, 455–463.

BIEDERMAN, J., FARAONE, S.V., MICK, E., SPENCER, T., WILENS, T., KIELY, K., GUITE, J., ABLON, S., REED, E. & WARBURTON, R. (1995). High risk for attention deficit hyperactivity disorder among children of parents with childhood onset of the disorder: A pilot study. American Journal of Psychiatry, 152, 431–435.

CAMPBELL, S. B. & WARRY, J. S. (1986). Attention deficit disorder (hyperactivity). In Quay, H. C., Werry, J. S. (eds). *Psychopathologic disorders of childhood*. New York: Wiley & Sons, 1-35.

CARROL, D.W. (1994). *Psychology of language*. Brooks/Cole Publishing Co.

COHEN, N. J., VALLANCE, D. D., BARWICK, M., IM, N., MENNA, R., HORODEZKY, N. B. & ISAACSON, L. (2000). The interface between ADHD and language impairment: An examination of language, achievement and cognitive processing. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41, 353–362.

DYKMAN, R. & ACKERMAN, P. T. (1991). ADD and specific reading disability: separate but often overlapping disorders. Journal of Learning Disabilities, 24, 96-103.

ELLIS, N. C. & SINCLAIR, S. G. (1996). Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: putting language in good order. Quarterly Journal of Experimental Psychology, 49 (1): 234-250.

FARAONE, S., BIEDERMAN, J., KRIFCHER, L. B. (1993). Evidence for the independent familial transmission of attention deficit hyperactivity disorder and learning disabilities: results from a family genetic study. American Journal of Psychiatry, 150: 891-895.

FARAONE, S., BIEDERMAN, J., KRIFCHER, L. B. (1993a). Intellectual performance and school failure in children with attention deficit hyperactivity disorder and their siblings. Journal Abnormal Psychology, 102: 616-623.

GATHERCOLE, S. E. & BADDELEY, A. D. (1993), Working memory and language. Hove, Sussex: Lawrence Earlbaum Associates,.

GATHERCOLE, S. E. & BADDELEY, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language-disordered children: is there a causal connection? Journal of memory and language, 29: 336-360.

GATHERCOLE, S. E. & BADDELEY, A. D. (1989). Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: a longitudinal study. Journal of memory and language, 28: 200-213.

GILGER, J. W.; PENNINGTON B. F. & DEFRIES, J. C. (1992). A twin study of the etiology of comorbidity: attention deficit/hyperactivity disorder and dyslexia. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31, 343-348.

GOMES, M.; PALMINI, A.; BARBIRATO, F.; ROHDE, L. A. & MATTOS, P. (2007). Conhecimento sobre o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade no Brasil. Jornal Brasileiro de Psiquiatria, 56(2): 94-101, 2007.

JONSDOTTIR, S., BOUMA, A., SERGEANT, J. A. & SCHERDER, E. J. A. (2005). The impact of specific language impairment on working memory in children with ADHD combined subtype. *Archives of Clinical Neuropsychology*. n. 20, p. 443–456.

LEITÃO, E. M. (2005) O Processamento do objeto direto anafórico em português brasileiro. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras.

LIMA, C. C. & ALBUQUERQUE, G. (2003). Avaliação de linguagem e co-morbidades com transtornos de linguagem. In: L.A. Rohde e P. Mattos. (Eds.), Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, p. 117-142.

LOVEJOY, D. W.; BA, J.D.; KEATS, M.; STUTTS, M.L.; SPAIN, E. H.; JANDA, L. & JANUSZ, J. (1999). Neuropsychological performance of adults with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Diagnostic classification estimates for measures of frontal lobe executive functioning. Journal of the International Neuropsychological Society. 5, p. 222–233.

MANNUZZA, S.; KLEIN, R. G.; BONAGURA, N.; MALLOY, P.; GIAMPINO, T. L. & ADDALLI, K. A. (1991). Hyperactive boys almost grown up: V. Replication of psychiatric status. Archives of General Psychiatry, 48, p. 77–83.

MARTINUSSEN, R.; HAYDEN, J.; HOGG-JOHNSON, S. & TANNOCK, R. (2005). A meta- analysis of working memory impairments in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 44:4, 377-384.

MATTOS, P. E. L.; PALMINI, A.; SALGADO, C. A.; SEGENREICH D.; GREVET, E.; OLIVEIRA, I. R.; ROHDE, L. A.; ROMANO, M.; LOUZÃ, M. & LIMA, P. P. (2006). Painel brasileiro de especialistas sobre diagnóstico do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em adultos. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, v. 28, p. 50-60.

MERCUGLIANO, M. (1999). What is attention deficit/hyperactivity disorder?. *Pediatr Clin North Am*; 46(5): 831-43.

Voltar ao Índice do Eixo

PASTURA, G. M. C.; MATTOS, P. & ARAÚJO, A. P. Q. C. (2005). School achievement and attention déficit hyperactivity disorder. *Revista de Psiquiatria Clínica*, v.32, no.6.

POLANCZYC, G.; LIMA, M. S.; HORTA, B. L.; BIEDERMAN, J. & ROHDE, L. A. (2007). The Worldwide Prevalence of ADHD: A Systematic Review and Metaregression Analysis. *American Journal of Psychiatry*, 164:942–948.

RAPPORT, M. D.; CHUN, K; SHORE, G. & ISAACS, P. A. (2001). Conceptual model of child psychopathology: implications for understanding attention deficit hyperactivity disorder and treatment efficacy. *Journal Clinical of Child and Pychology*, 30:48-58,

SEMRUD-CLICKEMAN, M. S., BIEDERMAN, J., SPRICH-BUCKMINSTER, S., LEHMAN, B. K., FARAONE, S. V. & NORMAN, D. (1992). Comorbidity between ADHD and learning disability: a review and report in a clinically referred sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, p. 439-448.

SPENCER, T.; BIEDERMAN J. & WILENS, T. (1999). Attention deficit/hyperactivity disorder and comorbidity. Pediatr Clin North Am 46(5): 945-27.

SAMWEL, C. S.; LONIGAN, C. J.; ANTHONY, J. L. & BACON, K. D. (1998). *Comorbidity of developmental precursors to ADHD and reading disability: A preliminary examination*. Association for the Advancement of Behavior Therapy Abstracts, 5, CD- ROM Version.

SAVAGE, R.; CORNISH, K.; MANLY, T. & HOLLIS, C. (2006). Cognitive processes in children's reading and attention: The role of working memory, divided attention, and response inhibition. *British Journal of Psychology*, 97, p. 365-315.

SCHMITZ, M., POLANCZYC, G. & ROHDE, L. A. P. (2007). TDAH: remissão na adolescência e preditores de persistência em adultos. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*. 56, supl 1; 25- 29.

SHAYWITZ, B. A.; FLETCHER, J. M. & SHAYWITZ, S. E. (1995). Defining and classifying learning disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Child Neurology*, 10, S50-S57.

SHAYWITZ, S. E.; SHAYWITZ, B. A.; FLETCHER, J. M. & ESCOBAR, M. (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls. *Journal of the American Medical Association*, 264, p. 998-1002.

SHEKIM, W. O.; ASARNOW, R. F.; HESS, E.; ZAUCHA, K. & WHEELER, N. (1990). A clinical and demographic profile of a sample of adults with attention deficit hyperactivity disorder, residual state. *Comprehensive Psychiatry*, 31, p. 416– 425.

TANNOCK, R. (2000). Language, reading and motor control problems in ADHD. In: Greenhill, L.L. (ed.), Learning disabilities: Implications for psychiatric treatment. *Review of Psychiatry*, 19, Washington: American Psychiatric Press. p. 129-167.

WILLCUTT, E. G.; OLSON, R. K.; PENNINGTON, B. F.; BOADA, R.; OGLINE, J. S.; TUNICK, R. A. & CHHABI, N. A. (2001). A comparison of the cognitive deficits in reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, v. 110, n. 1, p. 157-172.

WILLCUTT, E. G. & PENNINGTON, B. F. (2000). Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33, p. 179-197.

Portefólio Reflexivo de Aprendizagem no contexto do Centro Novas Oportunidades

Susana Cristina Pinto

IE – Universidade do Minho

Resumo: Sendo, o portefólio uma colecção de trabalhos que conta a história dos esforços e progressos dos seus intervenientes em determinada área, através da auto-reflexão (Klenowski, 2005), não admira que seja um instrumento merecedor de particular atenção nos sistemas de ensino/formação que adoptam uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências (Alves, 2006), como é o caso dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).
No processo de RVCC, o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), é o instrumento que, embora "sujeito a uma permanente (re)construção ao longo do processo" (Gomes, *et al*., 2006, p. 49), pois é ao mesmo tempo uma "memória"/"resumo da sua aprendizagem" e um "projecto de autor" (*ibidem*, pp. 39-40); "organiza o trabalho e expõe as competências reconhecidas pelo candidato" (*ibidem*, p. 75), estabelecendo-se, para tal, objectivos e desafios, cujos elementos são negociados entre o adulto e os mediadores e a escolha recai, também, em situações significativas de aprendizagem, representando-se de forma clara as competências adquiridas em contextos formais, não formais ou informais.
De que forma os trabalhos realizados durante a formação e constantes no PRA, retratam as experiências de vida e contribuem para a sua certificação? Para tratar esta problemática, realizámos um *estudo*[1], de natureza qualitativa e descritiva, num Centro Novas Oportunidades (CNO) na Madeira, Portugal. Participaram os responsáveis pela formação e os formandos, sendo a entrevista e os PRA os principais instrumentos de recolha de dados e os dados interpretados com recurso à análise de conteúdo. Os principais resultados revelam que nos PRA estão presentes os elementos constitutivos do portefólio: selecção de conteúdos, reflexão, auto-avaliação dos adquiridos experienciais (Ollagnier, 2006), controlo entre variedade e profundidade de representação e auto-valorização que conduz a uma auto-regulação efectiva. O PRA revelou-se um instrumento muito útil para a avaliação das competências adquiridas com a experiência, assim como os progressos efectuados ao longo do processo, com reflexos na auto-estima dos seus autores. Permite, ainda, passar de um saber intencional para um saber reflectido.

Palavras-chave: avaliação, portefólio reflexivo de aprendizagem, adquiridos experienciais.

Abstract: The portfolio is a collection of works that tells the story of the efforts and progress of their authors in a given area, through self-reflection (Klenowski, 2005). Concerning the process of Recognition, Validation and Certification of Competencies (RVCC) it's an instrument worthy of special attention in education / training approach by focusing on skills development (Alves, 2006),
In the RVCC process, the Reflective Portfolio of Learning, is the instrument that although "obliged to a permanent (re)construction throughout the process" (Gomes, *et al*., 2006, p. 49), because it is both a "memory"/"summary of the learning" and an "author project" (ibidem, pp. 39-40); "it organizes the work and sets out the competences recognised by the candidate" (*ibidem*, p. 75) , through objectives and challenges, whose elements are negotiated between the adult and the mediators and they choose significant situations of learning, accounting clearly the skills acquired in formal, non-formal or informal contexts.
How do the work made during the training and constant in Reflective Portfolio of Learning, describe the life experiences and contribute to their certification? To address this issue, we conducted a study, qualitative and descriptive, in a New Opportunities

[1] Projecto de Doutoramento financiado pelo Centro de Ciência e Tecnologia da Madeira (CITMA) e inscrito no CiEd.

Centre in Madeira, Portugal. The participants are the trainers and the trainees, the main instruments for collecting data were the Reflective Portfolio of Learning and the interview and interpreted using content analysis. The main results show that in the Reflective Portfolio of Learning are the elements of the portfolio: selection of content, reflection, self assessment of acquired experiential (Ollagnier, 2006), control between wideness and depth of representation and self-worth which leads to a self-effective regulation. The Reflective Portfolio of Learning become a very useful tool to evaluate the skills acquired through the experience, as well as the progress made along the process, reflected in self-esteem of their authors. It also allows to go from an intentional knowledge to a reflected knowledge.

1. Introdução

Sendo esta uma altura em que a globalização continua a lançar novos desafios à União Europeia (UE), espera-se que cada cidadão se aproprie de uma série de competências (essenciais), com o intuito de se amoldar com flexibilidade a um mundo (sempre) em mudanças consecutivas. À educação cabe, desta forma, o fulcral papel de atestar aos cidadãos a aquisição das necessárias competências, possibilitadoras de se adaptarem com flexibilidade a estas alterações. Partindo, assim, das múltiplas competências individuais, as diferentes necessidades dos aprendentes devem ser satisfeitas através da garantia da equidade e do acesso de todos os cidadãos que, devido às desvantagens educacionais decorrentes de circunstâncias pessoais, sociais, culturais ou económicas, careçam de um apoio particular para realizarem o seu potencial educativo.

Por conseguinte, a Iniciativa Novas Oportunidades visa colmatar os problemas que Portugal enfrenta em matéria de qualificações, considerando duas áreas como absolutamente fundamentais: generalizar o 12º ano a todos os jovens e criar um sistema de massas para a qualificação de adultos. É, portanto, neste contexto, que devem ser entendidos os CNO, ao assumirem-se como uma espécie de ensino de segunda oportunidade, com certificação de competências ao nível dos ensinos Básico (B1, B2 e B3) e Secundário (12.º Ano).

2. Problemática e objectivos do estudo

Atendendo a que o tema do nosso estudo é a avaliação de competências e adquiridos experienciais (AE) adquiridas ao longo da vida, a problemática desta investigação inscreve-se num paradigma de Educação / Formação ao Longo da Vida, que valoriza as aprendizagens que os adultos vão construindo durante os seus percursos pessoais, profissionais e sociais. Este paradigma suscita grandes desafios à sociedade portuguesa, nomeadamente, pelas suas fragilidades, cujo exemplo emergente é a baixa qualificação escolar e profissional da população adulta no contexto europeu (Alonso *et al*., 2002) e dentro do quadro da UE Portugal é um dos países com níveis mais baixos de qualificação escolar / profissional da população adulta.

A par do exposto, Fernandes e Trindade (2004) realçam o facto de as pessoas adquirirem um conjunto de conhecimentos fora do sistema educativo e/ou formativo. É a denominada aprendizagem ao longo da vida que reapareceu nos últimos anos como um dos tópicos de discussão pública mais marcante, designadamente no que diz respeito à organização da educação e formação no século XXI.

Cientes do conflito constante entre os que defendem uma cultura especificamente escolar e os que acreditam na pessoa, na vida, na aprendizagem experiencial, os CNO são hoje encarados como um produto, não inédito, mas resultante de várias gerações de investigadores nesta matéria. "Os CRVCC impõem-se pela sua credibilidade, mas são um sistema frágil, sendo necessário manter uma vigilância crítica. Não podem qualificar administrativamente, nem colocar a certificação como objectivo central" (Nóvoa, 2006). O reconhecimento e a definição de um percurso formativo constituem acima de tudo "uma porta que se abre", já que parece ser essencial que se caminhe no sentido da dupla certificação entre formações curtas e formações longas. São, simultaneamente, palcos de tensões, de conflitos (Pires, 2006), de paradoxos (Canário, 2006; Pires, 2006), assim como de dificuldades e de complexidades (Cavaco, 2007).

Avaliar um percurso de vida, embora com parâmetros definidos, possui uma enorme carga subjectiva e levanta muitas dificuldades. É, neste enquadramento, que o tema da presente investigação procura trazer elementos teóricos e pragmáticos que permitam enquadrar a avaliação em contextos não formais e informais de aprendizagem.

É, neste contexto, que elegemos a nossa problemática: até que ponto as abordagens de formação de adultos, que sustentam, do ponto de vista teórico, os processos de RVCC, também enquadram as práticas educativas que pretendem dar continuidade a estes processos?

Outras questões se colocam: em que medida o referencial de avaliação, em vigor nos CNO, contribui para regular e evidenciar as competências dos adultos que se candidatam a uma certificação?; Como se define e avalia a experiência?; Até que ponto as organizações são capazes de oferecer contextos efectivamente formativos e, simultaneamente, reconhecer, através de mecanismos formais, as aprendizagens e as competências adquiridas experiencialmente?; Estarão os Centros RVCC a regular a certificação de adultos com base numa avaliação sumativa (e não formativa), baseada em testes e exames, dada a urgência e rapidez de certificação, menosprezando a experiência e o seu percurso de ALV?

Considerando esta problemática, apontamos os principais objectivos deste estudo: i); Analisar as actividades avaliativas nos dispositivos de RVCC; ii) Elaborar quadros de inteligibilidade sobre o papel dos actores nas actividades avaliativas; iii) Construir um referencial para compreender os sentidos das práticas de avaliação nos CNO; iv) Contribuir para o estudo de uma pragmática da avaliação; v) Disponibilizar elementos

teóricos e empíricos que permitam aos actores lançar novos olhares sobre o processo de RVCC.

2.1. Opções metodológicas

No âmbito desta investigação, teve-se como matriz metodológica a referencialização (Figari, 2008, p. 68), que se define como o procedimento que consiste em orientar, explicitar ou elaborar os referentes que presidem à descrição dos factos educativos e permitem relativizar o sentido das escolhas programáticas ou didácticas que as envolvem (concepção da acção educativa) e dos resultados que eles produzem (avaliação da acção educativa).

O presente estudo enquadra-se num paradigma qualitativo da investigação, assumindo uma natureza eminentemente descritiva e interpretativa (Van der Maren, 1996). Enquanto pesquisadores optámos, para o específico estudo, por uma investigação de natureza qualitativa, em que o estudo de caso de uma organização (Bogdan & Biklen, 1994) foi a nossa estratégia metodológica (Bell, 1997), na medida em que retratámos uma realidade organizacional na sua dinâmica e multiplicidade de aspectos. A amostra foi constituída pelos responsáveis pela formação (n = 12) e pelos formadores (n = 10) que obtiveram a certificação de nível B3 (cinco) e do secundário (cinco) no CNO da Escola Delta. Os instrumentos de recolha de dados foram a entrevista semi-estruturada e os *PRA*[2]. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para a análise de dados (Quivy & Campenhoudt, 2003) obtidos, principalmente, a partir das entrevistas e dos PRA. Definimos, entretanto, as principais categorias de análise emergentes do discurso dos participantes, seguindo-se a construção de uma matriz de análise a partir do sistema de dimensões e de categorização a qual foi aplicada, dedutivamente, às entrevistas e aos PRA abordando, assim, as seguintes dimensões: reconhecimento social; valorização da experiência; autonomia/participação do sujeito e regulação/acompanhamento. Nessa análise, adoptámos o modelo ICP (Figari, 1996), conforme tabela 1, que deve ser entendido numa relação de circularidade, em que o nível do induzido (I) – antes –, leva ao nível do construído (C) – durante –, que conduz ao nível do produzido (P) – depois –, que, por sua vez, encaminha-nos para o início do processo (induzido), através de novas e renovadas interrogações.

[2] Consoante a avaliação feita pelos profissionais dos Centros e depois de identificadas as lacunas dos candidatos, os adultos podem ter de realizar acções de formação complementar de curta duração, a decorrer no próprio Centro ou noutra entidade associada, ou podem ser encaminhados para um Curso de Educação e Formação, com a indicação do percurso que devem desenvolver. O processo fica concluído com a apresentação e discussão do portefólio, que deverá demonstrar as competências adquiridas pelo adulto, perante um júri. Se o júri reconhecer essas competências, valida-as e é emitido um certificado equivalente ao nível de ensino respectivo.

Níveis	*Lógica de Gestão*	*Função de Avaliação*	*Sequencialidade Temporal*	*Contexto de Análise*
Induzido	Projecto	Diagnóstica	Antes	Individual Social Profissional
Construído	Aprendizagem	Formativa / de Regulação	Durante	Institucional Pedagógica
Produzido	Produto Avaliação	Certificativa	Depois	Efeitos Resultados

Tabela 1 – Modelo ICP adaptado ao processo de RVCC

3. Apresentação e discussão de resultados

Analisámos um portefólio de cada nível com base nas dimensões acima elencadas, sendo que o portefólio de nível Básico, B3, ficou denominado por PRA1, enquanto o portefólio representativo do Secundário designou-se de PRA2.

Atendendo ao facto de os PRA serem portefólios de avaliação, corroboramos De Fina (1992), que advoga que os portefólios de avaliação são colecções sistemáticas e intencionais de evidências realizadas com o objectivo de demonstrar a aprendizagem e os progressos efectuados ao longo do tempo.

Na dimensão de reconhecimento social, os portefólios testemunharam as razões que levaram os adultos a deixar de estudar. Num e noutro caso, poder-se-á considerar que o principal motivo foi a questão financeira, embora com contornos diferenciados: o formando de Nível B3 não tivera outra alternativa, ao contrário do formando do Secundário, que poderia ter optado entre os estudos e o trabalho. Esta é uma situação comum a milhares de adultos portugueses que, não tendo recursos económicos, nem ajudas do Estado, se limitaram ao cumprimento da escolaridade obrigatória. Assim, este processo de RVCC poderá considerar-se um desígnio, ao mesmo tempo que uma oportunidade para o aumento da escolaridade da população adulta. Contudo, os formandos revelaram uma profunda consciencialização da importância de frequentar a escola e ao reflectirem acerca do abandono da escola, especialmente o autor do PRA2, revelou que conhecia as vantagens que os diplomas conferiam, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, com consequências directas na melhoria das condições de vida. De salientar, contudo, que este formando desconhecia se teria, ou não, capacidades para tirar um curso superior, o que nos conduz à questão do determinismo social, referido por Bordieu e Passeron (1970) e que os contextos escolares continuam a acentuar e que estes contextos não-formais parecem não ser capazes de ultrapassar.

Estas reflexões expressas nos PRA cruzaram-se com elementos já estudados aquando da análise das entrevistas que questionaram os motivos da inscrição dos adultos no CNO, tendo-se inferido que a grande motivação dos adultos em frequentar o processo residiu nos estímulos de natureza interna (Knowles, 1989), a saber: satisfação pessoal, valorização pessoal e auto-estima.

Assim, à semelhança da análise das entrevistas, também na análise de conteúdo aos portefólios reflexivos de aprendizagem, encontramos o nível do induzido (Figari, 1996), como sequencialidade temporal anterior à acção, numa lógica de gestão do projecto, pois os autores escreveram sobre os motivos que os levaram a deixar de estudar e, por isso, a frequentar o CNO; situação que foi interpretada face à contextualização individual, social e/ou profissional de cada formando. O processo de RVCC pareceu, ainda, ter alterado, essencialmente, a forma como os adultos se viam (inferência também encontrada na análise de discurso dos entrevistas), aumentando a sua auto-estima.

Entretanto, situação análoga aconteceu relativamente à mudança da vida pessoal e/ou profissional devido ao processo de RVCC nos dois níveis, em que se inferiu que houve uma repercussão mais a nível pessoal. Contudo, os autores dos dois PRA consideraram também a ajuda a nível profissional.

Relativamente à relação da avaliação com as experiências de vida, vimos que o autor do PRA1 referiu que os trabalhos solicitados pelos profissionais de RVC e formadores para a realização do seu portefólio basearam-se na vida pessoal e na vida profissional (o que foi facilmente testemunhado e visualizado no seu PRA), apontando assim para uma avaliação de saber-fazer prático.

Parece-nos, então, poder reconhecer o nível do construído (Figari, 1996) quando falamos sobre a relação da avaliação com as experiências de vida / profissionais, repetindo-se os argumentos usados aquando da análise das entrevistas ao nível do construído em relação à dimensão do reconhecimento social, na medida em que se deu a concretização do projecto, altura de aprendizagem por excelência, que ocorreu durante a frequência, pelo adulto, do processo de RVCC, e da elaboração dos PRA que, embora pessoais, cumpriram regras e normas do Referencial de Competências-Chave e da própria instituição frequentada. Consideramos que as mudanças que o processo de RVCC efectuou na vida pessoal e/ou profissional, assim como a relação da aquisição / validação de competências com a resolução de problemas quotidianos se situaram ao nível do produzido de Figari (1996), os efeitos – o que aconteceu depois da certificação –, podendo induzir, (através da análise dos portefólios), à semelhança dos resultados da análise das entrevistas, que o processo de RVCC alterou, essencialmente, a forma como os adultos se viam, aumentando a sua auto-estima, ficando então registado um tipo de repercussão mais a nível pessoal. Assim, no PRA1 leu-se: "com base nas minhas

perspectivas futuras... as aprendizagens poderão vir a ser aplicadas talvez [...] mais a nível pessoal...ou futuramente com projectos que andam no ar talvez possa explorar mais e ir mais a fundo e pôr em prática mais aquilo que eu aprendi".

No que concerne à dimensão valorização da experiência pode constatar-se, à semelhança do que aconteceu aquando da análise de conteúdo das entrevistas, que os adultos sentiram valorizadas as suas experiências, as suas histórias de vida e isso foi visível na forma como os formandos descreveram, de forma objectiva, simples e com sentimento, os seus percursos de vida, o que se notou na análise de conteúdo dos seus portefólios, já que apresentaram uma descrição escrita pormenorizada dos acontecimentos, tanto no PRA1 como no PRA2. Sendo as experiências e as histórias de vida acontecimentos passados, que aconteceram antes da entrada dos candidatos no percurso de RVCC (ao nível do induzido), durante a análise de conteúdo das entrevistas e a actual análise aos PRA, na dimensão valorização da experiência encontramos, fundamentalmente, o nível do construído, pois os autores ao falarem ou ao escreverem sobre as suas experiências e histórias de vida, estavam a construir, reconstruir e desconstruir as suas experiências de vida, o que fez com que o processo de RVCC se situasse na interpretação e na significação do conhecimento e no seu reconhecimento.

Desta forma, não é difícil perceber que os trabalhos analisados nos PRA espelharam a experiência de vida dos adultos, falando dessa mesma experiência, cada um à sua maneira e de acordo com o nível em que se encontrava inserido.

Relativamente aos conhecimentos específicos, expressos nos conteúdos das áreas de formação, ou seja, à construção do currículo, no PRA1 encontramos uma certa dificuldade, nomeadamente ao nível da área Matemática para a Vida (MV). No PRA2 essa dificuldade não foi evidente: "aquele livro ... é a minha vida" porque "este portefólio [...] será sempre a 'taça' da motivação e força noutras etapas da minha vida". Assim, os trabalhos nomeados pelos adultos, feitos para evidenciar competências nas diversas Áreas de Competências-Chave, tiveram como fim último a construção do portefólio de cada candidato. Neste seguimento, estávamos ao nível do construído (Figari, 1996), justificado na terminologia utilizada "construção curricular", ou seja, o desvelamento de aprendizagens (lógica de gestão) realizadas durante (sequência temporal) a passagem dos candidatos pelo CNO da Escola Delta (contexto de análise). De facto, os adultos apresentaram evidências nos seus portefólios de terem trabalhado as Áreas do Referencial de Competências-Chave, do Básico ou do Secundário, conforme os casos (também inferido pelas entrevistas semi-estruturadas).

À semelhança das entrevistas, também nos portefólios reflexivos de aprendizagem dos dois adultos de ambos os níveis, encontramos a descrição de competências que foram sendo adquiridas ao longo das suas vidas, assim como o desenvolvimento de novas competências. Assim, nas competências já adquiridas, das quais os adultos já eram

portadores e das quais já se tinham apropriado ao longo das suas vidas, foi perceptível e fundamentado ao nível do induzido (Figari, 1996) e, posteriormente, as competências que foram desenvolvidas com a frequência do CNO, logo adquiridas e apropriadas pelos adultos durante o momento de aprendizagem, pareceu-nos estar subjacente o nível do construído (Figari, 1996), uma vez que o contexto de análise valorizou o institucional, assim como o pedagógico.

Relativamente às competências que os candidatos já eram possuidores, o autor do portefólio de nível B3 pareceu-nos saber mobilizar / transferir conhecimentos, capacidades e atitudes, concretamente na área das TIC. Através da análise dos dois portefólios, conseguimos estabelecer a correspondência entre as competências evidenciadas e a obtenção do nível correspondente (reconhecido, validado e certificado), isto é, as evidências constantes nos PRA referiam-se ao respectivo Referencial de Competências-Chave de cada nível, sendo que foram elaborados com base nesses mesmos Referenciais.

Relativamente às competências que os adultos desenvolveram durante o seu processo de RVCC, os portefólios analisados anunciaram evidências do desenvolvimento de novas ou de outras competências, diferentes daquelas que os adultos já possuíam à entrada do processo, nomeadamente a nível do auto-conhecimento de si e subsequente auto-confiança: "Reconheço que depois deste trabalho, sinto-me melhor preparada para atingir novos patamares" (PRA1); "Este portefólio, exemplo de empenho e dedicação a um objectivo, vou guardá-lo com muita estima, será sempre a 'taça' da motivação e força noutras etapas da minha vida" (PRA2).

Por sua vez, também o autor do portefólio do Secundário escreveu que o "fim [do processo RVCC] certamente me levará a novas etapas, novos princípios, [...] mais saídas profissionais" (PRA2), complementando na sua entrevista que apesar da equivalência ao nível do 12.º Ano, o diploma profissionalmente abriu-lhe a porta, contudo não lhe conferiu competências profissionais, antes possibilitou-lhe aceder a outros postos de trabalho.

Tendo em vista o modelo ICP de Figari (1996), a dimensão regulação / acompanhamento, em relação aos portefólios, foi analisada de acordo com o nível do construído (tal como as entrevistas), uma vez que as evidências nos PRA referiram-se à altura em que ocorreram as aprendizagens propriamente ditas, mesmo ao nível da Formação Complementar ou acompanhamento. Relativamente à Formação Complementar, o PRA2 não fez referência à mesma; ao contrário do PRA1, em que n' "O Meu Testemunho", que era uma reflexão pessoal, uma auto-avaliação do percurso de RVCC, o autor manuscreveu: "Confesso que tive algumas dificuldades na matemática, tendo mesmo de recorrer a uma explicadora e contando também com a sempre pronta colaboração da Prof. [de MV]" (PRA1), o que na entrevista também foi relatado.

Encontrámos nos portefólios analisados, mostras do papel que os mediadores tiveram no processo de RVCC dos adultos, na perspectiva dos próprios formandos, que escreveram o seguinte:

> Para além de todo o trabalho que envolve o CRVCC, não posso deixar de destacar e elogiar o trabalho feito por esta equipa que nos acompanhou ao longo destes meses: [nomes da profissional de RVC e formadoras] a sempre pronta disponibilidade para nos ajudar a esclarecer as dúvidas que nos iam surgindo, o profissionalismo com que desempenharam o desenrolar de todo este processo, a todas elas os meus parabéns (PRA1).

Perspectivando a dimensão regulação / acompanhamento, os PRA enunciaram manifestações do processo avaliativo no percurso de RVCC, que tenderam a valorizar o nível do construído do modelo ICP (Figari, 1996) pelas seguintes ordens de razão (as mesmas das entrevistas): a avaliação prevalecente foi a formativa, cuja função foi a de regulação, em que os trabalhos dos candidatos foram sendo corrigidos e alterados pelos profissionais de RVC e formadores até estarem de acordo com o Referencial de Competências-Chave, as suas áreas e respectivas evidenciações da presença das competências nele preconizadas. Um exemplo da avaliação formativa, de regulação encontrou-se no portefólio de nível B3:

> Os temas que nos eram propostos semanalmente pela [profissional RVC], na hora que nos explicava até pareciam simples, mas depois em frente ao computador... faltavam-me as palavras. Mas como o meu lema é não desistir, arranjava coragem e no fim da obra feita, podia verificar que afinal não era assim tão difícil! (PRA1).

A auto-avaliação é, segundo a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (2000, p. 17), uma técnica privilegiada na avaliação formativa do adulto, fazendo-o reflectir sobre as suas aprendizagens e, por conseguinte, "devem ser disponibilizados instrumentos de avaliação para que o formando possa avaliar a sua própria formação", o que se verificou no PRA1, em dois exercícios elaborados para a mesma actividade – apresentação oral do livro –: i) "Auto-avaliação", exercício de "avaliação enquanto apresentador do livro [e] enquanto ouvinte" (PRA1). Na nossa opinião, esta actividade ajudou o candidato a reflectir sobre o seu desempenho na representação dos dois papéis, apresentador e espectador/ouvinte: o cumprimento dos seus objectivos, a consecução das suas expectativas em relação a si e aos colegas; ii) a "Actividade – motivação para a Leitura. Apreciação crítica da apresentação oral de livros" (PRA1) sugeriu sensivelmente o mesmo tipo de reflexão da actividade anteriormente descrita, mas desta vez, o autor do portefólio fez uma exposição escrita, começando com o "comentário [ao] meu colega", portanto fez uma hetero-avaliação, que no caso foi bastante positiva e, acabou com a sua própria auto-avaliação, também benéfica. O portefólio do Secundário revelou também preocupação/interesse por aspectos auto-avaliativos, na medida em que o PRA2 apontou, por exemplo, "as minhas ideias para combater o desemprego".

Por seu turno, a avaliação como regulação foi facilmente identificada nos PRA, na medida em que as Áreas de Competências-Chave foram abastadamente evidenciadas na organização e estrutura dos portefólios, assim como nos seus conteúdos, sendo que os trabalhos foram sendo corrigidos e melhorados para evidenciarem determinadas competências dos adultos. Assim, na análise das entrevistas inferimos em relação à auto-regulação, que exercida pelo formando no seu percurso de aprendizagem, teve por finalidade construir um sistema pessoal para aprender e melhorar progressivamente, "tornando-o num participante activo e autónomo no processo de aprendizagem" (Veiga Simão, 2008, p. 127) e à hetero-regulação, porque foi sugerida pelos mediadores (a hetero-regulação surgiu com o maior número de ocorrências).

Por fim, tal como inferido aquando da análise das entrevistas, consideramos que a análise de conteúdo dos PRA, no que concerne à dimensão autonomia / participação do sujeito, foi analisada de acordo com o nível do construído (Figari, 1996), na medida em que a participação dos sujeitos nos seus percursos de RVCC, transcritas nos seus portefólios, e a aprendizagem que daí adveio, foi sendo construída durante esse processo, tendo em conta o CNO da Escola Delta em que os adultos estavam inseridos e todos os dispositivos nacionais e institucionais que estavam ao serviço dos actores do Centro.

Relativamente à participação dos adultos durante o percurso de RVCC, considerámos que (e, corroborando as entrevistas), no que diz respeito às modalidades, a participação auto-proposta (por contraposição a sugestão) foi registada apenas pelo autor do portefólio do Secundário, na medida em que o formando se opôs a desenvolver a biografia de determinada individualidade, tendo auto-proposto explorar "Robert Reid Kalley" (PRA2), o que foi aceite pelos mediadores. De acordo com os resultados da análise das entrevistas, todos os restantes candidatos foram registados na participação hetero-proposta. Então, a hetero-participação (porque sugerida pelo mediador) foi uma participação-regulação, ou seja, os mediadores estimularam o adulto a realizar os trabalhos, ao que parece ser, portanto, uma forma de regulação, admitida e prevista não só entre mediadores, mas também pelos adultos. Todo o PRA1 fundamentou a participação hetero-proposta, pois resultou de sugestões dos mediadores, todavia destacamos o seguinte, por revelar apoio na elaboração do portefólio, ajuda esta regulada, consentida e apreciada pelo autor: "Desde já agradeço a todos o carinho, a amizade, a espontaneidade e a simplicidade com que me ajudaram a elaborar este trabalho. É bom saber que estou rodeada de pessoas maravilhosas que fazem de mim um ser repleto de coragem e felicidade" (PRA 1).

Consideramos que, no autor do portefólio do Secundário, prevaleceu uma percepção da sua própria participação como activa, pois o seu PRA pareceu imprimir essa dinâmica na forma prática, descritiva e (por que não dizer) activa com que registou os factos, que

se pôde exemplificar com a sua passagem pelo CNO da Escola Delta: "propus-me efectuar um percurso que chegou ao fim, é gratificante" (PRA2).

Já no que concerne aos domínios da participação dos adultos nos dispositivos de reconhecimento e de avaliação das competências, pareceu-nos que os autores dos PRA, tenderam a inscrever-se numa definição total do dispositivo, cujas palavras referiram: "os trabalhos que nos propunham eram com o intuito de explorar na mais diversas áreas, quanto a mim um trabalho muito bem conseguido" (PRA1); "*I am learning a lot with all the research and this exercise of reflection it's a growing process as a person and also for my personal knowledge*"[3].

Quanto aos níveis de participação dos adultos nos dispositivos de reconhecimento e de avaliação das suas competências, consideramos que o PRA2 pareceu estimular as competências académicas já existentes: "nem todas as pessoas tiveram a 'sorte' ou capacidade de poder fazer a escolaridade obrigatória, mas aprenderam com a prática do dia a dia" (PRA2). Para o autor do mesmo portefólio, a participação nos mesmos dispositivos de reconhecimento e de avaliação das competências dos adultos pareceram estar também ao nível da desocultação de novas aprendizagens por considerar que o processo de RVCC era válido, enriquecedor e de muita aprendizagem, cujo portefólio comprovou: "*Some of us work a lot to be professionals in our jobs, and we deserve to be recognized through our work*"[4] (PRA2).

4. Nota conclusiva

Em síntese, o portefólio apresenta-se como uma colecção de trabalhos, ou de documentos vários – de natureza textual ou não –, que conta a história dos esforços e progressos dos seus intervenientes numa determinada área, na aprendizagem, explicitando os esforços relevantes realizados para alcançar os objectivos acordados, devendo incluir provas de auto-reflexão. É representativo do processo e do produto da aprendizagem, documentando experiências significativas, fruto de uma selecção pessoal (Klenowski, 2005).

Por conseguinte, o portefólio surge assim como um utensílio muito útil para demonstrar as competências que os indivíduos adquirem ao longo da vida, tanto em contexto escolar como através da experiência pessoal e profissional, nas áreas de competências-chave e, desta forma, é o instrumento usado pelos CNO. Denominado de Portefólio

[3] Estou a aprender imenso com toda esta pesquisa e este exercício reflexivo é um processo de crescimento pessoal e também dos meus próprios conhecimentos" (PRA2). Tradução da investigadora.

[4] "Alguns de nós trabalham muito para serem competentes nos nossos trabalhos, e nós (frequentadores dos CNO) merecemos ser reconhecidos pelos nossos trabalhos" (PRA2). Tradução da investigadora.

Reflexivo de Aprendizagens "é um documento que se articula e decorre do BC", (Gomes *et al*., 2006, p. 36), ou seja, do *Balanço de Competências*[5].

Assim, o adulto que inicia o seu PRA deve perceber que está a escrever a história de tudo o que aprendeu. A vida do adulto (mais a nível profissional do que pessoal) deve ser pensada, problematizada e reflectida, a fim de encontrar na sua vivência, as competências necessárias para a validação dos seus AE:

> Todo o ser humano é dotado de muitos dons, uns com mais capacidades de os desenvolverem que outros, mas qualquer que seja a situação aprendemos sempre qualquer coisa, é nas horas de maior dificuldade que nos surgem as grandes aprendizagens.

Por sua vez, o autor do PRA do Secundário, ao considerar os profissionais de RVC e formadores como orientadores, tal orientação visou uma reflexão por parte do candidato:

> *It's a complicated process this CNO – The American's say – Focus, Focus, Focus, Focus, at my CNO they keep on telling me 'Reflectir, reflectir, reflectir'*[6]*, its hard work 'Reflectir'. I never thought that thinking about all of our decisions and actions or even the decisions of others explain them, put them in a piece of paper which is even harder than thinking could make me work so hard*[7] (PRA2).

Referências bibliográficas

AGÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (2000). *Cursos de Educação e Formação de Adultos. Orientações para a acção*. (3.ª Edição - Outubro 2000). Lisboa: Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

ALONSO, L.; IMAGINÁRIO, L.; MAGALHÃES, J.; BARROS, G.; CASTRO, J. M.; OSÓRIO, A.; SEQUEIRA, F. & ARAÚJO, S. (Org.). (2002). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos.* 2.ª edição. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

ALVES, M. P. (2006). Portefólios – utensílios de avaliação e desenvolvimento de competências. In L. Oliveira & M. P. Alves (Eds.), Aprendizagem formal e informal. *Actas do 1.º Encontro sobre e-Portefólio*. Braga: Universidade do Minho, pp. 15-25.

BELL (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

[5] O Balanço de Competências exige uma elevada participação e iniciativa do adulto, visto que é necessária a constituição de um dossiê pessoal de competências que inclui o registo de experiências (conhecimentos ou aptidões decorrentes das vivências pessoais) e a recolha de documentos passíveis de comprovar os vários saberes, nos domínios pessoal, escolar e profissional, adquiridos em diversos contextos e acumulados ao longo da vida. Este dispositivo apoia os participantes na procura motivada pelo desejo de construir novas alternativas escolares e profissionais e de desenvolver a respectiva carreira. Consequentemente, é desejável que o processo conduza a uma reconstrução quer do projecto pessoal quer do projecto profissional do adulto.

[6] Itálico no original.

[7] O processo de RVCC é complicado – os americanos dizem – focar, focar, focar, focar, no meu CNO eles [mediadores] dizem-me sempre '*Reflectir, reflectir, reflectir*', e '*Reflectir*' é um trabalho difícil. Eu nunca me tinha apercebido que pensar acerca de todas as nossas decisões e actos ou até das decisões dos outros, explicá-las, transmiti-las para o papel é ainda mais difícil do que pensá-las, fizesse com que eu trabalhasse tanto (PRA2). Tradução da investigadora.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, Lda.

BORDIEU, P. & PASSERON, J. (1970). *A reprodução. Elementos para uma teoria do ensino*. Lisboa: Veja.

CANÁRIO, R. (2006). Formação e Adquiridos Experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. *in*. G. Figari; P. Rodrigues; M. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, Modelos e Métodos / Évaluation de Compétences et Apprentissages Expérientiels - Savoirs, modèles et méthodes.* Lisboa: EDUCA, pp. 35-46.

CAVACO, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 21-34. Consultado em Setembro de 2007 em http://sisifo.fpce.ul.pt

De FINA, A. (1992). *Portfolio assessment: Getting started*. New York: Scholastic Professional Books.

FERNANDES, P. A. (Coord.) & Trindade, S. (2004). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: CIDEC. Direcção-Geral de Formação Vocacional.

FIGARI, G. (1996). *Avaliar que referencial?*. Porto: Porto Editora, Lda.

FIGARI, G. (2008). A avaliação da escola: questões, tendências e modelos. *in* M. P. Alves & E. A. Machado (Org.). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos.* Santo Tirso: De Facto, pp. 41-72.

GOMES, M. C. (Coord.); Umbelino, A.; Martins, I. F.; Oliveira, J. B.; Besntes, J. & Abrantes, P. (2006). R*eferencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3.ªedição. Lisboa: Gradiva – Publicações, L.da.

KNOWLES, M. S. (1989). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. (5 th ed.). Houston: Gulf Publishing Company.

KLENOWSKI, V. (2005). *Desarrollos de Portafolios. Para el Aprendizaje y la Evaluación.* Madrid: Narcea, S. A. De Ediciones.

NÓVOA. A. (2006). *in.* http://www.min-edu.pt/np3/231.html, acedido em 24 de Janeiro de 2007.

OLLAGNIER, E. (2006). La valeur et la mesure des apprentissages informels pour la formation des adultes. *in* Montandon, C., Molini, O. (Eds.) *Formel et informel en éducation*, Bruxelles: Raisons Educatives, De Boeck.

VAN DER MAREN, J. M. (1996). *Méthodes de Recherche pour L' Education. Méthodes en Sciences Humaines.* (2.ª Edition). Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A. Département De Boeck Université.

VEIGA SIMÃO, A. M. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. *in* M. P. Alves & E. A. Machado. *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 125-151.

Construção de Eportefólios Reflexivos no Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: do papel ao digital

Carla Manuela Navio Dias
Lia Raquel Oliveira
Maria Palmira Alves

IE – Universidade do Minho

Resumo: Na sequência de um estudo (Dias, 2007), procedemos à instalação e divulgação da plataforma de e-portefólio (Elgg) para alunos e professores da Escola Secundária Padre Benjamim Salgado (ESPBS). Seguidamente, observou-se o uso que dela foi feito, em situação não obrigatória, durante 4 meses (Novembro de 2006 a Fevereiro de 2007) e retiraram-se as conclusões que serviram de alavanca à construção e utilização de e-portefólios na ESPBS.
Posteriormente, no âmbito do doutoramento, desenhámos um estudo para dinamização da plataforma, em contexto de Educação e Formação de Adultos, cujos objectivos são: compreender e descrever de que modo a utilização do e-portefólio pode contribuir, enquanto tecnologia e estratégia de ensino-aprendizagem e de avaliação para a construção dos portefólios reflexivos usados para a validação de competências, nos Cursos de Educação e Formação de Adultos (CEFA); e desenvolver o nível de literacia informática, quer dos formadores, quer dos formandos, promovendo uma cultura tecnológica crítica.
Utilizando uma metodologia qualitativa, realizámos, numa 1ª fase, entrevistas semi-estruturadas para um levantamento prévio das experiências desenvolvidas por formadores CEFA com os formandos, na construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA). Numa 2ª e 3ª fases, realizámos uma acção de formação contínua para divulgação da plataforma Elgg junto dos formadores da ESPBS e, em estratégia conjunta com estes, promoveu-se a utilização da plataforma Elgg com os formandos na construção do e-portefólio reflexivo de aprendizagem.
Nesta comunicação, analisamos o significado do PRA para os entrevistados, o processo de negociação estabelecido entre formador e formando na sua organização e descrevemos o processo de divulgação da plataforma Elgg aos formandos e formadores dos CEFA . As conclusões remetem para um conceito de portefólio como um dossiê onde se acrescentam e arquivam trabalhos. A divulgação da Elgg permitiu perceber que o trabalho em equipa é essencial na construção de e-portefólios.

Palavras-chave: e-portefólio, educação, adultos.

1. Introdução

Na sequência de um trabalho de investigação (Dias, 2007), procedemos à instalação e divulgação de uma plataforma de eportefólio (Elgg) aos alunos e professores da Escola Secundária Padre Benjamim Salgado (ESPBS) e observou-se o uso que dela foi feito, em situação não obrigatória, durante um período de 4 meses (de Novembro de 2006 a Fevereiro de 2007).

Registaram-se alguns constrangimentos ao nível do acesso à Internet e da destreza tecnológica dos participantes, que consideramos serem temporários dada a penetração acelerada das tecnologias em contexto escolar e social. Contudo, esta investigação

funcionou, sobretudo, como uma alavanca de arranque no pensar, utilizar e criar eportefólios na ESPBS.

Após o término da investigação promoveu-se uma Acção de Formação Contínua de Professores denominada "Plataforma *Elgg* – Pensar o portefólio digital na disciplina de Matemática", inserida no Plano de Formação 2007 do Centro de Formação Júlio Brandão, na Área B – A utilização das TIC nos processos ensino/aprendizagem, de modo a permitir a um conjunto de professores de Matemática, pensarem o portefólio/portefólio digital em projectos multidisciplinares e na sua disciplina em concreto.

Posteriormente, integrado num projecto de doutoramento, desenhámos um estudo para a dinamização da plataforma, em contexto de Educação e Formação de Adultos, cujos objectivos são: compreender e descrever de que modo a utilização do eportefólio pode contribuir, enquanto tecnologia e estratégia de ensino-aprendizagem e de avaliação para a construção dos portefólios reflexivos usados para a validação de competências, nos Cursos de Educação e Formação de Adultos (CEFA) e desenvolver o nível de literacia informática, quer dos formadores, quer dos formandos, promovendo uma cultura tecnológica crítica.

Utilizando uma metodologia qualitativa, realizámos, numa 1ª fase do trabalho, entrevistas semi-estruturadas para um levantamento prévio das experiências desenvolvidas pelos formadores CEFA com os formandos, na construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA). Numa 2ª e 3ª fases, através de uma acção de formação contínua de professores, fez-se a divulgação da plataforma Elgg aos formadores da ESPBS e, em estratégia conjunta com estes, promoveu-se a utilização da plataforma Elgg com os formandos na construção do eportefólio reflexivo de aprendizagem.

Nesta comunicação, após uma breve conceptualização sobre o eportefólio e aaprendizagem ao longo da vida, descrevemos os objectivos e as fases do trabalho. Seguidamente, na apresentação e discussão de resultados analisamos o significado do PRA para os entrevistados, o processo de negociação estabelecido entre formador e formando na sua organização, e descrevemos, através da observação directa e da análise de documentos, o processo de divulgação da plataforma Elgg aos formandos e formadores. No final apresentamos algumas conclusões.

2. Contextualização do estudo

De acordo com o Plano Tecnológico, «uma das questões essenciais para a qualificação do mercado de trabalho é o reconhecimento, validação e a certificação de competências, quer pelo reconhecimento e validação das competências formais e

não formais adquiridas ao longo da vida, quer pela orientação das pessoas para a formação contínua» (UCPT, 2005, pp. 11-13).

Já em 1994, o grupo de trabalho constituído para "Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem" entendia ser necessário encontrar formas de avaliar as aprendizagens (...) que permitissem identificar o desenvolvimento dos alunos ao longo do tempo de forma a torná-los avaliadores conscientes das suas próprias histórias como aprendentes (IIE, 1994).

No actual contexto de globalização, cada cidadão terá de dispor de um amplo leque de competências essenciais para se adaptar com flexibilidade a um mundo altamente interligado, cabendo à educação um papel essencial para assegurar que os cidadãos adquiriram as competências essenciais necessárias, que possibilitem adaptar-se, com flexibilidade, à mudança. Partindo, designadamente, das múltiplas competências individuais, as necessidades dos aprendentes deverão ser satisfeitas pela garantia da equidade e do acesso de todos os grupos que, devido a desvantagens educacionais, careçam de um apoio particular para realizarem o seu potencial educativo.

2.1. O portefólio digital: uma forma de organização do conhecimento, suportado por uma estrutura Web

Em Portugal[1], o Programa Novas Oportunidades visa colmatar os problemas do país em matéria de qualificações: 3,5 milhões de activos sem o ensino secundário; 2,6 milhões sem o 9º ano, elegendo-se duas áreas como absolutamente fundamentais: generalizar o 12º ano a todos os jovens e criar um sistema de massas para a qualificação de adultos. Para tal, houve um alargamento significativo dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – CRVCC, (actuais Centros Novas Oportunidades) e um forte incremento dos Cursos Educação e Formação de Adultos (EFA), tanto no âmbito do Ministério da Educação como do Ministério do Trabalho e da Segurança Social. Os CRVCC devem obedecer a três requisitos primordiais: respeitar as pessoas, as suas vidas, as suas opções, sabendo adaptar-se aos mais diferentes públicos, sem padronizar; atingir um elevado grau de qualidade e consolidar, assim, a credibilidade do sistema; sair da fase experimental e procurar dar resposta à necessidade que o país tem de qualificar a sua população adulta, nomeadamente os activos, em número significativo.

A investigação em educação aponta o portefólio como a estratégia adequada para proceder a esta mudança, aceitando que ele pode influenciar positivamente as formas de ensinar, aprender e avaliar, pois surge «como um instrumento alternativo nesse sentido e o seu uso traduziu-se numa mudança das abordagens quantitativas para as qualitativas na avaliação das aprendizagens» (Alves, 2006, p.15). Também Herman e Winters (1994,

[1] http://www.min-edu.pt/np3/231.html, acedido em 24 de Janeiro de 2007

apud Barret, 2005, p. 3) referem que um portefólio representa uma importante ferramenta de aprendizagem e requer uma complexa forma de pensamento e expressão. Os portefólios são um veículo que permite traçar o retrato de um estudante, o que ele sabe e como está preparado para o fazer, e encorajam os professores e as escolas a centrarem-se na questão: Que estudantes queremos formar?

Tierney (1994, *apud* Bernardes & Miranda, 2003, p. 17) defende que:

> os portefólios são colecções sistemáticas feitas pelos alunos e pelos professores. Podem servir de base para examinar o esforço, a melhoria, os processos e o rendimento, assim como para responder às exigências habitualmente feitas por métodos mais formais de avaliação. Através da reflexão sobre as colecções sistemáticas de trabalhos de um aluno, os professores e os alunos podem trabalhar em conjunto, no sentido de compreenderem as forças do aluno, as suas necessidades e os seus progressos.

Barret (2005, pp. 4-5), a partir de uma revisão da literatura, elege duas definições de portefólio:

> a collection of student work that demonstrates achievement or improvement. The material to be collected and the story to be told can vary greatly as a function of the assessment context (...) a means of communicating about student "growth and development" and "not a form of assessment";
>
> a purposeful collection of student work that illustrates efforts, progress, and achievement in one or more areas [over time]. The collection must include: student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection.

Segundo a Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio que regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades «o portefólio reflexivo de aprendizagens é um instrumento no qual se explicitam e organizam as evidências das competências adquiridas ao longo da vida, de modo a permitir a validação das mesmas face aos referenciais constantes do Catálogo Nacional de Qualificações». Ora,

> um portefólio digital constitui uma forma de organização do conhecimento suportado por uma estrutura Web. Permite a cada indivíduo construir, organizar, reflectir e demonstrar as suas capacidades e competências ao longo da vida, interagindo colaborativamente e obtendo o feedback das suas experiências e reflexões, no caminho de um crescimento individual e ao mesmo tempo partilhado (Dias, 2007, p. 40).

Assim, a utilização de eportefólios pode constituir uma mais valia para todo o processo de formação de adultos, nomeadamente para a consciencialização dos seus processos formativos, através de uma perspectiva integrada de avaliação (Alves, 2004).

A utilização do eportefólio, em Portugal, é ainda muito reduzida localizando-se, essencialmente, no Ensino Superior, em grupos muito específicos. Parece existir «um clima político e institucional favorável e uma grande abertura e receptividade a esta estratégia de trabalho, tanto por parte de professores, como de alunos, instituições de ensino

superior e investigadores» (Costa, 2006, p. 152). Porém, Oliveira e Alves (2006)[2] sublinham que

> no que respeita a medidas do governo português, não existe, publicamente, qualquer iniciativa especificamente orientada para o uso de ePortfolios, apesar dos esforços visíveis de modernização que têm vindo a ser feitos no quadro da implementação da Estratégia de Lisboa e do Plano Tecnológico Nacional. São contudo perceptíveis algumas intenções da aplicação de ePortfolios no que respeita aos processos de reconhecimento e validação de competências, nomeadamente ao nível do 12º ano de escolaridade.

Existem poucas plataformas de eportefólios disponíveis no mercado (plataformas comerciais) e ainda menos no universo *open source* (de código aberto gratuito). Ressalva-se a REPE, da responsabilidade da ESE de Santarém, destinada ao Ensino Básico, e a *Elgg* (*open source*), por nós instalada na Escola Secundária Padre Benjamim Salgado, aquando dos trabalhos da dissertação de mestrado e que se encontra operacional. Esta plataforma *Elgg* foi criada e desenvolvida por David Tosh e Ben Werdmuller e disponibilizada para utilização em 2004. A partir de Março de 2007, passou a designar-se por Eduspaces.

2.2. ePortefólio e Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) – Fundamentos

Edgar Faure, presidente da Comissão Interministerial para o Desenvolvimento da Educação, criada pela UNESCO, redigiu, entre os anos de 1971 e 1972, o texto "Aprender a Ser", referindo que a aprendizagem ao longo da vida (ALV) nos seus conceitos de aprendizagem e formação remetem para o ideal de educação permanente.

Contudo, a formação e a aprendizagem ao longo da vida não têm seguido o ideal preconizado por Edgar Faure, pelo contrário, o ideal está «a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global» (Lima, 2002, p.129) induzindo «uma visão redutora e pobre dos fenómenos educativos» (Canário, 1996, p.89). Em relação à formação de adultos, os processos formativos estão a ser tratados como meros instrumentos de tal modo que estamos perante um "mercado de formação", prevalecendo as estratégias de acumulação de certificados onde «a lógica do "Aprender a ter" sobrepõe a lógica do "Aprender a Ser"» (Canário, 1996, p.90). Na actualidade, «a formação de adultos passou a constituir um elemento central das políticas de gestão social do desemprego integrando-se de forma harmoniosa nos objectivos das empresas» e « as finalidades de promoção social cultural e cívica, que marcaram o movimento da educação permanente, tendem a ser paulatinamente substituídas pelas finalidades (aliás contraditórias) de aumentar a produtividade e criar emprego» (Le Goff, 1996, citado por Canário, 1996, p. 90).

---

[2] Oliveira, Lia Raquel & Alves, Maria Palmira (2006). Nota de Boas Vindas. In Oliveira, Lia Raquel & Alves, Maria Palmira (Eds.). *Actas do 1º Encontro sobre ePortefólio / Aprendizagem Formal e Informal*. Braga: Universidade do Minho.

O Livro Branco intitulado *Ensinar e Aprender rumo à sociedade cognitiva* assume «uma posição anti-intelectualista» (Lima, 2003, p.136) na medida em que «anuncia o fim dos debates de princípios e considera como ultrapassados os debates sobre a concepção das missões dos sistemas educativos (Canário, 1996, p. 95), pois «já só muito raramente se retoma e actualiza o ideal de educação permanente ou educação ao longo da vida, como claramente se conclui da leitura do Livro Branco» (Lima, 2003, p. 136). O Comité das Regiões refere que o Livro Branco é criticado pelas suas análises e propostas economicistas e, mesmo reconhecendo que este é um objectivo importante, considera que «a nova sociedade cognitiva não poderá ser constituída primordialmente com base no desenvolvimento da capacidade das pessoas para a vida económica» (Canário, 1996, p. 92). O autor defende que «a construção de uma sociedade educativa em que os indivíduos vivam de forma permanente situações que lhes permitam "aprender a ser" (ou seja a determinar o seu futuro individual e colectivo) é um imperativo de civilização» (*idem*, p.95).

Em síntese, de acordo com (Lima, 2003, p. 146), «a educação durante toda a vida deve ser orientada no sentido de resistir criativamente à mera subordinação perante as "necessidade objectivas" da competitividade económica, da emulação e do puro ajustamento funcional à realidade».

As conclusões de um estudo realizado entre 1995 e 1996 (Benavente, 1996, p. 408), mostram que «mesmo sem qualquer acção de sensibilização, metade da população inquirida declara desejar melhorar as suas capacidades de leitura, escrita e cálculo», ressaltando «a importância decisiva do ensino de adultos e da educação permanente". Para tal, Melo (1998, p.21) adverte:

> É essencial que o reconhecimento do direito à educação ao longo da vida se faça acompanhar por medidas que criem as condições necessárias ao exercício desse direito. Os desafios do século XXI, não podem ser encarados apenas por governos, organizações ou instituições, são igualmente indispensáveis a energia, a imaginação e o génio das pessoas e a sua plena, livre e vigorosa participação em todos os aspectos da vida.

O relatório dirigido por Jacques Delors para a UNESCO (1996) «representa ainda uma das poucas excepções de documentos normativos de circulação internacional que recusam discursivamente orientações totalmente economicistas ou exclusivamente pragmáticas» (Lima, 2003, p.136). Neste relatório é assumida uma crítica à «pressão da competição» de modo que a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI é levada a «retomar e actualizar o conceito de educação ao longo da vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une» (UNESCO, 1996, p. 15). É adoptada, também, uma posição clara e objectiva sobre a introdução das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação nos sistemas educativos, referindo que:

> é pois indispensável, a fim de não aprofundar ainda mais as desigualdades sociais, que os sistemas educativos ensinem a todos os alunos o domínio e a mestria destas técnicas. Dois objectivos devem, desde já, orientar esta tarefa: assegurar uma melhor difusão de saberes e aumentar a igualdade de oportunidades (UNESCO, 1996, p. 164).

A Educação e Formação de Adultos «abrange todo o conjunto de processos de aprendizagem em curso, quer formais quer não, através dos quais pessoas, que a própria sociedade considera como adultos, desenvolvem as suas capacidades, enriquecem conhecimentos, aperfeiçoam qualificações» (Melo, 1998, p. 20).

Vários professores ingleses e norte-americanos apresentam o portefólio como estratégia para alcançar tais objectivos.

> Ao implementar o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), a OCDE, adoptou um modelo dinâmico de aprendizagem ao longo da vida. Assume-se que os novos conhecimentos e as destrezas necessárias para fazer com sucesso a adaptação às mudanças circunstanciais têm que ir sendo adquiridos ao longo do ciclo da vida, pois as escolas não ensinarão tudo aquilo de que os alunos necessitarão no futuro durante a sua vida adulta; contudo, podem garantir a aquisição dos pré-requisitos para a aprendizagem, com sucesso, no futuro. Estes pré-requisitos são cognitivos e motivacionais e incluem, entre outras, a capacidade para organizar, a capacidade para a auto-regulação das próprias aprendizagens, a capacidade para ser autónomo nas aprendizagens e a capacidade de aprender com sucesso em grupo. No entanto, todos os alunos precisam certamente de adquirir destrezas em auto-gestão, auto-regulação, aprendizagem contínua, autoavaliação e planeamento do trabalho. O portefólio é um instrumento de aprendizagem e regulação das mesmas, proporcionando um instrumento de avaliação com muitas potencialidades numa dimensão formativa (Alves, 2006, p. 17).

Não existem, no entanto, garantias de que a utilização do portefólio/ portefólio digital seja o caminho que conduzirá à tão esperada mudança. Sabe-se, através de experiências já realizadas por professores em vários contextos, que os portefólios poderão influenciar positivamente as formas de ensinar, aprender e avaliar, mas, podem, também, tornar-se simples dossiês que funcionam como arquivo dos trabalhos realizados pelos alunos. Espera-se que sejam capazes de promover outra cultura, outro ambiente de sala de aula conceptualizado como o espaço onde é permitido a cada um o seu desenvolvimento integral (IIE, 1994).

3. Problemática, objectivos e natureza da investigação

A intenção da investigação é compreender e descrever de que modo a utilização do eportefólio pode contribuir, enquanto tecnologia e estratégia de ensino-aprendizagem e de avaliação para a construção dos portefólios reflexivos usados nos Cursos de Educação e Formação de Adultos para a validação de competências. Simultaneamente, pretende-se desenvolver o nível de literacia informática quer dos formadores quer dos formandos, promovendo uma cultura tecnológica crítica. A finalidade última é encontrar metodologias de acção e boas práticas que possam ser transferíveis para outras situações semelhantes. Neste sentido, definimos a nossa problemática: de que modo a utilização do eportefólio pode contribuir, enquanto

tecnologia e estratégia de ensino-aprendizagem e avaliação, para a construção dos portefólios reflexivos usados nos Cursos de Educação e Formação de Adultos e para a melhoria dos processos de RVC?

Daqui emergem os seguintes objectivos:

1) Realizar um levantamento prévio das experiências desenvolvidas pelos formadores e Profissionais de RVC com os alunos, no processo de reconhecimento e validação de competências, aquando da construção do portefólio reflexivo de aprendizagens;
2) Dinamizar a utilização da plataforma de eportefólios Elgg com um grupo de formadores do Centro Novas Oportunidades da ESPBS, promovendo com estes sessões de trabalho para definição conjunta das estratégias a adoptar com os formandos, na transição para o eportefólio no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências;
3) Dinamizar a utilização da plataforma Elgg com um grupo de formandos, em estratégia definida com os formadores, e usá-la para a construção do portefólio reflexivo de aprendizagem;
4) Analisar e comparar, na medida do possível, as experiências recolhidas no levantamento prévio com as experiências recolhidas durante a utilização da plataforma de eportefólios (Elgg);
5) Analisar o contributo (vantagens/desvantagens) da utilização dos eportefólios do ponto de vista dos formandos (que os construíram) e do ponto de vista dos formadores (que os orientaram);
6) Contribuir para uma mudança de paradigma de avaliação em contextos formais e não formais de formação.

Tratando-se de compreender e descrever um processo social, centrado numa escola, com condicionantes específicas, optámos, metodologicamente, pelo estudo de caso dado que «um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas...(e)... em que múltiplas fontes de evidência são usadas (Yin, 1994, p. 13). Ainda segundo Yin, o estudo de caso «é a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o "como" e o "porquê" de acontecimentos (contemporary) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo» (Yin,1994, p. 9). O estudo de caso além do seu elevado cariz descritivo também permite «...um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outros casos já conhecidos ou com teorias existentes, ajudando a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação» (Ponte, 1994, p. 4).

4. Fases da investigação

Esta investigação desenvolve-se em cinco fases, estando já 3 fases concluídas. Na primeira fase pretendíamos conhecer as experiências desenvolvidas pelos formandos e formadores aquando da elaboração do portefólio reflexivo de aprendizagem, assim como o processo de negociação estabelecido entre formador e formando na sua organização; a segunda fase promoveu a dinamização da utilização da plataforma de eportefólios Elgg com um grupo de formadores do Centro Novas Oportunidades da ESPBS; na terceira fase, dinamizou-se a utilização da plataforma Elgg com um grupo de formandos, em estratégia definida com os formadores e respectivo uso para a construção do portefólio reflexivo de aprendizagem; a fase quatro contempla a análise e comparação das experiências recolhidas no levantamento prévio com as experiências recolhidas durante a utilização da plataforma de eportefólios, através do confronto de práticas, obtido a partir dos dados recolhidos com os instrumentos utilizados até ao momento. Na última fase, analisar-se-á o contributo (vantagens/desvantagens) da utilização dos eportefólios do ponto de vista dos formadores e dos formandos.

5. Apresentação e discussão dos resultados das três fases concluídas

Na primeira fase, realizámos entrevistas semi-estruturadas e procedemos à recolha de portefólios em papel elaborados pelos formandos.

Foram seleccionados 6 formadores, (de um universo de 40) 2 de cada Área de Competência-Chave de Nível Secundário: Sociedade Tecnologia e Ciência; Cidadania e Profissionalidade; e Comunicação, Língua e Cultura e a sua selecção teve como critério fundamental e de extrema relevância a sua disponibilidade em participar neste projecto. Foram seleccionados 2 formandos por cada um dos 6 formadores envolvidos, cujo critério foi o desempenho (muitas dificuldades/ poucas dificuldades) que os formandos têm evidenciado. Assim, realizaram-se 18 entrevistas envolvendo 12 formandos e 6 formadores.

O guião da entrevista a formadores e formandos foi construído tendo como objectivo a realização de um levantamento das experiências desenvolvidas pelos formadores e formandos no processo de reconhecimento e validação de competências, aquando da construção do portefólio reflexivo de aprendizagens e contém 13 questões, ao qual foram acrescentadas duas para os formadores. Este guião foi validado a partir de quatro entrevistas prévias, a dois formadores e a dois formandos da escola onde decorre o estudo, que não faziam parte da amostra neste primeiro momento do estudo.

Os formadores (n=6) pertencem ao sexo feminino, têm idades compreendidas entre os 28 e os 65 anos, pertencem a 4 grupos de recrutamento diferentes: Física e Química,

Filosofia, Português e História e 3 têm experiência em Mediação de Cursos de Educação e Formação de Adultos.

Os formandos (n=12), 6 pertencem ao sexo feminino e a outra metade ao sexo masculino.

Em seguida, apresenta-se uma análise das respostas dadas pelos sujeitos às duas primeiras questões, com o devido enquadramento e objectivos. A 1ª questão da entrevista tinha o objectivo de auscultar o significado do conceito portefólio para o entrevistado e de analisar as diferenças (nível de proximidade) do conceito entendido pelo entrevistado com a(s) definição(ões) de portefólio que constam no enquadramento teórico-conceptual desta comunicação. Nesse sentido, perguntámos ao entrevistado qual era a concepção que tinha de portefólio reflexivo de aprendizagem (PRA). Os formadores (codificados de FA a FF) revelam que o consideram um arquivo: *é um arquivo de materiais, que contém trabalhos e reflexões sobre os mesmos.* (FA); um instrumento: *é um instrumento que contém reflexões elaboradas pelos formandos sobre várias áreas* (FB); um meio*: é um meio que permite perceber e observar a evolução de uma pessoa. Não é algo de estanque* (FC); um documento: *é um documento que não tem uma finalização, é algo construído, que acaba por relatar ou a pessoa evidencia lá um conjunto de experiências que foram significativas* (FD); uma reflexão: *um portefólio não é um arquivo da informação fornecida mas sim uma reflexão dos trabalhos elaborados nas áreas da formação* (FE). Uma formadora não dá uma definição de portefólio: (...) *pude perceber que não existe ainda uma ideia concreta sobre o que deverá ser/conter um portefólio* (FF).

De acordo com as respostas dadas pelas formadoras percebemos que o nível de proximidade com a definição de portefólio é diferente. Remetem a definição para o contexto de Educação e Formação de Adultos que, na generalidade, vai de encontro aos objectivos traçados pela Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio: «um instrumento no qual se explicitam e organizam as evidências das competências adquiridas ao longo da vida, de modo a permitir a validação das mesmas face aos referenciais constantes do Catálogo Nacional de Qualificações». A formadora F não conseguiu dar uma definição, talvez por ainda não ter conseguido interiorizar, mediante o que lhe têm transmitido, uma ideia concreta do que deverá ser um portefólio. Notam-se, assim, algumas fragilidades na concepção do portefólio e alguma insegurança na sua utilização neste contexto de formação: por um lado, talvez pela novidade que representa na prática lectiva destas docentes e, por outro, por faltar ainda, devido à sua "curta vida", uma consolidação do seu uso e potencialidades em todo o processo.

Os formandos (codificados de FDA a FDL) consideram, na sua maioria, o portefólio como um dossiê/arquivo: *o portefólio é um dossiê que contém tudo o que nos diz*

respeito. Onde contamos a nossa história de vida, o que temos de melhor (FDC); *Um portefólio é um arquivo dos trabalhos que vou desenvolvendo, para que um dia mais tarde possa ver o que realizei (...) Não faço reflexões no meu portefólio* (FDF); *Um portefólio funciona como um arquivo da minha evolução ao longo do curso. É um local onde consigo guardar, e aceder quando quiser. Reformulei alguns trabalhos mas nunca retirei o trabalho inicial. Representa a minha evolução* (FDG); *Um portefólio é um armazenamento dos trabalhos das diferentes áreas* (FDH); *Um portefólio é um arquivo dos trabalhos que vou desenvolvendo* (FDJ); *Um portefólio é um dossiê onde arquivamos os trabalhos que nos são pedidos em cada tema* (FDK); *Um portefólio é um dossiê onde coloco as minhas fichas, onde tenho a minha história de vida, onde os professores podem saber se atingi as minhas competências e ver se sei alguma coisa a mais da matéria* (FDL). Um formando considera-o uma reflexão: *é uma reflexão da nossa evolução* (FDA) , outro formando considera-o um documento: *o portefólio é um documento que nunca está fechado* (FDB). O FDI considera-o uma forma de organização: *um portefólio é uma forma de organizar as minhas coisas consoante os meus interesses*; o FDD refere que .*um portefólio é a imagem do trabalho que vou desenvolvendo nas diferentes áreas de formação*. Finalmente, o FDE refere que: *um portefólio contém um pouco da nossa vida. E reflecte o que vamos aprendendo e fazendo nas diferentes áreas*.

A concepção dos formandos sobre o portefólio parece ser a que lhes tem sido transmitida pelos formadores. Na generalidade, consideram o portefólio um dossiê, em constante construção, que lhes permite desenvolver competências de reflexividade, de auto-consciencialização e de auto-crítica. Em alguns casos, essa construção não é vista no sentido de uma aprendizagem progressiva e evolutiva mas como um acrescento aos trabalhos já existentes.

De seguida, perguntámos aos formadores se a elaboração do PRA pelos alunos obedecera a uma organização específica, se essa organização fora apresentada aos formandos e se assumira um carácter de obrigatoriedade, de modo a entendermos o processo de negociação estabelecido entre os formandos e os formadores na organização do PRA.

Os formadores foram unânimes em referir que a primeira abordagem ao PRA foi realizada pelo mediador de cada turma. Além das três Áreas de Competência Chave (Cidadania e Empregabilidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência; e Cultura Língua e Comunicação) os formandos têm, em horário próprio e com carga horária específica, a denominada área de PRA. Este espaço é gerido pelo Mediador da turma, o qual pode ser, ou não, formador da turma.

Relativamente à forma como os formandos estão a organizar o seu portefólio pudemos perceber algumas divergências quanto ao modo como o processo está a

decorrer. Assim, cada mediador fez uma sessão com a sua turma, referindo o que deveria ser um portefólio, o que deveria conter e deu exemplos de possíveis formas de organização. Segundo alguns formadores não existiu uma obrigatoriedade na forma mas, sim, no conteúdo dos documentos que deveriam estar presentes no portefólio: *os formandos foram informados que existem pontos que devem constar no seu portefólio, mas a ideia é que o portefólio seja um espelho das aprendizagens de um formando, logo não poderá ser uniformizado* (FB). Já a FE considerou que *a organização do portefólio foi definida pela mediadora. Foi uma organização igual para todos, contudo não existiu o objectivo da uniformização. Pretendeu-se mostrar aos formandos, que se comparam muito entre si, que os trabalhos realizados são todos diferentes, porque todos têm percursos de vida diferentes, e a ideia é que o formando assuma um trabalho com a lógica do "chegar, ver e vencer" que é o mesmo que dizer "identificar, compreender, e reflectir"*. A FC acrescentou: *informei os formandos que um portefólio não era algo de estanque, que não deveriam usar separadores para separar as áreas mas sim cruzar as informações das diferentes áreas e produzir um único trabalho mas cheguei à conclusão que não era esse o caminho que iria ser seguido. Então remeti essa tarefa (da organização do portefólio) para o mediador do Curso. Os meus alunos têm o portefólio organizado por áreas pois foi essa a informação que o mediador lhes transmitiu.*

Quando questionámos os formandos sobre esta questão pudemos perceber que não existiu um carácter de obrigatoriedade para a organização do portefólio. Contudo, foram incentivados, pelo mediador da turma, a uma organização que permitisse aos formadores uma consulta célere e eficaz do memo. O FDB referiu que *os formadores, inicialmente, por ser o primeiro ano, ainda não tinham uma ideia concreta de como deveríamos organizar o nosso portefólio. Contudo, deram algumas ideias de organização que, acopladas às nossas ideias, deram origem ao portefólio. Temos uns princípios básicos que devemos seguir mas existe uma certa margem para a organização. Os portefólios estão idênticos mas também estão ao gosto de cada um.*

Na generalidade das respostas, independentemente da organização do portefólio assumir, ou não, um carácter de obrigatoriedade, os formandos têm organizado o seu PRA de modo semelhante, isto é, têm dividido o dossiê com separadores, por áreas de competência. Dentro de cada área fazem uma divisão por núcleo gerador e dentro de cada núcleo por domínios de referência.

Após a realização de um trabalho, o formando arquiva-o no seu portefólio. Os formadores de cada área de competência retiram esses trabalhos do portefólio para avaliação. Após essa avaliação, o trabalho regressa ao portefólio para arquivo. Os portefólios ficam na escola durante o Curso em local reservado para o efeito. Os formandos e formadores têm acesso ao portefólio sempre que desejarem. Após a

conclusão deste percurso, o portefólio terá de permanecer na escola durante um período de cinco anos.

A segunda fase deste trabalho teve início em Novembro de 2009 e término em Março de 2010 com a acção de formação contínua de professores/formadores dos CEFA desenvolvida na modalidade de oficina de formação (25 horas de trabalho presencial e 25 horas de trabalho autónomo). Inscreveram-se para participar 12 formadores dos 49 que se encontram a leccionar um CEFA - Nível Secundário na ESPBS durante este ano lectivo de 2009/2010.

Dinamizámos 8 sessões de trabalho presencial. Iniciámos com uma reflexão crítica e projectiva sobre as orientações metodológicas inerentes aos CEFA - Nível Secundário, sobre as práticas pedagógicas dos formadores CEFA e as dificuldades e expectativas dos seus formandos. Em seguida, com vista a uma concepção e planificação de materiais pedagógicos numa perspectiva de exploração/construção de um eportefólio reflexivo de aprendizagem, explorámos as potencialidades/funcionalidades da plataforma de eportefólios Elgg (open source).

Para o desenvolvimento destes materiais utilizou-se uma metodologia de investigação-reflexão-acção centrada na realidade da vida profissional dos grupos de trabalho definidos para o efeito. Foram os formadores dos CEFA que se organizaram na constituição dos grupos. É de referir que nessa organização foi exigido que, em cada grupo, existissem professores/formadores das 3 Áreas de Competência Chave. A estratégia do trabalho colaborativo foi privilegiada por possibilitar uma troca de experiências mais enriquecedora para todos e permitir um entrosamento entre as áreas, de modo a possibilitar a criação de materiais que permitissem a transversalidade e a validação de competências nas diferentes áreas de formação.

Iniciámos a terceira fase planeada em Janeiro de 2010 com a divulgação da plataforma Elgg aos formandos CEFA. Este ano lectivo estão inscritos nos CEFA 330 formandos, divididos por 15 turmas, 4 de certificação escolar e 11 de dupla certificação. Assim, em estratégia conjunta com os formadores CEFA, definiu-se um plano de divulgação da plataforma. Estiveram envolvidas neste projecto 7 das 15 turmas. Em média existem 20 formandos inscritos por turma, no entanto, em termos de assiduidade, esta média é muito variável. Nas datas previstas para a divulgação estiveram presentes aproximadamente 80 formandos no total.

A divulgação da plataforma Elgg foi realizada por nós em 5 turmas e, nas restantes, essa divulgação foi feita pelos formadores CEFA que, após as sessões de divulgação, criaram estratégias de motivação para a utilização da plataforma na construção do eportefólio reflexivo de aprendizagem.

Nas sessões que dinamizámos foi possível, além da inscrição dos formandos na plataforma Elgg, configurar a interface, criar pastas e realizar o upload de ficheiros bem como elaborar uma postagem no blogue. Posteriormente, os formadores CEFA utilizaram, com as suas turmas, estas funcionalidades e divulgaram outras que não foi possível abordar nas sessões que promovemos, devido ao limite de tempo.

Um grupo de formadores CEFA utilizou, com os seus formandos, os materiais produzidos na acção de formação e pudemos obter o feedback da aplicação desta prática pedagógica (quer por parte dos formadores como dos formandos) numa sessão conjunta realizada no final da formação. Nesta sessão estiveram presentes, numa primeira parte, os formadores CEFA e num segundo momento todos os envolvidos neste projecto (formadores e formandos CEFA).

A primeira parte deste encontro teve uma duração de 2 horas e serviu para a apresentação dos materiais pedagógicos produzidos por cada um dos 3 grupos de formadores que participaram na oficina de formação. Os temas privilegiados foram a "Automedicação", "Conviver com a diferença promovendo uma melhor qualidade de vida" e "Ciência e Controvérsias Públicas e Liberdade e Responsabilidade Pessoal". Estes materiais foram estruturados de modo a permitir uma implementação *online* na plataforma Elgg.

Na segunda parte da sessão, com uma duração igual à da primeira, criou-se um espaço de partilha/reflexão/discussão onde todos puderam intervir (formandos e formadores CEFA). Nesta segunda parte estiveram presentes aproximadamente 100 pessoas e tivemos o testemunho de 4 formadores CEFA e 5 formandos, que descreveram a sua experiência de construção do eportefólio reflexivo de aprendizagem utilizando a plataforma Elgg. Pudemos perceber, por estas intervenções, e pela observação directa durante as sessões de divulgação da plataforma Elgg aos formandos e formadores CEFA, que um dos constrangimentos sentidos na utilização/exploração da plataforma foi a Língua Inglesa, uma vez que a plataforma foi criada em Inglês e existem, por parte dos formandos e formadores, dificuldades no entendimento/expressão neste idioma. Contudo, ressalva-se o facto de um dos formandos não ter sentido esse constrangimento e em algumas das suas postagens, bem como na definição do seu perfil, ter optado por escrever em inglês. Este formando foi um dos 5 que participou, com o seu testemunho, na sessão e apontou como vantagens da utilização da plataforma Elgg o poder fazer o upload dos seus trabalhos de forma organizada e ter acesso aos mesmos em qualquer parte tendo referido, ainda, como vantagem a interacção com os outros utilizadores da Elgg, a partilha de opiniões sobre os trabalhos que está a desenvolver bem como a reflexão/discussão de outros assuntos. Os restantes formandos, na sua intervenção, apontaram como constrangimento o número de sessões previstas para a divulgação da

Elgg, referindo que têm necessidade de mais tempo de formação para a exploração/utilização das funcionalidades que a plataforma oferece.

Pelas intervenções dos formadores CEFA percebemos que a motivação para a utilização da plataforma Elgg pelos formandos tem-se revelado uma tarefa difícil, justificada por vários motivos: pouca destreza com as tecnologias de informação e comunicação, falta de acesso à Internet em casa, dificuldades de entendimento da plataforma ao nível do idioma, pouco tempo para a divulgação das funcionalidades da plataforma devido às actividades que estão previstas realizar no CEFA, heterogeneidade do grupo de formandos relativamente à idade, competências, conhecimentos e percursos de formação académica. Para contornar esta dificuldade e promover a utilização da Elgg os formadores arranjaram como estratégia a colocação das actividades inerentes ao CEFA na plataforma, privilegiando este espaço como o único acesso às mesmas. Os formadores apontaram como vantagens da construção do eportefólio reflexivo de aprendizagem utilizando a plataforma Elgg a partilha e discussão/reflexão entre formando e formador e entre pares, os comentários que a plataforma permite realizar aos trabalhos, o acesso ao eportefólio em qualquer parte, a partir de um simples acesso à Internet, a poupança de recursos (tinteiros e papel), a utilização de uma funcionalidade da plataforma que permite disponibilizar um trabalho inacabado só a quem se pretende que o leia. Foi, no entanto, apontado como desvantagem a impossibilidade do upload de documentos muito "pesados", como alguns vídeos e fotografias.

6. Conclusões

Através da realização de 18 entrevistas semi-estruturadas a formandos e formadores da ESPBS e da recolha de documentos (portefólios), compreendemos a forma como está a decorrer o processo de construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA), pelos formadores e Profissionais de RVC com os formandos, no processo de reconhecimento e validação de competências.

Neste momento, podemos concluir que, para a construção do PRA em suporte de papel, os formadores e mediadores de cada turma definiram algumas linhas orientadoras para a sua construção, incentivando cada formando a dar-lhe um cunho pessoal.

Relativamente à concepção/representação do instrumento portefólio, por parte dos formandos, percebemos que associam a ideia de portefólio à de um dossiê de arquivo. Percebem, na generalidade, que um portefólio é um dossiê em constante construção, não no sentido de uma aprendizagem progressiva e evolutiva mas, antes, como um acrescento aos trabalhos já existentes.

Estes resultados permitem-nos afirmar que, para desenvolver um processo de desenvolvimento curricular numa lógica que visa o desenvolvimento de competências, parece urgente integrar a avaliação nesse processo. Primeiro será conveniente identificar as competências a desenvolver e, a seguir, as tarefas/actividades que o formando deve realizar para que elas se desenvolvam. Serão as acções realizadas pelo formando que fornecerão os indicadores que permitem descrever as competências.

Ora são exactamente estes elementos que devem ser enunciados de forma explícita e clara, para definir, por um lado, a competência em desenvolvimento e, por outro, para se poderem avaliar as acções realizadas pelo formando e o produto daí resultante. Os elementos enunciados são os 'critérios de evidência da competência', a sua definição é o primeiro passo para a implementação da avaliação criterial.

Consideramos que o trabalho em equipa é essencial para a construção de materiais pedagógicos que promovem a transversalidade e o entrosamento entre as Áreas de Competência Chave na elaboração do portefólio reflexivo de aprendizagem dos Cursos de Educação e Formação de Adultos Nível Secundário. Entendemos que a utilização de uma plataforma de eportefólios pode contribuir positivamente para todo o processo.

Pela experiência realizada com os formadores e formandos CEFA, na divulgação e utilização da plataforma Elgg, percebemos que existem constrangimentos na promoção da utilização desta ferramenta. No entanto, entendemos que esta iniciativa abriu novas formas de estar e comunicar e pensamos que poderá representar, neste contexto, um caminho a seguir.

Referências bibliográficas

ALVES, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

ALVES, M. P. (2006). Portefólios – Utensílios de avaliação e de desenvolvimento de competências. In Lia Raquel Oliveira & Maria Palmira Alves (Eds.*) Aprendizagem Formal e Informal* (pp.15-25). Braga: Universidade do Minho.

BENAVENTE, A. *et al*. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica.* Lisboa: Fundação Caloustre Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.

BARRET, H. (2005). White Paper - Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement. http://electronicportfolios.com/reflect/whitepaper.pdf (10/11/2006).

BERNARDES, C. & MIRANDA, F. (2003). *Portefólio uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

COSTA, F.; RODRIGUES, M.; PERALTA, H. & RALEIRAS, M. (2006). O Portefólio digital na formação de professores. Um estudo comparativo. In Lia Raquel Oliveira & Maria

Palmira Alves (Eds.*). Aprendizagem Formal e Informal* (pp.143-155). Braga: Universidade do Minho.

DIAS, C. (2007). O ePortefólio no Ensino Secundário: um estudo descritivo em torno do uso da plataforma Elgg. *Dissertação de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho.

FERNANDES, D., NEVES, A., CAMPOS, C., CONCEIÇÃO J. & ALAIZ, V. (1994). Portfolios: para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva. In IIE (Ed.). *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.

LIMA, L. (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In Alexandre Quintanilha *et al*. *Cruzamento de Saberes Aprendizagens Sustentáveis* (pp. 129-148). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Serviço de Educação e Bolsas.

MELO, A. *et al*. (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos: Documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.

PONTE, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, (1), 3-17.

UCPT – Unidade de Coordenação do Plano Tecnológico (2005). Recursos Humanos – Unidade 4. Plano Tecnológico. Ministério da Educação. http://www.planotecnologico.pt/PT_Doc_DS.htm (17/08/2006).

UNESCO (1996). *A Educação encerra um Tesouro. Relatório à UNESCO da Comissão Internacional da Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors*. UNESCO.

YIN, R. (1994). *Case Study Research: design and methods* (2.ª ed.). *Thousand Oaks*. CA: Sage Publications.

PORTARIA n.º 370/2008. D.R. I Série – Nº 98 (2008-05-21) 2898-2906.

Desenvolvimento de competências em comunicação escrita em adultos inscritos no processo RVCC: papel da avaliação formativa

Eugénia Tavares
Cristina Manuela Sá

DE – Universidade de Aveiro

Resumo: Actualmente, uma das principais preocupações educativas centra-se na adaptação do ensino às características da sociedade moderna, em constante mutação, o que requer o desenvolvimento de competências (Perrenoud, 1999) entre as quais a capacidade de aprender ao longo da vida (European Commission, 2007).
No caso português, tal intento revela-se em documentos oficiais relativos às políticas educativas (Ministério da Educação, 2001; Reis, 2009) e em estudos que analisam a forma como essas directrizes têm vindo a ser operacionalizadas (Sá, 2008, 2010).
Paralelamente, tem-se apostado na valorização das competências adquiridas em contextos de aprendizagem não formais e informais. É o caso do Processo RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), a funcionar nos Centros Novas Oportunidades.
A experiência tem revelado que algumas das principais dificuldades dos adultos que o frequentam decorrem de lacunas graves na comunicação escrita, que desempenha um papel relevante no processo.
Desta constatação surgiu a ideia de apresentar um projecto, a desenvolver no âmbito do Programa Doutoral em Didáctica e Formação da Universidade de Aveiro, visando identificar e caracterizar o desempenho em expressão/produção escrita de adultos inscritos no Processo RVCC de Nível Secundário e as suas representações relativamente à escrita e às suas competências neste domínio, a fim de desenhar estratégias e instrumentos ligados a um dispositivo de avaliação formativa, adequados às suas necessidades e à forma específica como o Processo se desenrola.
A intervenção didáctica está concluída e a análise de dados iniciada, sendo importante discutir os primeiros resultados com outros investigadores.

Palavras-chave: Avaliação formativa, Processo RVCC, Comunicação escrita

Abstract: Modern education's main target is the adaptation to an everchanging society through the development of competences (Perrenoud, 1999), in a *lifelong learning* perspective (European Commission, 2007).
In Portugal, this goal is present in official documents concerning educational policies (Ministério da Educação, 2001; Reis, 2009) and studies dealing with the application of their guidelines (Sá *et al.,* 2008; Sá, 2010).
An important feature is the validation of competences acquired and developed in non-formal and informal contexts.
The adults in the national system for certifying non-formal and informal lifelong learning (Processo RVCC/ Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) show great difficulties in written expression, which plays an important role in the validation process.
Thus, within a doctoral programme on Didactics and Formation, a project was designed to use assessment concerning written expression as a formative tool for these adults. The procedure began with a diagnosis of adults' conceptions and performance in this communicative domain.
The experiment is concluded and the data analysis in the beginning. So, it seems important to discuss some essential ideas with other researchers.

Key words: Formative assessment; Certification of competences; Written communication

1. A Educação de adultos e o paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida

Actualmente, uma das principais preocupações dos sistemas educativos centra-se na adaptação do ensino às características da sociedade moderna, em constante mutação, o que requer o desenvolvimento de competências (Perrenoud, 1999) entre as quais a capacidade de aprender ao longo da vida (European Commission, 2007).

Efectivamente, o conceito de *Aprendizagem ao Longo da Vida* (ALV), consagrado no *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* (Comissão Europeia, 2000: 3), define-se como "toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego".

De acordo com esta definição, a aprendizagem não ocorre apenas num período determinado (o período de escolarização), nem num contexto único (o contexto escolar), como se considerava tradicionalmente, mas num *continuum* ao longo da vida, em vários contextos. Para além disso, a ALV surge como um princípio orientador na promoção da competitividade e da empregabilidade, mas também como um instrumento de combate à exclusão social (*ibid.*, 7).

De facto, as aprendizagens não formais e informais têm sido sistematicamente desvalorizadas pelos sistemas de ensino oficiais. Nas palavras de Canário (2001: 86), a educação tem vindo a mostrar-se "refém da escola" e o ensino escolar tem-se apresentado desfasado das experiências que os sujeitos detêm (*ibid.*, 88). Assim, o processo de ensino-aprendizagem, que se cinge à transmissão de conhecimentos compartimentados por parte de uma figura autoritária – o professor – numa lógica positivista, corresponde a uma visão já obsoleta da educação (*ibid.*).

Outros autores partilham desta visão, em maior ou menor grau. Pires (2007: 7) elege o paradigma da ALV como aquele que

> "valoriza as aprendizagens que as pessoas realizam ao longo das suas trajectórias pessoais, sociais e profissionais, ultrapassando as tradicionais fronteiras espácio-temporais delimitadas institucionalmente pelos sistemas de educação/formação".

Refere ainda a dificuldade que a escola sente em acompanhar as inovações no mundo do trabalho e as que decorrem da utilização das novas tecnologias, em contexto privado e profissional. Por conseguinte, para esta investigadora, reconhecer a importância da aprendizagem experiencial, caracterizada como "um processo dinâmico de aquisição de saberes e de competências (...), que não obedece a uma lógica cumulativa e aditiva, mas sim de recomposição" (*ibid.*, 10) constitui uma mudança de paradigma.

Embora as definições que constam dos documentos oficiais (da União Europeia e de entidades nacionais) e da literatura da especialidade apontem para a ALV como um

processo que abrange as aprendizagens "*from cradle to grave*", na realidade, hoje em dia, a noção aplica-se, sobretudo, à "educação de adultos" (Valente, 2005).

2. O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Com base nesta lógica e nas políticas que lhe estão subjacentes, foi implementado em Portugal o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), de Nível Básico e Secundário, que radica no conceito de ALV (Comissão Europeia, 2000), valorizando todas as aprendizagens, incluindo as não formais e as informais (*ibidem*: 9), e que opera com base em *Referenciais*.

Como a própria designação do Processo indica, estamos perante um sistema que opera a três níveis: *reconhecimento*, *validação* e *certificação*.

Numa primeira fase, são reconhecidas as competências do adulto: através da auto-avaliação, este posiciona-se, reconhecendo as competências que já possui, mas também tendo em conta projectos futuros que pretende concretizar (cf. Pires, 2007: 12). Também é nesta fase que se manifesta a vocação verdadeiramente formativa do processo, pois o adulto é orientado pelo profissional de RVCC e pelos formadores das diversas áreas, que o ajudam a explicitar as competências adquiridas ao longo da vida e a identificar as lacunas que subsistem.

Numa segunda fase, as competências que o adulto detém – ou considera deter – são confrontadas com um modelo de referência – no caso do Nível Secundário, o *Referencial de Competências-Chave para a Educação de Adultos – Nível Secundário* (Gomes *et al*: 2006). Este surge "como matriz integradora entre o reconhecimento e a validação de competências de que os adultos são portadores e o desenvolvimento de percursos formativos mais adequados, em tempo e competências a adquirir, às necessidades pessoais, sociais e profissionais de cada adulto" (*ibid.,* 15). Nesta fase, poderá ocorrer a *validação* das competências adquiridas pelo adulto, que é vista como "um procedimento e pode ser entendida como uma estratégia administrativa e formal" (*ibid.*).

Numa terceira fase, o adulto pode beneficiar da *certificação* das competências efectivamente validadas, obtendo equivalência ao Ensino Básico (B1 – 1º Ciclo; B2 – 2º Ciclo; B3 – 3º Ciclo) ou ao Ensino Secundário (12º Ano).

Esta estruturação do Processo RVCC revela que pretende valorizar-se as competências que os adultos detêm e não as lacunas que podem evidenciar. A ideia de que os nossos adultos são pouco escolarizados muitas vezes confunde-se com alguma noção de limitação, incapacidade, lacuna ou défice. Esta concepção corresponde a uma mistificação e conduz a uma visão muito deturpada (por ser demasiado optimista) do valor da escolarização (Canário, 2001).

É ainda de sublinhar que, no Processo RVCC, a dimensão formativa vai necessariamente desembocar numa avaliação de carácter sumativo, sendo que quem reconhece é também quem valida e certifica.

A propósito disto, Perrenoud (2001) é da opinião de que, em processos de certificação, o formador é a pessoa mais adequada para desempenhar esta tarefa, por ser o profissional que acompanha o aprendente na fase de elaboração do *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*, através do qual as competências efectivamente detidas pelo adulto vão ser avaliadas.

Sendo uma realidade recente no contexto educativo português, há poucos estudos nacionais consagrados a este dispositivo para a educação de adultos.

De entre eles, podemos referir dois, que nos pareceram relevantes. Pires (2005) fez um estudo bastante profundo deste sistema, partindo da abordagem dos seus pressupostos teóricos, passando pela divulgação de estudos empíricos e de acção em diversos países da OCDE e terminando numa análise acutilante do caso português. Ávila (2008) debruçou-se sobre alguns estudos relativos ao nível de literacia da população portuguesa, que apresentam resultados pouco satisfatórios, e analisou o Processo RVCC do Nível Básico.

3. Balanço de Competências, História de Vida, Portefólio Reflexivo de Aprendizagens e comunicação escrita

Actualmente, aposta-se sobretudo no Processo RVCC de Nível Secundário, com o objectivo de melhorar a qualificação da população adulta portuguesa.

Como já foi referido, este processo requer que o adulto inscrito proceda a um *Balanço de Competências*, com base no *Referencial de Competências-Chave para a Educação de Adultos – Nível Secundário* (Gomes *et al.,* 2006).

Este balanço estará na base da construção de um *Portefólio Reflexivo de Aprendizagem* (Sá-Chaves, 2000), que constitui um documento comprovativo dos adquiridos experienciais e que o formador deverá avaliar, na sua dupla feição de processo (de desenvolvimento, de consolidação de aprendizagens) e de produto. Como nos diz Sá-Chaves (2005: 10), a estratégia *portefólio* "assenta na confiança mútua e na capacidade recíproca de intercompreensão, ou seja, na possibilidade de mútuo compromisso e de mútuo desenvolvimento".

Simultaneamente o documento a que nos referimos é de cariz autobiográfico e reflexivo. Espera-se que nele o adulto, num discurso coeso e coerente, (re)produza a sua *história de vida*, destacando as aprendizagens realizadas durante essa trajectória.

Portanto, é essencialmente através da escrita que estes adultos evidenciam competências em diversas áreas, mas também desenvolvem a própria competência da comunicação escrita em língua materna.

Esta compreende uma componente de compreensão na leitura e uma outra de expressão/produção escrita. No nosso estudo, privilegiámos a segunda, embora não tivesse sido possível alhearmo-nos por completo da primeira, já que as duas dimensões estão intimamente ligadas.

4. As competências de expressão produção/escrita em Língua Materna no Processo RVCC

Parece consensual a ideia de que a necessidade de desenvolver competências básicas nos cidadãos resulta dos constantes desafios que estes têm de enfrentar na Sociedade da Informação ou do Conhecimento, com destaque para o da própria imprevisibilidade dos tempos que vivemos.

Por isso, a *Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning* (Commission of the European Communities, 2005) realça a seguinte ideia, decorrente do Conselho Europeu de Lisboa, de 2000:

> "Every citizen must be equipped with the skills needed to live and work in this new information society" and that "a European framework should define the new basic skills to be provided through lifelong learning: IT skills, foreign languages, technological culture, entrepreneurship and social skills". (*ibid.*).

Consultando o referido documento (*ibid*: 13), encontramos oito competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida.

A primeira referida é a comunicação em língua materna, descrita como

> "the ability to express and interpret thoughts, feelings and facts in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing), and to interact linguistically in an appropriate way in the full range of societal and cultural contexts — education and training, work, home and leisure" (*ibid.*).

Esta competência-chave é de natureza transversal, dado que, sem o seu domínio, as restantes dificilmente se desenvolvem. De facto, não é possível aceder ao conhecimento, qualquer que ele seja, sem um bom domínio da língua materna, qualquer que ela seja. Esta é também veículo para o domínio de outras línguas, o que enriquece o sujeito, o torna mais seguro. É ainda fundamental para adquirir e desenvolver competências de natureza não linguística em todo o tipo de contextos: pessoal, profissional, social.

Tal como em qualquer outro processo educativo/formativo, a língua materna tem um papel preponderante no Processo RVCC. Neste, a língua (materna e estrangeira) surge na *Área de Competências-Chave* de *Cultura, Língua e Comunicação* (ACC de CLC),

como objecto de reflexão crítica e como domínio no qual o aprendente tem que revelar proficiência.

O adulto inscrito no Processo RVCC do Nível Secundário tem que demonstrar as competências que constam do perfil a que se refere o *Referencial de Competências-Chave para a Educação de Adultos - Nível Secundário* (RCC), das quais destacamos as seguintes:

> "- Interagir em língua portuguesa, com clareza e correcção, evidenciando espírito crítico, responsabilidade e autonomia.
> - Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respectiva funcionalidade.
> - Evidenciar reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa, apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de expressão de outras culturas.
> - Evidenciar conhecimento sobre várias linguagens, em diferentes suportes, que lhe permitam perceber as diferenças socioculturais, sociolinguísticas e técnico-científicas, visando uma tomada de consciência da sua própria identidade e da do outro.
> - Compreender os mecanismos de funcionamento e produção de conteúdos nos *mass media*, posicionando-se criticamente sobre os mesmos.
> - Evidenciar competências interculturais que lhe proporcionem uma maior abertura e aceitação de novas experiências linguísticas e culturais." (Gomes *et al.*, 2006: 29).

A necessidade de mostrar proficiência nestas competências deverá orientar a construção do *portefólio*, na qual a expressão/produção escrita assume especial relevo.

Competências ligadas a este domínio são explicitamente referidas no RCC (Gomes *et al*, 2006: 18) como sendo específicas e estão inseridas na dimensão *linguística* da Área de Competências-Chave de CLC, no âmbito do conhecimento explícito do funcionamento da língua (registos da língua, semântica lexical, variedades linguísticas, pragmática e linguística textual – interacção discursiva –, tipologias textuais, etc.), mesmo que devam ser evidenciadas de forma "integrada e contextualizada" (*ibid.*).

Por outras palavras, é expressamente pedido ao adulto que reflicta sobre o funcionamento da língua contemplando aspectos globais do processo de escrita – como a estruturação do próprio texto, a coerência e a coesão, a adequação do discurso – e aspectos locais – como a ortografia, a pontuação, a morfologia, a sintaxe, o domínio lexical.

Esta preocupação prende-se com a importância crescente dos registos escritos nas sociedades contemporâneas e ainda com a necessidade de adaptação às mudanças que estão a ocorrer neste domínio, muito por causa das novas tecnologias de informação e comunicação.

As competências em expressão/produção escrita têm sido objecto de numerosos estudos, dos quais destacaremos alguns por nos parecerem mais relevantes para a fundamentação teórica do trabalho que estamos a desenvolver, relacionado com a concepção, implementação e validação de estratégias e instrumentos capazes de promover o desenvolvimento de competências desta natureza em adultos inscritos no

Processo RVCC de Nível Secundário, numa perspectiva de auto-avaliação e de avaliação formativa.

Cassany (1999) sistematiza alguns dos aspectos mais relevantes deste campo de investigação.

Reconhece a complexidade deste processo, que mobiliza competências verbais e cognitivas (*ibid*: 22), muito para além da ortografia, aspecto normalmente privilegiado, numa visão muito limitada do que a escrita envolve (*ibid*: 100).

Também os documentos utilizados no âmbito do Processo RVCC alertam para outras dimensões da escrita.

Chama a atenção para a dimensão técnica da escrita, que pode ser objecto de ensino-aprendizagem (*ibid*: 15), desmitificando a "teoria" segundo a qual a capacidade de escrever seria mais ou menos inata, pelo que seria impossível desenvolvê-la em contextos formais de ensino. Logo, a didáctica da escrita pode assumir um papel relevante neste processo, fazendo um uso eficaz da interacção docente/aprendente e dos contextos autênticos de comunicação (*ibid:* 142-143). No caso do Processo RVCC, assume particular relevância a revisão dos textos escritos, que suscita a reflexão por parte do escrevente, enriquecida pela interacção com outros interlocutores, de entre os quais se destaca o formador de CLC.

A dimensão cultural da escrita é outra faceta que não pode ser descurada: ela desenrola-se num determinado contexto, com interlocutores concretos, com intencionalidades muito próprias. Assim, cada uso linguístico é um acto contextualizado que se realiza de acordo com determinadas convenções discursivas (*ibid*: 25 e 27).

Sintetizando, Cassany (1999: 107) considera a escrita como

> "una técnica diversa, útil y moderna; relacionada com todas las disciplinas del saber humano; con componentes cognitivos y lingüisticos que superan con creces las estrechas preocupaciones por la normativa, y con formas cooperativas de procesamiento, que de ningún modo pueden reducirse ni a la simple consideración de '*encontrar letras para las ideas que se te ocurren*', ni tampoco al atractivo mito literario del escritor...".

Em Portugal, os trabalhos de Barbeiro (2003), Carvalho (2003) e Pereira (2000) constituem igualmente referências no âmbito das práticas de comunicação escrita em língua materna.

Pereira (2000) destaca o carácter social da escrita. Com efeito, não se trata de um processo meramente psico-cognitivo, mas também de uma actividade linguística intencional que decorre num contexto social, visando determinados objectivos. Na sua opinião, existe uma ligação profunda entre a escrita e a escola, já que só na escola se desenvolvem actividades múltiplas da escrita, que não têm apenas uma dimensão funcional, que é o que sucede, de um modo geral, na escrita socioprofissional e na relação com as instituições. No caso do Processo RVCC, o regresso indirecto à formalidade da escrita, na redacção do *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* (PRA),

constitui uma boa oportunidade para o adulto desenvolver esta competência, nomeadamente através das actividades de revisão, reescrita e melhoria dos textos produzidos, que podem ser realizadas nas sessões presenciais regulares ou em sessões de formação complementar, entre outras actividades que podem ser introduzidas neste sistema.

Alguns estudos recentes (Sá & Martins, 2008; Sá *et al*., 2007) debruçam-se sobre a abordagem transversal do ensino/aprendizagem do Português como língua materna, incluindo a dimensão da comunicação escrita. Associam o carácter transversal da língua materna ao acesso a outros saberes, mas também ao contributo que pode recolher desses mesmos saberes, que podem conduzir a um melhor domínio da mesma. Esta característica da língua materna nem sempre é tida em conta na escola, apesar de ser um princípio basilar do modelo de educação actualmente proposto pelo sistema educativo português, que exige "currículo flexível". Num dos estudos referidos (Sá e Martins, 2008), foram identificadas e caracterizadas algumas dificuldades na operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no ensino regular.

No Processo RVCC, a transversalidade é uma realidade incontornável, já que o *Referencial* está ele mesmo organizado por áreas curriculares (e não por disciplinas), a própria área de Cidadania e Profissionalidade tem um carácter eminentemente transversal e os temas de STC e CLC são comuns. No entanto, a sua operacionalização está muito dependente do formador e da sua capacidade para ajudar o aprendente a articular as suas aprendizagens ao longo da vida com as *Competências-chave* que constam do *Referencial*, usando a língua materna como instrumento que permite a explicitação dessas articulações, numa postura reflexiva e crítica.

É ainda de referir que a expressão/produção escrita interage com a compreensão na leitura e a comunicação oral (Cassany, 1999; Pereira, 2000). Daqui decorre que, se os adultos melhorarem as competências associadas à expressão/produção escrita, também serão mais eficientes em compreensão escrita e que essa melhoria acarretará também maior proficiência na comunicação oral.

Desta fundamentação ressalta o valor de que a avaliação formativa se reveste no âmbito da expressão/produção escrita. Esta pode ser concretizada através de uma auto-avaliação – que podemos associar à revisão dos textos escritos durante a sua produção – e de uma hetero-avaliação – quando a revisão é feita por outrem. Deverá conduzir à reescrita e melhoria do texto inicialmente produzido, levando à sistematização e consolidação dos adquiridos.

Pode pensar-se que no Processo RVCC não há lugar para o desenvolvimento ou até a aquisição de competências, por se tratar de um dispositivo de reconhecimento e validação de adquiridos. Tal não acontecerá se as sessões presenciais, sejam de grupo ou individuais, e a formação complementar dispensada para "suprir as lacunas

evidenciadas na primeira fase do processo", como nos diz Ávila (2008: 273) forem devidamente aproveitadas para proceder a esta avaliação formativa.

5. Estudo empírico

Partindo deste quadro teórico, aqui explicitado de forma necessariamente abreviada, procurámos desenvolver um estudo que permitisse aprofundar o conhecimento relativamente a estratégias/instrumentos promotores do desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita em adultos inscritos no Processo RVCC de Nível Secundário, já que muitos deles apresentam dificuldades na comunicação escrita em língua materna.

Neste contexto, formulámos a hipótese de a identificação e caracterização de competências-chave em expressão/produção escrita em língua materna manifestadas por adultos inscritos neste processo e das lacunas por eles reveladas poderem ser um ponto de partida para a concepção e validação de estratégias/instrumentos facilitadores do desenvolvimento dessas competências, numa perspectiva de avaliação formativa.

Tomámos como base para a sua avaliação o *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos do Nível Secundário* para a área de CLC (Gomes *et al.*, 2006).

Outro aspecto a considerar prendia-se com as representações destes adultos relativamente às suas competências em expressão/produção escrita, pelo que postulámos a hipótese de estas interferirem na demonstração e/ou desenvolvimento das mesmas.

Por conseguinte, o nosso projecto tinha como finalidade desenvolver competências em expressão/produção escrita em adultos inscritos no Processo RVCC – Nível Secundário através de uma intervenção didáctica que incluía uma vertente de avaliação formativa (com momentos de auto e hetero-avaliação). Essa intervenção didáctica seria concebida e implementada a partir da identificação e caracterização das competências em expressão/produção escrita que os adultos que participariam no nosso estudo manifestassem no início do processo e ainda das suas representações relativamente à escrita e ao seu domínio.

A intervenção didáctica levada a cabo decorreu em várias etapas.

Entre Outubro e Dezembro de 2009, procedeu-se à elaboração e testagem do questionário para identificação e caracterização das representações iniciais dos adultos envolvidos no estudo. O questionário final seria construído a partir deste.

No mesmo período, construímos um instrumento de avaliação das competências em expressão/produção escrita evidenciadas pelos adultos envolvidos no estudo, que foi sendo melhorado à medida que a intervenção didáctica se concretizava.

Para conceber este instrumento, começámos por seleccionar as categorias a contemplar no nosso estudo, tendo em conta as competências-chave constantes do RCC, para a área de CLC: i) coerência, ii) coesão, iii) pragmática linguística (estilos ou registos de língua e formas de tratamento), iv) uso do léxico, v) ortografia/acentuação e vi) pontuação.

De seguida, procedemos à descrição e fundamentação teórica das categorias seleccionadas e à justificação da sua pertinência para o estudo.

Definimos ainda indicadores a ter em conta para determinar até que ponto estas competências se manifestavam nos textos produzidos pelos adultos envolvidos no estudo. Tivemos em consideração, designadamente, o número de ocorrências de determinado aspecto correspondente às categorias de análise ou a ausência de outros aspectos, considerados indispensáveis para conferir coerência e coesão aos textos.

O questionário inicial foi aplicado a oito adultos (cinco do sexo masculino e três do sexo feminino), com idades compreendidas entre os vinte e os cinquenta anos de idade, pelo Profissional de RVCC responsável pelo Grupo, no dia 17 de Fevereiro de 2010, no Centro de Novas Oportunidades de uma Escola Secundária do distrito de Aveiro.

Era constituído por quatro partes: i) dados pessoais, ii) escrita, iii) relação leitura-escrita e iv) contributo do programa de formação.

Após a recolha dos questionários aplicados, fez-se um primeiro tratamento e análise das respostas, recorrendo a uma metodologia idêntica à usada para o questionário-piloto, de natureza essencialmente qualitativa.

A primeira recolha de dados relativos ao desempenho dos adultos, com vista à identificação e caracterização das suas competências em expressão/produção escrita e lacunas neste domínio, no início da intervenção, teve lugar em Março de 2010, durante uma sessão presencial, em grupo, destinada à produção de um texto escrito sobre um tema ou conjunto de temas que constassem do RCC.

É de salientar que, nestas sessões presenciais, os adultos podem beneficiar do apoio dos formadores das três Áreas de Competências-chave: *Cultura, Língua e Comunicação* (CLC), *Sociedade, Tecnologia e Ciência* (STC) e *Cidadania e Profissionalidade* (CP).

Nesta primeira sessão de trabalho, solicitou-se aos adultos que produzissem, *in loco*, um texto escrito sobre um ou mais temas do Domínio de Referência 1 (*Contexto privado*). Apesar da presença da formadora de CLC, o trabalho foi realizado pelos adultos de forma bastante autónoma.

Recorrendo ao instrumento de avaliação previamente referido, descrevemos e analisámos o desempenho dos adultos, evidenciando, para cada um, os seus pontos fortes e as suas lacunas, que foram registados em quadros-síntese individuais.

De seguida, fizemos a planificação da primeira sessão de intervenção didáctica.

Nessa sessão (presencial e de grupo, que teve lugar em Maio de 2010), foi entregue a cada adulto um documento incluindo dois quadros: num deles, era apresentado o *Diagnóstico inicial das competências em comunicação escrita* relativo a todos os elementos do grupo e, no outro, o diagnóstico individual do adulto em questão.

Em primeiro lugar e a partir dos quadros entregues, promoveu-se a discussão dos pontos fortes e fracos comuns a todos os elementos do grupo. De seguida, procedeu-se à discussão do perfil individual de cada adulto.

Com recurso a uma apresentação em PowerPoint, foram propostas soluções para as lacunas comuns a todos os elementos do grupo e ainda para algumas das falhas específicas dos adultos que dele faziam parte.

Por fim, os adultos presentes produziram individualmente um texto escrito sobre um tema ou conjunto de temas do Domínio de Referência 2 (*Contexto profissional*), livremente escolhidos por cada um. Tiveram o apoio dos formadores presentes.

Entre esta sessão e a seguinte:

- os textos produzidos foram analisados, com o intuito de se proceder à reavaliação das competências em expressão/produção escrita evidenciadas por estes adultos após este primeiro momento da intervenção didáctica;
- construiu-se uma lista de verificação a distribuir aos adultos, com o propósito de promover momentos de auto-avaliação, levando cada um dos elementos do grupo a tomar consciência das suas competências e das suas lacunas.

É de salientar que este instrumento foi sujeito a reformulações, a partir de sugestões dadas pelos adultos, de modo a torná-lo o mais funcional possível. É ainda de referir que, quer na fase de análise inicial de competências, quer no momento de análise intermédia, os textos produzidos pelos adultos foram-lhes devolvidos, devidamente comentados pelas formadoras da(s) área(s) correspondente(s).

Fomos também procedendo a uma análise sumária dos textos produzidos pelos adultos, a fim de reorientar a intervenção didáctica, de acordo com as reacções dos adultos nela envolvidos. Essa análise foi feita com base nas categorias/indicadores previamente definidos e, de um modo geral, procedeu-se a um levantamento de todas as ocorrências no texto produzido pelo adulto, que foram objecto de análise de conteúdo.

Já em Junho de 2010, realizou-se mais uma sessão de descodificação de competências do RCC, agora relativa aos temas dos Domínios de Referência 3 e 4 (*Contexto institucional e Contexto macro-estrutural*).

Nesta sessão, foi entregue a cada adulto um documento relativo ao diagnóstico intermédio de competências em expressão/produção escrita, mencionando os aspectos comuns a todos os adultos e os específicos de cada elemento do grupo. Procedeu-se, novamente, à discussão desses documentos, o que permitiu aos adultos tomarem consciência da sua evolução e reflectir sobre as dificuldades que continuavam a manifestar. Procedeu-se igualmente ao reforço da informação relativa a possíveis soluções para os problemas detectados, entregou-se uma lista de verificação revista (tendo em conta as dificuldades que os adultos tinham sentido na utilização da primeira versão) e foram fornecidos alguns materiais de apoio considerados importantes para esclarecer as suas dúvidas.

Estes materiais correspondiam a fichas informativas sobre dúvidas mais frequentes relativas à língua portuguesa escrita: aspectos de coerência e coesão textuais; questões de uso do léxico e de pragmática linguística, de acordo com os temas propostos pelo RCC e com as indicações específicas para a Área de CLC; regras básicas do uso da pontuação; dificuldades de ortografia, elencadas a partir do levantamento de falhas encontradas nos portefólios lidos pela formadora ao longo do ano civil.

Um último documento de consulta fornecia algumas indicações relativas à organização do portefólio.

Finalmente, foi feita nova proposta de trabalho aos adultos. Estes deveriam escolher um dos dois temas do Domínio de Referência 3 (*Contexto institucional – Media e informação* ou *Ciência e controvérsias públicas*) e, dentro de um prazo negociado, escrever um texto e enviá-lo via *email*. Foram ainda informados de que, no decurso da elaboração deste terceiro texto, beneficiariam de um acompanhamento à distância, assegurado pela formadora de CLC.

Na última sessão com o grupo, que decorreu em Julho de 2010, procedeu-se a nova discussão do desempenho dos adultos, a partir de documentos que lhes foram entregues. Fez-se igualmente a comparação com os diagnósticos anteriores.

Foi devolvido a cada adulto o texto escrito por si produzido, com sugestões para reformulação. Aguardou-se, então, que o adulto reformulasse o texto de acordo com as sugestões fornecidas e que procedesse ao envio da versão revista via *email*.

Depois da caracterização final das competências dos adultos, na última sessão presencial, que ocorreu em Julho, aplicou-se um novo questionário, que deveria permitir-nos recolher dados para procedermos à identificação e caracterização das representações finais dos adultos sobre as suas competências no domínio da escrita, após a intervenção didáctica.

Foi elaborado com base no questionário inicial: eliminámos a parte referente aos dados pessoais e reformulámos as que estavam directamente relacionadas com as competências da escrita (Partes II e III), centrando-as mais na intervenção didáctica, para poder determinar de que forma os adultos viam o contributo desta para a alteração do seu desempenho escrito. Foi, ainda, reformulada a Parte IV, que dizia respeito ao programa de formação, para abarcar não apenas a avaliação do processo terminado, mas ainda as perspectivas para o futuro neste âmbito.

Assim, o questionário final, aplicado no dia 14 de Julho de 2010, centrava-se em três tópicos: i) escrita; ii) relação leitura-escrita e iii) perspectivas sobre a formação.

6. Observações finais

Neste momento, encontramo-nos numa fase de análise dos dados recolhidos.

No que se refere aos dados relativos à identificação e caracterização das representações iniciais e finais dos adultos participantes neste estudo, teremos de:

- rever a análise das representações iniciais;
- proceder à análise das representações finais;
- comparar as representações iniciais e as representações finais;
- elaborar conclusões relativas à sua alteração e ao efeito que a intervenção didáctica levada a cabo poderá ter exercido sobre estas.

No que diz respeito ao desempenho dos adultos ao longo da intervenção didáctica, será necessário:

- proceder à análise das competências de expressão/produção escrita evidenciadas por cada adulto em cada momento da intervenção didáctica (correspondendo às várias etapas da caracterização de competências – inicial, intermédia e final);
- comparar os resultados relativos a cada um dos momentos do seu percurso ao longo da intervenção didáctica, tentando caracterizar a evolução de cada adulto;
- cruzar os resultados relativos ao desempenho (correspondendo "ao que os adultos fizeram") com os resultados relativos às suas representações (correspondendo "ao que os adultos declaram ter feito"), para cada um dos adultos;
- relacionar as alterações encontradas – quer nas representações de cada adulto, quer nas competências em expressão/produção escrita evidenciadas por cada um em cada momento de avaliação do

desempenho – com o trabalho levado a cabo com eles no decurso da intervenção didáctica.

Deste modo, será possível elaborar conclusões relativas ao efeito da intervenção didáctica sobre o desempenho dos adultos e a evolução das suas representações.

Estas deverão permitir apresentar sugestões pedagógico-didácticas, orientadas para a optimização do apoio dado pelos formadores dos Centros de Novas Oportunidades a adultos inscritos no Processo RVCC de Nível Secundário, no que concerne ao desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita com recurso a uma avaliação de tipo formativo, combinando momentos de auto e herero-avaliação.

Referências bibliográficas

ÁVILA, P. (2008). *A literacia dos adultos. Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento.* Tese de Doutoramento. Lisboa: ISCTE.

BARBEIRO, L. F. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem.* Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia/Departamento de Metodologias da Educação.

CANÁRIO, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educação.

CANÁRIO, R. (2001). Adultos – da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *Ano 35, Nº 1,* 85-99.

CARVALHO, J. A. B. (2003). *Escrita: percursos de investigação.* Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia/Departamento de Metodologias da Educação.

CASSANY, D. (1998). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Col. "Biblioteca de Aula", nº 108, 6ª ed. Barcelona: Editorial Graó.

CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

CAVACO, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação – Nº 2,* 21-34.

COMISSÃO EUROPEIA (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida.* Bruxelas: Comissão Europeia. In http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf (acesso em Fevereiro de 2009).

COMISSÃO EUROPEIA (2004). *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. Working Group B "Key Competences". Bruxelas: Comissão Europeia. Disponível em: http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html (acesso em Julho de 2009).

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2005). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning*, Bruxelas: Comissão Europeia.

EDWARDS, R.; RANSON, S. & STRAIN, M. (2002). Reflexivity: Towards a theory of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*. *Vol. 21, Nº 6,* 525-536.

EUROPEAN COMMISSION (2007). *Key competences in the knowledge based society. A framework of eight key competences.* Bruxelas: European Commission/Directorate-General for Education and Culture. Disponível em: http://europa.eu.int/comm/education/docs/official/keydoc_en.html (acesso em Julho de 2009).

GOMES, M. C. (coord.) *et al.* (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Formação Vocacional.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção Geral da Educação Básica e Secundária. Disponível em: http://www.dgidc.minedu.pt/ (acesso em Julho de 2009).

PEREIRA, M. L. Á. (2000). *Escrever em Português. Didácticas e práticas.* Porto: Edições ASA.

PERRENOUD, Ph. (1998). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Résonances. Mensuel de l'école valaisanne*, *n° 3*, 3-7.

PERRENOUD, Ph. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? *Formation Professionnelle Suisse*, n° 4, 25-28.

PIRES, A. L. O. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PIRES, A. L. O. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, *Nº 2,* 5-20.

REIS, C. (coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico.* Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

SÁ, C. M. (2010). Developing competences in Higher Education: a case in teacher training. In M. H. Pedrosa de Jesus, C. Evans, Z. Charlesworth and E. Cools (eds.), *Proceedings of the 15th Annual Conference on the European Learning Styles Information Network: Exploring styles to enhance learning and teaching in diverse contexts.* (pp. 460-466). Aveiro: University of Aveiro/Department of Education.

SÁ, C. M. & MARTINS, M. E. (orgs.) (2008). *Actas do Seminário "Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas".* Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português [publicado em CD-Rom].

SÁ, C. M.; FERREIRA, L.; QUEIRÓS, A. P. & SILVA, A. (2007). Uma experiência de investigação-acção: desenvolvimento de competências transversais em compreensão e produção escrita. In Luísa Álvares Pereira e António Moreira (eds.), *Actas do 1º Encontro Nacional de Oficinas de Escrita no Ensino de Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfolios reflexivos: Estratégia de formação e supervisão.* Universidade de Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.

SÁ-CHAVES, I. (org.) (2005). *Os "portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro.* Porto: Porto Editora.

VALENTE, J. A. (2005). *Aprendizagem continuada ao longo da vida: o exemplo da terceira idade*. Disponível em: http://redadultosmayores.com.ar/buscador/files/DESAR005.pdf (acesso em Fevereiro 2006).

Avaliação Institucional: a UFSM do ponto de vista docente

Andréa Tonini
Fabiane Adela T. Costas

Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: Apresentamos os resultados da avaliação docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria-CE/UFSM entre 2008 e 2009. Foram cinco instrumentos on-line, diferenciados por segmentos, respondidos voluntariamente, no segundo semestre de 2008 e 2009. Do segmento, com 81 professores, 33 responderam num percentual de 40,74% e no ano de 2009, dos 80 apenas 18 responderam 23%. Relacionado à dimensão 01**,** em 2008 nos itens missão, visão de futuro e valores da UFSM 23 (69,69%) conhecem, 8 (24,24%) eventualmente usam e 2 (6,06%) desconhecem ou não emitiram opinião. Em 2009, 16 (88,89%) conhecem a missão e valores, 2 (11,11%) responderam conhecer parcialmente, em relação à visão de futuro 16 (88,89%) conhecem, 1 conhece parcialmente (5,56%) e 1 (5,56%) desconhece. Apesar da redução, há maior conhecimento em relação ao ano anterior sobre as políticas institucionais. Quanto ao Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI, em 2008, 11 (33,33%) conhecem o plano, 17 (51,51%), conhecem parcialmente e 5 (15,15%) desconhecem. Em 2009, 9 (50%) conhecem o PDI, 8 (44,44%) conhecem parcialmente e 1 (5,56%) desconhece. Sobre a utilização do PDI, em 2008, no ensino, pesquisa os 33,33% que conhecem referenciam as suas políticas. Entretanto dos 51,51% que desconhecem, 13 (39,39%) usam eventualmente, 4 (12,12%) não utilizam e 5 (15,15%) não opinaram. Em 2009 observamos que 16 (88,89%) utilizam e ou utilizam parcialmente, 1 (5,56%), 1 (5,56%) não utiliza. Os dados de 2008 revelam desconhecimento e pouco uso do PDI, embora veiculado desde 2006. O desconhecimento pode gerar ações controversas em relação às políticas universitárias. Já em 2009, aparentemente, há maior uso deste, não significando concretizações de ações. Este fato suscita especulações em relação aos participantes do ano de 2008 e 2009, ser os mesmos. Notamos que o instrumento não apresenta um desdobramento destas questões, não questiona em que situação, circunstâncias estas são consideradas pelos respondentes.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Docente. Plano de Desenvolvimento Institucional.

Abstract: We present results of professor evaluation of Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria- CE/UFSM between 2008 and 2009. Five on-line instruments were, differentiated by segment, answered voluntarily in the second semester of 2008 and 2009. From the segment, 33 out of 81 professors answered (40,74%) and in 2009, only 18 out of 80 answered (23%). Concerning the dimension 01, in 2008, about mission, view of future and values of UFSM, 23(69,69%) knew them, 8(24,24%) eventually use and 2(6,06%) do not know or did not answered. In 2009, 16(88,89%) know the mission and the values, 2(11,11%) know partially. Concerning the view of future, 16(88,89%) know it, 1 knows partially (5,56%) and 1(5,56%) does not know. Despite the decrease, there is more knowledge than the previous year about institutional policies. Concerning the Institutional Development Plan – PDI, in 2008, 11(33,33%) know the plan, 17(51,51%) know partially and 5(15,15%) do not know. In 2009, 9(50%) know PDI, 8(44,44%) know partially and 1(5,56%) does not know**.** About PDI utilization, in 2008, on teaching and research, the 33,33% knowing it refer to its policies. Although, according to the 51,51% that do not know, 13(39,39%) use eventually, 4(12,12%) do not use and 5(15,15%) did not answer. In 2009 we noticed that 16(88,89%) use and/or use partially, 1(5,56%) does not use. The data of 2008 show unawareness and few use of PDI, however broadcasted since 2006. The unawareness can cause controversy about university policies. Since in 2009 apparently there is more use of this, not meaning achievement of actions. This brings speculations about the participants of

2008 and 2009 being the same. We noticed the instrument does not show a development of these questions, does not ask the situation, the circumstances these are considered by interviewees.

Apresentamos os resultados da avaliação docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria-CE/UFSM/Brasil, nos anos de 2008 e 2009. Este processo faz parte da Avaliação Interna: auto-avaliação da UFSM, coordenado pela Comissão Própria de Avaliação da Universidade (CPA/UFSM), e implementada pelas comissões internas de cada Unidade Universitária.

O processo de avaliação abrangeu todas as Unidades Universitárias, sendo: Centro de Educação, Centro de Artes e Letras, Centro de Tecnologia, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Educação Física e Desporto, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Ciências da Saúde e Centro de Educação Superior Norte/RS, Colégios Técnico Industrial e Politécnico.

Foram cinco instrumentos on-line, diferenciados por segmentos, respondidos voluntariamente, no segundo semestre de cada ano. Os segmentos correspondem a alunos, professores, técnico-administrativos, gestores e egressos.

O instrumento específico tratou das dez dimensões do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) proposto pelo Ministério da Educação (MEC/Brasil) distribuída em suas questões. As dimensões referem-se: A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional; A política para o Ensino, a Pesquisa, a Pós Graduação e a Extensão; A responsabilidade social da Instituição de Ensino Superior (IES); A comunicação com a sociedade; As políticas de pessoal e de carreiras do corpo docente, técnico-administrativo; Organização e gestão da IES; Infra-estrutura física; Planejamento e avaliação; Políticas de atendimento aos estudantes; Sustentabilidade financeira.

O referido instrumento e a sua forma de aplicabilidade na UFSM vêm de encontro ao que a Comissão de Avaliação Institucional do Centro de Educação (CAICE) tem como pressuposto que é Avaliação Institucional Participativa (AIP) a construção da cidadania, sendo um processo que leva chamar todos a ampla participação. O que vem ocorrendo na UFSM é um cumprimento de exigências regulatórias anuais por parte do MEC que não promove envolvimento por parte da comunidade universitária e, tão pouco, reflexões nos espaços acadêmicos.

Nesse sentido LEITE et ali (2007, p.446) afirma ser "preciso que as ações avaliativas estejam direcionadas para autocrítica, autogestão, autolegislação e autovigilância de sujeitos sobre tais processos, com partilha horizontal de poderes e saberes".

Desse modo, uma universidade pública não pode se furtar em realizar um processo avaliativo que objetive mapear pontos da serem redimensionados ou conservados no que se refere a gestão institucional (reitoria, pró-reitorias, centros, departamentos, coordenações, cursos.

Os referentes e os fundamentos da Avaliação Institucional Participativa (AIP), a partir dos conceitos de Leite (2007), Dias Sobrinho (2004), formaram os elementos primordiais para reiniciarmos o debate em torno de uma outra proposta de avaliar.

Dias Sobrinho (2004, p. 706) afirma que "A avaliação em nossos dias é cada vez mais assunto que interessa a toda a sociedade, especialmente àquelas comunidades mais concernidas por seus resultados e efeitos". É imprescindível que os dados da avaliação, além desse levantamento ora apresentado, sejam amplamente divulgados e discutidos nos ambientes educacionais, pois "há uma forte dimensão ética na avaliação" (Dias Sobrinho, 2004:706).

Após a finalização do calendário determinado pela CPA, os resultados finais da avaliação interna foram tabulados pelo Centro de Processamento e Dados da UFSM e enviados as unidades através de relatórios, os quais serão apresentados, priorizando a análise qualitativa crítica a partir dos dados quantitativos.

Sobre a avaliação a que o referido artigo se propõe, no ano de 2008, observou-se que o corpo docente do Centro de Educação era composto por um total de oitenta e um (81) professores. Destes apenas trinta e três (33) responderam ao questionário específico da categoria, equivalendo a um percentual de 40,74% de participação. Já em 2009 de um total de 80 docentes, apenas 18 responderam o instrumento, fato significativo que merece destaque e maiores questionamentos sobre as causas desse decréscimo. Vale lembrar, que instrumento é respondido por adesão.

Em relação à dimensão 01 do instrumento**,** no ano de 2008 com relação aos itens Missão, Visão e Valores da UFSM (questões 1 a 3), 23 professores (69,69%) responderam conhecê-las, 8 (24,24%) fazem uso eventual destes e 2 (6,06%) desconhecem ou não emitiram opinião. Em 2009, 16 professores (88,89%) responderam conhecer a missão e os valores da UFSM, 2 (11,11%) responderam conhecer parcialmente, em relação à visão de futuro 16 (88,89%) mencionaram conhecê-la, 1 conhece parcialmente (5,56%) e 1 (5,56%) desconhece. Apesar do reduzido número de respondentes, os professores demonstraram maior conhecimento em relação ao ano anterior sobre as políticas institucionais.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSM, estes itens objetivam:

> Missão: Promover ensino, pesquisa e extensão formando lideranças capazes de desenvolver a sociedade.
>
> Visão: Ser reconhecida como referência de excelência no ensino, pesquisa e extensão pela comunidade científica e pela sociedade em geral.
>
> Valores: Liberdade, democracia, responsabilidade, justiça, consciência ética, educação e respeito, identidade, comprometimento social, cidadania, pluralidade, integração e criatividade (PDI, 2008, p.15).

No que diz respeito ao PDI (questões 4 e 8) no ano de 2008 registra-se que 11 professores (33,33%) conhecem o plano, 17 professores (51,51%) conhecem parcialmente

e 5 professores (15,15%) desconhecem. No ano de 2009, 9 professores (50%) conhecem o PDI, 8 (44,44%) conhecem parcialmente e 1 (5,56%) desconhece.

Quanto à utilização do PDI pelos docentes em 2008, nas ações de ensino, pesquisa, os 33,33% que o conhecem tem como referências as políticas nele contidas. Entretanto dos 51,51% que o desconhecem, 13 professores (39,39%) fazem uso dos planos eventualmente, 4 (12,12%) não utilizam e 5 (15,15%) não emitiram opinião. Em 2009 observou-se que 16 docentes (88,89%) utilizam e ou utilizam parcialmente e 1 (5,56%) não utiliza.

Os dados de 2008 revelam ainda um considerável desconhecimento e uso do PDI, embora este venha sendo veiculado na instituição desde o ano de 2006. O desconhecimento pode gerar ações controversas em relação às políticas que envolvem ensino, pesquisa e extensão. Já em 2009 os dados aparentemente, revelam que há maior uso deste documento, o que não significa que esteja havendo concretizações de ações a partir deste documento. Este fato acaba suscitando especulações referentes ao numero dos participantes do ano de 2008 e 2009, ser os mesmos docentes.

Notou-se que o instrumento não apresenta um desdobramento destas questões, ou seja, não questiona em que situação e/ou circunstâncias estes itens são considerados pelos respondentes, o que vem a limitar uma análise mais detalhada destas questões.

A dimensão 2 (questões 5, 6 e 8) engloba o Projeto Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PPI e PDI). Os dados de 2008 observam ser o PPI conhecido integralmente por 13 professores (39,39%), parcialmente por 19 professores (57,57%) e desconhecido por 1 professor (3,3%). Em 2009, apesar do número de conhecedores e de parcialmente conhecedores haver aumentado em termos percentuais (55,56%) e (38,89%), ou seja, 10 professores conhecem integralmente e 7 parcialmente, mantêm-se o desconhecimento com o percentual de 5,56%, 1 professor. Em termos absolutos houve um significativo decréscimo, pois menos 15 docentes responderam ao questionário no ano de 2009.

A questão 7a que avalia a coerência entre PDI e PPI, revelou que 6 (18,18%) entendem haver coerência entre as proposições do PDI e a realidade institucional. Contudo 17 professores (51,51%) consideram-no parcialmente coerente e outros 2 professores (6,06%) apontam sua incoerência. No ano de 2009, sofre uma acréscimo percentual em relação a 2008, pois do total de docentes respondentes, 8 (44,44%) entendem haver coerência entre as proposições do PDI e a realidade institucional, 9 professores (50%) consideram-no parcialmente coerente e 1 professor (5,56%) não emitiu opinião ou desconhece. Nenhum professor entendeu ser incoerente.

Estes resultados traduzem o quanto os documentos que normatizam as políticas institucionais parece haver angariado maior número de conhecedores, mas ainda estão longe do conhecimento e/ou da utilização por parte do segmento docente nas suas

ações, se considerarmos que o número de pessoas que responderam ao instrumento caiu a metade. Embora alguns conheçam estes documentos, podemos supor, que nem sempre fazem uso destes no seu cotidiano.

Frente a essa realidade, surgem algumas indagações. Por que certo número daqueles que conhece não confirmam a efetivação em ações acadêmicas? E o que leva os docentes conhecerem e fazerem uso parcial destes planos e projetos institucionais?

Em relação à dimensão 3 (questões 7b a 7f), a questão 7b inclui programas de inclusão social, ações afirmativas e de inclusão digital. Dos respondentes em 2008, 11 (33,33%) julgam que a gestão educacional é coerente na proposição destes programas; 15 (45,45%) consideram ser parcialmente coerente e 2 professores (6,06%) consideram as propostas incoerentes e 5 (15,15%) professores desconhecem-na. Em 2009, 8 (44,44%) consideram coerente, 10 (55,56%) consideram parcialmente coerente

Nota-se que em 2008 a maioria dos docentes não encontrou coerência absoluta ou desconhecem os programas acima citados os quais requerem maior reflexão com vistas a busca de congruência entre o que a gestão institucional propõe e o que a comunidade universitária de fato almeja. Isso requer fóruns de discussão em que toda a comunidade discuta novas demandas institucionais. Além disso, que o tempo previsto para tais discussões seja adequado ao objetivo das proposições.

Porém em 2009, apesar de haver redução nos respondentes, os participantes demonstram conhecer a gestão educacional e avaliá-la como em parte coerente, sem desconhecê-la de todo. Como o instrumento não oferece possibilidade de apontar o que ainda não seria coerente, não é possível inferir sobre o que necessita ser revisto quanto a estes aspectos da gestão.

Na questão 7c que trata da relação entre a gestão institucional e o setor público, setor privado e mercado de trabalho, no ano de 2008, 22 professores (66,66%) consideram ser parcialmente coerente; 7 professores (21,21%) consideram ter uma relação de coerência, 1 professor (3,03%) julga incoerente e 3 professores (9,09%) desconhecem esta relação. No ano de 2009, 8 (44,44%) consideraram esta interlocução de forma coerente, 9 (50%) entendem ser parcialmente coerente e 1(5,56%) incoerente.

Denota-se, assim, que ainda a maior parte (10 professores – 55,56%) revela a inadequação no estabelecimento das relações universidade-sociedade no que tange ao mercado de trabalho. Logo, novamente se percebe a importância e urgência que a UFSM efetive um levantamento criterioso a respeito da demanda social relacionada a cada área de formação no sentido de estabelecer a pertinência ou não em oferecer formação profissional que atenda as exigências do mundo do trabalho

Analisando a responsabilidade social da UFSM no ano de 2008, quanto ao tripé ensino, extensão e pesquisa, observa-se que a maioria dos respondentes considerou parcialmente coerente tanto o ensino (42,42%); a extensão (48,48%) e a pesquisa

(51,52%). Em 2009, observa-se que houve uma pequena modificação nas respostas relativas ao item responsabilidade social da UFSM. Em relação ao ensino e pesquisa, 9 respondentes (50%) consideraram coerentes e no que tange a extensão 9 (50%) considerou parcialmente coerente.

Objetivo Geral das políticas de extensão da UFSM é:

> Aprofundar os vínculos existentes entre a UFSM e a sociedade, com o propósito de alcançar novas alternativas de transformação da realidade, nas quais, mediante ações extensionistas, se reafirme o ideal de construção e fortalecimento da cidadania, num contexto político democrático e de justiça social, através de diretrizes voltadas ao atendimento de demandas oriundas das diferentes políticas públicas de alcance social (PDI, 2006, p.61).

Os resultados indicam que a instituição necessita reavaliar sua política de extensão, pois os dados demonstram um descompasso entre o que se propõem a instituição e o que de fato é proposto pelos setores da sociedade.

Efetivando a análise da dimensão 4 que avalia a comunicação interna e sistema de informação externa da UFSM, os entrevistados em 2008, em sua maioria, responderam que a UFSM faz um uso adequado destas ferramentas para ambas as formas de comunicação (interna 78,78% e externa 72,72%). Entretanto em 2009, os resultados se diferem, pois em torno de 11 (66.67%) docentes consideraram parcialmente eficiente e ineficiente a comunicação interna e, aproximadamente, 9 (50%) docentes entenderam como parcialmente eficiente e ineficiente a comunicação externa da UFSM.

A dimensão 5 (questões 59, 60, 61, 62, 64) que engloba as políticas de pessoal, de carreira e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho, foi considerada parcialmente satisfatória pela maioria dos docentes. Entretanto, a questão 58 que trata sobre programas de melhoria da qualidade de vida do servidor, 51,52% dos docentes desconhecem tais iniciativas.

Em 2009, as avaliações referentes a esta dimensão oscilaram entre os quesitos adequados/satisfatórios e parcialmente adequados/parcialmente satisfatórios. De maneira mais crítica que em 2008, os dados demonstram o crescente desconhecimento total ou parcialmente satisfatório dos docentes em relação aos programas de incremento da qualidade de vida do servidor, perfazendo um total de 76,22%.

Ao fazer um comparativo entre os anos de 2008 e 2009, inferimos que neste período não houve ações, da própria instituição que se auto-avalia, no sentido de reverter esta estatística possibilitando conhecimentos sobre os programas. Este fato maximiza a situação de ignorância em relação aos benefícios que programas institucionais direcionados aos servidores poderiam possibilitar e, este ignorar perpetua uma avaliação superficial e segmentada.

Vale destacar as questões 63 e 65 que abarcam a participação na implementação e relação das disciplinas com os projetos pedagógicos dos cursos, obtiveram avaliação

mais significativa e positiva no item adequação. Na mesma direção a questão 66 evidenciou o grande comprometimento dos docentes em relação aos discentes. Da mesma forma no ano de 2009, os docentes manifestaram-se positivamente quanto a sua presença na implementação dos projetos pedagógicos, a interface da sua disciplina e os projetos pedagógicos, bem como o seu grau de comprometimento no que tange aos discentes de seu curso.

No que se refere à organização e gestão da instituição abrangida pela dimensão 6, a grande maioria dos docentes (80,84%) responderam ser parcialmente e totalmente inadequadas. Esses percentuais revelam que atual estrutura acadêmica não vem suprindo a demanda existente na UFSM. Devido a criação de novos cursos, esta discussão vem sendo uma constante, principalmente no que diz respeito a estrutura departamental, a qual obstaculiza maior interface entre as coordenações dos cursos e o próprio departamento.

Já no ano de 2009, houve uma melhora no que diz respeito à adequação, pois 55,56% dos docentes estão considerando de maneira positiva a organização e gestão da instituição. Interessante que neste período não houve modificação nestes aspectos, ao contrário, com a continuidade da expansão houve um aumento nas demandas de trabalho sem que a estrutura para tal acompanhasse na mesma proporção. Ilustrando a afirmação, todos os cursos da UFSM, aumentaram 10% o percentual de suas vagas, mas ainda não se percebe o mesmo percentual no acréscimo de estrutura física e de recursos humanos.

Outro item avaliado menciona a atual estrutura administrativa (Reitoria, Pró-reitorias, Prefeitura e Unidades universitárias) que grande parte dos professores (57,58%) considera ser parcialmente adequada perante as contínuas mudanças e necessidades advindas da reestruturação universitária. A resposta dos docentes a este questionamento, no ano de 2009, não sofreu alteração significativa, corroborando com os dados de 2008.

A gestão das sete Pró-reitorias foi considerada parcialmente eficiente por 73,3% de todos os entrevistados. Ressalta-se que apenas duas foram avaliadas como eficientes na sua gestão, num percentual de 36,7 dos respondentes. Entretanto no ano de 2009 houve uma mudança significativamente positiva na avaliação das pró-reitorias, pois das sete, quatro foram avaliadas como eficiente e três como parcialmente, e nenhuma como ineficiente.

Foram respondidas ainda questões condizentes com a Gestão da Coordenadoria do Ensino Médio e Tecnológico, Prefeitura da Cidade Universitária e da própria unidade onde o docente está lotado. No ano de 2008 em relação ao primeiro e segundo item, 66,67% dos docentes desconhecem a forma de gestão desenvolvida. Em 2009 permaneceu o mesmo desconhecimento em relação à gestão do Ensino Médio, mas

observou-se uma modificação na avaliação do segundo item que oscilou entre ser parcialmente eficiente e totalmente eficiente a gestão da prefeitura da cidade universitária, perfazendo um índice de 66,66%.

Corroboram-se alguns dos dados de 2008, mas ainda se pode aferir que o papel desempenhado pela prefeitura da UFSM apresenta maior visibilidade para a categoria docente, posto que seja uma unidade que, aparentemente, tem maior inserção na comunidade universitária.

O último tópico concernente à gestão na própria unidade, em 2008, dos respondentes a quase unanimidade compreende como eficiente a ação dos gestores. Os percentuais alcançaram 51,52% como eficiente e 42,42% como parcialmente eficiente. Estes percentuais são praticamente confirmados no ano de 2009, onde 44,44% consideraram a gestão da própria unidade eficiente e 44,44% parcialmente eficiente.

No quesito informatização nos anos 2008 e 2009 os docentes demonstraram ser parcialmente eficiente às rotinas acadêmicas e administrativas.

Com referência ao processo burocrático dos trâmites das atividades acadêmicas e administrativas, em 2008 57,58% dos respondentes consideram ser parcialmente adequados e em 2009 33,33% consideraram adequados e 44,44% consideraram parcialmente adequado, demonstrando uma modificação positiva neste serviço.

Quanto às rotinas estabelecidas para recuperar e tratar dados e informações do Sistema Integrado Educacional (SIE), em 2008 os professores também consideram ser parcialmente eficientes (45,45%). Em 2009 as avaliações dividiram-se: 27,78% consideraram eficientes, 38,89% consideraram parcialmente eficientes e 22,22% entenderam ser ineficientes.

Avaliou-se que estes aspectos fazem parte da rotina do docente que está em cargo administrativo, sendo que a maioria, que assume estes postos, não passa por capacitações sobre estes processos. Se esta realidade atinge aqueles que estão ou já estiveram em funções administrativas o que se pode esperar daqueles que ainda não experimentaram tal condição?

Além disso, como usuários do SIE, entendemos que este é um sistema que não oferece condições adequadas de manejo e visualização, levando ao docente a dispender excesso de tempo e energia em tarefas duplicadas, pois bastaria apenas o acesso a Plataforma Lattes[1] para obter qualquer informação referente a ensino, pesquisa e extensão dos docentes.

Em consonância com estes dados, tanto em 2008 quanto em 2009, 63,64% (2008) e 55,56 (2009) dos docentes afirmaram desconhecer as rotinas estabelecidas para arquivar e recuperar normas acadêmicas do arquivo geral.

[1] Sistema Unificado de Currículo dos professores das universidades brasileiras acessado via Web.

A disponibilidade das atas e pareceres por parte da Secretaria dos Conselhos de Comissões dos Órgãos Colegiados, no ano de 2008, foi avaliada de forma aproximada em termos percentuais indo desde o completo desconhecimento (30,30%), perpassando pela eficiência parcial (30,30%) até a total eficiência (27,27%). Já no ano de 2009, esta disponibilidade foi avaliada de forma diferente: 44,44% a desconhecem, 34,34% consideram eficiente e parcialmente eficiente e 22,22% entender ser ineficiente.

Houve uma avaliação negativa em referência a 2008, embora tenha havido maior divulgação destes documentos via listas de correio eletrônico do Centro de Educação.

No que tange às rotinas implementadas pelas Secretarias ou Subunidades do Centro de Educação para conservar e restituir vários tipos de documentos, no ano de 2008 39,39% dos docentes entenderam ser parcialmente eficiente.

No ano de 2009, diante das rotinas as opiniões foram diversas: 33,33% consideram eficientes, 27,78% parcialmente eficientes e 22,22% ineficientes e 16,67% desconhecem-nas. Esses dados confirmam uma realidade já encontrada em 2008 e ampliada em 2009 perpetuando uma conjuntura administrativa dos técnicos administrativos, ou seja, uma sobrecarga de trabalho que é compartilhada com bolsistas (acadêmicos de cursos de graduação e pós-graduação) que desempenham funções para as quais não tem a formação adequada. Isso, em muitos momentos, interfere de modo contraproducente às rotinas.

Ao finalizarmos esta análise observamos que o instrumento e as respostas do segmento docente, de um ano para outro, não apresentam uma mudança significativa de modo particular nem na direção de uma avaliação institucional participativa (AIP) de modo geral. Os respondentes corroboram em 2009 muitos dados já arrolados no ano de 2008, algo que evidencia a não alteração no cenário, situação, circunstâncias em que estes são consideradas pelos respondentes.

E, ainda, demonstraram o decréscimo no número de participantes e continuaram revelando o desconhecimento dos desdobramentos advindos da Avaliação Institucional.

Entretanto em termos de funcionamento referente à relação a gestão especificamente da unidade Centro de Educação, houve muitas repostas positivas que confirmam os dados do ano anterior.

Referências bibliográficas

DIAS SOBRINHO, J. (2004) Avaliação Ética e Política em Função da Educação como Direito Público ou como mercadoria? Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out.

LEITE, D. *et al.* (2007) Avaliação Participativa Online e Off-Line. In Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 445-460, set. 445

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - UFSM (2008). Relatório da Avaliação Interna: Auto-Avaliação da UFSM. Santa Maria: Comissão Própria de Avaliação-CPA-UFSM**.** (2006-2008).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - UFSM (2008). Plano de Desenvolvimento Institucional. Santa Maria: Comissão Própria de Avaliação-CPA-UFSM. (2006-2010).

Trilhos de Aprendizagem...

Fátima Sousa
Isabel Mendes
Escola Secundária Dr. Flávio Resende

Ana Mouraz
FPCE – Universidade do Porto

Resumo: Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária assumem como duplo desafio o de promoverem o sucesso dos seus alunos em áreas de saber que são tradicionalmente mais excludentes e de o fazerem com a preocupação de arranjar formas de trabalhar, dos alunos e dos professores, que possam fazer a diferença. A análise de práticas que se pretende apresentar refere-se a um subprojecto em marcha numa escola TEIP 2, que tem a particularidade de abranger o ensino secundário. A Escola elegeu como prioridade melhorar a competência comunicativa dos alunos do décimo ano de escolaridade às Línguas Estrangeiras, já que nos últimos anos se notou que o grau de eficiência comunicativa daqueles não corresponde ao desejado, sobretudo ao nível da oralidade.
O Projecto "Língua Viva", cujo objectivo principal é preparar os alunos para a comunicação em contexto real, assume na circunstância particular desta escola o duplo desafio antes referido – o de ser um vector de inclusão numa cidadania que se quer cada vez mais multilingue e o de organizar formas de aprender e de avaliar as aprendizagens que possam ser significativas e coerentes. São múltiplos os objectivos do projecto: pretende-se que os alunos possam superar algumas fragilidades detectadas na oralidade (fonética e fonologia), fiquem mais aptos para comunicarem em Língua Estrangeira em diversas situações, melhorem o gosto pelas LE's e, consequentemente, os resultados. Do ponto de vista organizacional, o projecto traduziu-se no acréscimo de um bloco quinzenal no qual o grupo turma trabalhou com dois professores, e em que a competência linguística foi adaptada a diferentes situações de comunicação. Em marcha desde o ano lectivo anterior, já foi possível constatar algumas evoluções. A apresentação dará conta das principais formas integradas de aprendizagem e de avaliação que caracterizam o projecto em que se aprende a falar, falando; a escrever, escrevendo e a fazer melhor, partilhando e avaliando.

Palavras chave: Diferenciação Pedagógica; Línguas Estrangeiras; Avaliação

Learning Paths...

Abstract: The TEIP (Educational Territories of Priority Intervention) projects have a double challenge: promote their students' success based on different ways of working the knowledge and develop students and teachers' ways of working differently from the traditional ones.
The analysis of practices that we intend to present refers to a sub-project which has been developed in a TEIP secondary school concerned with the results of the secondary level. The school has considered as the main priority the improvement of students' oral skills at foreign languages in the tenth grade, once it has lately noticed that the level of communicative efficiency hasn't fitted to the desired ones.
The "Língua VIVA" project, whose main purpose is to prepare students for communication in real context, has a double challenge as mentioned before: promote citizens' inclusion in a multilingual and global society, and organize and assess significant and consistent learning.
The project has got a variety of aims: overcome students' weaknesses detected in the oral skills (phonetics and phonology), make them more competent to communicate in a foreign language in different situations, improve their taste for foreign languages and therefore the results.

Voltar ao Índice do Eixo

From the organizational point of view, the project functioned on an additional every two weeks lesson taught by two teachers. The students had the opportunity to develop their oral skills by exploring different communicative situations and, in fact, they have improved their skills and their results. The presentation will cover the main integrated forms of learning and assessment that characterize the project in which one learns to speak, speaking, to write, writing and to do better by sharing and evaluating.

Keywords: Educational Differentiation; Foreign Languages, Evaluation

As aprendizagens fazem-se passo a passo, percorrendo-se caminhos e abrindo-se trilhos que conduzam os alunos ao sucesso educativo.

São trilhos sinuosos que rasgam os socalcos da serra ou serpenteiam as margens sinuosas de um rio que é Douro que diariamente são percorridos por centenas de jovens e crianças, deixando para trás as suas aldeias e lares, em busca de novos "trilhos" de saber, de conhecimento e crescimento na Escola Secundária de Cinfães...

Numa perspectiva de construção de novos e inovadores "trilhos" sociais, culturais, científicos e pedagógicos, a Escola representa o *locus* privilegiado da acção da Educação, na busca de um equilibrado desenvolvimento físico, psicológico, social, cultural e humano.

A Escola torna-se, assim, um espaço de eleição para a promoção de novos saberes, de novos sentidos das *coisas,* a partir da realidade, ou seja, o lugar em que acontecem novas práticas para a vida quotidiana, promovendo-se aprendizagens a partir de situações reais do dia-a-dia, com o objectivo de dar respostas às múltiplas necessidades dos jovens enquanto cidadãos de um mundo cada vez mais global e em constante mutação.

A Escola Sec/3 Pof. Dr. Flávio F. Pinto Resende apresenta-se como uma instituição de ensino preocupada com o sucesso dos seus alunos e procura agir de acordo com a realidade em que vive e com os problemas que vai sentindo. A realidade desta escola espelha, inequivocamente, a realidade do Concelho de Cinfães que se situa no distrito de Viseu, entre os rios Douro (a norte, Paiva (a poente) e o rio Cabrum (a nascente), fazendo parte da Região Douro-Sul.

A área do concelho de Cinfães composta por 17 freguesias, subdividida numa imensidade de lugares, tem a configuração de um trapézio com uma área de 241,5 km2 e uma densidade populacional de 93 habitantes/km2.

Segundo o estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estatística de Janeiro de 2005, Cinfães encontra-se entre os 5 concelhos que apresentam menor poder de compra por habitante, sendo este muito inferior à média nacional. Esta realidade é reflectida pela população estudantil que, na sua maioria, beneficia de apoio da Acção Social Escolar.

Nos últimos anos uma nova realidade tem vindo a afectar as famílias de muitos alunos: um novo movimento migratório tornou-se uma nova realidade para muitos trabalhadores

que, agora, semanalmente, partem para Espanha em busca de melhores salários na construção civil.

No que diz respeito aos aspectos culturais, o concelho de Cinfães apresenta diversas manifestações de carácter cultural, sendo de destacar as várias bandas filarmónicas, grupos folclóricos e clubes desportivos. A nível de infraestruturas, o concelho não possui qualquer sala de cinema ou cine-teatro, possuindo, no entanto, diversos recintos polidesportivos, um pavilhão gimnodesportivo e duas piscinas (uma coberta e outra descoberta).

A dispersão geográfica do concelho, aliada ao facto de o nível socioeconómico e cultural da maioria das famílias ser relativamente baixo, condicionam a participação dos Encarregados de Educação/Pais na vida escolar dos seus educandos.

Para além de tudo isto, a falta de bons meios de transporte públicos determina não só a presença dos Pais na Escola, mas obriga, também, muitos alunos a passar cerca de dez horas fora do ambiente familiar.

O contexto socioeconómico do Concelho de Cinfães, em geral, e da Escola Sec/3 Prof. Dr. Flávio F. Pinto Resende, em particular, foi o factor chave que pesou na definição da escola como um Território Educativo de Intervenção Prioritária (Teip 2). Este projecto foi delineado para dois anos lectivos e assume-se, actualmente, como o projecto educativo da escola, pelo que alberga tudo quanto a escola é e quer ser em prol do seu bem maior: ***A****prendizagens de* ***Q****ualidade e* ***S****ucesso* ***E****ducativo numa* ***E****scola de* ***T****odos e para* ***T****odos.*

Os projectos TEIP foram criados, em 1996, pelo Ministério da Educação, e apresentam-se como uma medida de política educativa que determina uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social com o objectivo de combater os problemas de exclusão social e escolar, promover o sucesso e desempenho escolares, diminuir o abandono e o absentismo escolares através da valorização dos actores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades. A Escola Secundária de Cinfães foi definida como um desses territórios. Neste âmbito, a escola de ontem não é mais a escola de hoje, pois tem de responder às mutações que se vão operando na sociedade e que são transportadas para o universo de cada estabelecimento escolar.

Ser uma escola TEIP significa estruturar o seu projecto educativo de uma forma diferente congregando todas as acções e actividades a serem desenvolvidas pela escola. Significa ainda gerir um conjunto mais diversificado de recursos (humanos e materiais) que possam contribuir para a diminuição do abandono e absentismo escolares e promover o sucesso educativo. Para se atingir tais objectivos, foram definidas e implementadas estratégias pedagógico-didácticas diversificadas baseadas no trabalho

cooperativo e na partilha de boas práticas, como foi o caso do projecto "Língua VIVA" dirigido aos alunos de Línguas Estrangeiras do Ensino Secundário.

Como a sociedade actual vive em constante mutação, urge adaptar as competências dos alunos às necessidades reais exigidas pela própria sociedade. Vivemos, por conseguinte, na era do conhecimento e das novas tecnologias, onde o domínio das línguas estrangeiras se assume como uma competência vital.

Segundo directrizes emanadas pela Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, "a aprendizagem de línguas estrangeiras é um pré-requisito essencial para o acesso ao conhecimento e um factor favorável à mobilidade pessoal e profissional. A par do domínio da língua materna, a capacidade de comunicar em outras línguas é, no mundo interdependente em que vivemos, uma mais-valia para o exercício da cidadania de forma activa e participada, pois que tal não se confina, hoje, às fronteiras nacionais" (DGIDC, 2010).

A aprendizagem e o domínio das línguas estrangeiras têm vindo a assumir-se como factores vitais no currículo dos alunos. Tal como é referido no Quadro Europeu de Referência das Línguas, "numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura" (Trim, 2001: 19).

No entanto, a sociedade do conhecimento tem também possibilitado aos alunos um contacto directo com o tradutor online, hábito este que desvaloriza a aprendizagem da Língua Estrangeira e fomenta o menor esforço e o menor trabalho dos alunos.

A Escola Sec/3 Prof. Dr. Flávio F. Pinto Resende tem-se confrontado com uma realidade pouco satisfatória no que concerne aos resultados adquiridos pelos alunos do Ensino Secundário no âmbito da aprendizagem das Línguas Estrangeiras. É um facto que, no décimo ano, se agrupam dois níveis diferentes (níveis 4/6), o que pressupõe, à partida, grupos de alunos com conhecimentos completamente diferentes ao nível da Língua Estrangeira. Além disso, os alunos, tendo em conta o meio socioeconómico e os recursos de aprendizagem que têm ao seu dispor, apresentam um percurso escolar pouco linear. No entanto, os que se encontram no ensino regular almejam, na sua maioria, prosseguir estudos, pelo que a Língua Estrangeira se assume como um recurso primordial a melhorar.

A realidade remete-nos para resultados positivos nos décimos e décimos primeiros anos, que são na maioria das vezes fruto das competências gerais, mas simultaneamente pouco satisfatórios devido às classificações que não ultrapassam o "suficiente". Além disso, a oralidade dos alunos fica aquém do desejado e do minimamente necessário para os alunos poderem comunicar de forma autónoma numa Língua Estrangeira.

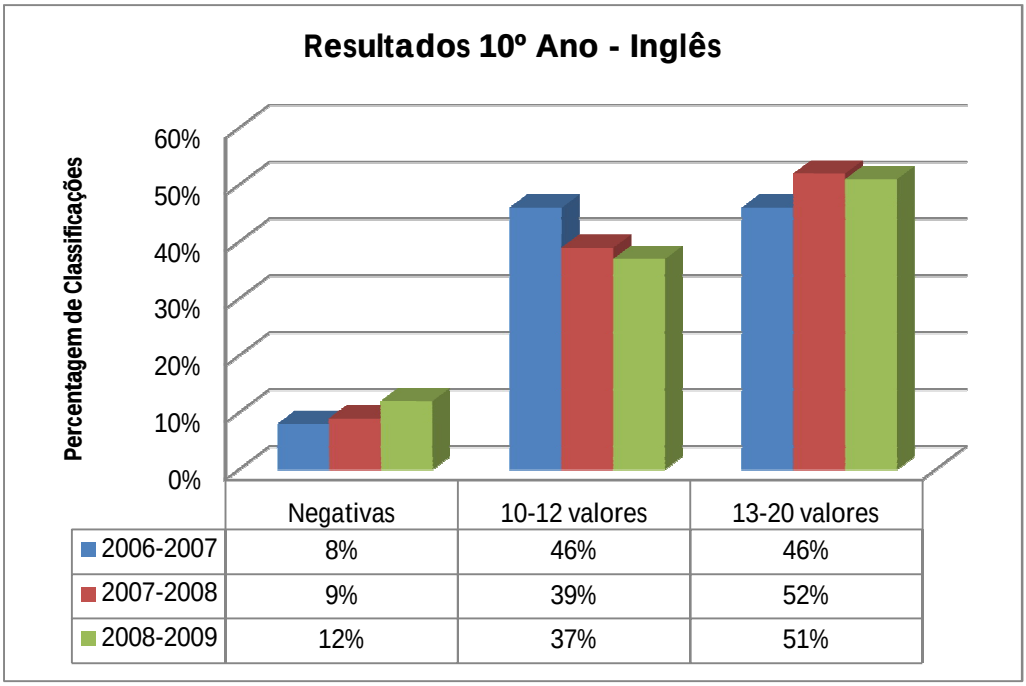
Ao mesmo tempo, actualmente, os docentes sentem "a necessidade de alcançar maiores níveis de qualidade educativa, assim como de aproveitar ao máximo os recursos

disponíveis numa sociedade que se encontra imersa, cada vez mais, numa dinâmica competitiva a que não pode permanecer alheio o mundo da educação". (Arredondo & Diago, 2003: 3). Tal exigência com que são confrontados os docentes obriga-os a re-organizar as suas práticas docentes. Foram essas as circunstâncias que estiveram na origem do "Língua Viva"

A maioria dos alunos desta Escola revela dificuldades como:

- Fraco domínio de vocabulário básico e fundamental para a comunicação na Língua Estrangeira;
- Dificuldades de expressão escrita e oral;
- Desmotivação face à aprendizagem de uma Língua Estrangeira;
- Dificuldades na selecção, tratamento e organização da informação;
- Dificuldades em assimilar informação e regras básicas ao nível da compreensão e expressão oral;
- Dificuldades na compreensão e produção de um discurso fluído.

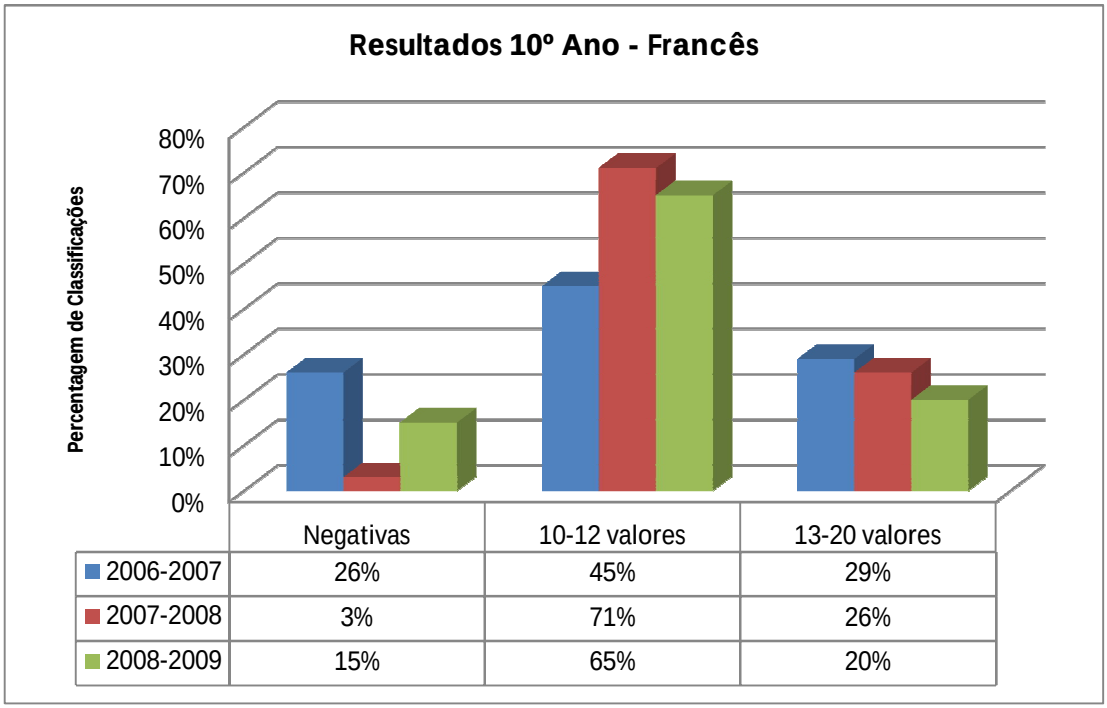
Perante as dificuldades supra mencionadas, os resultados escolares obtidos no final do Ensino Secundário não poderiam ser muito satisfatórios, tal como podemos verificar nos gráficos que a seguir se apresentam. Assim, a escola começou a verificar que as classificações seriam bem mais importantes do que a percentagem de sucesso às Línguas Estrangeiras. Isto é, o que importava não era apenas a obtenção de uma classificação que permitisse a progressão na escolaridade, mas a qualidade das aprendizagens.



	Negativas	10-12 valores	13-20 valores
2006-2007	8%	46%	46%
2007-2008	9%	39%	52%
2008-2009	12%	37%	51%

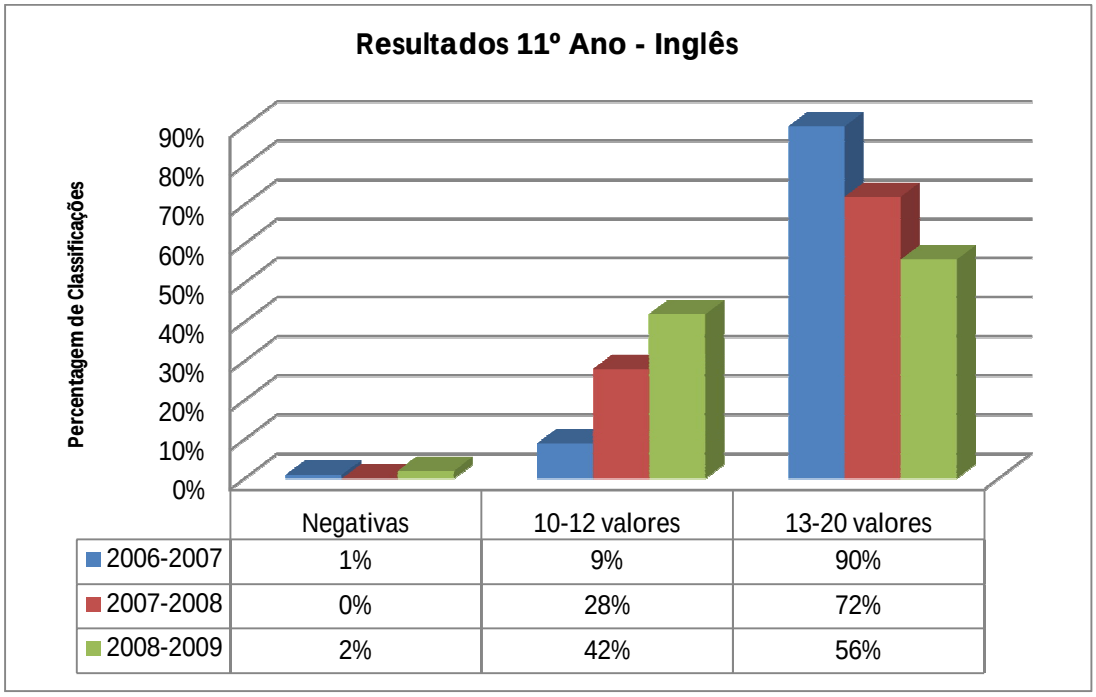
Gráfico 1: Percentagens de Classificações 2006-2009 – 10º Ano - Inglês

Voltar ao Índice do Eixo



	Negativas	10-12 valores	13-20 valores
2006-2007	26%	45%	29%
2007-2008	3%	71%	26%
2008-2009	15%	65%	20%

Gráfico 2: Percentagens de Classificações 2006-2009 – 10º Ano - Francês



	Negativas	10-12 valores	13-20 valores
2006-2007	1%	9%	90%
2007-2008	0%	28%	72%
2008-2009	2%	42%	56%

Gráfico 3: Percentagens de Classificações 2006-2009 - 11º Ano - Inglês

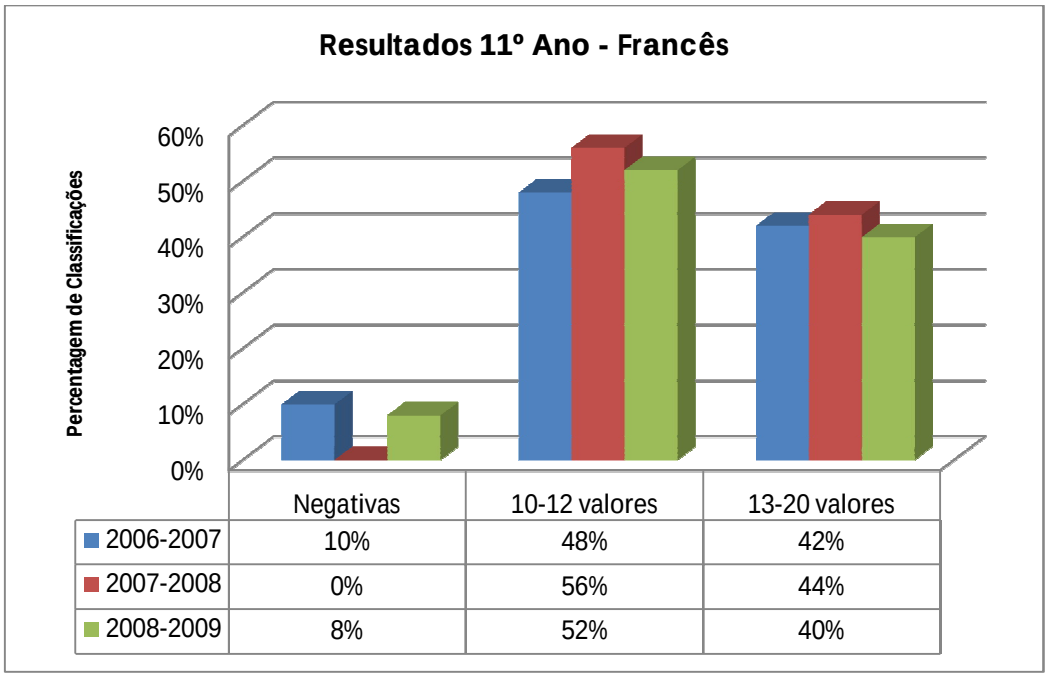


Gráfico 4: Percentagens de Classificações 2006-2009 - 11º Ano - Francês

Face estes resultados, e conscientes de que mais importante do que atingir números é mais relevante conseguir que os alunos comuniquem fluentemente na Língua Estrangeira, a escola sentiu a necessidade de proceder a um processo de intervenção no processo de ensino das Línguas Estrangeiras para o Ensino Secundário. Nasceu, então, o "Projecto Língua VIVA" que, mais do que abordar conteúdos programáticos preocupa-se em desenvolver nos alunos competências de comunicação em situações reais do quotidiano. Pois, tal como se refere no Quadro Europeu de Referência "a língua em uso varia muito conforme as exigências do contexto (...). A necessidade e o desejo de comunicar surgem numa situação específica e a forma e o conteúdo da comunicação são uma reacção a essa situação" (Trim, 2001: 75).

Com este Projecto pretende-se, essencialmente, que os alunos atinjam os seguintes objectivos:

- Comunicar na Língua Estrangeira sem constrangimentos;
- Compreender diferentes tipos de textos escritos e enunciados orais;
- Interagir com eficácia na Língua Estrangeira;
- Dominar alguns itens gramaticais importantes para a comunicação;
- Adquirir e aplicar vocabulário adequado para comunicar em diferentes situações;
- Desenvolver a competência linguística;
- Motivar os alunos para a aprendizagem de Línguas Estrangeiras;

- Aproximar do 0% o número de classificações negativas no décimo e décimo primeiro anos de escolaridade.

No ano lectivo 2009/2010 este Projecto foi dirigido aos alunos do décimo ano de escolaridade, as línguas estrangeiras seleccionadas foram o Inglês e o Francês, abrangendo cinco turmas, tendo este ano lectivo sido alargado ao décimo e décimo primeiro anos. Estas turmas tiveram quinzenalmente um bloco de noventa minutos acrescido em que todos os alunos se encontravam com dois docentes e promoveram diversas actividades, visando sempre o desenvolvimento da competência linguística. Neste momento de aprendizagem, os alunos estavam completamente alheios ao currículo nacional, tinham consciência de que não teriam uma classificação pelo seu desempenho neste projecto, mas que a sua atitude, o seu empenho e a sua participação reflectir-se-iam, inequivocamente, no resultado final que obteriam à disciplina.

As actividades desenvolvidas foram múltiplas e variadas, no entanto, procurou-se sempre desenvolver nos alunos a capacidade de lidarem com situações reais de comunicação através do recurso a *roleplays/jeux de rôle.* A essência deste bloco de noventa minutos centrou-se sempre na motivação dos alunos para a aprendizagem da Língua Estrangeira, mostrando-lhes que são capazes de comunicar oralmente em qualquer situação.

A organização e implementação do projecto obrigaram a um esforço acrescido, pois exigiram novas formas de trabalhar e de organizar os horários dos alunos e dos professores. A aprovação tardia do Projecto Teip 2 constituiu de igual forma um obstáculo na fase inicial do projecto. Cada turma de décimo ano usufruiu de um bloco acrescido de noventa minutos, leccionado por dois docentes. Mas, como avaliar é um "processo que tem por objecto determinar em que medida se atingiram os objectivos previamente estabelecidos, o qual supõe um juízo de valor sobre a programação recolhida, contrastando essa informação com os objectivos previamente estabelecidos" (Tyler,1950: 34), sentiu-se a necessidade de se proceder a reajustamentos. Assim sendo, este ano lectivo, os horários foram organizados de forma diferente, as aulas do projecto das diferentes turmas acontecem ao mesmo tempo e os alunos foram divididos em grupos de "nível", após uma avaliação diagnóstica rigorosa.

A implementação deste projecto pressupõe uma forma de trabalhar diferente, exige uma partilha de materiais e a promoção de trabalho cooperativo. Os professores promoveram (e promovem) encontros pedagógicos a fim de elaborarem instrumentos de trabalho e de avaliação comuns, encontros esses que se tornaram importantes para se proceder a quaisquer reajustamentos necessários. Foi feito um registo de assiduidade, aplicados questionários de satisfação e promoveram-se momentos de interacção oral

para o aluno tomar consciência do seu aperfeiçoamento. O nível de assiduidade a estas aulas atingiu, sensivelmente, os cem por cento em todas as turmas.

Este projecto responde também directamente ao disposto na Portaria 1322/ 2007, de 4 de Outubro, na qual se verifica a atribuição de trinta por cento à componente oral na classificação final das disciplinas de Línguas Estrangeiras, assumindo-se, assim como uma mais-valia para alunos e professores de Línguas Estrangeiras, tendo estes últimos sentido a necessidade de criar e de recorrer a diferentes formas/ instrumentos de avaliação oral e de reestruturar os critérios de avaliação.

Os alunos foram desenvolvendo actividades com base em situações reais e do quotidiano aplicando de forma espontânea os conhecimentos que foram assimilando nas aulas. Os diálogos criados, as entrevistas feitas, as dramatizações ensaiadas, os poemas declamados, as histórias inventadas são exemplos de trabalhos realizados pelos alunos e que os motivaram para a aprendizagem da Língua Estrangeira e aperfeiçoamento da competência linguística.

Tal como refere Toranzos, a "avaliação das aprendizagens reconhece como âmbito ou espaço típico aquele que ocorre na aula, exige estratégias metodológicas precisas destinadas a registar indícios claros sobre um processo tão complexo e individual como é a aprendizagem" (Toranzos, 2005). Apesar de este ser um projecto para dois anos, no final do primeiro ano de implementação da actividade, a evolução que se verificou nos alunos face ao momento diagnóstico (ponto de partida) é bastante positiva, o que realça a importância do mesmo.

A média dos alunos foi subindo gradualmente, tendo-se atingido os seguintes resultados às disciplinas de Inglês e de Francês:

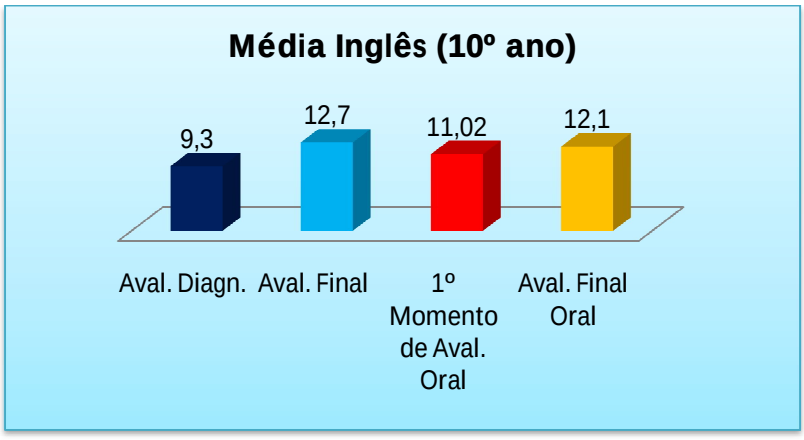


Gráfico 5: Média de sucesso - Inglês 10º

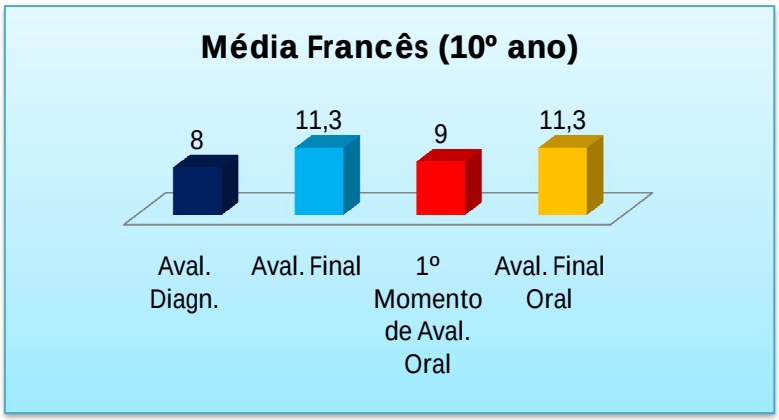


Gráfico 6: Média de sucesso - Francês 10º

Os dados aqui apresentados ilustram somente a média dos resultados obtidos por turma, verificando-se que, no caso do Inglês, a evolução global foi de quatro valores e a evolução global da oralidade de um valor. No caso particular do Francês, a avaliação global da disciplina progrediu três valores, enquanto a avaliação oral global acresceu dois valores. No entanto, uma análise mais pormenorizada e individualizada leva-nos a concluir que os resultados foram ainda mais positivos do que aqueles que acabámos de referir, tal como se constata nos seguintes gráficos que indicam a percentagem de evolução por turma após a análise diagnóstica:

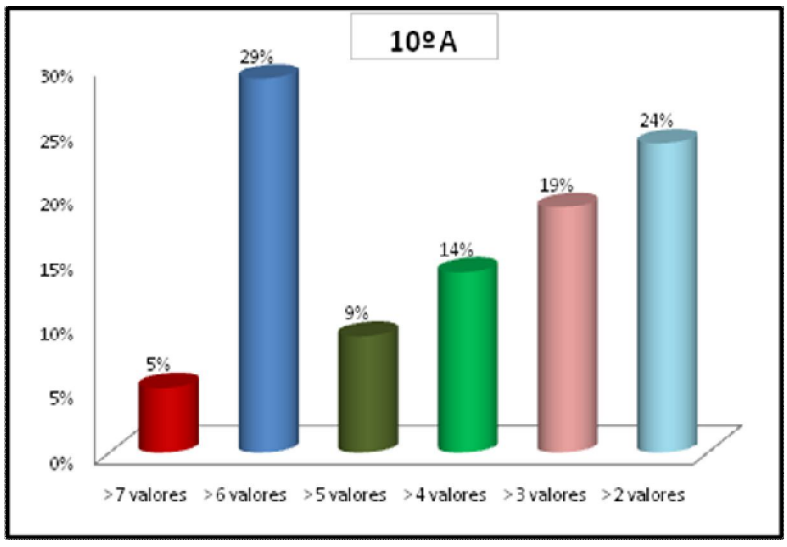


Gráfico 7: Evolução das classificações a Inglês - 10º A

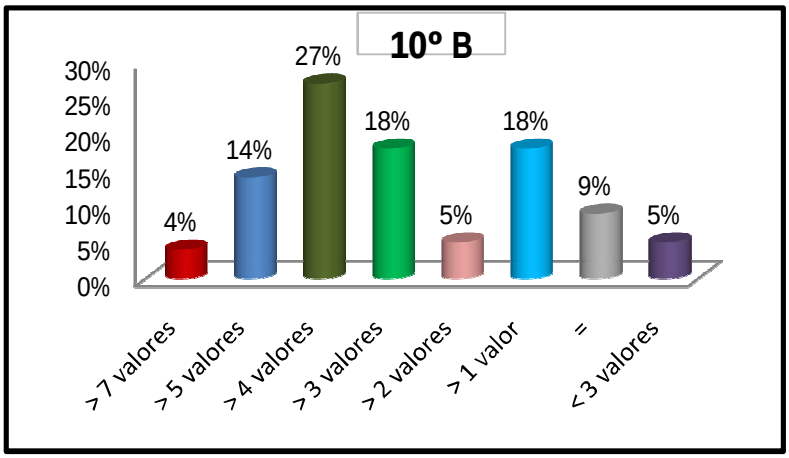


Gráfico 8: Evolução das classificações a Inglês - 10º B

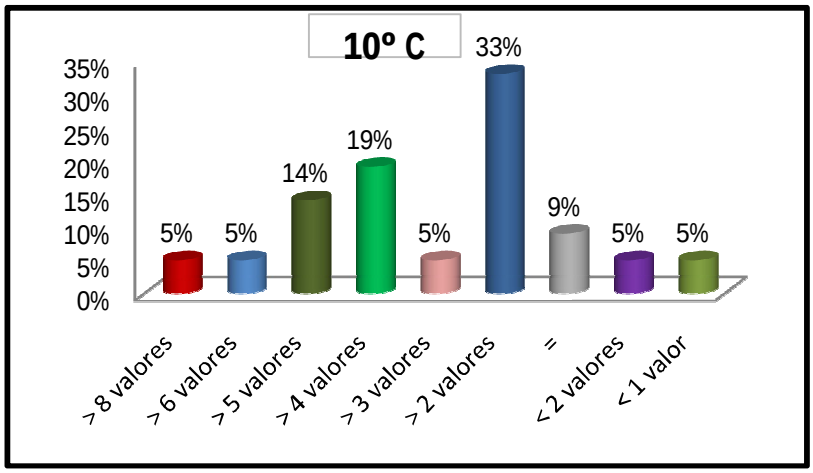


Gráfico 9: Evolução das classificações a Inglês - 10º C

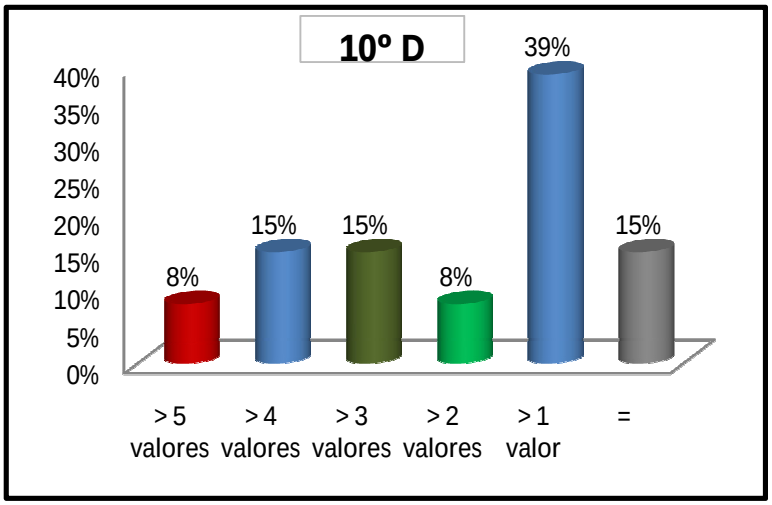


Gráfico 10: Evolução das classificações a Inglês - 10º D

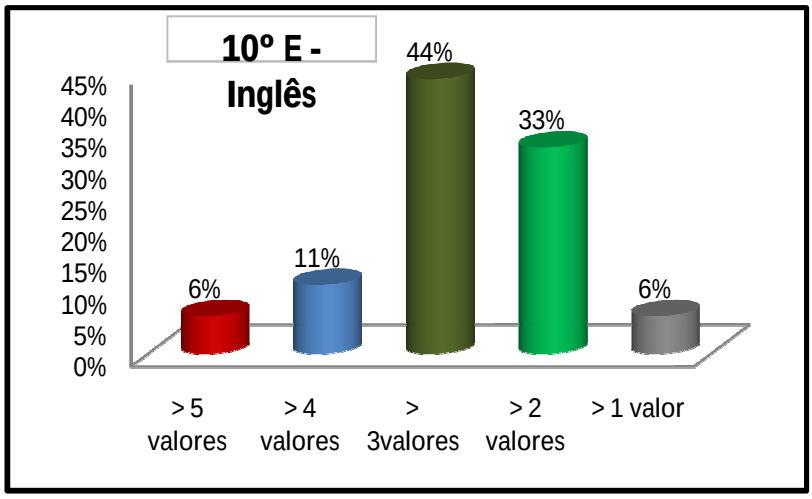


Gráfico 11: Evolução das classificações a Inglês - 10º E

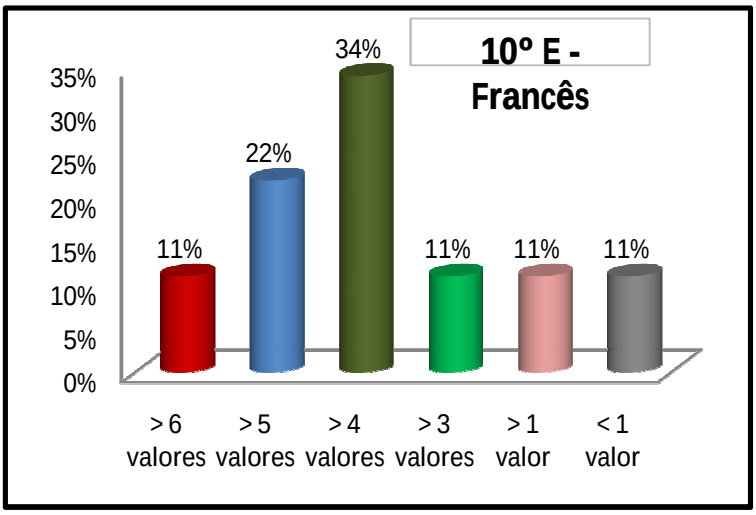


Gráfico 12: Evolução das classificações a Francês - 10º E

Estes gráficos ilustram, por turma, a evolução em valores da evolução por turma face ao diagnóstico inicial, pelo que nos parece merecedor de realce a incidência em seis, cinco e quatro valores de diferença. Estes dados não teriam sido possíveis de alcançar se não se tivesse procedido à implementação e dinamização do projecto "Língua Viva" que, além de inovador, permitiu desenvolver a competência linguística dos nossos alunos.

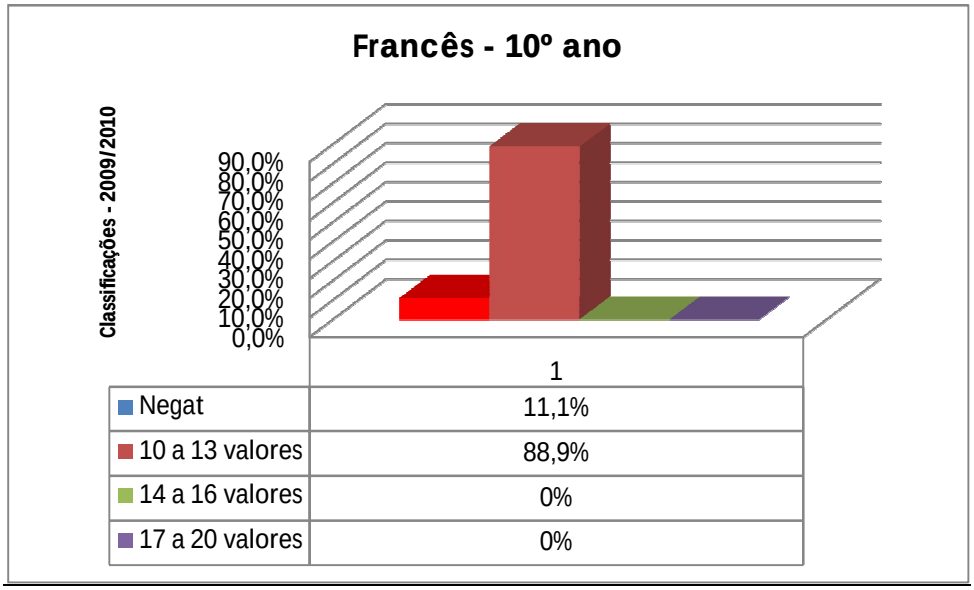


Gráfico 13: Percentagens de Classificações 2009/2010 - 10º Ano - Francês

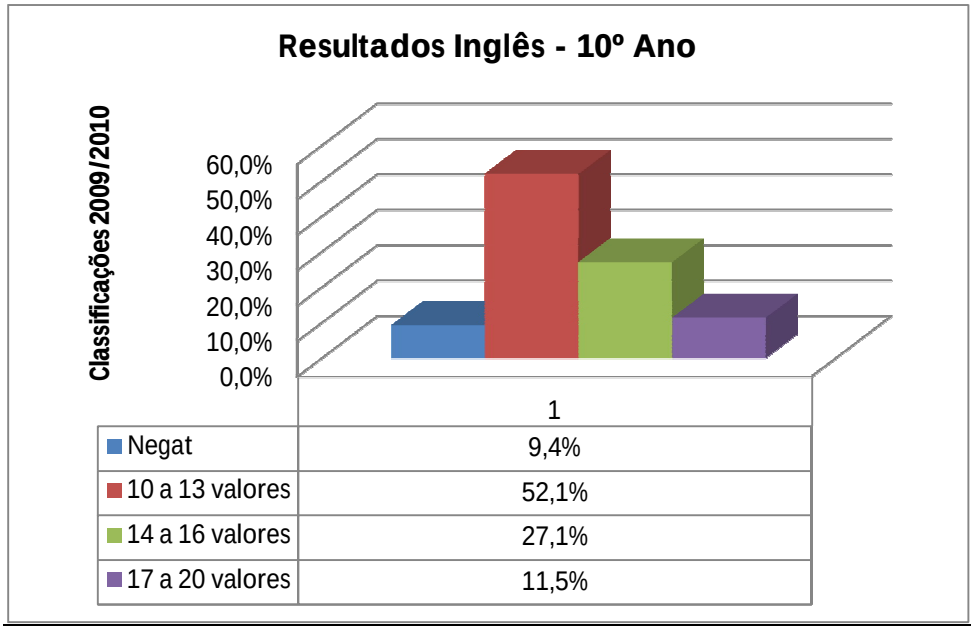


Gráfico 14: Percentagens de Classificações 2009/2010 - 10º Ano - Inglês

O facto de a aula do projecto decorrer em par pedagógico exigiu uma preparação constante que só foi conseguido através de encontros pedagógicos, onde para além de se definir estratégias e de trilhar as aprendizagens dos alunos, se produziram grelhas de registo de observação dos alunos e de avaliação do projecto.

Subjaz a este Projecto um conceito de língua como instrumento privilegiado de comunicação, como espaço de apropriação/expressão do eu e como instrumento para representar a realidade e apropriar-se dessa mesma realidade. Assim, ao aprender uma

língua, não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam, isto é o modo de interpretar a realidade.

O paradigma metodológico que se escolheu foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macrocompetência, que integra as subcompetências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística. Sem abandonar a "abordagem comunicativa", e como revitalização dos seus princípios, propicia-se, de acordo com as orientações do *Quadro Europeu Comum de Referência*, uma metodologia orientada para a acção, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas.

O alicerce deste projecto reside no facto de consciencializar os vários intervenientes de que o mesmo é um processo de ensino-aprendizagem e não somente de ensino, pois "mais importante do que ensinar os alunos é criar condições para que eles aprendam," (Azenha, 2000: 23) ajudando-os a aprender e a crescer.

Demo-nos igualmente conta que a capacidade de comunicar numa língua estrangeira e o conhecimento da mesma proporcionam uma melhor compreensão da língua materna, pois promove-se a reflexão sobre o funcionamento de ambas. Simultaneamente, o contacto com outras culturas, quer através da língua quer de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e actuar, e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade. É ainda de salientar que os objectivos deste Projecto, assim como muitos dos seus conteúdos, colaboram decisivamente na formação para a cidadania democrática, por se desenvolverem capacidades de comunicação e se fomentar o diálogo intra e intercultural, enfatizando, assim, a valorização do outro, o respeito e a cooperação.

A educação para a cidadania faz-se também pelo apelo à participação activa no trabalho da aula, no respeito por outras formas de ser e de estar e pelo outro, o que responsabiliza o aluno pela sua própria aprendizagem.

O Projecto Língua Viva tem permitido aos alunos desta Escola a aquisição da língua estrangeira como uma construção criativa em que o aluno, apoiando-se num conjunto de estratégias a partir do *input* linguístico recebido, formula hipóteses para elaborar regras que configuram a representação interna do novo sistema linguístico. Este processo permite-lhes organizar a língua de maneira mais compreensiva e significativa, com o fim de produzir mensagens nas mais diversas situações de comunicação, fazendo com que se sintam mais autónomos, mais competentes e mais proficientes numa qualquer situação da vida quotidiana num país de língua oficial francesa ou inglesa ou em

situações de inter-acção com um falante estrangeiro com que se possam deparar no seu dia-a-dia de jovens cidadãos de uma Europa multilingue e interactiva.

Referências bibliográficas

ARREDONDO, C. S. & DIAGO, J. C. (2003). *Evaluación Educativa y Promoción escolar*. Madrid: Pearson Educación.

AZENHA, M. (2000). "Ensino-Aprendizagem das Línguas Estrangeiras". Porto: Edições ASA.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (02 Novembro de 2010) Programa de Inglês. Lisboa: ME.

TORANZOS, L. (2005). *Los âmbitos de la evaluación educativa y algunas falacias frecuentes*. In http://www.oei.es/calidad2/falacias.htm (pesquisado em 02 de Novembro de 2010).

TRIM, J. L. M. *et al*. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

TYLER, R. W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago, Illinois: University of Chicago.

DGIDC.(2010). Línguas estrangeiras no currículo. In http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/Linguas-Estrangeiras.aspx (pesquisado em 02 de Novembro de 2010)

Analysis of interactive tools for development of skills: Webquests on health education in primary education

Virginia Aznar Cuadrado

Universidad de Santiago de Compostela (USC) España

Jesús González Lamas

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) España

Resumo: Na sociedade do conhecimento, um dos objectivos da educação é que as pessoas a conseguir o domínio das novas tecnologias de modo autónomo, eficaz e crítico. Isso requer o desenvolvimento e a aquisição de competências básicas, competências entendidas como saber fazer qualquer atividade num determinado contexto, para proporcionar ao indivíduo a realização da aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning) . Esta abordagem implica a necessidade de novos modelos e padrões de intervenção no campo da educação.

Em o nosso trabalho, consideramos a análise da utilização de novas ferramentas na aula com base em novas tecnologias. Escolhemos, neste caso, o design pela professorado de webquests na área de Ciências do Ensino Fundamental e analisar os componentes diferentes em relação à aquisição das competências básicas e como o professorado, logo de por em prática as diferentes fases, artelha os processos de avaliação.

Tentamos, apenas para verificar se a utilização das novas tecnologias está a provocar uma mudança de metodologia que prevê novas ferramentas como um meio para alcançar determinados objectivos ou, pelo contrário, continuam jogando modelos de exposição didática apoiada por um mídia digital, quer dizer, se a tecnologia facilita uma avaliação de processos baseada em rubricas ou pelo contrário se mantêm esquemas de avaliação tradicionais baseados na reprodução de conhecimento mais que no tratamento e processamento de informação.

Nós nos referimos ao currículo oficial espanhol do ensino primário descrito na Lei Orgânica de Educação (LOE), na área de conhecimento do meio. Esta área é dividida em blocos de conteúdos a partir do qual foram seleccionados aqueles que desenvolvem conteúdos relacionados à educação em saúde. A mostra de Webquests foi obtida de um repositório na web (webquests php).

Palavras-chave: competências, ferramentas interativas, educação em saúde

Abstract: In the society of knowledge, an objective of education is that people achieve mastery of new technologies in an autonomous, effective and critical way. This requires the development and acquisition of basic skills, understood as any activity in a given context, to provide the individual the achievement of lifelong learning. This approach implies the need for new models and patterns of intervention in the educational field.

In our work we considered the analysis of the use of new tools in the classroom based on new technologies. We chose, in this case, the design by teachers of Webquests in the area of Science in Elementary Education and analyze the different components in relation to the achievement of basic skills and how teachers, after putting into practice different stages, develops assessment processes.

We just try to consider whether the use of new technologies is causing a change in methodology which provides new tools as a means for achieving certain targets or, however, are still reproducing expositive didactic models supported by a digital media, that is, if technology makes processes rubric based assessment easier or, on the other hand, traditional assessment patterns based on knowledge reproduction rather than in information processing and treatment.

We refer to the Spanish official curriculum of primary education described in the Organic Law of Education (LOE) in the area of Science. This area is divided into blocks of content from which we selected those who develop content related to health

education. Webquests sample was obtained from a repository on the web (php webquests).

Keywords: skills, interactive tools, health education

1. Introduction

In 2007 the Organic Law on Education was passed by the Spanish Parliament. This Law introduces in an official way the concept of Basic Competences in the curriculum of the different subjects, understood as the ability to perform any activity in certain contexts (Colom y Touriñán, 2008). The acquisition of these Basic Competences will provide individuals the achievement of life long learning (D.O.G., 2007)

The Basic Competences are the following:

- Linguistic Communication.
- Mathematical.
- Knowledge and Interaction with Physical world.
- Digital Competence and Information treatment.
- Social and Citizen Competence.
- Cultural and Artistic Competence.
- Learning how to Learn Competence.
- Self Autonomy and personal Initiative Competence.

Information and Computing Technologies (ICT's) are considered as resources that enable the introduction of new didactic approaches leading to innovation and improvement in the educational environment (Roig-Vila, 2003a, 2003b). We also agree with Cabero (2002) when he refers to a number of ideas that should guide the use of media from a didactic, non-technical perspective, and when he states that the use of a medium will depend on the aims to be achieved and the aims that justify such use, based on the needs of the communication process. In short, bearing in mind that the main aim of teaching is to make our pupils learn, producing learning in our pupils, the medium in understood as an element favoring the interaction in the teaching-learning process.

Likewise, we must bear in mind the connection between the medium to be introduced and the other components of the didactic process (Cabero, 2002).

With regard to the didactic-academic perspective, we understand the use of ICT's within the study of media in the curriculum, since only from the curriculum the analysis of relevance and the clarification of design criteria and specific strategies of use make sense (Cabero, 1993; Castaño, 1994; Duarte, 1998). The didactic act using the Internet will need a deep pedagogical change in the way its different components are understood (Marcelo, 2000; Smeets, 2005; Ward and Parr, 2010).

2. Webquests and Assessment

Teachers have different methodological strategies and tools to develop curriculum contents and achieve a balanced development of basic competences.

Webquests are one of the tools which enable teachers to face curricular subjects dealing with new methodological challenges.

Webquests are practical learning tools in which computers play the role of tool and pupils buid their own knowledge from the research they make and the information they find. In order to fulfil the required final task, authentic Internet resources and scaffolding provided by teachers are used. Webquests are, therefore, should not be activities for just copying data without any transformation or develop simple comprehension tasks. It is necessary to develop analysis, synthesis and Internet information evaluation processes (García Manzano, 2005).

According to Dodge (1995; 1998; 1999) and March (1998; 2000), we understand that a webquest must be a research-oriented activity where part of or the whole information students interact with comes from the Internet. These kind of activities use cooperative methodology, where input from all group participants is essential for the resolution of the task posed, as each of the members owns part of the information necessary for learning (González Fernández y García Ruíz, 2007)

The attributes or modules Dodge points as essential in a webquest are: introduction, task, process, evaluation and conclusion. Criteria to be taken into account in order to value students' final task have to be established in evaluation. This evaluation has to be authentic evaluation.

We agree with Mueller (2006) when he understands the authentic assessment as a kind of evaluation where students are required to develop real life tasks that show the significant application of basic competences and knowledge. This kind of evaluation is, in addition, oriented towards assessment methodologies that are as closest as possible to real life experiences. Therefore, the authentic assessment is aimed at checking the students' skills in the production of complete answers based on good reasoning or in the elaboration of works. Traditional tests usually only ask the students to select or write correct answers regardless the reasoning or grounds their answers are based on. Actually, they scarcely have the opportunity to revise and check their answers neither in a multiple-choice test nor in essay questions (Wiggins, 1991). The authentic assessment in webquests is mainly focused on the quality of the work created by the students. Evaluation rubrics are very interesting in this kind of assessment. Rubrics are used when the assessment of the quality of a product or process with multiple dimensions and differential weights are necessary in the final result at the discretion of the teacher (Moskal, 2000a). Furthermore,

the rubrics used in webquests are useful to guide the student in the elaboration of the final work.

3. Our Study

In Primary Education contents referred to Science Education are framed into the subject of Natural Social and Cultural Knowledge, and are progressively distributed along the two-year three cycles in which Primary Education is divided (from six to twelve years old).

Blocks of content are the following ones:

- ✓ Block 1, Environment and its preservation.
- ✓ Block 2, Diversity of living beings.
- ✓ Block 3, Health and personal development.
- ✓ Block 4, People, culture and social organization.
- ✓ Block 5, Changes in time, learning of history.
- ✓ Block 6, Matter and energy.
- ✓ Block 7, Objects, machines and technologies.

The curriculum of the area makes students at his stage to find valid answers to the questions posed, given that these answers are coherent with up to date scientific criteria, overcoming possible previous misconceptions with scarce scientific basis but with a great experiential weight, making them familiar with the way scientific knowledge is built.

In our study we selected contents referred to Health Education developed in Block 3: "Health and personal development". This choice was made given the importance this matter has in society, as it deals with the acquisition of knowledge and attitudes and the change in individual and collective behavior in issues related to health, healthy lifestyles and practices. This change in 835ecision, implying decisión taking affecting personal, familiar and social welfare, is especially important in children and teenagers.

Contents progression in this block is shown in chart 1.

First Cycle	Second Cycle	Third Cycle
Identification of the parts of the body. Acceptance of their own body with its limitations and possibilities. Breathing as a vital function. Exercices for correct breathing. Identification and description of necessary daily food. Valuing personal hygiene, rest, good use of leisure and attention to their own bodiesIdentificación de emociones y sentimientos propios. Illness anddomestic accidents prevention habits.	External morphology knowledge. Changes in the different stages of life. The senses: description of their role and importance of their care. Relationship with other human beings and with the environment. Identification and adoption of healthy higiene, rest and nurturing habits. Physical exercice. Balanced diets. Prevention and detection of health risks. Critical attitude towards social practices which do not allow a healthy development and do not permit responsable attitudes towards health. Identification and description of emotions and feelings.. Autonomous and creative individual or collective leisure activities.	Human body functions. Anatomy and Phisiology. Systems and apparaus. Vital Functions. Relations between structure and functions in organs and systems with basic (sesnses, digestión, muscles, bones, breathing, reproduction). First aid knowledge to be able to help others. Conscious Healthy lifestyles development. Reflection about care and maintenance of the different organs. Critical attitude towards social factors and practices which Foster or hinder a healthy and responsible behaviour and development. Personal identity. Personal knowledge. Autonomy in planification and development of tasks. Development in initiative in decision taking processes.

Chart 1. Block 3 contents: "Health and personal development"

In our study, we analyzed webquests dealing with contents in Science Education in Primary education hosted in a repository called phpwebquest. Chart 2 shows the distribution of webquests into the different blocks of contents in Primary Education Curriculum. Health Education is developed in 88 webquests.

Block of Content	Topic	Number of Webquests
Block 1	Environment and its preservation	112
Block 2	Diversity of living beings	105
Block 3	**Health and development**	**88**
Block 6	Matter and energy	12
	TOTAL	317

Chart 2. Webquests of Science in phpwebquest

Our analysis of interactive tools has been focused in the evaluation module. Our aim is to check if teachers who design the tool pose an authentic rubric based evaluation in order to check the achievement of basic competences related to the subject.

4. Rubrics in Webquests

Authentic evaluation refers to the evaluation in which students are asked to develop real world tasks where significant application of basic knowledge and competences is shown. And it is an evaluation focused on students' own abilities in the production of well structured, complete and argumented. This kind of evaluations the one which is necessary especially in the field of health education, as one of the main aims is to develop pupils' reasoned attitudes in order to choose healthy lifestyles.

To assess the quality of the product students are asked to perform, the use of rubrics is necessary, which will guide students through the task.

Once the 88 webquests were analyzed, we find the following options as far as evaluation processes teachers use is concerned:

- In some cases criteria far from the competences to developed are used:

  Example 1: *Work should be handed before 3rd of March*.

  Example 2: *It has to be 5 sheets long*.

- In most of the cases teachers use generic criteria without specifying values to be assigned:

  Example 3: *Students' work and oral development will be evaluated*.

  Example 4: *Level of comprehension of learned contents.*

  Final task presentation.

  Content organization in presentation.

  Oral presentation.

  Group work collaboration.

Or numeric values are used without specifying criteria to be taken into account.

Example 5:

	NOT SATISFACTORY	***GOOD***	***EXCELLENT***
1ST TASK	*0-3*	*4-5*	*6-8*
2ND TASK	*0-2*	*3-4*	*5-6*
3RD TASK		*SÍ*	*NO*
Do most of the characters appear?			
Have they reflected the moral of the tale?			

- Only in a very small percentage (2.3%) teachers design assessment in different levels.

Example 6:

	Scarce consolidation 1 pt.	***Medium Learning 2 pts.***	***Good Learning 3 pts.***	***Excelence in Learning 4 pts.***	***Score***
Team work	*Does not collaborate enough.*	*Collaborates, but he/she is led by his/her mates.*	*Collaborates actively.*	*Collaborates actively, has original ideas leads the group, listens to others.*	
Elaboration of mural food pyramid.	*Cut and paste from the Internet.*	*Acceptable mural clarity.*	*Attractive and clear mural.*	*Attractive, creative and easy to understand mural, with great group effort and collaboration.*	
Menu planning.	*Cut and paste from the Internet.*	*Healthy menu. Includes own recipes.*	*Healthy menu fit to patients. Own recipes.*	*Healthy menú fit to patients. Creative and esay to do by kids récipes.*	
Physical activity mural.	*Cut and paste from the Internet.*	*Acceptable mural in clarity.*	*Attractive and clear mural.*	*Attractive mural, creative and easy to understand, requires grat effort and group collaboration.*	
List of physical activities.	*Cut and paste from the Internet.*	*List of activities for the two patients.*	*Complete list of funny and easy activities.*	*Very complete list of activities taking into account the patients' hobbies.*	
Project Reading.	*Reads papers. Scarce clarity.*	*Clear Reading. Project completed.*	*Clear and ordered Reading. All ítems dealt.*	*Clear and ordered Reading. All ítems dealt. They believe what they say.*	
				TOTAL	

5. Conclusion

Primary Education teachers are highly motivated and use new tools, what is shown by the high number of webquests designed in all of the blocks of contents and the variety of topics in each of them.

Through these new tools, pupils are intended to achieve the development of competences, especially the digital competence. A digital platform is used to pose the activities.

All this process does not finish in a rubric based evaluation, as we can find that a scarce number of teachers use it. Almost all of the teachers use expositive evaluation patterns based in project reading and handing.

This might show that the new tools are still used in many cases as a target and not as a means. The new technology seems to be used as a mere platform.

Acknowledgements

This work is part of a project financed by the Ministry of Science and Innovation; code number EDU2009-13890-C02-01.

Bibliography

CABERO, J. (coor.) (1993). *Investigaciones sobre la informática en el centro*. PPU. Barcelona.

CABERO, J. (2002). Los recursos didácticos y las TIC. En Gonzáles Soto, A.P. (Coord.) Enseñanza, profesores y universidad. Tarragona: ICE Universidad Rovira y Virgili. 143-170.

CASTAÑO (1994). Análisis y evaluación de las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza. Bilbao: Universidad del País Vasco.

COLOM, A.J. & TOURIÑÁN, J.M. (2008). La lectura en el siglo XXI. En *XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE): Lectura y Educación*. *http://www.ucm.es/info/site/docu/26site/actas26site.pdf*

DODGE, B. (1995). http://edweb.sdsu.edu/people/bdodge/Professional.html

DODGE, B. (1998). Dodge, B. Some thoughts about WebQuests. http://edweb.sdsu.edu/courses(edtec596/about_webquests.html

DODGE, B. (1999). http://webquest.sdsu.edu/

DIARIO OFICIAL DE GALICIA (D.O.G.) (2007). Decreto 130/2007, do 28 de xuño, polo que se establece o currículo da Educación Primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. D.O.G. nº 132 (9 xullo 2007)

DUARTE (1998). Navegando a través de la información. Diseño y evaluación de hipertextos para la enseñanza en contextos universitarios.

GARCIA MANZANO, A. (2005): Herramientas de mediación didáctica en entornos virtuales: las webquest. *Teoría de la Educación: Educación y cultura en la sociedad de la información.* Vol 6, nº 2 (revista electrónica)

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N. & GARCÍA RUÍZ, M.R. (2007): El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en Psicopedagogía: repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación,* nº 42/6, pp. 1-13

MARCELO (2002). Aprender con otros en la red. Investigando las evidencias. Ponencia presentada al congreso Virtual Educa 2002, Valencia, España. http://www.webformacion.net

MARCH, T. (1998). http://www.ozline.com/webquests/intro.html

MARCH, T. (2000). http://www.kn.pacbell.com/wired/bww/index.html

MOSKAL, B. M. (2000a). Scoring rubrics: what, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation,* 7(3). [Online] http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=7&n=3.

MOSKAL, B. M. (2000b). Assessment Resource Page. [Online] http://www.mines.edu/Academic/assess/Resource.htm.

MUELLER, J. (2006). Authentic Assessment Toolbox. http://209.85.129.104/search?q=cache:T9pEedGeKcJ:jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/+mueller+authentic+assesment&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=es&client=firefox-a

ROIG-VILA, R. (2003a). Análisis y valoración de sitios web de centros escolares. Nueva York: Mellen Press.

ROIG-VILA, R. (2003b). La articulación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación. Nueva York: Mellen Press.

Representações dos atores escolares sobre a Educação Profissional e Tecnológica

Iracema C. Cusati

Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

Raul J. Souza

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo

Resumo: Essa pesquisa propõe investigar o trabalho docente frente a um novo desafio: elaboração e implantação de currículos que conduzam a concepções teóricas consistentes e políticas públicas de formação para a educação profissional nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. A problemática central é compreender como a atuação e o envolvimento nas atividades pedagógicas dentro da sala de aula, através de aulas expositivas e projetos interdisciplinares interferem na formação continuada dos professores da Educação Profissional e Tecnológica. A metodologia adotada é um estudo de caso de natureza qualitativa e descritiva que abrange a coleta de informações sobre o Ensino Profissional e Tecnológico utilizando-se de protocolos de observação do cotidiano escolar com foco nas atividades desenvolvidas em sala de aula. A docência na educação profissional compreende um saber técnico, que advém do conteúdo específico de cada área e um saber didático. Considerando o saber técnico como síntese do avanço do conhecimento científico e da capacidade humana de intervenção sobre a realidade e o saber didático como aquele que ultrapassa a transmissão de conteúdos, neste estudo busca-se identificar e analisar práticas profissionais que ultrapassem os limites da educação bancária e assumam um caráter científico-reflexivo. Numa investigação que busca articular a construção e a reconstrução do trabalho docente, com a reflexão sobre a prática pedagógica, pretende-se identificar e compreender as trajetórias de formação dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino. O objetivo é identificar e analisar as necessidades, as dificuldades, os dilemas e progressos das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores nos cursos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo. Para esse estudo, utiliza-se como base teórica o conceito de recontextualização, originário da teoria de Basil Bernstein sobre a construção do conhecimento escolar, autor para quem novas idéias no campo intelectual sofrem alterações quando são convertidas em discurso pedagógico.

Palavras-chave: discurso pedagógico; educação profissional e tecnológica; formação de professores

Abstract: This research aims to investigate teachers' work before a new challenge: devising and implementing curricula that lead to theoretical concepts and public policies consistent training for professional education in the Federal Institutes of Science Education and Technology. The central problem is understanding the role and involvement in educational activities within the classroom through lectures and interdisciplinary projects interfere with the ongoing training of teachers of vocational and Technological education. The methodology adopted is a case study of qualitative and descritive nature that involves the collecton of information about the vocational education and thecnological using protocols for observation of every day school life with a focus on activites in the classroom. The teachers in professional education includes a technical knowledge that comes from the specific content of each area and know a textbook. Considering the technical knowledge as a synthesis of advancing scientific knowledge and human capacity to intervene on reality and knowledge as one that goes beyond didactic transmission of content this study seeks to identify and analyze professional practices that goes beyond the bondaries of education and banking take a scientific reflective. In an investigation that seeks to articulate the construction and reconstruction of teaching, through reflection on

teaching practices, aims to identify and analyze de needs, difficulties, dilemmas and progress of educational activities developed by teachers in the Federal Institutes of Science Education and Technology of Sao Paulo. For this study, it is usedy as a theoretical basis the concept of recontextualization originating Basil Bernstein's theory about the construction of school knowledge, the author to whom new ideas in the intellectual field are altered when they are converted into pedagogic discourse.

Keywords: pedagogical discourse, professional and technological education, teacher training.

Introdução

Por meio da educação é possível intervir no modo de pensar, nas habilidades e nas atitudes dos indivíduos possibilitando-os aperfeiçoamento, conhecimento e especialização para a colocação profissional na sociedade em que vive. A formação integral exige que se busquem alicerces no pensamento, na vida, nas práticas de educação e nas teorias, para que se possa construir uma identidade pautada na formação humana. Uma educação que além do compromisso com a transmissão do saber sistematizado, conduz a uma formação integral, refinando a capacidade de se viver e conviver em sociedade.

O processo de globalização não representa, necessariamente, um fenômeno novo e, muito menos ele se torna negativo em si mesmo. O que define o "olhar" positivo ou negativo da globalização são as relações sociais. Relações de classes, cujo caráter contraditório produz, concomitantemente, elementos progressistas e elementos de exclusão. Diante dessa análise, torna-se evidente a impossibilidade de se comparar os desafios impostos pelas transformações resultantes do neoliberalismo, com uma proposta de currículo orientada ainda no modelo taylorista-fordista. Fundamental agora é uma melhor compreensão dos processos de legitimação gerados pelas relações sociais estabelecidas na sociedade como um todo e que são reproduzidos dentro da escola. Trata-se de conhecer uma proposta curricular que viabilize o embasamento tecnológico produtivo e, principalmente a superação de seus efeitos sobre o cotidiano subjetivo e coletivo da sociedade.

Para Schön (2000) e Perrenoud (2004), por meio da experiência, o profissional constrói seu conhecimento, definido como o conjunto de esquemas de pensamento e de ação de que dispõe. Esse processo determinará as suas percepções, interpretações e as direcionará na tomada de decisões que lhe permitirá enfrentar os problemas encontrados no cotidiano do trabalho. Para que o conhecimento gere competências, é necessário que os saberes sejam mobilizados através de esquemas de ação, decorrentes de esquemas de percepção, avaliação e decisão, desenvolvidos na prática. Desse modo, ressurge a necessidade de o docente pensar, repensar e buscar propostas ou alternativas de modo a promover a valorização da atitude crítico-reflexivo em seu processo da auto-formação. Autores como Nóvoa, Pérez Gómez, Schön e Zeichner

defendem a prática reflexiva como um processo de aprimoramento e de crescimento profissional.

Currículo e formação humana

Os conhecimentos oferecidos pelas neurociências, antropologia, lingüística e pelas artes são imprescindíveis para responder aos desafios de uma escola que promova a formação humana de todos os educandos e que também amplie a experiência humana de seus educadores. A psicologia foi a área de conhecimento de maior influência na educação durante grande parte do século XX. A concepção de ser humano subjacente à elaboração do currículo e o papel que se pretende que a instituição escolar tenha em seu processo de desenvolvimento sempre implica em uma opção que poderá ou não ser favorável ao processo de humanização.

Um currículo para a formação humana introduz novos conhecimentos, não se limita aos conhecimentos relacionados às vivências do aluno, às realidades regionais, ou com base no conhecimento do cotidiano. É importante ressaltar que um currículo que parte do cotidiano e aí se esgota é diferente de um currículo que engloba em si mesmo não apenas a aplicabilidade do conhecimento à realidade cotidiana vivida por cada grupo social, mas entende que conhecimento formal traz outras dimensões ao desenvolvimento humano, além do "uso prático".

A concepção de um currículo baseado nesses novos parâmetros - para a formação humana - não constitui tarefa fácil, pois, em tempo de transição e em uma sociedade que pressiona a escola para a mudança, há que se ter atenção com relação à influência da racionalidade instrumental que lhe é intrínseca.

A despeito das dificuldades, o conceito de currículo deve centralizar a transformação interativa dos atores e desses com os recursos envolvidos, como delineia Doll (1997):

> "De fato, usar (ver) o conceito de transformação como central no currículo - transformando assim os materiais, processos, idéias e participantes do currículo. Isso significa, na minha opinião, que os professores e alunos precisam ser livres, encorajados, obrigados a desenvolver o seu próprio currículo numa interação conjunta uns com os outros" (Doll, 1997, p. 179).

O fato de no currículo estarem subentendidas relações de poder entre escola e sociedade, constituindo-se, portanto, de uma dimensão política, o desafio posto para a teorização curricular é subsidiar através da teoria e da prática, de maneira crítica, uma ação transformadora. Frente à decisão por tal ação e ante um panorama de criatividade e modificação, no qual a concepção curricular se apresenta mais divergente que convergente, é natural que apareçam novos desafios para a comunidade escolar envolvida conforme a efetivação do currículo for se consolidando.

A Educação Profissional e Tecnológica

O conceito de Educação Tecnológica é bastante polêmico e ainda carece de discussão e análise dada à multiplicidade de sentidos que assumiu desde que foi empregado pelo Governo Federal Brasileiro em 1978, quando foi conferido a três Instituições da Rede Federal - Escola Técnica Federal do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, a prerrogativa de ministrar ensino superior.

Ao longo do seu percurso histórico, as instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica vieram construindo uma proposta pedagógica na perspectiva de uma *formação tecnológica*, que articula educação geral e formação profissional, buscando superar um modelo de formação meramente técnica. Conforme exposto por Oliveira (2000):

> "enquanto uma *formação técnica* se limita a preparar o aluno para o mero domínio de técnicas para executar atividades e tarefas no setor produtivo, a *formação tecnológica* envolve, entre outros, o compromisso de preparar o aluno para o domínio dos processos físicos e organizacionais ligados aos arranjos materiais e sociais, e do conhecimento aplicado e aplicável, pelo domínio dos princípios científicos e tecnológicos, próprios a um determinado ramo da atividade humana." (Oliveira, 2000, p. 42)

A questão da profissionalização e, consequentemente da formação docente, se transforma em um grande desafio para os professores e para as políticas públicas uma vez que inexiste no Brasil uma regulamentação efetiva para o exercício dessa profissão. Essa situação pode se tornar ainda mais preocupante por conta da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como consequência, e isso já vem ocorrendo, a necessidade de um grande número de docentes, seja para atuar na formação geral, mas principalmente para atuação na formação profissional de modo a atender à demanda nas escolas em fase de expansão em todo o território brasileiro. Entretanto, que formação teriam esses docentes? Teriam eles uma formação por competências necessárias para o ser/fazer e do agir pedagógico?

É preciso encontrar respostas para essas questões e, mais do que isso, buscar resposta à questão observada por Schön ao descrever o dilema entre rigor e relevância que afetam as escolas profissionais: "Os conceitos dominantes da educação profissional poderão construir um currículo adequado aos universos complexos, instáveis, incertos e conflituosos da prática?" (Schön, 2000, p.21)

> Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea. Nossas descrições são conjecturas que precisam ser testadas contra observações de seus originais, dos quais, pelo menos em certo aspecto, elas provavelmente distorcerão. Porque o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os "fatos", os "procedimentos" e as "teorias" são estáticos. (Schön, 2000, p.31)

A formação para o mundo do trabalho: os diversos níveis do conhecimento

Tomar a politecnia como concepção epistemológica, derivando do trabalho como princípio educativo uma proposta alternativa de Educação Profissional significa adotar, como princípio metodológico, a articulação dialética entre teoria e prática, na perspectiva da práxis. Embora muito se tenha falado, pouco se tem avançado nos projetos pedagógicos que se dizem comprometidos com as necessidades dos que vivem do trabalho.

A formação escolar e profissional, dentro e fora da empresa, condiciona o acesso dos trabalhadores ao conhecimento em profundidade da produção, isto é, a seus fundamentos científicos.

Em sua pesquisa na qual analisa as mudanças nas formas de controle e qualificação da força de trabalho brasileira, Invernizzi (2000,p.425) afirma que o novo trabalhador padrão, embora mais escolarizado, não está suficientemente capacitado para acompanhar essas transformações num sentido amplo, que inclui não apenas um certo grau de compreensão dos princípios da ciência e da tecnologia, mas também a capacidade de reflexão ética sobre seu desenvolvimento, cada vez mais necessária.

A complexidade dos meios de produção, que tem como centro as novas tecnologias, a informatização do processo produtivo e a utilização, cada vez mas difundida, de técnicas de controle do processo e de qualidade total, faz com que surja a necessidade de uma maior escolaridade, de um maior treinamento para que o trabalhador possa estar inserido na cadeia produtiva. A busca pela ampliação do conhecimento combina o tradicional aprendizado prático, aliado a treinamentos mais formalizados, revelando a necessidade de uma maior "formação escolar profissional que envolva o acesso aos conhecimentos científicos-tecnológicos sistematizados, e não apenas um conhecimento tácito" (Invernizzi, 2000, p.421; apud Battini, 2004, p.52).

As novas demandas de escolaridade, em particular, adotaram um caráter estratégico, dado que se tornaram requisitos para o aproveitamento das novas formas de treinamento e para o desenvolvimento de novas atividades, tais como a proposição de sugestões, o trabalho em equipe, etc. que exigem o domínio da leitura, da escrita, da comunicação oral e do cálculo. (Invernizzi, 2000, P. 422-424)

Para tanto, é delegada à escola o cumprimento da função de formar consciências para a nova sociedade do consumo, através da ideologia. Formar um novo indivíduo, uma nova subjetividade para se adaptar á nova economia e não se opor a ela. Essa reforma ideológica visa construir um novo consumidor, ou melhor, uma nova visão de mundo dos sujeitos.

As novas demandas de Educação Profissional, portanto, resultam da própria natureza das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que passam a estabelecer uma nova

relação entre conhecimento compreendido como produto e como processo da ação humana, com o que se passa a demandar maior conhecimento teórico por parte dos trabalhadores.

O ponto de partida para esta discussão, portanto, é a concepção de competência, tal como ela tem se constituído historicamente, sob as diferentes formas de organizar e gerir o trabalho.

A partir das formas tayloristas/fordistas de organizar a produção e a sociedade, que se caracterizam por uma modalidade peculiar de divisão social e técnica do trabalho fundada na parcelarização, a competência pode ser compreendida como:

> [...] um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer. Neste sentido, o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico (Kuenzer, 2002, p. 3).

Nesse sentido, a educação profissional e tecnológica, em termos universais, e no Brasil em particular, reveste-se cada vez mais de importância como elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea, plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica. Suas dimensões, quer em termos conceituais, quer em suas práticas, são amplas e complexas, não se restringindo, portanto, a uma compreensão linear, que apenas treina o cidadão para a empregabilidade, nem a uma visão reducionista, que objetiva simplesmente preparar o trabalhador para executar tarefas instrumentais.

O compromisso com uma Educação Profissional adequada aos interesses dos que vivem do trabalho implica desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas a teoria e a prática, contemplando sólida formação científica e a formação tecnológica de ponta, ambas sustentadas em um consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sócio-históricos. Isto significa que a proposta político-pedagógica terá como finalidade o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, o que vale dizer: contemplará no currículo, de forma teórico-prática, os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diferentes tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, tomados em sua historicidade. Desta forma, permitirá ao aluno dos cursos de formação profissional, compreender os processos de trabalho e em suas dimensões científica, tecnológica e social, como parte das relações sociais.

O novo perfil para o professor da Educação Profissional e Tecnológica.

Conforme Burnier et Gariglio (2010, p.3), a formação tecnológica, já problematizada por diversos autores, como Burnier (1997), Oliveira (2000), Frigotto (2003), Garcia e Lima Filho (2004), se constitui num conceito de preparação para o mundo do trabalho referenciado no conceito de formação humana. Essa abordagem entende a formação ou educação tecnológica como um processo que engloba a preparação do cidadão para a compreensão sintética e crítica das relações do homem com a natureza e com seus semelhantes, mediada pela ciência, pela tecnologia e pela cultura, inserida em processos históricos (políticos) e orientada para projetos sociais democráticos e, portanto, inclusivos.

Ainda segundo os autores a docência na modalidade profissional e tecnológica, além de muito menos investigada, apresenta toda uma série de peculiaridades: é exercida por pessoas que foram formadas em outras áreas, em geral técnicas, distantes do campo da educação e que, raras vezes, tiveram acesso a algum tipo de formação pedagógica anterior ao exercício da docência. Além disso, essas pessoas muitas vezes possuem experiências profissionais nas áreas técnicas que constituem sua visão de mundo e de profissional da área e que poderá impactar sua atuação na formação de técnicos.

A Pesquisa realizada por Durães (2010) com um grupo de professores da modalidade profissional e tecnológica aponta dados preocupantes no que diz respeito aos fatores que motivaram o envolvimento desses profissionais na carreira do magistério. Os dados mostraram que a maioria dos profissionais "adotaram" a docência tendo começado a lecionar ainda quando trabalhavam no setor industrial. Boa parte mantiveram a atividade da docência mesmo após tendo se aposentado na fábrica como forma de acúmulo de rendimentos da aposentadoria com o magistério, enquanto outros priorizaram o magistério em detrimento das atividades fabris por conta da estabilidade (no caso Instituição Pública), pela flexibilidade no horário e pela autonomia em sala de aula. Porém, todos destacaram o fato da necessidade de uma formação pedagógica que contribuiria, segundo eles, para uma maior segurança do professor em sala de aula e às suas atividades práticas docentes. Identificou-se ainda que, à medida que adquiriam maior domínio e segurança nas atividades dentro da sala de aula, a satisfação com o magistério também aumentava (Durães, 2010: 17).

Exemplos que envolvem professores sem formação mínima para o magistério assumindo atividades de docência nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnonologia são muito comuns se não fossem preocupantes. Situação bastante curiosa e não raro é o caso em que o candidato a professor, recém graduado ou sem qualquer contato anterior com atividades de docência tem ingressado na Rede Federal seja através de contrato temporário, com permanência de até 2 (dois) anos, seja por meio de

concurso público para ingresso na carreira do magistério. Como resultado, professores têm sido praticamente inseridos em sala de aula sem terem tido a oportunidade de uma orientação ou mesmo uma conversa que seja, com a coordenação pedagógica da instituição. Essa constatação, portanto, confirma a análise de Durães (2010) quanto à necessidade de uma formação pedagógica aos professores que contribua para uma maior segurança dos mesmos no momento em que assumem uma sala de aula.

Nesse sentido, o professor da Educação Profissional e Tecnológica deverá ser também competente científica e pedagogicamente, como outro qualquer profissional, possuir boa capacidade de comunicação, visto que o professor é também um ator e comunicador para fazer chegar a mensagem ao seu interlocutor.

> "A tese de que basta saber as matérias ou as ciências pedagógicas para ensinar não faz, hoje, qualquer sentido nem nunca o fez verdadeiramente. Não vale a pena gastar mais tempo e recursos para alimentar diálogos de surdos em que as pessoas parecem simplesmente ter perdido o bom senso." (Tavares, 2003, p.21)

Tavares afirma ainda que se não conseguirmos preparar e envolver os professores universitários e politécnicos de um modo diferente e mais empenhado nas tarefas docentes, não será possível mudar significativamente as próprias instituições, que do ponto de vista científico e de investigação, quer do ponto de vista pedagógico.

A necessidade de formação dos professores para a educação profissional e tecnológica.

Através de observação levada a efeito por uma amostra composta por 38 alunos matriculados em um curso da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e, tendo como objeto de verificação uma atividade pedagógica realizada durante o segundo semestre letivo de 2010 percebeu-se alguns aspectos os quais dão conta de que a formação de professores para essa modalidade de ensino deve ser implementada com a atenção que lhe é devida.

A atividade pedagógica, conduzida e articulada por cinco professores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo foi caracterizada por um projeto interdisciplinar que envolvia cinco das doze discipinas que compõem a grade curricular do curso Superior de Gestão de Turismo do IFSP e procurava desenvolver nos alunos, além das competências próprias de uma atividade de pesquisa, o desenvolvimento de aptidões tais como o trabalho em equipe, o compromisso pessoal e profissional, a responsabilidade social, a reflexividade entre outros. Desse modo, os alunos foram motivados a realizarem um estudo sobre planejamento turístico de uma região da cidade de São Paulo, momento em que deveriam estabelecer uma análise crítica sobre duas organizações de mesma categoria, porém distintas, localizadas naquela região.

Os resultados dessa amostra representaram, através da observação, os efeitos positivos que a atividade pode produzir no que se refere à implementação de uma proposta com a finalidade de conduzir o aluno ao "saber-fazer". Nesse sentido, a grande maioria dos alunos conceberam o projeto interdisciplinar como uma atividade pedagógica relevante, fato mencionado por 97% da amostra; para 94% dos alunos as atividades implementadas agregaram conhecimento enquanto que para 86% deles o projeto permitiu o desenvolvimento de práticas problematizadoras, centradas no aprender a pensar, fazer perguntas e a produzir cooperativamente; para 81% deles, no entanto, possibilitou também a busca de outras fontes para ampliar sua autonomia e contribuir com o grupo.

Por outro lado, há de se destacar que a proposta apresentada necessita ser reestruturada para que possa produzir resultados mais satisfatórios do ponto de vista pedagógico. Essa constatação foi verificada por 45% da amostra que discordaram ou não souberam afirmar sobre ter sido desenvolvido um debate sobre os avanços e/ou dificuldades dos alunos sobre a proposta durante sua elaboração. Percentual semelhante discordaram também a respeito de haver proporcionalidade adequada entre a teoria e a prática no projeto enquanto que 47% destacaram a impertinência entre o cronograma, o conteúdo e o tema estudado.

Alguns resultados apresentados na observação pela amostra envolvendo variáveis tais como: participação, interação, habilidade, clareza, conhecimento, planejamento, entre outras por parte dos professores envolvidos ou não no projeto representam o que pode-se chamar de fatores indicativos da necessidade de uma formação inicial e continuada para os professores dessa modalidade de ensino.

Por um lado os professores, enquanto atores desse processo obtiveram percentuais representativos de concordância no que diz respeito ao fato de demonstrarem conhecimento do assunto (89%); serem capazes de associarem a proposta do projeto ao conteúdo da sua disciplina (76%); terem capacidade de integração entre teoria e a prática (71%) e possuírem habilidade para criar interesse sobre o assunto e apresentarem clareza e objetividade, ambas com 60% de concordância.

Por outro lado, foram preocupantes também alguns resultados que nos fazem refletir sobre a contribuição do professor e seu entendimento sobre práticas pedagógicas inovadoras.

Assim, 57% dos alunos concordam que o envolvimento dos professores tenha sido determinante para a realização do projeto enquanto que 50% discordaram ter havido interação/participação entre os professores das disciplinas envolvidas no projeto. Todavia, o percentual de discordância aumenta para 65% quando a questão da interação/participação se volta para os professores das disciplinas não envolvidas no

projeto. Sobre o fato de os professores possuírem controle das etapas e cumprimento da proposta apenas 42% concordaram com essa proposição.

No que se refere à aplicabilidade da proposta 86% da amostra concordam que os conhecimentos poderão ser aproveitados no futuro, na profissão.

Considerações finais

Este trabalho buscou compreender como a atuação e o envolvimento nas atividades pedagógicas através de projetos interdisciplinares demandam a necessidade de uma formação inicial e continuada dos professores da Educação Profissional e Tecnológica. Através de protocolos de observação do cotidiano escolar levado a efeito por alunos de uma instituição de Ensino Profissional e Tecnológica foi possível verificar que os efeitos advindos por conta da prática de "colocar" o professor em sala de aula a qualquer custo sem que haja uma preparação prévia desse profissional podem produzir efeitos comprometedores para os propósitos da Educação Profissional. Por um lado, os alunos passam a se sentirem desprovidos dos ensinamentos adequados por parte de um profissional preparado para exercer a função da docência, o que pode comprometer as premissas da relação ensino X aprendizagem. Por outro, o professor sem preparo corre o risco de terem frustradas suas tentativas de iniciação na nova carreira no magistério.

Nesse sentido, os problemas que afligem a Educação Profissional e Tecnológica apresentamos na forma de questões norteadoras do presente trabalho, bem como propusemos outras que, sem a intenção de esgotar o assunto merecem ser investigadas:

- Que formação teriam esses docentes?
- Formação por competências para o ser/fazer e agir pedagógico?
- Universidades formam professores para essa modalidade?
- Cursos de licenciaturas preparam para a Educação Profissional e Tecnologica?

Identificamos que a docência na modalidade Profissional e Tecnológica é exercida por profissionais formados em outras áreas distantes do campo de educação e desenvolvida com pouco ou nenhum acesso a algum tipo de formação pedagógica anterior ao exercício profissional. Enfim, carece de um repertório pedagógico para uma atuação efetiva no universo complexo e dinâmico da sala de aula.

Para finalizar, vale ressaltar que os professores demandam por maior integração entre as disciplinas propedêuticas e as técnicas, políticas de formação continuada e um currículo adequado aos universos conflituosos da prática.

Referências bibliográficas

BATTINI, O. (2004). *O trabalho docente descaracterizado: o impacto das reformas educacionais e da reestruturação produtiva sobre as especificidades do exercício*

profissional do professor. Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado (UFPR).

BURNIER, S. & GARIGLIO, J. A. (2010). *Uma aproximação inicial aos saberes da docência na educação profissional*. Anais do XV ENDIPE - Convergencias e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte.

CODO, W. (org.) (2000): *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro, Ed. Vozes.

DOLL JÚNIOR, W.. E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 224 p.

DURÃES, M. N. (2010). *O professor da Educação Profissional: sua origem, formação e relação com a docência*. Anais do XV ENDIPE - convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte.

INVERNIZZI, N. (2000). *Novos rumos do trabalho. Mudanças nas formas de controle e qualificação da força de trabalho brasileira*. Tese de doutorado. Campinas/SP, Universidade Estadual de Campinas.

KUENZER, A. Z. (2002). *Conhecimento e competências no trabalho e na escola.* Rio de Janeiro, Boletim Técnico do SENAC, v. 28, n.2, maio/ago., p. 3.

OLIVEIRA, M. R. N. S. (2000). *Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98). Diferença entre formação técnica e formação tecnológica*. Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, v. 21, n. 70, 40-62.

PERRENOUD, P. (2004). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. 3.ª ed. São Paulo: Cortez.

SCHÖN, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

TAVARES, J. (2003). *Formação e Inovação no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.

Um estudo de caso sobre o processo de avaliação nos cursos de licenciatura à distância do consórcio CEDERJ

Liliane Barreira Sanchez
Eric Henrique F. Jordão

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Resumo: Cada vez mais, o tema da Educação a Distância (EAD) vem se configurando como relevante no cenário da educação brasileira. Trata-se de uma modalidade de ensino-aprendizagem mediada pelo uso de tecnologias, na qual professores e alunos encontram-se separados espacial e temporalmente. Não estando permanentemente em contato presencial, os atores envolvidos no processo pedagógico encontram-se conectados às tecnologias – atualmente, com destaque para a web e uma das suas ferramentas que é a internet – que se instituem como principal meio de contato entre eles e a construção de conteúdos e informações. Nesse sentido, em 1999, foi elaborado o consórcio CEDERJ (Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro), do qual fazem parte o Governo do Estado do Rio de Janeiro, seis universidades (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro– UENF; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Federal Fluminense – UFF e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ) e algumas Prefeituras Municipais.
Em geral, o argumento que sustenta esse programa pedagógico se fundamenta na metodologia, que, por ser à distância, permite a inclusão no sistema educacional superior público daqueles que moram longe das universidades ou que não possuem disponibilidade de tempo de estudo nos horários tradicionais das instituições. Dessa forma, pretende-se romper com o processo de exclusão dos alunos das classes menos favorecidas.
Considerando essa crescente proposta de democratização do ensino superior e sua alta relevância para a comunidade acadêmica, pesquisamos algumas formas de avaliação utilizadas nesses cursos, que propagam equivalência no padrão de qualidade aos cursos presenciais oferecidos pelas mesmas instituições de ensino universitário que compõem o consórcio. Pretendemos avaliar se, de fato, se mantém o mesmo rigor nos processos de avaliação instituídos em ambas as modalidades.

Palavras-chave – Educação à distância, Avaliação, Educação presencial.

Abstract: The theme of Distance Education has been increasingly relevant in the Brazilian educational scenario. It is a modality of learning mediated by technology, in which teachers and students are separated in time and space. Even though not permanently in direct contact, the actors involved in the pedagogic process are connected through technologies – nowadays especially the Web and one of its tools, the Internet –, which constitute their main mean of contact and of construction of contents and information. In this manner, it was established, in 1999, the CEDERJ (*Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro*, or Distance Higher Education Center of the State of Rio de Janeiro), an association formed by the government of the State of Rio de Janeiro, six universities (University of the State of Rio de Janeiro – UERJ; Darcy Ribeiro North Fluminense State University – UENF; Fluminense Federal University – UFF; and Rural Federal University of Rio de Janeiro – UFRRJ), and some municipalities.
In general, the argument that justifies this pedagogic program is based on the methodology, which, because of the distance, allows the inclusion in the public higher education system of those people who live far from the universities or who have not the time availability to attend classes in the traditional hours of the institutions. The intention is to stop the process of exclusion of students from lower social classes.
Taking under consideration the purpose of democratizing higher education and the great relevance of the subject to the academic community, we have researched the

evaluation used in these courses, which advertise the equivalence of quality standards present in presential courses offered by those institutions in the association. It is our intention to verify whether the same rigor is applied to the evaluation process in both modalities.

Keywords: Distance education, Evaluation, Presential education.

Cada vez mais, o tema da Educação a Distância (EAD) vem se configurando como relevante no cenário da educação brasileira. Trata-se de uma modalidade de ensino-aprendizagem mediada pelo uso de tecnologias, na qual professores e alunos encontram-se separados espacial e temporalmente. Não estando permanentemente em contato presencial, os atores envolvidos no processo pedagógico encontram-se conectados às tecnologias – atualmente, com destaque para a web e uma das suas ferramentas que é a internet – que se instituem como principal meio de contato entre eles e a construção de conteúdos e informações. No entanto, outros meios também podem ser utilizados, tais como: o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

A EAD tem sua origem nas experiências de educação por correspondência iniciadas no final do século XVIII. Hoje, são muitos os países que adotam a educação a distância em todos os níveis de ensino, em programas formais e não-formais, atendendo a milhões de estudantes. A educação a distância também tem sido usada para treinamento e aperfeiçoamento do exercício da profissão docente, bem como programas não-formais de ensino têm sido amplamente utilizados nas diferentes áreas de conhecimento, tanto pela iniciativa privada como pela governamental.

Atualmente, são muitas as instituições e empresas que desenvolvem programas de treinamento de recursos humanos através da modalidade da educação a distância. Nesse sentido, também as universidades têm incorporado em seus programas de formação o uso das novas tecnologias de informática e de telecomunicação. No Brasil, desde a fundação do Instituto Rádio Monitor, em 1939, e depois do Instituto Universal Brasileiro, em 1941, várias experiências foram desenvolvidas, obtendo relativo sucesso. No entanto, a aceitação social da modalidade de educação a distância no Brasil foi um processo longo e complexo. Contudo, com o desenvolvimento e as transformações das concepções pedagógicas, instituíram-se marcos regulatórios, que estabeleceram normas para a modalidade da educação a distância no país.

Complementando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, o Decreto n.º 2494/98 instituiu que:

> "os cursos à distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim (...)".

Nesse sentido, em 1999, foi elaborado o consórcio CEDERJ[1], do qual fazem parte o Governo do Estado do Rio de Janeiro, seis universidades (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro– UENF; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Federal Fluminense – UFF e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ) e algumas Prefeituras Municipais.

O CEDERJ tem como objetivos contribuir para a interiorização do ensino superior público, gratuito e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro; facilitar o acesso ao ensino superior daqueles que não podem estudar no horário tradicional; atuar na formação continuada, à distância, de profissionais do Estado, com atenção especial para o processo de atualização de professores da rede estadual de Ensino Médio e aumentar a oferta de vagas em cursos de graduação e pós-graduação no Estado do Rio de Janeiro[2].

Em geral, o argumento que sustenta o programa se fundamenta na metodologia, que, por ser à distância, permite a inclusão no sistema educacional superior público daqueles que moram longe das universidades ou que não possuem disponibilidade de tempo de estudo nos horários tradicionais das instituições. Dessa forma, rompe-se com o processo de exclusão dos alunos das classes menos favorecidas.

Outro aspecto desse programa é o investimento na formação de mão de obra capacitada para suprir a carência de professores do Ensino Médio, em especial, no interior do Estado do Rio de Janeiro, que se dá através dos cursos de licenciatura. O aluno do Consórcio CEDERJ é matriculado em uma das universidades mencionadas anteriormente, de acordo com seu curso de escolha e com o município (polo regional) ao qual esteja vinculado. Ele presta o exame vestibular, cursa toda a graduação e é avaliado periodicamente. Ao final do curso, recebe o diploma equivalente ao dos alunos dos cursos presenciais.

Cabe ressaltar que, no Consórcio CEDERJ, a competência acadêmica dos cursos está inteiramente a cargo dos docentes das universidades. São eles que elaboram o projeto político e pedagógico dos cursos, os conteúdos a serem ministrados a partir do material didático, cuidam do acompanhamento dos alunos e dos processos de avaliação. No entanto, cabe à Fundação CECIERJ[3] a responsabilidade pela produção do material didático, pela gestão operacional da metodologia de EAD e pela montagem e operacionalização dos polos regionais. As prefeituras municipais que sediam os chamados "polos regionais" se responsabilizam pela adaptação física do espaço destinado ao lugar de atendimento dos discentes, pelo suprimento de material de consumo, bem como pelo pagamento de pessoal administrativo.

---

[1] Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro.

[2] Informações disponíveis no site: http://www.cederj.edu.br/fundacaocecierj/exibe_artigo.php

[3] Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro.

Os cursos oferecidos pelo Consórcio CEDERJ propagam a equivalência do padrão de qualidade aos cursos presenciais oferecidos pelas mesmas instituições de ensino universitárias envolvidas no projeto, inclusive no que diz respeito ao rigor acadêmico dos processos de avaliação de aprendizagem, objeto de nossa pesquisa. Considerando essa abordagem comparativa, cabe ressaltar que a expressão "educação a distância" não anula a figura do professor, apenas a substitui por um mediador ou tutor, que, apoiado no uso dos recursos metodológicos (tecnologia), auxilia o aluno em seu processo de ensino-aprendizagem, supervisionado por um coordenador pedagógico. Sendo assim, pode-se afirmar que tanto os professores como os alunos envolvidos na EAD assumem um novo papel no processo pedagógico, diferente daqueles da educação presencial, em especial da tendência pedagógica tradicional.

Mas, e no tocante às avaliações? Os cursos de EAD, em especial, do consórcio CEDERJ, que se configuram como semipresenciais, vem instituindo quais tipos de processos avaliativos, fundamentados por quais tendências pedagógicas? Nosso trabalho pretende investigar os sentidos propostos para as variadas formas da avaliação utilizadas nos cursos de licenciatura à distância do Consórcio CEDERJ, tendo, como base, alguns estudiosos do tema da avaliação, dentre os quais, podemos citar: Hoffmann (1995); Perrenoud (1999); Valente (2002); Condemarín e Medina (2005), bem como teóricos que estudam a EAD, como Belloni (2001), Kenski (2003) e Litwin (2001). Pretendemos, com esta pesquisa, elucidar como se instituem, na prática, estes processos de avaliação e aprendizagem, e como os alunos de EAD os enfrentam, tendo em vista a já mencionada abordagem comparativa com os cursos presenciais propagada pela própria instituição.

Sabemos que o tema da avaliação, por si só, já e bastante complexo no que diz respeito aos cursos presenciais. O processo de avaliação "possui implicações pedagógicas que ultrapassam os aspectos técnicos e metodológicos e envolvem aspectos sociais, éticos e psicológicos" (Prata, 2003, p.146). As concepções dos processos avaliativos relacionados ao ensino-aprendizagem vem variando ao longo do tempo, passando de uma abordagem classificatória do rendimento dos alunos para uma abordagem analítico-qualitativa do próprio processo. Nesse sentido, ela é, atualmente, considerada como sua parte intrínseca; não entendida apenas como um fim, mas, também, como um meio.

Ou seja, atualmente, a concepção de avaliação transcende a idéia de "nota". Porém, apesar dessa transformação, alguns professores ainda persistem numa abordagem técnico-mecanicista do processo avaliativo. Em algumas situações, a idéia da avaliação ainda transmite insegurança, ansiedade, receios, tanto por parte de quem avalia, como daquele que é avaliado. Questionam-se alguns critérios, como: imparcialidade, confiabilidade, privacidade, eficiência e honestidade da avaliação.

No entanto, para além dessas dificuldades, pensar a avaliação no contexto educativo requer, antes de tudo, pensar o conceito de educação. Conforme afirma Luckesi, a avaliação da aprendizagem escolar "deve ser dimensionada por um modelo teórico de mundo e educação, traduzido em prática pedagógica" (Leckesi, 1996, p. 28.). Nesse sentido, se analisarmos as concepções de educação instituídas no contexto educacional brasileiro até o final da década de 70, perceberemos a influência do pensamento positivista, focado nos aspectos da medição, da mensuração e da quantificação. Já da década seguinte em diante, surgem abordagens focadas nos aspectos qualitativos e críticos, que consideram os aspectos sociológicos e psicológicos como partes inerentes e constitutivas do processo avaliativo, buscando mediar e diagnosticar a aprendizagem escolar.

De acordo com Hoffmann, a avaliação, numa visão construtivista da aprendizagem, deve ser entendida em seu caráter de mediação, por se tratar de um processo educativo que propicia a construção do conhecimento pelo aluno (Hoffmann, 1995). Nesse caso, há uma forte oposição em relação ao modelo de processo educativo como "trasmissão de conhecimentos", no qual avaliar significa verificar, registrar. Ou seja, de acordo com as diferentes concepções existentes de formação humana e de mundo, também serão diferentes as concepções de avaliação dos processos educativos. Nesse sentido, a opção por uma determinada concepção deve ser vista não apenas como uma opção metodológica, mas, sim, como uma opção pedagógica e política.

Alguns autores afirmam que, para a garantia de qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a "ação pedagógica" da avaliação deve cumprir três funções fundamentais: a diagnóstica, a formativa e a somática (Haydt, 2002; Libâneo, 1991; Piletti, 1987). A primeira delas se refere à identificação inicial do nível de conhecimento dos alunos, bem como a verificação das características individuais e grupais que podem influenciar no processo. Deve ser realizada no início de um curso para verificar se os alunos reúnem os pré-requisitos necessários para a aprendizagem dos conteúdos pretendidos, tais como: conhecimentos, habilidades e comportamentos. Assim, se poderá prever, também, possíveis dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e já antecipar a busca por soluções. A segunda se refere ao próprio processo ensino-aprendizagem, visando informar sobre o rendimento dos alunos, constatar suas deficiências, bem como os ajustes necessários a serem feitos no planejamento do processo para se atingir os objetivos pretendidos. É considerada de extrema importância, pois, é através dela que se pode detectar os erros e acertos dos atores educativos (professores e alunos), servindo de orientação para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, buscando seu aperfeiçoamento. A terceira e última, diz respeito à classificação dos alunos segundo seus níveis de rendimento e aproveitamento do

processo. É realizada no final de um curso, período ou unidade, com critérios previamente informados, visando a promoção de nível ou grau.

Tais funções possuem um caráter de interdependência, ou seja, não devem ser utilizadas isoladamente, mas, sim, de maneira complementar. Cada uma delas só possui sentido e validade dentro do processo ensino-aprendizagem se estiver em permanente relação com a posterior. Porém, nas palavras de Santos: "Infelizmente, essa forma completa de avaliar é raramente empregada em nossa realidade educacional, tendo a avaliação um caráter meramente classificatório e descontextualizado." (Santos. s/d).

Mas, e no tocante às especificidades da EAD: como tem se instituído e fundamentado as propostas de avaliação nessa "alternativa pedagógica", considerada por muitos como uma modalidade de ensino-aprendizagem "revolucionária" (Landim, 1997)? Para investigarmos essa questão, faz-se necessário apontar, primeiramente, algumas características que marcam a EAD, tais como: o teor democratizante da proposta, que pretende atender alunos dispersos geograficamente e distanciados fisicamente das instituições ditas convencionais de ensino; e o pressuposto da autonomia como critério fundamental para o desenvolvimento da proposta, que pretende formar sujeitos ativos, responsáveis por seus próprios processos de aprendizagem, capazes de "aprender a aprender". Nesse sentido, o processo de avaliação em EAD precisa estar em consonância com os fundamentos de tal proposta.

Sendo assim, a avaliação na EAD deve considerar, antes de tudo, os princípios da autonomia e do autodidatismo, considerando que se trata de uma modalidade educativa na qual os atores do processo (professores ou tutores e alunos) estabelecem uma relação que rompe com o paradigma tradicional da hierarquia dos saberes. Na EAD, o aluno não estabelece uma relação de dependência com as "explicações" fornecidas pelo professor, apesar de ter sempre a sua disposição as orientações de um tutor, para quando se fizer necessário. Contudo, o instrumento de mediação da aprendizagem, sempre presente, é o livro, ou caderno de atividades, ou manual[4], que possui a função de apresentar, informar o conteúdo ao aluno, que, em caso de dúvidas ou dificuldades na apreensão do conhecimento, poderá recorrer ao auxílio do profissional especializado (o tutor).

> "... num sistema de EAD, o aluno não conta com a presença física do professor. Por esta razão, é necessário desenvolver método de trabalho que oportunize sua confiança, possibilitando-lhe, não só o processo de elaboração de seus próprios juízos, mas também de desenvolvimento de sua capacidade de analisá-los". (Neder, 1996, p.85).

De acordo com a proposta pedagógica da EAD, para além da apreensão pura e simples das informações apresentadas nos materiais disponíveis, o aluno deve também "interagir" com o conteúdo, interpretá-lo criticamente, refletir sobre seus significados e

[4] Ou, ainda, programas televisivos, no caso de tele salas.

suas relações com a realidade, tentando produzir sentidos. Deve, também, expressar suas opiniões, compartilhar seus aprendizados, interagir com os colegas, exercitando o potencial da livre expressão e formulação de idéias e argumentos. Dessa maneira, apesar de estar distanciado fisicamente do convívio com os outros sujeitos (tutores e colegas), o aluno não se encontra isolado.

Embora existam diversas oportunidades de interação dos alunos com o(s) tutor(es), através de chats ou fóruns, a EAD, comparativamente a outras modalidades de aprendizagem, apresenta algumas desvantagens em relação às situações de avaliação, conforme aponta Gibbs (1995). Destacamos, dentre outras: as dificuldades em estabelecer comparações de finalidade classificatória entre os resultados individuais obtidos; o tempo adicional requerido para realizar todas as atividades propostas aos alunos; as dificuldades de aceitação de propostas e estratégias menos comuns pelos alunos, tais como trabalhos de grupo, avaliação inter-pares e portfólios, por exemplo; e as dificuldades na comprovação de autoria e ausência de plágio nas atividades propostas.

Esta última apresenta-se como característica recorrente nos estudos que realizamos e nos permitiu identificar um dilema ético: na EAD, não é possível afirmar, com 100% de certeza, que é o próprio aluno que está desenvolvendo o objeto de avaliação solicitado pelo tutor ou coordenador do curso.

> "Os cursos EAD totalmente à distância sofrem deficiências na avaliação com relação ao disfarce (falsificação na autenticação – quem está do outro lado da "linha" é realmente quem aparenta ser, o aluno do curso) e ao plágio (apresentar obra científica de outrem como sendo sua)". (Prata, 2003, p. 148).

A preocupação com a fidedignidade e o plágio causam um incômodo tão grande em todos os envolvidos no processo da EAD, que alguns estudiosos começaram a buscar um modelo de avaliação na tentativa de minimizar essa questão, propondo atividades que pudessem proporcionar maior sensação de confiança:

> "A preocupação com a fidedignidade dos trabalhos apresentados pelos alunos virtuais também foi muito enfatizada nos debates. Uma sugestão com vistas a minimizar o problema é a de utilizar o portfólio nos cursos a distância. Essa ferramenta mostraria bem as características do aluno e seu estilo de discurso. Assim, seria relativamente fácil perceber se o aluno fraudou seu aprendizado com trabalhos copiados, pois ficaria muito clara a diferença do discurso que ele desenvolve em relação a qualquer outro. Além disso, qualquer redação do aluno deveria vir acompanhada de referência bibliográfica. Portanto, se o aluno copiasse e colasse, seria facilmente descoberto". (Menslin, 2006, p. 28).

Ou seja, o que se propõe é a ativação de um sistema de avaliação que permita cruzar diversas informações capazes de auxiliar na identificação de cada aluno, permitindo ao tutor maior acertividade na correção e avaliação dos trabalhos. Porém, corre-se o risco de que as atividades constitutivas desse sistema venham sobrecarregar o professor, pelo excesso de tarefas, dados e informações com os quais ele terá que lidar.

> "Os meios possíveis de avaliação em EAD são: os tradicionais testes, a análise da interação do usuário com o ambiente e o julgamento das atividades determinadas pelo professor e realizadas pelo aluno (avaliações alternativas). Essas formas de avaliar em EAD geram uma sobrecarga de informação para apreciação do professor. Esse contrapeso pode ser tratado na forma de estatísticas, gráficos e com ajuda de Inteligência Artificial". (Prata, 2003, p. 147).

Para além da abordagem do aspecto da veracidade da autoria na avaliação em EAD, Michael Moore (1993) nos chama a atenção para a problemática da "distância transacional", bem como para a diferenciação entre avaliação síncrona e assíncrona; a saber, aquela que ocorre em tempo presente, real, concomitante ao da apresentação da proposta avaliativa e o seu oposto, que pode ocorrer em tempo futuro, diferenciado daquele no qual a avaliação foi apresentada.

> "A primeira tentativa em língua inglesa de definição e articulação de uma teoria da Educação a Distância surgiu em 1972. Mais tarde foi denominada de "teoria da distância transacional". Nesta primeira teoria afirmava-se que Educação a Distância não é uma simples separação geográfica entre alunos e professores, mas sim, e mais importante, um conceito pedagógico. É um conceito que descreve o universo de relações professor-aluno que se dão quando alunos e instrutores estão separados no espaço e/ou no tempo. Este universo de relações pode ser ordenado segundo uma tipologia construída em torno dos componentes mais elementares deste campo - a saber, a estrutura dos programas educacionais, a interação entre alunos e professores, e a natureza e o grau de autonomia do aluno". (Moore, 1993, p.2).

Através do desdobramento do conceito de "distância transacional", Moore nos explica que, em uma avaliação síncrona, o aluno se encontra em uma distância transacional menor do que em uma avaliação assíncrona. Este fato permite identificar alguns fatores que podem ser considerados primordiais na realização de uma avaliação de excelência. Segundo Moore, a superação da "distância transacional" é o grande desafio para a avaliação em EAD, pois, não é apenas a separação geográfica entre professor e aluno que pode se configurar como um problema, mas, também a distância temporal, que, na modalidade da EAD, ocorre quando existe alguma atividade que é realizada de forma assíncrona.

Para Moore, um dos grandes problemas que ocorre no cenário da EAD é a possibilidade de um vácuo comunicacional entre os atores envolvidos, que geram mal-entendidos, dificuldades e erros de compreensão entre aquilo que se quer transmitir e o que, de fato, se recebe. Ele aponta dois fatores que influenciam nesse processo: os métodos e estratégias utilizados e os diálogos estabelecidos. Nesse sentido, ao se propor estratégias de avaliação da aprendizagem em EAD, faz-se necessário considerar, também, a avaliação da qualidade da distância transacional que a permeia.

Na tentativa de qualificar o processo de avaliação em EAD, Oliveira ett alli (2007), sugerem algumas etapas e critérios a serem cumpridos. São eles: fundamentar-se num enfoque pedagógico, evitando riscos de incoerências entre objetivos e estratégias avaliativas; propor atividades contextualizadas e globais (multidisciplinares); facilitar o processo de aprendizagem autônoma por parte dos alunos; apresentação explícita dos

critérios e padrões de avaliação, bem como dos resultados esperados; oportunizar a oferta dos instrumentos avaliativos em quantidades suficientes e em ocasiões propícias, conjugando os enfoques formativo e somativo; possibilitar o entendimento da contextualização da aprendizagem e da avaliação a serem realizadas, bem como estimular o interesse pela metacognição (o conhecimento do próprio processo de aprendizagem); e, por fim, conjugar a avaliação procedimental (do conhecimento adquirido) e a avaliação atitudinal (de competências, habilidades, atitudes). Os autores sugerem, ainda, que se deva garantir o direito de acesso aos resultados da avaliação e a privacidade dos mesmos.

É evidente que, para garantir o cumprimento dessas etapas e critérios, torna-se imprescindível investir na qualificação do profissional da EAD – o tutor. Não se trata apenas de instrumentalizar a EAD com recursos e técnicas que, obviamente, possuem um papel importante, mas, trata-se também de, para além da dimensão tecnológica, vislumbrar a dimensão pedagógica sempre presente em qualquer processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, tão necessário quanto o investimento em velocidades de conexão, na qualidade do serviço de provedores, em recursos multimídias, softwares e plugins, é o investimento na formação pedagógica daquele que vai orientar o processo da EAD. Conforme nos adverte Prata, "... grande parte dos docentes não se sente em condições de adaptar a sua didática de ensino às novas tecnologias de informação." (Prata, 2003, p. 148.). Nesse aspecto, a EAD em nada difere da educação presencial, que apresenta as mesmas necessidades e dificuldades. Porém, diversos estudos apontam que, em outros aspectos, a EAD e a EP[5] apresentam características bastante diferenciadas, que, portanto, influenciam na instituição de especificidades no tocante ao processo avaliativo de ambas, como sinaliza Prata:

> "Podemos observar que os estudantes de EAD conseguem adquirir aptidão mais efetiva no pensamento independente, nas estratégias de busca de informação e na literatura computacional do que os alunos de sala de aula. Em contrapartida, os estudantes presenciais aprendem mais efetivamente comunicação oral, relacionamento interpessoal, intuição e pensamento crítico do que estudantes em EAD. Constatando essas diferenças pode-se adotar algumas estratégias nas avaliações do estudante em EAD, com base nos seguintes questionamentos [Eder 2003]: O que e qual a qualidade do que os estudantes aprenderam? Eles simplesmente adquiriram informação factual ou aprenderam a analisar, sintetizar e exercitar o julgamento crítico sobre o assunto proposto? Eles aprenderam a tolerar o ponto de vista dos outros e sabem como defender os seus próprios de uma maneira racional? Eles podem aplicar o que aprenderam em outras áreas de seu trabalho e na sua vida pessoal? O aprendizado deles vai além do final do curso?" (Prata, 2003, p. 147).

Outro problema relativo ao contexto da EAD, ainda sinalizado por Prata, é o da evasão, um dos grandes obstáculos dessa modalidade de ensino, apesar de não ser exclusivo dela, pois, tal problema se revela comum à EP. No entanto, cabe investigar se as causas dos mesmos também são comuns. Nesse sentido, mais uma vez, se impõe a

[5] Educação Presencial.

necessidade de avaliação da EAD, em suas especificidades, possibilidades e perspectivas.

Todos os aspectos até aqui apresentados fazem parte da primeira etapa de nossa pesquisa, ainda em andamento, que se constituí em análises bibliográficas de alguns autores que abordam a temática da avaliação em EAD. Nossa próxima etapa será um estudo de caso, que terá como objeto de análise as práticas avaliativas propostas em algumas disciplinas dos cursos de licenciatura do consórcio CEDERJ, a fim de verificar os sentidos e desafios nelas presentes. Por se tratar de uma pesquisa ainda em construção, não apresentamos aqui nenhum resultado definitivo ou conclusões estabelecidas, mas, sim, apenas, propostas de reflexões sobre os temas mencionados: Em que medida a modalidade de ensino à distância vem contribuindo para estimular ou limitar projetos de educação para a autonomia? Ou, em outras palavras, para possibilitar a desconstrução das visões unilaterais que definem o fenômeno educativo apenas a partir de concepções hegemônicas já cristalizadas nas práticas pedagógicas?

Referências bibliográficas

BELLONI, M. L. (2001). *Educação à distância*. Campinas, SP: Autores Associados.

CONDEMARÍN, M. & MEDINA, A. (2005). *A avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação.* Porto Alegre: Artmed.

GIBBS, G. (1995). *Assessing Student Centred Courses*. Oxford: Oxford Brooks University.

HAYDT, R. C. (2002). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.

HOFFMANN, J. (1995). Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. In *Educação e Realidade*, Porto Alegre.

KENSKI, V. M. (2003). *Tecnologias e ensino presencial e a distância.* Campinas. São Paulo: Papirus.

LANDIM, C. M. M. P. F. (1997). *Educação à distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro.

LIBÂNEO, J. C. (1991). *Didática*. São Paulo: Cortez.

LITWIN, E. (2001). *Educação à Distância – Temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed Editora.

LUCKESI, C. C. (1996). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Ed. Cortez.

MOORE, M. G. (1993). Three types of interaction. In HARRY, K., JOHN, M. & KEEGAN, D. (Eds.). *Distance Education. New Perspectives.* London: Routlege Ed.

MENSLIN, M. S.; PAULA, J. F. & DOMINGUES, E. (2006). Avaliação em cursos à distância. In: AMBRÓSIO, Paulo Eduardo (Org.) *Debatendo sobre o papel do tutor na educação a distância.* Ribeirão Preto: Coletânea de textos apresentados durante o I Encontro Nacional de Tutores de Educação a Distância (ENATED).

NEDER, M. L. C. (1996). Avaliação na Educação a Distância: significações para definição de percursos. In PRETI, Oreste (Org). *Educação a Distância: Inícios e Indícios de um percurso*. Cuiabá: EdUFMT, 75-94.

OLIVEIRA, E. S. G.; CUNHA, V. L.; ENCARNAÇÃO, A. P.; SANTOS, L.; OLIVEIRA, R. A. & NUNES, R. S. (2007). Uma experiência de avaliação da aprendizagem na educação a

distância. O diálogo entre avaliação somativa e formativa. In: *REICE - Revista Ibero Americana sobre Qualidade, Eficácia e Mudança em Educação.* Volume 5. Numero 2e, 2007.

PERRENOUD, Ph. (1999). *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre : Artmed Editora.

PILETTI, C. (1987). *Didática Geral*. São Paulo: Ática.

PRATA, D. N. (2003). Estratégias para o desenvolvimento de um framework de avaliação da aprendizagem à distância. *XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – NCE- IM/UFRJ*, 146-155.

SANTOS, J. F. S. (s/d) Avaliação no Ensino à Distância. *Revista Iberoamericana de Educación*.

VALENTE, J. A. (2002). A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e da Comunicação:repensando conceitos. In: JOLY, M. C. *Tenologia no ensino: implicações para a aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Escola Nova Piratininga: reconstituição da formação profissional dos trabalhadores no período da ditadura militar no Brasil - 1979-1985

Maria Inês Paulista

Universidade Nove de Julho – São Paulo

Resumo: O presente trabalho visa a investigar a formação profissional dos trabalhadores da Escola Nova Piratininga, desde sua fundação nos anos de 1970, época da ditadura militar do Brasil e seu percurso até os anos 90. O objetivo principal é verificar a concepção de formação adotada pela instituição fundada por um grupo de sindicalistas que fazia oposição ao sindicato metalúrgico estabelecido. Ela oferecia cursos profissionalizantes apoiado em conhecimentos técnicos, formação política e ensino acadêmico aos trabalhadores. A formação do trabalhador exige um nível de especialização e de análise crítica da sociedade na busca da identificação das demandas sociais que constituem o centro de sua prática. Assim, pretendemos reconstituir a trajetória desta escola e de seus principais agentes, através do contexto histórico. As fontes orais com as narrativas de trabalhadores e professores que vivenciaram este processo da criação, e a documentação oficial, permitirá resgatar as principais tendências, dentre as quais focalizam a resistência política e as mudanças ocorridas na formação dos novos militantes que possuíam como principal preocupação, uma sociedade mais justa e democrática.

Introdução

A formação profissional dos trabalhadores brasileiros representou uma preocupação para o Estado brasileiro desde a implantação do parque industrial criado pelo governo de Getúlio Vargas em 1930. Esse governo deu início à sua modernização, e foi a partir deste processo que se efetuou a centralização de poder. Transformou as funções, no sentido de realocar a sede da soberania nacional e o comando das políticas econômicas e sociais nas mãos do Estado federal.

Destaca Raichelis (1988), que é a partir desse período, que se constitui propriamente o dito Estado burguês, em que burguesia e proletariado no Brasil entram numa relação política de dominantes e dominados, tendo em vista a reprodução de seus interesses.

> O período que se abre a partir de 1930 significa não só a definição de um projeto industrializante, mas, fundamental e estreitamente vinculadas a esse aspecto, a emergência e criação do próprio Estado burguês, assentado no aparecimento e afirmação na cena política brasileira das classes fundamentais ao desenvolvimento do modo de produção capitalista e à sua reprodução. (RAICHELIS, 1988, p. 34)

Se anteriormente, a produção se assentava basicamente na produção agrícola, agora ela inicia um período de crescente consolidação da indústria como fonte de dinamismo da economia nacional, engendrando uma tardia e lenta incorporação dos padrões produtivos e tecnológicos oriundos dos países centrais (cf. Mello, 1984).

A industrialização retardatária e subordinada ao capitalismo em sua fase monopolista apresenta outras especificidades, "*fundamentais* para o entendimento da constituição e

inserção da classe operária no capitalismo brasileiro", como diz Antunes (1982), sustentado na análise marxiana:

> No Brasil o processo de industrialização nasce dentro de um contexto onde predomina a grande indústria, entendida aqui como o "organismo de produção inteiramente objetivo que o trabalhador encontra pronto e acabado como condição material de produção" e onde a mecanização e a coletivização do trabalho substituem o trabalho manual, individualizado ou parcelar de formas anteriores [...] efetivando a subordinação real do trabalho ao capital (Antunes, 1982:49-50).

Em 1931, o governo editou a Lei de Sindicalização, por meio do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e tornou obrigatória a aprovação dos estatutos dos sindicatos trabalhistas e patronais, engessando e controlando os sindicatos e enfraquecendo os movimentos operários. O Estado interferiu, tornando-se o centro das decisões, tolhendo o operariado com uma legislação trabalhista que, se de um lado concedia benefícios, de outro limitava a ação política. O condicionamento estatal do sindicalismo, sem dúvida, limitou a independência das classes trabalhadoras ao longo de sua história.

A política de desenvolvimento econômico orientou a intervenção estatal até meados dos anos de 1950, mudando seu caráter no governo de Juscelino Kubitschek, com a implementação de um Plano de Metas que incorporava a chamada industrialização pesada, cuja base era formada pelas empresas transnacionais, estatais e privadas nacionais, especialmente a de bens de consumo duráveis, da indústria automobilística e naval. (cf. Oliveira, 1984; Mello, 1984; Mattoso, 1995).

A economia brasileira incorporou-se ao padrão de acumulação monopolista, conforme aponta Oliveira, na fase inicial do novo padrão de acumulação no país, duas forças adquiriram *nova* qualidade no processo econômico e político: o capital externo e o Estado, como pressupostos e agentes na definição da necessidade de novas fontes de financiamento da acumulação capitalista.

O capital estrangeiro passou a comandar os setores mais importantes da produção prioritariamente a indústria de bens de consumo duráveis e a indústria automobilística. Este investimento se efetivou mediante a utilização de processos produtivos, máquinas e equipamentos para potenciar a exploração do trabalho. Houve incremento da produtividade industrial, mas os níveis salariais permaneceram sem crescimento real, como assinalam vários estudos da época. A afirmação de Oliveira é esclarecedora:

> O capital estrangeiro tem a virtualidade, em si mesmo, de trazer [...] aquele fator que a ausência de acumulação prévia tornava débil na economia brasileira: tem a virtualidade de transformar, de poder potenciar o trabalho vivo, isto é a exploração do trabalho mediante a utilização de um trabalho morto acumulado (Oliveira, 1984:116-117).

Essa política procurava atrair investimento externo para alavancar o desenvolvimento industrial e inserir a economia brasileira na nova divisão internacional do trabalho pautada pela internacionalização da produção. Esta é uma particularidade histórica brasileira, que ficou muito evidente neste período; a exclusão das classes trabalhadoras

nos processos de decisão econômica, social e política do país, impedidas por meio de mecanismos manipuladores ou de coerção de conquistar um espaço próprio de expressão e participação.

Entretanto, é necessário salientar que apesar da exclusão desta camada da população, ela sempre se manifestou e algumas vezes de maneira bem contundente. Nas décadas de 1910 e 1920, particularmente, as greves e os movimentos sociais se acirravam, e a mais significativa aconteceu em 1917, em São Paulo, com a paralisação de pelo menos 40 mil trabalhadores, de acordo com Gohn (2003). Claro está que outras reivindicações aconteceram durante os anos seguintes, a classe trabalhadora muitas vezes foi protagonista de protestos, greves e movimentos, e as conquistas se realizavam morosamente. Se o governo de Vargas teve como mote a regularização do estado burguês e consolidação das leis trabalhistas, o governo de Kubistchek passou a ter um papel ordenador na economia, investindo em infra-estrutura e produção de bens e serviços e estabelecendo associações com empresas estrangeiras e segundo Oliveira (1984), definindo claramente um esquema de acumulação e concedendo-lhes generosos favores.

Os anos de 1961 a 1964 foram marcados pela abertura das organizações sociais, de estudantes, trabalhadores causando preocupação em setores conservadores da sociedade como; os banqueiros, a os empresários, a Igreja Católica, os militares e a classe média. Todos temiam uma guinada do Brasil para o lado socialista. O Golpe de 1964 de acordo com Bauer (2010) consumava a realização dos anseios de setores civis conservadores e militares da sociedade brasileira que já havia tentando, em outras oportunidades, chegar ao poder através da via do golpe de Estado. Dessa vez os golpistas conseguiram êxito porque receberam decisivo apoio das camadas médias urbanas, da pequena burguesia, do clero católico e de praticamente todos os setores empresariais brasileiros.

A mudança provocada pelo novo regime consubstanciou as formas de dominação burguesa com o arbítrio do poder político culminando no uso extremado da força repressora através de torturas físicas e psicológica, prisões e mortes aos oponentes do regime. O arrocho salarial e o descontentamento das camadas médias e de trabalhadores urbanos e rurais e a pressão internacional causaram modificações no quadro político e social propiciando o golpe militar de 1964.

> O traço fundamental naquele momento foi a exclusão das classes populares de qualquer participação efetiva e a repressão política e ideológica desencadeada pelo Estado, através da política sindical controladora e da legislação trabalhista manipuladora. (Antunes, 1982:73).

Os governos militares estiveram no poder de 1964 a 1985, implantaram um conjunto de medidas, no âmbito da vida social e político-econômica, expressas através de uma política salarial e sindical, com implicações imediatas. Esta política dificultou as relações

de trabalho num primeiro momento e depois no longo prazo todo o conjunto da sociedade brasileira impedindo qualquer participação dos opositores e da sociedade civil na vida política nacional.

Os sindicatos foram descaracterizados como instrumentos de defesa dos interesses coletivos e se afirmaram como agências assistenciais-recretivas, cumprindo alguns rituais de homologação e desenvolvendo práticas de cooptação e controle dos trabalhadores. Como afirma Martins (1979: 91), "a proposta sindical do Estado Novo encontra sua efetivação na conjuntura política de 1964", pois ocorreu o aprimoramento dos dispositivos legais que deu aos sindicatos o papel de reguladores do conflito social. Paralelamente, o regime militar efetuou intervenções nos sindicatos cassou suas lideranças e suprimiu o direito de greve.

> A evolução da ditadura é apanhada por alguns autores segundo três momentos distintos, de natureza indicativa e aproximativa, quais sejam: 1) abril de 1964 a dezembro de 1968 (governo Castelo Branco e parte do governo Costa e Silva); 2) dezembro de 1968 a 1974 (fim do governo de Castelo Branco, o intermezzo de a Junta Militar e todo o governo Médici); 3) o período Geisel (1974-1979) e o governo Figueiredo de 1979 a 1985). (Netto, 1991a: 34-35)

O estado autocrático-burguês radicalizou-se, Ianni (1981), impôs mecanismos repressivos e concentrou toda a ação reguladora das relações sociais. Abertamente, assumiu caráter *antinacional e antidemocrático*, em crescente distanciamento diante da sociedade civil, sobre a qual recaiu generalizado processo de *criminalização.* Este processo político e ideológico institucionalizou-se nas constituições, atos institucionais, leis e ordens do aparelho ditatorial.

A sociedade civil, porém respondeu com passeatas, greves, e a despeito das particularidades que caracterizaram as várias paralisações em seus processos e resultados alcançados, o objetivo central sobre o qual incidiu a ação operária foi, sem dúvida, o arrocho salarial, ainda que outras reivindicações estivessem presentes. Ao lutarem por melhores salários, o movimento grevista pôs em cheque um dos pontos nevrálgicos de uma política econômica que, sustentada na exploração relativa e absoluta do trabalho, possibilitou um padrão de acumulação do capital sem precedentes no país, cuja vigência justificava as mais variadas formas de opressão e controle sobre a classe operária.

Assim, a partir de uma motivação de base econômica, as greves assumiram uma "*nítida dimensão política***"**, pelo questionamento à política econômica; o seu próprio fazer-se representou a negação absoluta da lei antigreve, apontando para a supressão dos mecanismos repressivos do Estado (cf. Antunes, 1988:55-56).

A Oposição Sindical surgiu e se desenvolveu estruturalmente ligada ao sindicato oficial, ainda que em *oposição* a ele, e nunca como uma ação *paralela,* como afirma Batistoni (2001)

> "Assim a OSM (Oposição Sindical Metalúrgica) não é um novo sindicato, mas é uma frente de sindicalistas que lutam por ele, orientando o combate dos trabalhadores, no sindicato atual e na fábrica". [...] O papel da OSM é o de desmantelar a atual estrutura e construir uma nova, independente dos patrões e governo, a partir da organização da fábrica. [...] "A OSM luta por um sindicalismo independente, que em certa medida ela já pratica na experiência das Comissões de Fábricas" (Teses Aprovadas, p.43, grifos da autora).

A OSM, ao longo de sua trajetória reafirmava a necessidade de uma intervenção política e para tal precisava de ferramentas para combater as causas dos problemas da classe operária que vinham desde a estrutura sindical corporativa dos anos de 1930, tendo como conseqüência o seu engessamento.

Três correntes orientavam o sindicalismo brasileiro na década de 1970, a dos pelegos tradicionais, a dos sindicalistas independentes e a das oposições sindicais. Cada uma dessas correntes comportava diferenças no seu interior. Em nosso trabalho especificamente vamos abordar a história de uma das ferramentas utilizadas pela OSM, em pleno regime militar, com forma de ação de um sindicalismo independente e combativo, na busca de aprimorar o operariado tanto tecnicamente como politicamente.

A ferramenta que vamos analisar é a Escola Nova Piratininga, cujo objetivo era a formação profissional de trabalhadores que junto ao processo de aperfeiçoamento técnico tivessem uma sólida formação política e que viessem a atuar dentro das fábricas, conscientizando os trabalhadores e fomentando a luta por seus direitos. Do ponto de vista metodológico, traçamos o caminho a seguir: indicamos os métodos utilizados, a abordagem, a delimitação dos sujeitos, o corte temporal e o referencial para a análise dos resultados. Trabalhamos primeiramente com pesquisa bibliográfica, documentos da oposição sindical metalúrgica e realizamos entrevistas semiestruturadas. Elas foram feitas presencialmente, aplicadas a partir de um roteiro com perguntas abertas, apresentadas por ordem, gravadas com a autorização prévia dos entrevistados e transcritas posteriormente.

Na análise e estudo de algumas instituições como a Escola Nova Piratininga, que não possuía uma certificação oficial e uma estrutura pedagógica formal, realizar a História Oral foi essencial. Conforme nos assevera Meihy (1998), "*De início a história oral combinou três funções complementares: registrar relatos, divulgar experiências relevantes e estabelecer vínculos com o imediato urbano, promovendo assim um incentivo à história local e imediata*" (Meihy, 1998, p.22).

Para Alberti (1989), esta dificuldade está relacionada ao fato da história oral não pertencer a um campo estrito do conhecimento, "*sua especificidade está no próprio fato de se prestar a diversas abordagens, de se mover num terreno pluridisciplinar*". A própria autora quando se propõe a conceituar a história oral, usa a palavra "arriscando", quando o faz.

A história oral possibilita a construção e a reconstituição da história por meio dos relatos individuais ou coletivos. O fato de ser considerada como um campo multidisciplinar possibilita que algumas disciplinas, (entre elas a antropologia, psicologia, psicanálise, sociologia, etc.), possam dar suas contribuições teóricas, especialmente no tratamento e na análise da informação oral. Para este trabalho, o resgate por meio da história oral configurou também um pequeno tributo a todos os que colaboraram no planejamento e realização da escola, que mesmo depois de encerrar sua trajetória, serviu de modelo e inspiração para o trabalho o Centro de Educação, Estudos e Pesquisa.

A Escola Nova Piratininga

A Escola Nova Piratininga surgiu como centro profissionalizante em 1979 num bairro industrial localizado na região central de São Paulo. Sua realização efetiva foi nesta data, mas suas sementes foram sendo cultivadas desde o golpe militar de 1964, com a derrota das organizações sociais. A peculiaridade e relevância da escola na construção de um modelo alternativo de educação, desenvolvido por trabalhadores para os trabalhadores.

Os idealizadores da escola eram compostos de um grupo de metalúrgicos especializados, isto é tinham formação técnica especializada, como caldeireiros, ferramenteiros, inspetores de qualidades, sendo que alguns deles eram membros da Pastoral Operária, outros eram lideranças de Movimentos Populares e que faziam parte da Oposição do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo.

O movimento oposicionista era formado por metalúrgicos que se opunham aos interventores colocados nas indústrias pelo estado e pelo patronato cujo papel era o de organizar e controlar os trabalhadores, adaptando-os e colaborando para que eles aceitassem todas as resoluções, salários e condições de trabalho impostas. Eles também tinham como missão, observar e posteriormente retirar das indústrias, os trabalhadores mais combativos ou perigosos, como eles denominavam, por não concordarem com a política econômica e social praticada nas indústrias.

De uma maneira geral, a população brasileira, era orientada a formar uma ideia de país que estava crescendo, e resolvendo seus principais problemas sociais, quando na realidade, o que se percebia era o abismo cada vez maior que se abria entre as classes sociais, a falta de liberdade e o controle exercido sobre a população através da repressão e da violência.

Neste contexto conturbado da história brasileira, a Escola Nova Piratininga inicia suas atividades. Para a sua concreta realização, os idealizadores contaram com recursos

financeiros vindos da Alemanha de uma Instituição denominada "Pão para o Mundo"[1], da ICCO[2], CEBEMO[3] e da Caritas[4] italiana e brasileira. A principal articuladora na captação destes recursos foi a professora Maria Nilde Mascellani[5], educadora católica, coordenadora do Serviço do Ensino Vocacional da Secretaria Estadual da Educação.

Notadamente eram dois os objetivos da escola; o pedagógico relacionado ao ensino profissional e o da formação para a cidadania, o político /social. Góes (2001) ressalta que o primeiro pretendia propiciar a atualização profissional política de militantes sindicais, operários perseguidos pelas "listas negras"[6] que corriam entre as empresas para nomear os operários tidos como "perigosos" combativos, e trabalhadores "engajados"; era preciso reciclar profissionalmente e dar elementos de formação política, e desse modo, formar novos quadros e, deles, novas lideranças. O segundo pretendia contribuir para a difusão de uma nova visão dos trabalhadores baseada nos princípios de solidariedade, liberdade e fraternidade, voltada para a construção de uma nova sociedade, sem exploração e opressão.

A oposição sindical tinha um projeto político pedagógico de formar através dos cursos profissionalizantes, cidadãos engajados na luta política. Os objetivos eram amplos, ultrapassando a alfabetização, a formação profissional e a competência técnica. Estas serviriam de alavanca para conseguir um emprego nas grandes indústrias, nas empresas metalúrgicas e assim, difundir as ideias e lutar por elas, chegar a um novo sindicalismo e a uma nova realidade social.

De acordo com entrevista realizada com o ex-metalúrgico José da Costa Prado[7] "formar profissionalmente e politicamente trabalhadores para intervirem no seu local de trabalho [...] para estar na escola, tinha que ser militante, tinha que ser uma pessoa com compromisso social; [...] lá dava curso não só para trabalhadores de São Paulo, mas vinha trabalhador do Amazonas, de Minas, do Rio Grande do Sul".

---

[1] Pão para o Mundo, é uma ação das Igrejas Evangélicas regionais da Alemanha que tem como objetivo fazer justiça com os pobres. www.polis.org.br/links/000000535.htm

[2] ICCO é uma organização intereclesiástica de cooperação para o desenvolvimento de um mundo onde não haja mais pobreza e injustiça. http://www.icco.nl/delivery/icco/pt/

[3] COBEMO Central de Mediação Co-financiamento de programas de desenvolvimento e ajuda para os países pobres. www.protestant.nl/encyclopedie/themas/cebemo

[4] Rede Caritas Internationalis, rede da Igreja Católica de atuação social com sede em Roma. Organismo da CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil foi criada em 12 de novembro de 1956. www.caritas.org.br

[5] Colaborava com os programas educacionais da CNBB desde 62. Impedida de trabalhar pela ditadura, Maria Nilde, juntamente com alguns ex-companheiros de serviço público, também perseguidos pelo regime militar, criou em 1972 a Equipe RENOV, (Relações Educacionais e do Trabalho), alternativa encontrada para, a partir da área privada, continuar formando educadores, jovens de grupos populares, trabalhadores e outros.

[6] Listas negras, relação dos nomes dos trabalhadores que não podiam ser empregados nas fábricas por sua militância política contra o regime. wwwobservatoriodaimprensa.com. br.

[7] José Costa Prado, metalúrgico e professor da escola. As entrevistas citadas encontram-se em Góes, M. (2001).

A escola contou com um quadro de profissionais diversificados, todos ligados a uma oposição ao regime político da época. Nomes como Eder Sader, Maria Nilde Mascellani, Paulo de Tarso Venceslau, Sérgio Mota, Sueli Bossam, Sebastião Lopes Neto, Vito Giannotti, Nadia Gebara, foram educadores atuantes e comprometidos a fornecer uma educação integral aos trabalhadores de todos os estados do país.

Com os recursos financeiros obtidos o grupo de trabalhadores e militantes da OSM alugou um conjunto de salas e o maquinário necessário para os primeiros cursos programados. A oficina podia ser comparada a uma indústria de porte médio de usinagem manual ou de máquinas como fresa plainas, furadeira e tornos e gráfica. Alguns alunos vinham aprender uma nova profissão, outros faziam uma reciclagem e atualização de seus aprendizados, contando com um plantão de tira dúvidas.

No depoimento da prof. Nadia Gebara podemos entender como foi implantada a proposta pedagógica no inicio das atividades da Escola Piratininga:

> "tratava-se de um local de prática profissional, os operários usavam em horários mais disponíveis, uma espécie de plantão de duvidas, [...] eram períodos em que o pessoal vinha e usava as máquinas e eram orientados pelos professores. Eles ajudavam o pessoal a se preparar para fazer algum teste, a relembrar, porque você fica três ou quatro anos numa empresa, você adquire experiência num campo, mas você deixa de se atualizar noutros campos e na hora do teste, o pessoal quer, a empresa quer a tua experiência, ele quer a tua atualização".

As aulas regulares e o plantão de dúvidas, entretanto, não serviam apenas para dar formação profissional, mas para educar politicamente o trabalhador. Quanto mais especializado em suas profissões como caldeireiros, ferramenteiros, inspetores de qualidade, e fresadores e torneiros, em melhores e maiores empresas trabalhavam. Era um jeito de aprender uma profissão com um olhar crítico da sociedade, onde se discutia a questão da conjuntura daquela época, discutia os rumos das lutas dos trabalhadores, em que o Socialismo era uma proposta que orientava todo o grupo envolvido no projeto. Paralelamente às aulas profissionalizantes de ensino técnico, ocorriam as aulas de esclarecimento político.

Numa época de recessão econômica e repressão política, ser um ativista sindical era perigoso e difícil, estar desempregado significava estar fora da luta. Por isso, formas clandestinas de se conseguir um trabalhar numa grande empresa e militar dentro dela também ocorriam, conforme o depoimento de José da Costa Prado:

> "a gente queria entrar numa fábrica de porte médio, a gente, através de uma amizade, às vezes a gente conseguia num papel o teste que ia ser aplicado naquela fábrica, trazido por algum companheiro que passara por ele. Aí a gente ia na escola, fazia o teste e se preparava para quando fosse lá na fábrica fazer o teste melhor e assim garantir o emprego. O Mota, pelo jeito de ser, atuava em várias áreas, era o instrutor de ajustagem, de fresa, de torno, de solda, tudo a gente ia pedir ao Mota"

Durante seu período de vigência, a Escola Piratininga teve três endereços diferentes; o primeiro suas atividades se desenvolveram à Rua Melo Barreto no bairro do Brás, de 1979

a 1985. Em seguida ela funcionou na Rua Riachuelo, zona central da cidade, até 1989 e finalmente de 1989 a 1996 na Rua Silveira Martins também na região central da cidade. Interessa assinalar estas mudanças de endereço, sempre no centro de uma cidade grande como São Paulo não para facilitar o acesso dos alunos que vinham muitas vezes de bairros distantes, mas como forma de integração à metrópole e a aproximação dos locais onde funcionavam as sedes sindicais.

Desde sua concepção a escola contou com uma série de dificuldades diversas; primeiro, pelas dificuldades financeiras, capacidade física do local onde funcionava a escola, depois a organização de trabalho em função do horário de alguns alunos, o preço do material utilizado para a confecção das peças nas máquinas, e a diferença de conhecimentos, idade e credo dos alunos de cada turma.

Os alunos eram oriundos principalmente da Juventude Operária Católica (JOC), dos Movimentos Sociais e dos Sindicatos mais combativos do país. Essas entidades enviavam trabalhadores entre 17 e 32 anos de idade, que por vezes não tinham categoria funcional quase nenhuma ou nenhuma, eram ajudantes sem qualificação, para efetuarem um curso de seis meses, de horário integral na Escola Piratininga. Muitos destes trabalhadores vinham de outras cidades, outros estados, dificultando a sua vida e de suas famílias.

Em alguns casos o sindicato local bancava a sobrevivência da família deste trabalhador, segundo palavras de José da Costa Prado, "estava desempregado e veio se qualificar aqui e se capacitar politicamente e voltava para sua cidade para intervir na fábrica"...era portanto um trabalho integrado entre estas entidades envolvidas e os trabalhadores.

Segundo Leonildo Rodrigues de Assis, professor da escola; "*cada turma tinha em média 15 alunos, escolhidos a dedo, digamos assim, no Brasil todo. Em São Paulo eles montavam uma espécie de república, viviam em conjunto em bairros diferentes, em momentos diferentes. A gente fazia contato com os movimentos organizados em várias regiões do país e pedia que mandassem militantes daquelas regiões, que tivessem potencial para organizar o local de trabalho. Nossa relação era com o coletivo onde tinha origem, onde o aluno fazia parte; era com esse coletivo que a gente fazia reuniões periódicas e discutia o andamento, o progresso, a situação de cada aluno. Esses alunos vinham, na maioria, de participação, de militância, a maioria de igreja e das cidades do interior, seja de São Paulo, ou de outros estados".*

Como parte do processo de ensino e de aprendizagem, as aulas, o currículo e a metodologia desta escola foram desenvolvidos de maneira diferente em vários aspectos. Os cursos eram ministrados por quantidade de horas e contavam com atividades intra e extraclasse. As aulas de conhecimentos gerais eram ministradas em sala, geralmente no período da manhã, onde os alunos se colocavam como numa assembléia, era o coletivo, conforme relata o prof. Leonildo. Esses conhecimentos gerais incluíam: a Leitura

e Interpretação de textos, a Matemática, Oratória e Discurso, Leitura e discussão de notícias de jornal, Liderança Sindical, Relaxamento, História, Geografia e tentavam trabalhar o ser humano, o operário de forma integral.

As aulas práticas eram dadas na oficina aplicando os conhecimentos teóricos, a partir de um ensino mais individualizado, em que os alunos realmente produziam peças, consertavam máquinas, trabalhando com solda e polimento, materiais usados nas indústrias da época. Simulavam o trabalho da fábrica para melhorar o desempenho do trabalhador, pois quanto mais especializado, melhores cargos teriam e mais poderiam influenciar outros trabalhadores para sua causa. A escola não contava com um modelo de aprendizagem, cada professor possuía a liberdade de empregar sua metodologia e fazer mudanças, o que se cumpria com mais rigor era o número de horas para cada curso. A distribuição de horas variava de acordo com o grupo, de um acordo entre eles. Podia durar de três a seis meses, havia turmas que estudavam seis horas diárias, outros, oito horas e outros com doze horas.

Os cursos contavam com atividades fora da sala de aula em um módulo que se chamava "Formação do Coletivo", em que os alunos divididos em grupo deveriam traçar um mapa de seu caminho até a escola. Segundo a Prof.ª Nadia Gebara, o objetivo era de ensinar a desenhar e usar a cartografia e promover o conhecimento da cidade para ajudar nas atividades de militância política, como a distribuição de panfletos e jornais da oposição sindical na porta das fábricas. A distribuição acontecia sempre muito cedo, quase de madrugada e os alunos participavam de livre vontade, era espontâneo e mostrava o interesse deles no movimento social.

Uma contribuição importante na luta dos trabalhadores da oposição sindical foi sem dúvida o Jornal Luta Sindical, publicado e distribuído pelos militantes na busca do esclarecimento e engajamento do maior número de pessoas para as questões que consideravam essencial para os trabalhadores, a consciência de classe, para além da questão salarial.

Este modelo de escola criado pela OSM sofreu devido à falta de liberdade imposta pelo regime militar, as dificuldades financeiras, pois a escola não cobrava mensalidades dos alunos e seus custos eram altos, eles davam ajuda na alimentação e moradia dos alunos, e os recursos das entidades internacionais demoravam a chegar. A escola atingiu seu auge nos anos de 1985, quando se estruturou, passando a contar com um coordenador de ensino, cursos regulares de período integral, equipe de professores fixos e envolvidos no projeto que pretendia formar bons profissionais e cidadãos conscientes, vivendo deste período até 1990, seu momento maior de uma experiência educacional marcante.

Em 1990, a escola se transferiu para outro endereço, instalando-se em um prédio muito grande e velho, nas palavras de Sebastião Lopes Neto*: tratava-se de um prédio grande, 800 metros quadrados, mas que o dono só alugaria se fosse inteiro, para nós da escola, era muito grande, estava abandonado e cheio de lixo, mas preciso por estar bem localizado.* Afinal depois de algum tempo, o espaço livre da escola foi aproveitado para atividades de outros movimentos sociais, como a montagem do comitê da futura prefeita de São Paulo, Luiza Erundina[8] e também para amparar a Regional da CUT[9].

As dificuldades financeiras enfrentadas pela Escola Piratininga no começo da década de 1990, em grande parte foi sustentada pela então prefeita eleita Luiza Erundina. Ela valorizava o trabalho dos sindicalistas e o esforço para manter e gerir a escola, mas ao término de seu mandato em 1993, e com a eleição de um prefeito de ideais contrários aos dos idealizadores da escola, teve início o seu fim. De acordo com o relato de José Costa Prado: *naquele momento a prefeitura começou a atrasar os pagamentos que tinha como acordo com a escola, não repassava as verbas e a gente convivia com uma inflação de 52% ao mês, começamos a atrasar o pagamento de luz, aluguel, de professores..., nós fomos obrigados a vender a nossa ferramentaria, a gráfica, e ainda ficamos com dívida... isso nós agradecemos a essa política anti-social, antitrabalhadora...*

É com tristeza que outros sindicalistas falam do término das atividades da escola em 1996. Cícero Umbelino da Silva relata em seu depoimento que não foi sem luta e resistência que houve o fechamento da escola: *a escola foi obrigada a vender todo o equipamento, tornos, fresa, os maquinários para arrecadar dinheiro para pagar os processos, inclusive os trabalhistas, claro que o pessoal tinha razão, por que não recebeu integralmente aquilo que a lei determina, mas a gente tinha um acordo, vendemos as máquinas e pagamos o que tinha de ser pago. Aí foi o fim da Escola Nova Piratininga, por que a escola se desestruturou definitivamente.*

Conclusão

A noção que temos de educação aqui, rapidamente formulada, não é a formal e institucionalizada pelo estado, mas aquela que foi pensada e se desenvolveu no interior de uma instituição fora do sistema e que a projetou e a entendeu como parte da construção de mecanismos de educação social. A educação que utilizou a compreensão da sociedade, a cidadania, de forma que abarcasse o entendimento da política, da economia e do papel social do trabalhador na sociedade.

O recorte temporal que abordamos foi um dos mais críticos da história brasileira, deixando seqüelas não resolvidas mesmo depois de tantos anos. A desigualdade

[8] Luiza Erundina foi prefeita do município de São Paulo entre 1989 e 1993, eleita pelo PT.

[9] CUT- Central Unica dos Trabalhadores, fundada em 29 de abri de 1984.

produzida pelo capitalismo e pelo regime autoritário que assolaram o país por mais de vinte anos, está longe de ser resolvida, mas o que se pretendeu mostrar foi o trabalho de pessoas anônimas, que com dedicação promoveram um tipo diferente de educação e que não deve ser esquecida.

A Oposição Sindical Metalúrgica, naquele momento histórico, se caracterizava como uma frente política de trabalhadores, que se empenhava no enfrentamento de classe, buscando romper com a estrutura sindical, lutando contra o corporativismo, como um organismo depositário de consciência política. Esta definição se encontra registrada no documento: "Contribuição da Coordenação para o Debate do Bloco de Questões OSM-SP, 05/83.

As relações entre capital-trabalho estavam em transformação com a introdução de novas práticas empresariais e velhos mecanismos de repressão, tanto por parte do regime ditatorial quanto da estrutura sindical aplicada, que visavam o controle da força de trabalho e a manutenção da exploração dos trabalhadores. Consequentemente, os conflitos e as formas de resistência foram se aprimorando, seja na base da força bruta, das greves e das lutas armadas, seja através do desenvolvimento técnico, político e social destes trabalhadores que se organizavam na oposição sindical, com a conscientização por meio do esclarecimento, da educação e da politização.

A Escola Nova Piratininga desempenhou papel de relevância dentro deste contexto, pois através dela, muitos recursos foram captados nas entidades filantrópicas de países da Europa e ajudaram na manutenção dos trabalhadores, compra de equipamentos, maquinário e matéria prima, além de incrementar outras ações, como o jornal e panfletos que eram distribuídos nas portas da fábricas.

Dentre as diferentes adversidades que a escola enfrentou, uma fazia parte do próprio heterogêneo grupo de trabalhadores que estavam em formação. Umas das grandes dificuldades encontradas nas aulas teóricas ministradas em assembléias era a divergência religiosa, em que muitos alunos oriundos de origem religiosa, faziam questão de rezar todo início de aula, outros de convicções marxistas, leninista eram contra, entrando em conflitos filosófico-ideológicos bastante alterados. Estes conflitos, porém eram previstos e aproveitados, para mesmo no calor de uma discussão, servir de base para uma dinâmica em grupo, onde os orientadores explicavam que a diversidade ajuda a ter uma melhor compreensão de mundo, ela não deve servir de obstáculo para se levantar uma bandeira única, com objetivo comum de reivindicações e melhoria dos trabalhadores.

Outra dificuldade era o material didático, produzido pelos professores e pelos alunos nas máquinas da gráfica visto que o currículo também era diferenciado. Muitos alunos por sua vez, chegavam atrasados à aula, pois saíam de madrugada para fazer distribuição e mobilização de materiais em porta de fábrica, a panfletagem.

Entretanto, apesar das dificuldades, a concepção de ensino se baseava na construção coletiva do conhecimento, ou seja, aproveitar todo o conhecimento prévio do trabalhador e implementar novos, a partir de uma linguagem dialética, valorizando o ser humano e não se preocupando apenas em adestrá-lo a algum trabalho fabril. O resultado se mostrava surpreendente em muitos casos, pois permitia transformar os trabalhadores em princípio sem uma formação em trabalhadores capacitados e conscientes. O que nos leva a refletir nas possibilidades que a educação possui de modificar e incentivar toda a sociedade.

Referências bibliográficas

ABRAMIDES, M. B. C. & REIS CABRAL, M. S. (1995). *O Novo Sindicalismo e o Serviço Social.* São Paulo: Cortez.

ALBERTI, V. (1989). *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

ANTUNES, R. (1982). *Classe operária, sindicatos e partido no Brasil*. São Paulo: Ensaio/Cortez.

ANTUNES, R. (1984). *Crise e Poder*. São Paulo: Cortez/Autores Associados

ANTUNES, R. (1988). *A rebeldia do trabalho*. Campinas: Ed. da Unicamp/Ensaio.

ANTUNES, R. (1991). *O novo sindicalismo*. São Paulo: Brasil Urgente.

BATISTONI, M. R. (2001). *Entre a Fábrica e o Sindicato: dilemas da oposição sindical metalúrgica de São Paulo 1967-1987*. USP Tese de doutorado

COELHO, M. N. G. *O movimento sindical metalúrgico na zona sul de São Paulo- 1974 a 2000* USP Tese de doutorado

FARIA, H. J. B. (1986). *A experiência operária nos anos de resistência: a Oposição Metalúrgica de São Paulo e a dinâmica do movimento operário (1964-1978)*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, PUC-SP.

GIANNOTTI, V. & NETO, S. L. (1990). *A CUT por dentro e por fora.* São Paulo: Vozes.

GÓES, M. P. S. (2001). Educação popular: a experiência do Conselho de Escolas de Trabalhadores. USP dissertação de mestrado.

IAMAMOTO, M. V. (1992). *Renovação e conservadorismo no Serviço Social*. São Paulo: Cortez.

IAMAMOTO, M. V. (1999). *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.* São Paulo: Cortez.

IANNI, O. (1968). *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

IANNI, O. (1981). *A ditadura do grande capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MARTINS, H. S. (1979). *O Estado e a burocratização do sindicato no Brasil*. São Paulo: Hucitec.

MATTOSO, J. (1995). *A desordem do trabalho*. São Paulo: Scritta.

MELLO, J. M. C. (1984). *O capitalismo tardio*. São Paulo: Brasiliense.

MEIHY, J. C. S. B. (1998). *Manual de História Oral.* 2. ed. São Paulo: Loyola.

NETTO, J. P. (1981). "Introdução: Lukács – tempo e modo", *In Lukács.* São Paulo: Ática. p.25-58.

NETTO, J. P. (1991). *O que é marxismo*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense.

NETTO, J. P. (1991a). *Ditadura e Serviço Social*. São Paulo: Cortez.

NETTO, J. P. (1992). *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. São Paulo: Cortez.

NETTO, J. P. (1996). "Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão". *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo: Cortez, nº 50, pp.87-132.

OLIVEIRA, F. (1972). "A economia brasileira: crítica à razão dualista". *Estudos Cebrap*. São Paulo: Cebrap, nº 2.

OLIVEIRA, F. (1984). *A economia da dependência imperfeita*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal.

OLIVEIRA. M. A. (1998). Notas sobre a crise do novo sindicalismo brasileiro. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, Seade, v. 12, nº 1, p. 24-29.

SADER, E. (1980). "Do anarquismo ao comunismo de Estado". *In* Pelo coletivo "Edgard Leuenroth". *Movimento operário brasileiro (1900-1979)*. Belo Horizonte: Vega, p. 11-23.

SADER, E. (1988). *Quando novos personagens entram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SADER, E. & SANDRONI, P. (1981). "Lutas operárias e táticas da burguesia (1978/1980)". *Cadernos PUC – Economia*. São Paulo, Cortez, nº 7, p. 13-43.

SADER, E. & TELES, V. S. (1982). "Entre a fábrica e o sindicato: os desafios da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo". *Desvios*. São Paulo, nº 1, p. 29-44.

WEFFORT, F. C. (1972). "Participação e conflito industrial: Contagem e Osasco". *Cadernos CEBRAP* , nº 5. São Paulo, Cebrap.

WEFFORT, F. C. (1973). "Origens do sindicalismo populista no Brasil: a conjuntura do pós-guerra". *Estudos CEBRAP*. São Paulo: Cebrap, nº 4, p. 67-105.

Atividade docente e competências em contextos de experiências: a contribuição da Clínica da Atividade

Laura Cristina V. Pizzi
Neiza de Lourdes F. Fumes
Universidade Federal de Alagoas

Maria Auxiliadora S. Cavalcante
Universidade do Porto

Resumo: Este ensaio tem por objetivo discutir de forma mais geral o trabalho docente no Brasil, seus saberes e as competências, destacando os estudos sobre a Clínica da Atividade e suas contribuições para compreender a atividade docente exercida em sala de aula. O crescimento das pesquisas em torno do trabalho docente foi impulsionado nos anos 90 no Brasil, principalmente em decorrência das reformas nas políticas educacionais, que provocaram uma profunda reestruturação do sistema educacional. Como consequência, surgem várias abordagens e temáticas voltadas para essa problemática. Entre elas destacam-se os trabalhos da perspectiva sócio-histórica de Yves Clot através da Clínica da Atividade, que busca compreender o trabalho docente e cujos estudos no campo educacional ainda são recentes no Brasil. Clot (2007) diferencia a atividade real do real da atividade. A primeira refere-se às atividades possíveis e realizadas, ou seja, à dimensão objetiva do trabalho, ao passo que considera a dimensão subjetiva da atividade e como o real da atividade, que envolve tudo aquilo que não se fez ou não se pode realizar, mas também o que se pensou em fazer. Para tanto, propõe a metodologia da autoconfrontação, realizada em duas etapas. Nosso objetivo é recorrer a essa proposta para analisar a atividade docente. A primeira etapa, denominada de "autocontrontação simples", deve ser realizada em sala de aula e é feita a partir de filmagens no contexto das experiências, as quais serão exibidas para o próprio docente, que se auto-avaliará. Para a segunda etapa, denominada de "autoconfrontação cruzada", convida-se um segundo docente para assistir as filmagens com o primeiro. O objetivo deve ser confrontar as perspectivas de realização da atividade filmada, permitindo novas possibilidades de auto-avaliação e de atuação da atividade docente.

Palavras-chave – Atividade Docente, Sala de Aula, Clínica da Atividade

Teaching Activity and Competences in Contexts of Experience: the contribution of the Clinic of Activity

Abstract - This essay has the goal to discuss some general aspects of the teaching work in Brazil, its knowledge and competences, highlighting the studies related to the Clinic of Activity and its contributions to understand the exerted teaching activity in classroom. The growth of researches around the teaching work was impelled in years 90's in Brazil, mainly as a result of the reforms in the educational politics that had provoked a deep reorganization of the educational system. As consequence, a variety of approaches and themes directed to this problem started to appear. Among them, the works of the historical and critical perspective of Yves Clot through the Clinic of Activity are highlighted on the researches to understand the teaching work and whose studies in the educational field are still recent in Brazil. Clot (2007) differentiates the real activity of the real of the activity. The first one mentions the possibles and accomplished activities, that is the objective dimension of the work, and the subjective dimension of the activity considers the real of the activity, which involves everything that it did not become or it cannot be accomplished, also what it was thought to be done. In such a way, he proposes the methodology of the autoconfrontation, accomplished in two stages. Our aim is to appeal to this proposal to analyze the teaching activity. The first stage, called "simple autocontrontation", would be accomplished in classroom throughout filmings in the context of the experiences, which will be shown to the

teacher who was filmed, and he/she will auto evaluate himself. The second stage, called "crossed autoconfrontation", a second teacher will be invited to assist the filmings with the first one. The aim would be to confront the perspectives of accomplishments of the filmed activity, allowing new possibilities of auto-evaluation and performances of the teaching activity.

Key-words – Teaching Activity, Classroom, Clinic of Activity

1. Trabalho Docente e a Teoria da Atividade

A temática do trabalho docente vem recebendo destaque na literatura e nas pesquisas educacionais no país especialmente a partir dos anos 90. Alguns fatores tem sido decisivos no impulso das pesquisas na área, tais como a influência de autores internacionais, mas as reformas educacionais têm sido, sem dúvida, o fator mais importante, na medida em que vem provocando uma verdadeira reestruturação no trabalho decente, em particular nas redes públicas de ensino. Tais mudanças vêm provocando alterações significativas na organização e nos processos educacionais, impactando a atividade docente tanto no plano didático-pedagógico e, em decorrência, afetando a formação docente, quanto nos planos econômicos e políticos relacionados à carreira profissional.

No centro dessas reformas educacionais é importante destacar o papel dos discursos governamentais, que vêm responsabilizando os/as docentes pelos baixos desempenhos da educação no país. Sua formação é considerada inadequada e suas práticas acusadas de estarem defasadas para atender ao novo perfil de cidadão produtivo. Nesse sentido, os/as professores/as passaram a ser um dos alvos para garantir o sucesso das reformas. Várias ações foram colocadas em marcha pelo governo federal para ajustar a educação ao novo contexto social, político e econômico do mundo globalizado, que tomou impulso a partir das últimas décadas do século XX. Entre elas está a implementação de programas de formação continuada dos/as docentes e avaliações sistemáticas de desempenho de alunos/as.

No âmbito das pesquisas educacionais sobre o trabalho docente, algumas temáticas receberam atenção especial. A natureza do trabalho escolar, a proletarização e a feminização do trabalho docente, a classe e a identidade profissional do/a docente, a autonomia e a intensificação do trabalho docente, a desqualificação e os saberes docentes foram temas que contribuíram de forma significativa para a compreensão da problemática e o avanço das pesquisas na área.

As pesquisas iniciais procuraram situar o trabalho docente tendo em vista a natureza do seu trabalho (Apple, 1987; 1988; 1995). Nesse sentido, buscava-se compreender onde situava-se o trabalho docente, em particular o da escola pública, se no trabalho produtivo ou improdutivo, em outras palavras, se era capitalista e portanto gerava lucro

ao capital ou não, e a que classe social o professor pertencia, considerando seu lugar no mundo produtivo.

No início dos anos 90, esse debate começa a incorporar novas temáticas em torno das questões de gênero e da feminização do magistério, do profissionalismo, proletarização docente e os saberes implicados no trabalho docente. Começam a ser produzidos trabalhos questionando a natureza vocacional da profissão e a mostrar como se deu historicamente o abandono dos homens e o ingresso das mulheres à profissão associando a possíveis processos de perda da autonomia profissional e de proletarização da profissão (Enguita, 1991 & Hypolito, 1995).

No final dos anos 90 em diante, novas temáticas passaram a fazer parte do debate, tais como a da identidade profissional docente e o da autonomia, agora via os processos de reestruturação educativa, forjados a partir do novo contexto político-econômico e social brasileiro, marcado pelo conservadorismo das políticas neoliberais e a globalização da economia (Hypolito & Vieira, 2002). Esse novo contexto estaria, como decorrência, desencadeando uma certa crise de identidade profissional nos/as docentes, desestabilizando seu saberes, valores e fazeres. Crescem também estudos preocupados com a saúde e mal-estar dos trabalhadores da educação e a síndrome do *burnout* (Codo, 2002), decorrentes das condições de trabalho, em geral extremamente adversas, a que são cotidianamente submetidos/as. Oliveira (2003) faz um apanhado dessa evolução histórica e das lacunas em torno das pesquisas e debates sobre o trabalho docente.

Grande parte das análises centrou-se sobre os efeitos das reformas, tomando-as como artefatos discursivos e culturais de formação e gestão da identidade docente, uma vez que é esta gestão que permite ao governo a garantia de que os professores e as professoras conduzirão o sistema educacional na direção desejada (Lawn, 2001). Desta forma, busca-se regular não apenas o discurso dos professores, sua formação, inclusive sua conduta.

A conduta desejada desse/a professor/a é a que faz com que todo o processo de intensificação do seu trabalho, ao qual vem se submetendo durante todo esse processo de implantação da reforma educacional, bem como a responsabilização pelo fracasso escolar do/a aluno, seja assumida individualmente. Esse fato vem caracterizando um processo de auto-intensificação e de auto-responsabilização, através de vários mecanismos discursivos e práticos adotados pelo Estado. Ou seja, os docentes são convocados a agir ativamente em favor de mudanças educacionais que, de uma maneira geral, têm se mostrado pouco eficazes para combater os males que pretende combater e que têm provocado ainda um crescente empobrecimento da profissão, tanto em termos pedagógicos, econômicos e sindicais quanto em seu *status* social.

Assim, a identidade de professores e professoras é negociada em meio a uma gama variada de discursos e mecanismos de cooptação cujo objetivo maior é o controle do trabalho docente, visando transformá-lo numa espécie de "intelectual conservador" das propostas educacionais do Estado, sempre apresentadas como progressistas e salvacionistas, fazendo-os/as aderir ao que Fischman (2003) chama de narrativa reducionista. Os/as docentes são ao mesmo tempo culpados/as e salvadores/as da crise educacional.

> Essa narrativa reducionista parece ser um sintoma de uma visão esquizofrênica da educação, na qual a crítica mais feroz é seguida de uma noção esperançosa de mudança quase milagrosa. A maior parte dos discursos contemporâneos sobre professor@s está organizada seguindo esse estilo esquizofrênico de narrativa dos velhos contos redencionistas, começando com pecado-crise-fracasso-trauma e terminando com absolvição-recuperação-sucesso-redenção. Se aceita, a visão redencionista vai, após a derrota do inimigo, criar o tipo ideal de escola (regulada pelo estado ou pelo mercado) (Fischman, 2003, p. 150).

O alvo privilegiado dessa narrativa reducionista é sem dúvida o docente e sua formação. Em decorrência, silenciam-se outros fatores determinantes para que o exercício da docência ocorra com qualidade.

Portanto, no estágio atual do capitalismo, é possível observar as progressivas e profundas mudanças sofridas pelos diversos setores econômicos e processos produtivos, inclusive no trabalho pedagógico desenvolvido pelos/as professores. Segundo Oliveira (2004), uma das lacunas dessa discussão ainda é a escola. A escola e em particular a sala de aula ainda são *caixas-pretas* a serem desveladas, inclusive porque são territórios de atuação e de poder muito caros aos docentes.

É possível observar ainda que as pesquisas tenham considerado esse movimento macro-político de mudanças e tem se concentrado mais nos fatores objetivos do que nos subjetivos da dinâmica do trabalho docente, considerando suas motivações, os sentidos e significados que esse assume para professores e professoras no dia-a-dia escolar.

Segundo Clot (2007), o trabalho tem funções sociais e psicológicas, historicamente constituídas. Nesse sentido, o autor procura diferenciar ambas as funções, ou essa vida dupla do trabalho. A função social do trabalho tem o objetivo de realizar a produção de objetos e de serviços e determina o seu valor social. Este aspecto subjetivo permite analisar e explicar o papel social do trabalho para os seres humanos. É possível observar que grande parte das pesquisas e análises sobre o trabalho tem sido derivada dessa função social, objetiva, que está mais diretamente conectada com as dimensões econômicas, políticas e organizacionais.

Já a função psicológica está relacionada aos aspectos subjetivos e ao desenvolvimento individual e coletivo dos sujeitos, ao desempenharem determinada atividade. Segundo Clot, através da clínica da atividade, seria possível analisar o

desenvolvimento de homens e mulheres em situações profissionais e seus conflitos. Nas suas palavras:

> A função psicológica do trabalho só aparece no momento em que o homem pode dele destacar-se, quando não se percebe mais como fundido na sua tarefa, graças aos feitos conjugados do maquinismo, das conquistas operárias e da promoção da pessoa (Clot, 2007, p.71).

Nesse sentido, entender o trabalho como uma atividade, na perspectiva de Clot, levando em consideração a função psicológica do trabalho, amplia as possibilidades de análise ao incorporar os aspectos subjetivos e objetivos que estão indissoluvelmente implicados no seu desempenho. Atividade, nesse sentido, envolve as atividades possíveis, as impossíveis, as desejadas, as planejadas e as impensadas, as prescritas, as realizadas, as refeitas, as desviadas, as inacabadas e as frustradas. A atividade laboral dos sujeitos envolve ainda a atividade de outros sujeitos. Todas essas dimensões da atividade desempenham papel ativo no trabalho, com impactos psicológicos e emocionais que afetam o sujeito, impulsionando seu desenvolvimento como indivíduo e como profissional ou impedindo esse desenvolvimento, uma vez que podem gerar conflitos, sofrimento, tensões psíquicas e esgotamento físico e psicológico.

A partir desse ponto de vista mais subjetivo do trabalho, o conceito de atividade amplia significativamente o campo de análise, tanto no que diz respeito à centralidade do trabalho quanto ao seu sentido, nas nossas sociedades e nas nossas vidas.

> O trabalho está, portanto, menos no centro e, em termos paradoxais, mais no centro. Menos no centro porque a vida profissional faz dele a parte de um todo que o ultrapassa amplamente. Mais no centro porque ele deve oferecer agora a cada um o poder de fazer algo de sua própria vida, de ser sujeito de sua história. Mais inserido em atividades que por séculos permaneceram privilégio de algumas camadas sociais (formação, consumo, lazer, férias, esporte, política, cultura) – mesmo que essas atividades continuem elas próprias subordinadas -, o trabalho se faz seu eco (Clot, 2007, p.73).

Para o autor em questão, quando se despreza a relação entre o que é dado e o que é recebido e quando não se permite mais a realização de metas vitais e de valores, o trabalho tende a perder o seu lugar na hierarquia dos investimentos dos sujeitos, com graves consequências (Clot, 2007). Portanto, o trabalho pode ser central na vida dos sujeitos ou não, dependendo das possibilidades de realização individual mais ampla, que impulsiona ou frustra.

2. Da Teoria da Atividade à Atividade Docente

Nosso objetivo nessa segunda parte do texto é refletir sobre a Teoria da Atividade, a partir das contribuições de Asbar (2005) que faz um estudo do conceito de atividade na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, tomando por base textos de Leontiev e

Vigotski, bem como a partir dos estudos de Aguiar (2007; 2009), Clot (2006) e Aguiar e Davis (2010).

Segundo Asbar (2005), o conceito de atividade foi sistematizado por Leontiev, fundando dessa forma a teoria psicológica geral da atividade. Esse conceito desempenha as funções de princípio explicativo dos processos psicológicos superiores e de objeto de investigação. Nessa perspectiva, a natureza objetiva da atividade não se limita aos processos cognoscitivos, abrangendo à esfera das necessidades, à esfera das emoções, entre outras. Na visão de Asbar, com base na Psicologia Sócio-Histórica, a necessidade é o que orienta e regula a atividade concreta do sujeito em um meio objetal. Uma necessidade, seja ela proveniente do estômago ou da fantasia (Marx, s.d. apud Asbar, 2005), não é capaz, por si só, de provocar nenhuma atividade de modo definido. Somente quando um objeto corresponde a uma necessidade, esta pode dirigir e regular a atividade.

Conforme Asbar (2005), ao longo da história da humanidade, o ser humano construiu os mais diversos objetos para satisfazer suas necessidades. Ao fazê-lo, os homens produziram não somente novos objetos, mas também novas necessidades e, com isso, novas atividades. Indo além das necessidades biológicas, que são características dos animais de uma forma geral, incluindo o homem, para a esfera das necessidades do espírito. Essa atividade voltada para satisfação das necessidades humanas vai acarretar também, ainda segundo Marx e Engels (apud Duarte, 2003), no surgimento de novas necessidades, não mais aquelas imediatamente ligadas ao corpo humano, como fome, sede, entre outras, mas necessidades ligadas à produção material da vida humana.

Com o passar dos tempos, grande parte dos homens produziu tantas necessidades e, por conseguinte, tantas atividades, ao ponto de atualmente não conseguir se sentir feliz mesmo quando todas as necessidades básicas são satisfeitas. Ele aí sente a necessidade de ser não somente ser importante, mas o mais importante diante dos demais, não somente valorizado, mas o mais valorizado possível. Isso significa que muitos homens hoje realizam atividades muito mais com o intuito de satisfazer as necessidades espirituais/imateriais. Isso não significa que todos os homens tenham todas as suas necessidades básicas atendidas, pois ainda existe muita gente com fome, sede e muitas outras necessidades, que poderiam ser resolvidas se essas necessidades fossem transformadas em atividades prioritárias para a espécie humana.

Dessa forma, para analisar, as atividades realizadas pelo ser humano, é necessário analisar também as necessidades humanas, que por sua vez requer compreender sua construção histórica. Segundo Leontiev (1983, p. 83, apud Asbar, 2005), as atividades realizadas pelos homens diferem daquelas realizadas por seres não-humanos por diversas razões, dentre as quais as formas de realização, tensão emocional, formas de interação. Porém, na visão da autora, o que de fato distingue uma atividade realizada por um ser

humano de outra realizada por um ser não-humano é seu objeto, isto é, "o objeto da atividade é seu motivo real". Uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto; a isso a autora denomina de motivo. Na sua ótica, é o motivo que impulsiona uma atividade, pois vincula uma necessidade a um objeto. Objetos e necessidades isolados não produzem atividades. A atividade só existe se houver um motivo. Nas palavras de Asbar:

> Necessidade, objeto e motivo são componentes estruturais da atividade. Além desses, a atividade não pode existir senão pelas ações, constituindo-se pelo conjunto de ações subordinadas a objetivos parciais advindos do objetivo geral. Assim como a atividade relaciona-se com o motivo, as ações relacionam-se com os objetivos (2005, p.3).

Isso quer dizer que a primeira condição de toda atividade parte de uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a realização concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se "objetiva" nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, passando a ser aquilo que o estimula (Leontiev, 1978, p. 107-108 apud Asbar, 2005, p.3).

Na opinião de Asbar (2005), a atividade está diretamente vinculada à consciência, esta que não se reduz a um mundo interno, isolado; ao contrário, só pode ser expressão das relações do indivíduo com os outros homens e com o mundo circundante, sendo social por natureza. Mas, a passagem do mundo social ao mundo interno, psíquico, não se dá de maneira direta, pois o mundo psíquico não é cópia do mundo social. No trânsito da consciência social para a consciência individual, a linguagem e a atividade coletiva laboral têm papel fundamental.

Isso quer dizer que, o significado do trabalho docente, e por extensão da atividade docente, é formado pelo objetivo da ação de ensinar e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, levando em conta as condições reais, o apoio pedagógico, o suporte, bem como, a política que orienta e implementa o processo ensino e aprendizagem.

Com base em Asbar (2005), podemos dizer que o significado social da atividade docente está relacionado à busca de condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem, cabendo ao professor o papel de organizar situações adequadas de aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor atua como mediador entre o conhecimento e o aluno.

Aguiar e Davis (no prelo, p. 5), quando discutem as contribuições de Leontiev (1978) com relação à Teoria da Atividade, reafirmam que para ele, atividade é trabalho, ou seja, um processo que une homem e natureza, na medida em o primeiro age sobre a segunda, em busca de melhores condições de sobrevivência. Porém, esse processo é uma via dupla, porque ao passo que o homem interfere na natureza, por sua vez a

natureza também interfere e modifica a natureza humana, pois constrói e desenvolve faculdades e necessidades no homem que, de outra forma, não existiriam.

> A constituição do humano (ou, dito de outra forma, o processo de humanização) faz-se, assim, na e pela atividade, envolvendo o pensamento, a linguagem e as relações entre eles mantidas. De fato, o mundo só ganha significação pela unidade do pensamento e da linguagem, no signo. A compreensão do humano passa, dessa maneira, pela apreensão das mediações sociais que o constituem e que permitem apreender sua essência, evitando tanto quanto possível, ficar no nível da aparência e do imediato (Aguiar & Davis, no prelo, p.5).

Segundo Aguiar e Davis (op.cit), atualmente, outra grande contribuição para a análise da atividade, inclusive da atividade docente, vem da ergonomia francesa contemporânea, que assume parte importante dos pressupostos teóricos e metodológicos da psicologia sócio-histórica, Agregando, a essa proposta, várias outras categorias analíticas, como a de "real da atividade", "atividade real", "gênero" e "estilo". O real da atividade, na visão de Clot, não é somente aquilo que foi realizado, pois isso é de fato a atividade real. O real da atividade diz respeito também aquilo que não foi possível ser realizado. Isso significa que tudo aquilo que não se fez, bem como aquilo que não se pode fazer, o mesmo as atividades que se tentou fazer sem obter êxito, que se teria pensado em fazer, que se pretendia poder fazer, o que se fez para não fazer aquilo que seria preciso fazer ou o que foi feito sem querer fazer (Clot, 2007, p16). Tudo isso é o real da atividade.

Para Clot (2007), a atividade de trabalho é sempre mais do que um simples gesto realizado, passível de observação direta e mensurável para fins de avaliação de produtividade, pois envolve tudo o que existe na subjetividade, na internalização do sujeito, como por exemplo, suas angústias, conhecimentos, fraquezas, desejos, medos, constrangimentos, sonhos, dentre outros.

Sabemos que são muitas as atividades prescritas, as imposições vêm de todos os lados, governos, secretarias, leis, e os diversos documentos que regem o que se deve seguir e até mesmo como se deve (ou não) fazer, porém como contradição. Sabemos também que são poucas as condições para que se possam cumprir todas as exigências. Dessa forma, não podemos perder o comprometimento social e nem adquirir qualquer tipo de culpa ou nos cobrarmos além do que nos cabe.

A importância de analisar uma atividade docente reside menos no que se pode por meio dela observar do que nas diferenças encontradas entre aqueles que a observam. Dessa forma, especial atenção é dada, aqui, às diferenças encontradas entre aqueles que observam o registro de uma dada atividade docente

Segundo Aguiar (2007), considerar a teoria da atividade, complementada pela a tradição ergonômica francesa (Clot, 1999) e, inclusive, pela Psicologia do Trabalho, distinguindo entre tarefa e atividade, significa entender por tarefa tudo o que se refere ao prescrito, tudo que se inscreve na ordem do que deve ser realizado. Ao passo que se

considera atividade aquilo que foi efetivamente cumprido, ou seja, a atualização de uma das várias atividades passíveis de serem realizadas na situação em que ocorre.

Para Clot (2001, citado por Aguiar 2007), não se trata de buscar um hiato entre a prescrição social e a atividade real. Ao contrário, o autor aponta que há, entre elas, simultaneamente: a) uma reorganização da tarefa por parte dos coletivos profissionais; e, b) uma recriação da organização do trabalho, pelo trabalho de organização do coletivo. A esse duplo movimento o autor dá o nome de "gênero social do ofício" ou "gênero profissional". Melhor dizendo, o gênero refere-se às obrigações que se impõem - sem serem buscadas, mas também sem poderem ser evitadas - àqueles que tentam realizar seu trabalho a despeito de como ele é prescrito pela organização do trabalho. O gênero profissional é, enfim, um corpo de avaliações partilhadas que regula, de maneira tácita, a atividade pessoal.

Nesse sentido, o gênero define mais amplamente o caráter social de uma atividade. Nas palavras de Clot, "a 'beleza' e o interesse de um ofício não estão só em seu exercício, mas também nessa consciência partilhada que une secretamente e com grande intensidade aqueles que a praticam, sejam ou não da mesma geração" (Clot, 2007, p. 71). Todo trabalho é uma atividade compartilhada com outros sujeitos, tanto diretamente, através das relações sociais no trabalho, quanto indiretamente, através da consciência do gênero da atividade. A consciência compartilhada unifica, no plano simbólico, os sujeitos que a praticam.

Com base em Aguiar (2007), para realizar uma análise que tenha como eixo o trabalho docente e, por conseguinte, a atividade docente, buscando compreender não somente o que é realizado pelo coletivo, mas também, por um determinado sujeito. É necessário que essa análise seja, por um lado, geral o suficiente para poder explicar a atividade de qualquer sujeito e, por outro lado, específica para se referir a um sujeito em particular, no que se refere às formas que são utilizadas para a realização da atividade.

Considerações Finais

A atividade é o meio pelo qual o sujeito se constitui, posto que ele só se mostra ao outro por meio da atividade e, por sua vez, os outros só são e só se mostram ao sujeito via atividade. Esta última, por sua vez, é sempre social: ainda que realizada individualmente, ela é sempre permeada pela cultura e, portanto, pelo social.

Levar em consideração a subjetividade presente na atividade docente pode permitir um olhar menos dicotômico sobre os/as professores/as, que ora são apontados/as como vilões, ora como vítimas passivas das mudanças políticas, sociais, culturais, econômicas e educacionais que vêm provocando o fracasso escolar. Pode contribuir ainda para penetrar no contexto escolar, através do olhar e da voz dos próprios docentes, que

poderão então indagar a respeito de seu desempenho em sala de aula, nos vários aspectos envolvidos na complexa atividade de ensinar.

Em decorrência, pode propiciar novas formas de formação docente, tanto inicial quanto continuada, que levem em consideração as necessidades e os contextos escolares reais em que atuam, num processo de auto-avaliação, mas acima de tudo que permitam o seu crescimento e desenvolvimento profissional. É importante ressaltar que nenhuma formação por si só garante o crescimento e o desenvolvimento profissional de nenhuma categoria profissional, se não for combinada com condições dignas de exercício do ofício, inclusive uma formação que permita ao/a docente compreender a atividade que realiza de forma mais abrangente, não apenas quanto aos aspectos pedagógicos, mas também no plano social e político.

Referências bibliográficas

AGUIAR, W. & DAVIS, C. *Atividade docente:* uma análise das trans-formações do professor na perspectiva da psicologia sócio histórica. PUC-SP. (no prelo).

AGUIAR, W. *et al.* (2009).Reflexões sobre sentido e significado. In: Bock, A. M.B. (org). *A dimensão subjetiva da realidade*: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez.

AGUIAR, W. (2007). *Projeto de cooperação acadêmica 2008***:** UFAL; PUC/SP e UNESA/ RJ-PROCAD -725/2008. São Paulo. (mimeo).

APPLE, M. (1987). Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev.

APPLE, M. (1988). Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev.

APPLE, M. (1995). *Trabalho Docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação.* Porto Alegre: Artes Médicas.

ASBAHR, F. (2005). A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 29, Maio /Jun /Jul /Ago.

CLOT, Y. (2007). *A Função Psicológica do Trabalho.* Petrópolis: Vozes.

CODO, W. (2002.) *Educação: carinho e trabalho.* Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho.

DUARTE, N. (2003). A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. *Perspectiva,* Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 229-301, jul./dez.

ENGUITA, M. F. (1991). A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61.

FISCHMAN, G. E. (2003). Professor@s, globalização e esperaná: para além do discurso da redenção. In: Oliveira, D. A. (org.) *Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes.* BH: Autêntica.

HYPOLITO, Á. (1997). *Trabalho Docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus.

HYPOLITO, Á. & Vieira, J. (2002). Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: Hypolito, Vieira & Garcia (org.) *Trabalho Docente: Formação e Identidades.* Pelotas: Seiva Publicações, p. 271-283.

LAWN, M. (2001). Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul/dez. Disponível em http://www.curriculosemfronteiras.org

LEONTIEV, A. (1978). Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. *In*: LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa: Horizonte Universitário, p. 89-142.

MEIRA, M. E M. (2007). Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos e articuladores com a Psicologia da Educação. In: Meira, M. E M; Facci, M. G. D (org). *Psicologia Histórico-Cultural*: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo.

OLIVEIRA, D. (2003). As Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: Oliveira (org.) *Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes.* BH: Autêntica.

OLIVEIRA, D. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade,* Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez..

VYGOTSKI, L. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

A importância do estágio pedagógico na formação de professores de 1º Ciclo do Ensino Básico e as percepções de professores estagiários

Elisabete C. Brito
Florbela A. Rodrigues

Instituto Politécnico da Guarda

Resumo: O estágio pedagógico representa uma pedra basilar na formação de professores, sendo o culminar da sua formação inicial e um momento determinante do seu percurso pessoal, académico e profissional. Na sua essência, o estágio traduz-se no primeiro contacto com o mundo profissional, implicando o conhecimento e a adaptação dos professores estagiários a uma nova cultura, a novas regras, novos papéis e novos interlocutores (Caires, 2003). É o momento em que se estabelece a ponte entre a formação teórica e a formação prática, tendo como objectivo final fazer do professor "a toughtful and alert student of education" (Dewey, 1974:220). Trata-se de uma primeira incursão no mundo do trabalho, ainda que de algum modo simulada e não completamente independente do meio universitário. De facto, o estágio planeado pelas Escolas Superiores de Educação permite uma aproximação progressiva dos estudantes ao contexto escolar, iniciando-se pela observação e contribuindo, gradualmente, para um maior envolvimento na prática de ensino "até chegar à responsabilidade total pelo ensino praticado" (Alarcão, I e Tavares, J. 2003: 20).
A presente comunicação pretende descrever a experiência e aferir sobre as percepções do estágio pedagógico, no momento da sua conclusão, de 18 professores estagiários do 4º ano (último grupo pré-Bolonha) do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto da Guarda do Instituto Politécnico da Guarda.
O procedimento utilizado consistiu na elaboração e disponibilização de um inquérito destinado aos estudantes (professores estagiários) que, no ano lectivo de 2009/2010, realizaram o seu estágio em diferentes escolas de Ensino Básico da Guarda, sendo este o *corpus* que serviu de base à análise de cariz quantitativo.
O objectivo desta comunicação é, pois, reflectir sobre a importância que o estágio pedagógico tem na formação inicial de professores, tendo em conta algumas percepções dos seus protagonistas: os professores estagiários.

Palavras-chave: Formação de professores, Estágio Pedagógico, Professores Estagiários

Abstract: The teacher training programme is a cornerstone in the preparation of teachers, being the conclusion of their initial preparation and the decisive moment in their personal, academic and professional direction. Essentially, the training programme is the first contact with the professional world and that implies the knowledge and adaptation of trainee teachers to a new culture, new rules, new roles and new interlocutors (Caires, 2003). It's the time when the bridge between the theoretical and practical training is established, having as its final objective to make the teacher "a thoughtful and alert student of education" (Dewey, 1974:220). It´s the first incursion into the labour market, even if somewhat simulated and not completely independent from the academic world. In fact, the training designed by the Teacher Training Colleges (Escolas Superiores de Educação) allows a progressive approach to the school context by the students, initiated by observation and contributing gradually to a great involvement in "the practice of teaching until achieving total responsibility for the teaching carried out" (Alarcão, I and Tavares, J 2003:20).
This paper sets out to describe the experiences and to evaluate the perception of the teaching training programme when it is finished by the18 final year trainee teachers (last group before the implementation of Bolonha) enrolled in primary school teaching in the School of Education, Communication and Sports of the Polytechnic Institute of Guarda.

The procedure followed consisted in the elaboration and distribution of a survey to the students (trainee teachers) who, in the 2010 academic year, carried out their training programme in different primary schools in Guarda. This survey is the corpus that is the basis for a quantitative analysis.
The aim of this paper is thus to reflect on the importance that the teacher training programme has in the initial preparation of teachers, taking into account some perceptions of the trainee teachers.

Keywords: Teacher training course; Teacher training period; Teacher trainees.

1. Enquadramento teórico

Na actual sociedade da informação e da globalização, em que se vivem grandes mudanças ao nível do paradigma educativo no ensino superior, em consequência do processo de Bolonha, e em que mais do que saberes se avaliam competências, faz sentido olharmos a formação de professores de um modo mais crítico e reflexivo.

Nesta sequência, a presente comunicação pretende ser uma porta aberta à reflexão da formação de professores em geral, e à importância que o estágio pedagógico em particular possui nessa formação.

Na verdade, nem sempre o estágio pedagógico tem tido a atenção merecida na formação de professores. Na perspectiva de Isabel Alarcão (1996), o estágio pedagógico nas universidades[1] é muitas vezes considerado "o parente pobre de todas as disciplinas", porque se dá pouca importância a esta fase da aprendizagem dos futuros professores, remetendo para segundo plano o relacionamento da teoria com a prática, esquecendo assim a necessidade que os formandos têm de "aprofundar e consciencializar o seu saber" (Alarcão, 1996: 26). Nesta mesma linha, também Schön, em *Educating the Reflective Practitioner* (1987), explicita o seu pensamento pedagógico afirmando que a formação dos futuros profissionais deve incluir uma dimensão fundamental de formação que deverá ser ancorada em "situações práticas reais" (Alarcão, 1996: 11). Situamo-nos claramente neste paradigma, já que consideramos o estágio pedagógico uma pedra basilar na formação de professores, representando mesmo, na nossa perspectiva, o culminar da formação inicial do aprendiz a professor e um momento determinante do seu percurso pessoal, académico e profissional. Na sua essência, o estágio traduz-se no primeiro contacto com o mundo profissional, implicando o conhecimento e a adaptação dos professores estagiários a uma nova cultura, novas regras, novos papéis e novos interlocutores (Caires, 2003). Apesar disso é inegável que o estudante, futuro professor, ao iniciar o seu estágio já conhece bem a realidade escolar e construiu, ao longo do seu próprio percurso escolar, uma imagem tanto do aluno como do professor. Nesse sentido,

[1] A formação de professores é uma tarefa que em muitos países desenvolvidos é apenas da responsabilidade das Universidades. Tal não é contudo a realidade de Portugal, onde também deve reconhecer-se o importante papel desempenhado pelas Escolas Superiores de Educação a este nível, nos domínios para os quais foram especialmente direccionadas (educação pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico).

"o estudante do ensino superior [aprendiz a professor] transfere esta aprendizagem prévia para um novo contexto de formação" (Formosinho, 2009: 99) Assim, podemos dizer que "ser professor" pode considerar-se uma profissão *à parte* das outras, visto que a partir do momento em que uma criança entra na escola está permanentemente em contacto com a realidade escolar, logo observa o seu professor, os professores da escola e envolve-se, enquanto aluno, na dinâmica da mesma e no contexto de ensino e aprendizagem. Qualquer outra profissão, mesmo que tenha uma componente prática muito relevante, raramente permitirá um contacto tão intenso como a "profissão professor". Formosinho confirma esta ideia afirmando que "a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores" (2009: 95).

Aprofundando esta teoria, o mesmo autor (Formosinho, 2009) refere-se a três etapas fundamentais na formação de professores: a primeira tem a ver com o facto de todos, enquanto alunos, termos tido diversos professores, que utilizaram metodologias e avaliações diferentes e, de algum modo, termos a percepção daquilo que é ser professor; a segunda é a da formação inicial, propriamente dita, aquela que dota os seus alunos da formação científica necessária ao exercício da profissão; a terceira é a fase do estágio ou da Prática Pedagógica, aquela em que o professor em formação experiencia a docência, normalmente em situação de estágio. Esta etapa é de grande importância na formação do futuro professor, porque é nela que ele toma consciência da realidade escolar e coloca em prática os conhecimentos teóricos apreendidos.

Neste contexto, faz todo o sentido falar da prática pedagógica quando falamos da formação inicial de professores, já que é esta a componente mais prática e próxima da realidade para a qual os professores se estão a formar. No que a este assunto diz respeito, Formosinho (2009: 104-106) e Formosinho e Niza (2009: 128-139) referem-se à divisão da prática pedagógica em duas etapas: a fase inicial, na qual se privilegiam a observação, a análise e a cooperação e a fase final, na qual o professor, ainda em formação, assume uma turma, com a orientação de um professor cooperante e de um supervisor da instituição de formação.

Deste modo, a prática pedagógica inicial desenvolve-se de forma gradual, desde a observação da prática de docentes e da sua análise até à intervenção pontual. É, assim, "um esquema típico baseado na passagem gradual dos contextos para a sala de aula e da observação para o desempenho" (Formosinho, 2009: 105). Trata-se de uma aproximação progressiva dos estudantes ao contexto escolar, iniciando-se pela observação e contribuindo, gradualmente, para um maior envolvimento na prática de ensino "até chegar à responsabilidade total pelo ensino praticado" (Alarcão, I e Tavares, J. 2003: 20). Por sua vez, a prática pedagógica final consiste na docência de uma turma sendo orientada pelos professores cooperante e supervisor, os quais têm um papel activo

na orientação e análise das práticas do professores estagiário. Esta etapa "serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz "(Formosinho, 2009: 195).

Em suma, pode dizer-se, indo ao encontro da perspectiva de Rodrigues e Esteves (1993), que a formação de professor é uma formação dupla que inclui a preparação científica propriamente dita, tradicionalmente referida como formação académica, e a preparação profissional, ligada à observação primeiro e à preparação pedagógica e didáctica depois, sendo que esta deve proporcionar a transformação dos conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais para aplicar no dia-a-dia do contexto profissional.

2. Objectivos e metodologia do estudo

O presente estudo pretende descrever a experiência e aferir sobre as percepções do estágio pedagógico, no momento da sua conclusão, de 18 professores estagiários do 4º ano da licenciatura de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto da Guarda do Instituto Politécnico da Guarda. Trata-se do último grupo de alunos *pré-Bolonha*, ou seja uma turma que frequentou um curso de 4 anos, o último dos quais dedicado ao estágio pedagógico.

O procedimento utilizado consistiu assim na elaboração e disponibilização de um inquérito destinado a esses professores estagiários que, no ano lectivo de 2009/2010, realizaram o seu estágio em diferentes escolas de 1º Ciclo do Ensino Básico na cidade da Guarda, sendo este o *corpus* que serviu de base à análise de cariz quantitativo.

O inquérito teve como objectivo de, em contexto ensino aprendizagem, procurar:

i) perceber a importância do estágio pedagógico na formação dos professores;
ii) entender a adequação do modelo de estágio proporcionado;
iii) aferir a ligação entre as componentes teórica e prática do curso;
iv) compreender o modo como os alunos se integraram nos locais onde desenvolveram o seu estágio.

3. Apresentação dos resultados

Descrito o corpus que serviu de base a este estudo empírico e apresentados os objectivos do mesmo, procedemos à análise e discussão dos resultados obtidos no questionário dirigido aos professores estagiários do curso de Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

A primeira das questões referiu-se à importância do estágio pedagógico na formação geral. As respostas visualizadas no gráfico que se segue são elucidativas e mostram claramente que a grande maioria dos professores estagiários inquiridos considera de muito útil o estágio pedagógico na sua formação geral. Esta opinião atesta bem a importância do estágio pedagógico na formação de professores, visto ser o momento em que, não sendo ainda *completamente* professores, os estagiários são responsáveis por uma turma de alunos durante um determinado período de tempo, percebem a importância da formação teórica adquirida e aplicam muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo dessa formação.

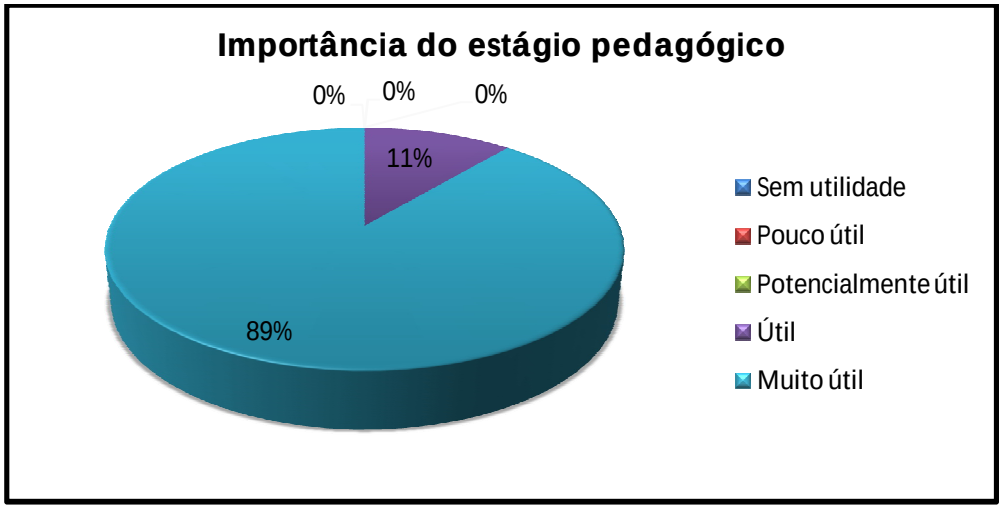


Gráfico 1: Importância do estágio pedagógico na formação

Os dois gráficos que se seguem referem-se ao modelo de estágio proporcionado. O gráfico nº 2 inquire os alunos sobre o modelo de estágio proporcionado. A este nível as opiniões dividem-se entre a opção do potencialmente adequado e do adequado (ambos com 39%). Refira-se, contudo, que 17% dos inquiridos considera o modelo de estágio proporcionado como pouco adequado.

Tal opinião é justificada pelos resultados obtidos no gráfico nº3, já que os motivos de alguns dos inquiridos considerarem o estágio como pouco adequado, são justificados pela preferência em ter tido um estágio "mais diversificado". De facto, essa opinião é perceptível no gráfico nº3, onde é visível a opinião da quase totalidade dos inquiridos, atestando que a diversificação do estágio, seria muito útil (50%) ou potencialmente útil (44%), referindo por exemplo que gostaria de ter diversificado o estágio a meio do ano de forma a enriquecer a sua experiência pedagógica/profissional, mudando de turma e ano de escolaridade. Facto com o qual concordamos, contudo por questões logísticas e de organização interna das escolas que acolheram os estágios, essa possibilidade foi inviável do ponto de vista pedagógico e funcional.

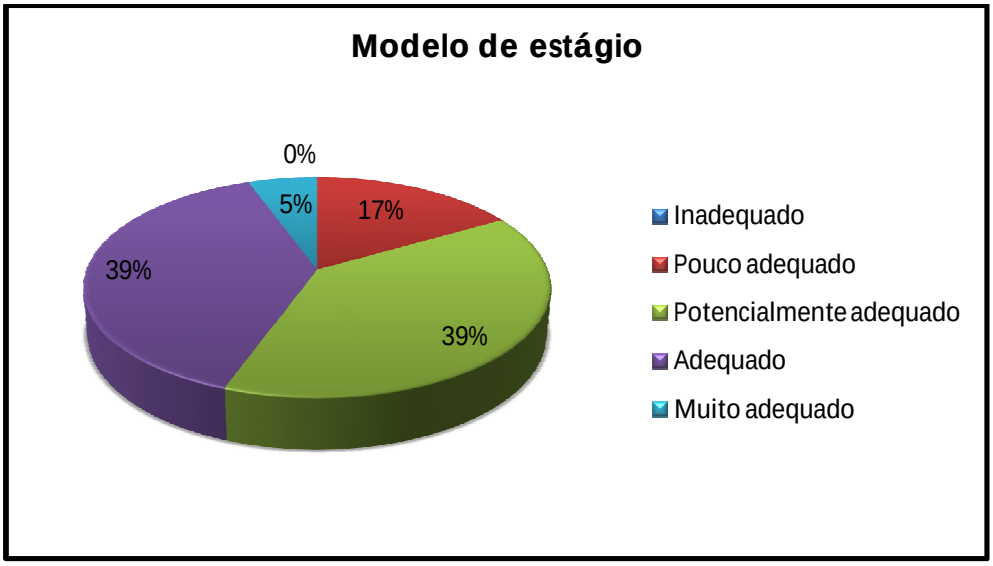


Gráfico 2: Opinião sobre o modelo de estágio proporcionado

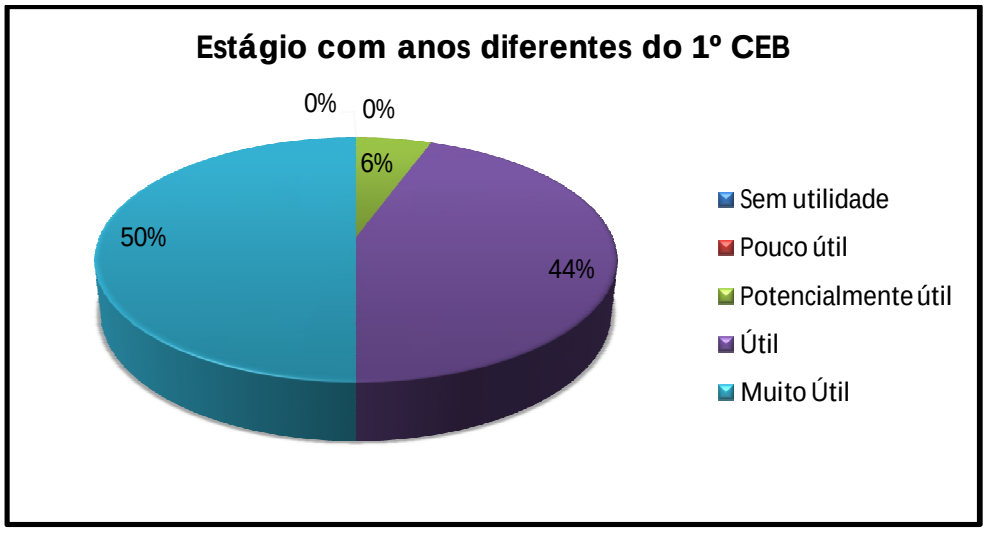


Gráfico nº 3: Diversificação do estágio/ beneficio na formação profissional

As considerações apresentadas no gráfico acima podem também explicar os resultados do gráfico que se segue (gráfico n.4). De facto, quando inquiridos sobre o grau de satisfação relacionado com o local onde foi realizado o estágio pedagógico, os resultados são bastante diferenciados. Pela leitura do mesmo constatamos que todas as categorias consideradas são equivalentes: três categorias de satisfação obtêm exactamente a mesma percentagem, sendo que variam do satisfaz pouco para o satisfaz plenamente. Uma ligeira maioria, sem variação significativa, afirma estar satisfeita com o seu local de estágio. A diferença de opiniões prende-se também com o facto de os grupos de estagiários (grupos de 3 alunos) terem efectuado o seu estágio pedagógico

em escolas diferentes, por conseguinte cada grupo analisa e avalia a sua situação em concreto. No entanto, apesar desta homogeneidade nas respostas podemos considerar positivo o grau de satisfação em relação ao local de estágio uma vez que a soma das categorias: satisfaz, satisfaz muito e satisfaz plenamente é significativamente superior à soma das categorias negativas.

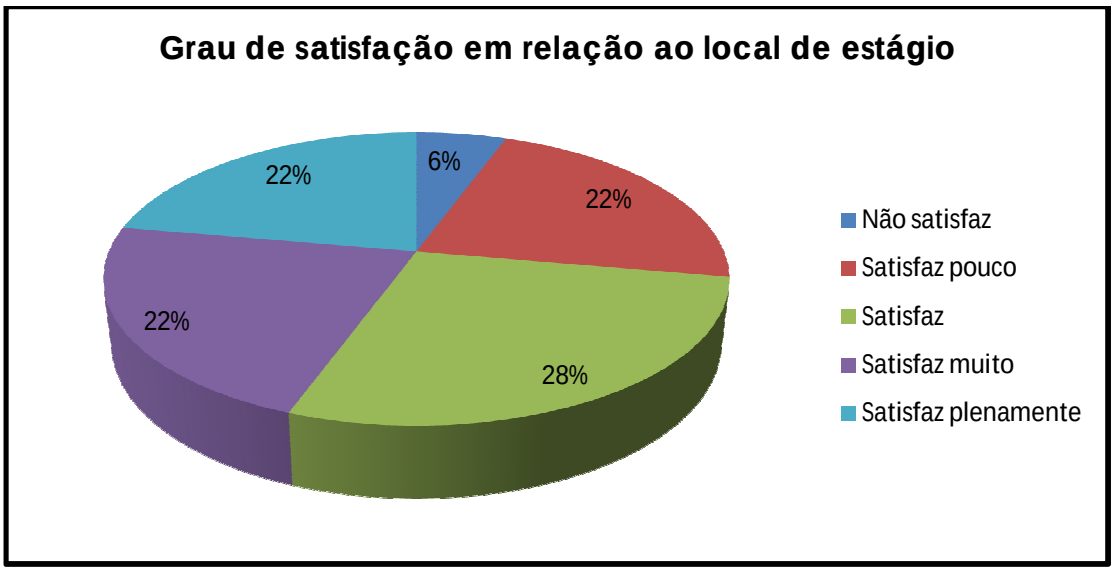


Gráfico nº 4: Grau de satisfação com o local de estágio

Os gráficos que se seguem (Gráficos nºs 5, 6, e 7, respectivamente) centram-se na reflexão sobre a formação teórico-prática proporcionada ao longo da formação.

Pela leitura do gráfico nº 5 podemos ver que a maioria considera de satisfatória a componente teórico-prática do curso. Contudo, quando dividimos a componente teórica (gráfico nº 6) da componente prática (gráfico nº 7), constatamos claramente que a avaliação é mais positiva em relação à componente prática. De facto, 56% dos inquiridos refere como muito satisfatória a componente prática adquirida, o que atesta bem a importância do estágio pedagógico na formação de professores, contrariando aquilo que, muitas vezes, se considera nas instituições de formação, o que é reiterado pela perspectiva de Alarcão (1996) segundo a qual se dá pouca importância a esta fase da aprendizagem dos futuros professores, em detrimento da relevância dada à componente teórica.

Concordamos com a perspectiva da autora, embora consideremos que os estágios pedagógicos de um ano lectivo, num único ciclo de ensino, como aconteceu com os alunos que serviram de base a este estudo, sejam ainda razoáveis. O que dizer já da "nova" formação de professores preconizada por Bolonha, cujos estágios que ocorrem apenas no 2º ciclo de estudos são apenas de 1 semestre lectivo?

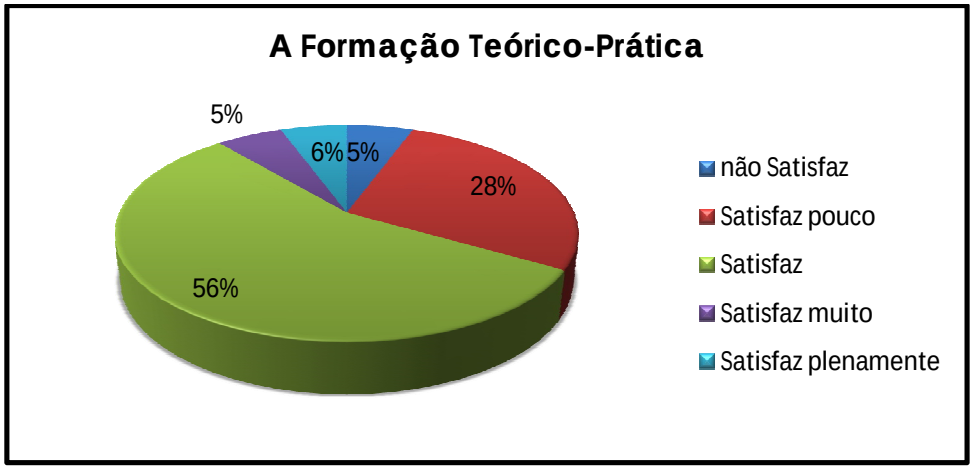


Gráfico nº 5: Formação teórico-prática proporcionada pela Instituição de Ensino

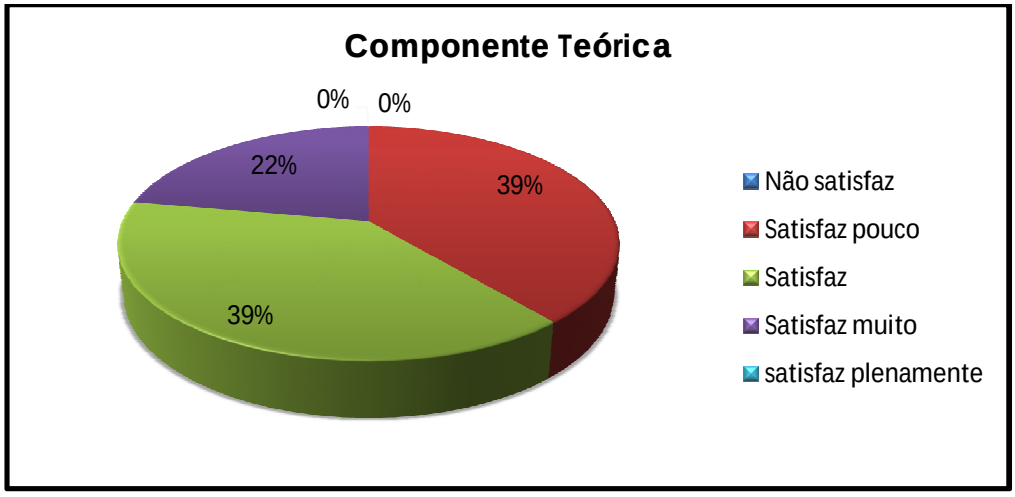


Gráfico nº 6: Satisfação sobre a componente teórica do curso

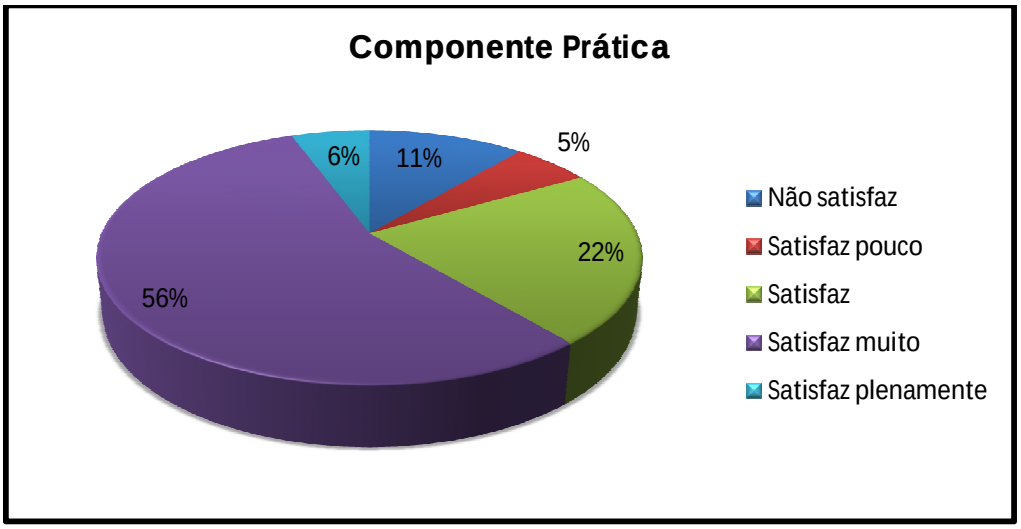


Gráfico nº 7: Satisfação sobre a componente teórica do curso

Voltar ao Índice do Eixo

Finalmente, aferimos as opiniões em relação à formação geral proporcionada pelo curso.

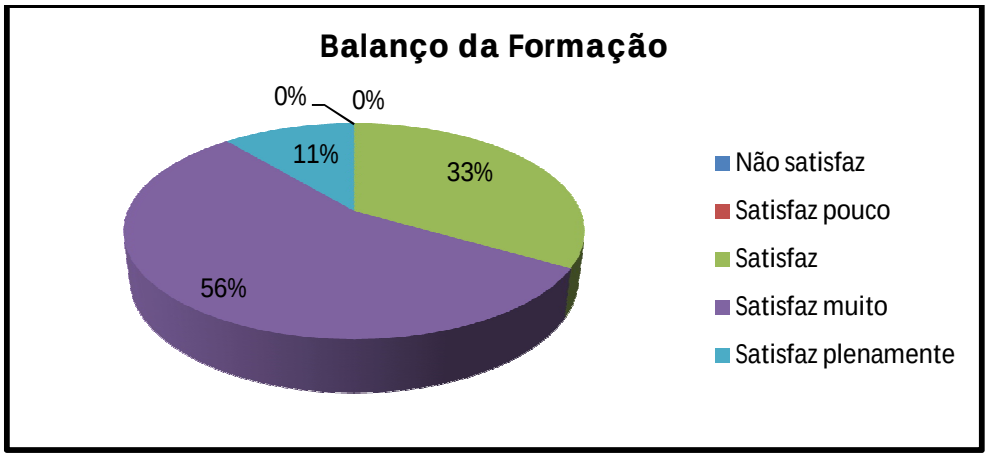


Gráfico nº 8: Balanço da Formação

Pela leitura do gráfico acima podemos concluir que o balanço da formação é bastante positivo, uma vez que maioria dos inquiridos divide a sua opinião entre o satisfaz muito (56%) e o satisfaz (33%), sendo que 11% a consideram como extremamente satisfatória. Como tal, podemos realçar que apesar de se poderem modificar alguns aspectos no sentido de melhorar a formação de professores, a maioria dos professores estagiários consideram a sua formação específica para o 1º ciclo bastante positiva, e que as práticas formativas proporcionadas pela entidade "escola" vão ao encontro das situações do mundo profissional e se articulam com as realidades do quotidiano tanto a nível profissional, como organizacional e mesmo a nível nas escolas.

4. Conclusões

Vimos já que a formação de professores contempla não só aspectos técnicos da profissão (formação teórico-prática) mas também outros de dimensão pessoal (satisfação com o local de estágio) e cultural (a personalidade de cada um dos intervenientes).

A análise das percepções que os estudantes estagiários aferiram do seu estágio pedagógico permite realçar o facto de o mesmo ter sido considerado positivo na sua globalidade.

Ao questionarmos os estudantes acerca da importância do estágio tínhamos algumas dúvidas quanto às respostas possíveis, dado tratar-se de um ano bastante exigente e de muito trabalho para os professores estagiários. Verificámos contudo que a globalidade dos inquiridos considera esta etapa como sendo fundamental na sua formação e

sentindo-a como meta a alcançar com sucesso pois constitui o ponto de partida para a profissão de docente.

Verificámos ainda, pelas respostas dadas, que o modelo de estágio é considerado adequado e positivo, embora tenhamos obtido respostas bastante diversificadas, sobretudo no que se refere à satisfação do local de estágio pois verificámos que os alunos ainda sentem dificuldade em se integrarem nos locais onde desenvolveram o seu estágio. De realçar, contudo, a satisfação global da componente teórica e prática do curso, com relevância especial para a componente prática (estágio pedagógico).

A finalizar, podemos considerar o estágio pedagógico, nos moldes apresentados pela Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto da Guarda, de satisfatório no que se refere ao curso de professores do 1º ciclo do Ensino Básico.

No entanto, verificámos que os inquiridos sentem algumas lacunas ao nível da componente teórica do curso, que poderão (e deverão) ser colmatadas na nova formação de professores preconizada por Bolonha em que o professor generalista, instituído pelo Decreto-Lei 43/2007, deve responder a necessidades de um mundo cada vez mais competitivo e globalizado.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. (1991). Dimensões de Formação. In J. Tavares (org.). *Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas*. (pp. 69-77). Aveiro: Universidade de Aveiro.

ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. I. Alarcão et al. (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I (org.). (1996) *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.*, Coimbra: Almedina.

CAIRES, S. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: a perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho.* Dissertação de Doutoramento em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação. Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/3246 (consultado em 20 de Outubro de 2010)

DEWEY, J. (1974). *The relation of theory to practice in education. In Archambault,* D (ed) John Dewey on education. Select writings. Chicago: University of Chicago Press.

DECRETO-LEI 43/2007 sobre a aprovação d o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FORMOSINHO, J. (coord.) (2009c) *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e acção docente.* Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (org.) (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

PERRENOUD, Ph., (1999) *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. (1993). *A Análise de necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Competências adquiridas em ensino clínico de enfermagem: opinião dos estudantes

Manuela Frederico Ferreira
Maria Clara Ventura
Cândida R. Loureiro
Marília Neves

Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

Resumo: A formação em enfermagem caracteriza-se pela alternância entre períodos de ensino na escola com aulas teóricas, teórico-práticas e práticas e períodos de ensino clínico (EC) em diferentes instituições de saúde. O EC constitui o contacto inicial com a prática clínica, iniciando-se assim o processo de socialização profissional (Arco, 2005), que proporcionará a consolidação e a aquisição de conhecimentos, assim como permitirá desenvolver um saber contextualizado (Carvalhal, 2003).
Este ensino permite pôr em prática e aprofundar os conhecimentos, confrontar com situações reais do trabalho, ou seja, permitirá desenvolver um saber contextualizado. Quinn, (1988), considera que os alunos podem aplicar os princípios de enfermagem e desenvolver competências práticas neste domínio, por exemplo, a capacidade de trabalho em equipa, tomada de decisões e competências de comunicação, entre outras.
Na ESEnfC, auscultamos a opinião dos estudantes, através de questionário auto-preenchido. Apresentamos uma análise de dados obtidos junto dos estudantes do 2.º ano, Curso de Licenciatura em Enfermagem, no seu primeiro EC (1º contacto com o contexto de serviços de saúde) e junto dos estudantes do 4.º ano, no seu último EC.
Os resultados mostram que "as competências propostas para desenvolver no EC" e a "concretização das competências" é considerada por estes estudantes (n=425) maioritariamente como 'elevada' ou 'muito elevada'. Para isto, contribuem alguns aspectos como o "método de integração dos conhecimentos teóricos na prática", "a possibilidade de reflexão sobre os fundamentos das intervenções" e a "pertinência dos trabalhos escritos". Verificam-se algumas diferenças estatisticamente significativas na opinião dos estudantes do 2.º ano vs do 4.º ano.

Palavras-chave: Competências, enfermagem, ensino clínico

Abstract: Nursing training is characterized by alternating periods of teaching in the school with lectures, practical and theoretical-practical, and periods of clinical teaching (CT) in different health institutions. The CT is the initial contact with clinical practice, starting as the professional socialization process (Arco, 2005), which provide consolidation and acquisition of knowledge as well as help to develop a contextualized knowledge (Carvalhal, 2003).
This training allows the implementation and increasing of the knowledge, due to the confrontation with real situations of work, which will develop a knowledge context.
Quinn (1988) believes that students can apply the principles of nursing and develop practical skills in this area, as the ability to teamwork, decision making and communication skills, among others.
In the ESEnfC, we try to obtain the opinion of students, through self-completed questionnaire. We present an analysis of data collected from students of the second year of the Nursing Course, in its first CT (1st contact with the context of health services) and among students of fourth year, in their last CT.
The results show that "the competences proposed to be developed in the CT" and "achievement of competencies" are considered by these students (n = 425) mostly as 'high' or 'very high'. For this, contribute some aspects as the "method of integration of theoretical knowledge in practice," the possibility of reflection on the foundations of interventions "and the" relevance of the writings. ". There are some significant differences in students' opinion of the second and forth year.

Voltar ao Índice do Eixo

1. Enquadramento

Nos anos oitenta assiste-se a transformações importantes, no que respeita à enfermagem e ao seu ensino. Salienta-se, em 23 de Dezembro de 1988, a publicação do Decreto-Lei n.º 480/88, que integra o ensino da enfermagem no sistema educativo nacional, a nível do ensino superior politécnico.

Em 1994, com base na Portaria n.º 239/94, de 16 de Abril, passam a ser leccionados os cursos de estudos superiores especializados em enfermagem, conferentes do grau de licenciado.

A Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, evidencia que no ensino politécnico são conferidos os graus académicos de bacharelato e de licenciado.

Com o Decreto-Lei n.º 353/99 de 3 de Setembro, o Ministério da Educação vem aprovar a criação do curso de licenciatura em enfermagem, com a duração de quatro anos, com cerca de 4600 horas de formação.

A Portaria 799-D/99 de 18 de Setembro (considerando nomeadamente o disposto na Directiva 77/453/CEE, na Directiva 2005/36/CE, no Decreto-Lei n.º 320/87 de 27 de Agosto, no Decreto-lei n.º 186/93 de 22 de Maio e no artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 353/99 de 3 de Setembro) aprova o Regulamento geral do curso de licenciatura em enfermagem e refere no ponto 3 do artigo 3° que "a duração do ensino clínico de enfermagem deve ser de, pelo menos, metade da carga horária total do curso", pelo que tem sido a componente com maior duração na formação em enfermagem.

O Curso Superior de Enfermagem está organizado segundo o *Sistema Europeu de Transferência de Créditos* (*ECTS),* previsto no Decreto-Lei nº 42/2005 de 22 de Fevereiro, num total de 240 créditos ECTS, numa duração de 8 semestres e tendo em vista uma melhor interdisciplinaridade das diversas componentes da formação e a garantia de que a formação obtida é compatível e reconhecida a nível europeu.

O plano de formação tem como referência o perfil profissional definido pela Ordem dos Enfermeiros, visando uma concepção de organização curricular de tipo modular e um modelo de formação assente num processo de alternância. Este modelo de formação assente na aprendizagem em alternância requer experiências realizadas em contexto clínico.

Este curso integra uma componente de prática, com cerca 50% da sua carga horária total. Esta componente prática engloba o ensino clínico, que é definido oficialmente ao nível Europeu na Directiva 2005136/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 7 de Setembro de 2005, através do n.º 5 do artigo 31°, como a vertente da formação em enfermagem através da qual o candidato a enfermeiro aprende, no seio de uma equipa e em contacto directo com um indivíduo saudável ou doente e/ou uma colectividade, a

planear, dispensar e avaliar os cuidados de enfermagem globais requeridos, com base nos conhecimentos e competências adquiridas.

O modelo de formação em enfermagem caracteriza-se pela alternância entre períodos de ensino na escola com aulas teóricas, teórico-práticas e práticas e períodos de ensino clínico em diferentes instituições de saúde. Assenta na aprendizagem em alternância e requer experiências realizadas em contexto clínico, pressupondo sempre uma actividade cognitiva mediada por factores de ordem cultural, situacional, psicológica e mesmo biológica. Nesta perspectiva, é necessário criar oportunidades para que os estudantes disponham de uma diversidade de experiências no sentido de desenvolverem a tomada de decisão na resolução de situações-problema, favorecendo um papel activo no seu processo de aprendizagem, de autonomia e na responsabilidade profissional.

O Ensino Clínico concretiza-se através da prática clínica supervisionada em diferentes Unidades de Saúde, Hospitais e outras instituições de saúde. Constitui o contacto inicial com a prática clínica, iniciando-se assim o processo de socialização profissional (Arco, 2005), que proporcionará a consolidação e a aquisição de novos conhecimentos, assim como permitirá desenvolver um saber contextualizado (Carvalhal, 2003).

Este ensino permite pôr em prática e aprofundar os conhecimentos adquiridos na fase teórica, confrontar com situações reais do trabalho e proporcionar a consolidação e o desenvolvimento de novos conhecimentos, ou seja, possibilita desenvolver um saber contextualizado. Quinn, (1988), considera que os alunos podem aplicar os princípios de enfermagem e desenvolver competências práticas neste domínio, por exemplo, a capacidade de trabalho em equipa, tomada de decisões e competências de comunicação, entre outras.

O Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Marco, que concretiza o "Processo de Bolonha" além de outros aspectos, veio orientar o ensino superior para o desenvolvimento de competências. Significa reorganizar o processo formativo em torno de novos valores: as competências e não só os conteúdos, as aprendizagens e não simplesmente o ensino.

A aprendizagem passa a estar sobretudo centrada no estudante, com mais exigências de autonomia e gestão pessoal da actividade académica, o que pressupõe um papel mais activo dos estudantes, que naturalmente, terá de ser associado à sua forma de participação nas aulas e na sua formação, e também pela forma como se envolvem e reflectem sobre as situações. É necessário criar espaço de valorização da formação e do desenvolvimento, mas a reflexão pode ser um processo importante para a realização deste objectivo. Os estudantes têm necessidade de reflectir tanto na sua prática como na sua própria aprendizagem.

Em modelos pedagógicos centrados no estudante, este tem papel activo na sua formação, mas também é membro de pleno direito do processo avaliativo, quer do seu percurso académico na vertente ensino-aprendizagem, quer da vertente institucional. Por outro lado, o conhecimento veiculado, através da percepção dos estudantes, poderá acrescentar um esforço de controlo por parte das instituições tornando-as mais capazes de responder às necessidades dos alunos e garantindo maiores níveis de satisfação (Almeida, 2002).

A esfera desta visão suporta-se em várias referências. A *European Association for Quality Assurance in Higher Education* salienta os estudantes como elementos-chave do processo de avaliação e garantia da qualidade e preconiza a criação de um sistema de auto-avaliação das instituições de ensino superior credível e efectivo, caracterizado pela periodicidade, pela intervenção dos estudantes, pela incidência tanto sobre os programas como sobre os ciclos de estudos. Na mesma linha, a Lei n.º 38/2007 de 16 de Agosto, no artigo 12º dispõe que "o sistema de avaliação da qualidade assegura a participação dos estudantes através da sua participação nos inquéritos pedagógicos anónimos ao corpo docente e às disciplinas, obrigatoriamente integrados no processo de auto-avaliação".

Numa perspectiva de gestão democrática desenha-se um processo de avaliação baseado na participação da comunidade escolar. A opinião dos estudantes sobre o ensino aprendizagem assume-se, assim, como factor crítico de sucesso nas instituições de ensino e enquadrando-se no processo de avaliação torna-se um poderoso instrumento para a melhoria.

O Conselho para a Qualidade e Avaliação, da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESEnfC), assume-se como vector estratégico na consolidação do prestígio da Escola e tem como missão promover a Qualidade na ESEnfC, tornando-se marca de excelência e factor distintivo, com enfoque na satisfação dos clientes e na melhoria contínua dos processos e serviços. No âmbito das suas competências de "promoção de iniciativas e medidas tendentes a adopção sistemática de uma política de qualidade" (cf artigo 62.º dos Estatutos da ESEnfC) e assenta nas referências anteriores, leva a cabo a auscultação dos estudantes.

2. Metodologia

Com o objectivo de conhecer a opinião dos estudantes o Conselho para a Qualidade e Avaliação elaborou e validou questionários, que atendem à especificidade das unidades curriculares, donde existe um questionário destinado à auscultação dos estudantes sobre o ensino clínico. Este questionário apresenta itens que suportam três

factores: o "processo de aprendizagem", o "docente" e o "tutor/orientador pedagógico" (Ventura *et al*., 2009)

Os itens apresentam-se com escala tipo *Likert,* considerando os níveis de satisfação, (*como classifica o seu nível de satisfação relativamente a*:) com 6 alternativas de respostas (Não se aplica, Muito Baixo, Baixo, Médio, Elevado e Muito Elevado) e uma questão aberta (para justificações/sugestões). Trata-se de um questionário auto-preenchido. No final da unidade curricular cria-se um espaço destinado a esse preenchimento. Para manter o anonimato e confidencialidade, um elemento do Conselho para a Qualidade e Avaliação desloca-se junto dos estudantes entrega os questionários, aguarda o preenchimento, coloca os questionários em envelope e regressa ao Conselho.

Importa-nos, nesta análise, os itens do processo de aprendizagem, em concreto as "competências propostas para desenvolver no ensino clínico", o "método de integração dos conhecimentos teóricos na prática", a "possibilidade de reflexão sobre os fundamentos das intervenções" a "concretização das competências no ensino clínico", a "pertinência dos trabalhos escritos" e a "duração do ensino clínico".

3. Resultados

A amostra é constituída por 425 estudantes que no ano lectivo 2009-2010 realizaram ensino clínico no Curso de Licenciatura em Enfermagem, sendo 142 (33,4%) do 2.º ano quando realizaram o primeiro ensino clínico do curso e 283 (66,6%) do 4.º ano quando realizaram o último ensino clínico do curso.

O nível de satisfação expresso em qualquer dos itens é superior a 3,3 que no global quer para cada grupo de estudantes, numa escala de 1 a 5. Considerando separadamente cada item e a totalidade dos estudantes, os níveis de satisfação situam-se em 3,99±0,60 para as "competências propostas para desenvolver no ensino clínico"; 3,86±0,65 para o "método de integração dos conhecimentos teóricos na prática"; 3,96±0,67 para a "possibilidade de reflexão sobre os fundamentos das intervenções"; 4,05±0,64 para a "concretização das competências no ensino clínico"; 3,84±0,74 para a "pertinência dos trabalhos escritos"; e 3,38±0,82 para a "duração do ensino clínico".

De notar que o item "duração do ensino clínico" é aquele em que se verifica o nível de satisfação mais baixo, tanto nos estudantes do 2.º ano como nos estudantes do 4.º ano. No espaço destinado a justificações/observações salienta-se, pela frequência em ambos os anos, a referência " o ensino clínico devia ter mais tempo".

A análise de diferença de médias, com recurso ao teste *t de Student* para amostras independentes, entre o grupo de estudantes do 2.º ano e o grupo de estudantes do 4.º ano, revelou-se estatisticamente significativa nos itens "método de integração dos

conhecimentos teóricos na prática" (t_{422}=-1,989; p=0,047), com média mais elevada no grupo do 4.ºano; "possibilidade de reflexão sobre os fundamentos das intervenções" (t_{423}=-2,404; p=0,017), com média mais elevada no grupo do 4.ºano; "concretização das competências no ensino clínico" (t_{423}=-2,703; p=0,007), também com média mais elevada no grupo do 4.ºano; e "pertinência dos trabalhos escritos" (t_{423}=2,093; p=0,037), com média mais elevada no grupo do 2.ºano (cf Quadro 1).

Estudantes 2.º ano (n =142) 4.º ano (n =283) Satisfação relativamente a:	$\bar{x}$	Sd	t	df	p
competências propostas para desenvolver no ensino clínico	4,01 3,98	0,56 0,63	0,456	420	ns
método de integração dos conhecimentos teóricos na prática	3,77 3,90	0,53 0,70	-1,989	422	0,047
possibilidade de reflexão sobre os fundamentos das intervenções	3,85 4,01	0,62 0,69	-2,404	423	0,017
concretização das competências no ensino clínico	3,94 4,11	0,52 0,69	-2,703	421	0,007
pertinência dos trabalhos escritos	3,95 3,79	0,67 0,77	2,093	423	0,037
duração do ensino clínico	3,39 3,38	0,82 0,82	0,093	422	ns

Quadro 1 – Diferença de médias (teste *t de Student* para amostras independentes), entre as opiniões dos estudantes do 2.º ano e estudantes do 4.ºano

4. Conclusão

Os mecanismos de medida e avaliação constituem-se como importante instrumento de melhoria da qualidade, possibilitando a identificação de problemas, a correcção de falhas e a introdução de mudanças no caminho de melhoria contínua.

Como anteriormente referimos os estudantes têm um papel activo na sua formação, mas são também membros de pleno direito do processo avaliativo da vertente institucional.

Os resultados obtidos neste estudo, permitem-nos referenciar, em particular no primeiro ensino clínico, portanto nos estudantes do 2.º ano a necessidade de investimento na melhoria do método de integração dos conhecimentos teóricos na prática e simultaneamente na possibilidade de mais reflexão sobre os fundamentos das intervenções.

Estamos aqui em presença da necessidade de um investimento conjunto. A Escola deve tornar-se cada vez mais capaz de responder às necessidades dos estudantes

garantindo maiores níveis de satisfação. Por sua vez, os estudantes devem assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem e desenvolvimento, procurando oportunidades, no caso, mais oportunidades de integração dos conhecimentos e de reflexão sobre os fundamentos das intervenções, eventualmente junto do docente que está em presença a acompanhar estes estudantes durante todo o tempo de ensino clínico.

Na sequência de um modelo de aprendizagem orientado para o desenvolvimento de competências, ressalta a necessidade de um trabalho em equipa por parte dos docentes de modo a garantir uma articulação no desenvolvimento de actividades e na sua monitorização.

Podemos considerar que esta filosofia está presente nos docentes da ESEnfC, quando o valor médio de satisfação com o "método de integração dos conhecimentos teóricos na prática", com a "possibilidade de reflexão sobre os fundamentos das intervenções" e com a "concretização das competências no ensino clínico" é superior nos estudantes do 4.º ano comparativamente aos estudantes do 2.º ano.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, L. (2002). Formatar o Ensino e Pensar na Aprendizagem. In: A. Pousada, L. Almeida & R. Vasconcelos (ed.). *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*. Guimarães. Universidade do Minho, 239-252.

ARCO, A. (2005). Supervisão pedagógica no ensino clínico de enfermagem. *Revista sinais vitais*, (*58*), 22-25.

CARVALHAL, R. (2003). Parcerias na Formação. Papel dos Orientadores Clínicos: Perspectiva dos Actores. Loures. Lusociência.

QUINN, F. (1988). *The principles and perspectives of nurse education*, 2.ªed. London: Chapman and Hall.

VENTURA, M. *et al.* (2009). Qualidade e auto-avaliação no ensino superior - validação de escalas de opinião dos estudantes de uma Escola Superior de Enfermagem. *Referência,* II Série (10), 7-14.

Lições aprendidas no processo de construção de portefólios: o caso de uma educadora de infância

Cristina Parente

Universidade do Minho

Resumo: A comunicação que se apresenta procura descrever e analisar o processo de construção de portefólios realizado por uma educadora de infância, no contexto de um estudo de casos numa perspectiva de investigação-acção, realizado num jardim-de-infância com quatro educadoras que, em reunião de docentes e posteriormente em Conselho Pedagógico, decidiram levar a cabo a avaliação das crianças através de portefólios de aprendizagem.
Com este objectivo descreve-se o percurso de construção de portefólios, identificam-se dificuldades e algumas estratégias para ultrapassar as mesmas que envolvem a voz das crianças e dos pais e a "disposição" da educadora para aceitar ir "fazendo o caminho" ao nível do processo de construção dos portefólios de forma colaborativa.
A análise ao processo e aos portefólios construídos suscita algumas reflexões e revela desafios que se explicitam, como: o tempo necessário para a construção do portefólio; as alterações decorrentes da mudança de um processo de avaliação realizado e dirigido pela educadora para um processo co-construído com a participação da criança e, em alguns casos dos pais; a ansiedade decorrente da necessidade de ter em conta novos procedimentos de avaliação que necessitam de ser constantemente analisados e reflectidos.
Finalmente, apresenta-se e discute-se, a relevância da filosofia educacional da educadora (conjunto de crenças, valores e princípios em torno do processo de ensino-aprendizagem, do papel da criança, da educadora e dos pais na aprendizagem *e* na avaliação*)* como elemento integrador e unificador do complexo e partilhado processo de construção de portefólios de aprendizagem.

Palavras-chave: avaliação alternativa. Portefólio, desenvolvimento profissional

Lessons learned in the process of portfolios construction: The case of an early childhood teacher

Abstract: This talks aims at describing and analyzing the process of portfolios construction carried out by an early childhood teacher in the context of a case study within an action-research project. This case study with four early childhood teachers consisted in developing the use of learning portfolios to assessment children.
In view of the foregoing, in this talk the path of portfolios construction is described, identifying difficulties and some strategies followed to overcome them involving children's' and parents' voices and the teacher's will to accept to advance in the process in a collaborative way.
The analysis of the teacher's reflections about the process and the analysis of the portfolios constructed give way to some reflections and to the identification of challenges, such as the time used to construct the portfolios; the modifications due to the change from an evaluation process centred in and directed by the childhood teacher to one that is co-constructed by the children and, in some cases, by the parents; the anxiety caused by the need to consider new evaluation proceedings that must be constantly analyzed and reflected upon.
Finally, the teacher's educational philosophy (namely her beliefs, educational values, teaching and learning methodologies, and children's, teacher's and parents' roles in the learning and assessment) is presented and discussed as an integrative and unifying element of the complex and participated process of learning portfolios construction.

Keywords: alternative assessment, portfolio, professional development

1. O contexto

A história deste estudo de caso tem origem nas interrogações de quatro educadoras de infância que questionam a opção do Conselho Pedagógico de implementar um sistema de avaliação dos alunos a partir de uma escala de estimação que tornasse possível obter um nível, para vários indicadores capazes de sintetizar os resultados da avaliação de todos os alunos de todos os níveis de ensino para todas as escolas do Agrupamento.

Estas educadoras consideram que qualquer formato de avaliação, previamente elaborado e com níveis determinados sob a forma de uma lista de verificação ou escala de estimação, seria um formato extremamente pobre e limitado para realizar a avaliação no jardim-de-infância. Não pretendiam levar a cabo a avaliação, apenas, para mostrar resultados e tinham a convicção de que este não era um formato adequado para responder ao muito que crianças e educadoras fazem no jardim-de-infância. Tinham muitas dúvidas sobre as estratégias e formatos de avaliação a adoptar mas tinham algumas certezas. Pretendiam realizar uma avaliação que permitisse ter em conta as aprendizagens e as conquistas realizadas pelas crianças, mas também os processos; igualmente, pretendiam realizar uma avaliação que tivesse utilidade prática e fosse um verdadeiro suporte das práticas pedagógicas e da inovação e contribuísse para aumentar a qualidade da educação e cuidados que prestavam e, ainda, uma avaliação que favorecesse o seu próprio desenvolvimento profissional. Nesta compreensão/perspectiva e, embora, com algumas dúvidas estas educadoras tinham a expectativa de que o portefólio pudesse ser uma possibilidade para dar resposta à avaliação das aprendizagens das crianças.

Assim decidem procurar informação ao nível teórico e prático, conhecer alguns estudos já realizados para suportar esta convicção e buscar fundamentação para argumentar junto do Conselho Pedagógico que o portefólio se apresentava como uma estratégia de avaliação adequada para as crianças do jardim-de-infância.

Procuram apoio para o desenvolvimento deste desafio. Convidam-me, como especialista na área da avaliação na educação de infância e experiência em portefólios de aprendizagem para colaborativamente procurarmos encontrar respostas para o desafio que elas identificaram. Dá-se início a um processo de formação em contexto.

2. A Formação em contexto

É o interesse destas educadoras em transformar a compreensão e as práticas de avaliação, com o objectivo de utilizar procedimentos de avaliação mais adequados para as crianças de idade pré-escolar, que suporta o processo de formação em contexto levado a cabo.

O desenho da formação, colaborativamente construído entre mim e as educadoras, assentou nos pressupostos do modelo construtivista de formação e desenvolvimento profissional de educadoras de infância (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001).

A finalidade consistia em criar condições para que estas educadoras pudessem, em conjunto, levar a cabo um processo de formação que tornasse possível construir novos conhecimentos e novas competências, em torno da avaliação na educação de infância e dos portefólios de aprendizagem, capazes de contribuir para transformar as práticas de avaliação implementadas. Procurou-se, assim, que a formação providenciasse muitas oportunidades para questionar, confrontar perspectivas e práticas e construir novas compreensões para transformar as concepções e as práticas de avaliação procurando favorecer o desenvolvimento profissional das educadoras que nela participavam. Pretendia-se, como refere Niza «acentuar a agência do sujeito que actua de forma individual no seio do grupo de pares e, com o grupo, cooperadamente, constrói e reconstrói os saberes e os conhecimentos da profissão, construindo e reconstruindo a cultura e a pedagogia» (Niza, 1997, p. 67).

No âmbito do processo de formação em contexto estas educadoras constroem novos conhecimentos sobre avaliação alternativa, sobre as características das crianças pequenas, sobre a especificidade da educação de infância, sobre características e potencialidades dos portefólios de aprendizagem e apresentam ao Conselho Pedagógico uma proposta de avaliação para a educação pré-escolar diferente da que foi apresentada para todos os outros níveis de ensino. Apresentam a sua proposta, debatem o assunto e respondem às questões colocadas pelos colegas. Deste debate resulta não só a permissão do Conselho Pedagógico para utilizarem o portefólio como estratégia de avaliação como suscitam o interesse e a curiosidade de professores de outros níveis de ensino por este dispositivo de avaliação.

O pedido destas educadoras, as convicções que apresentavam e o entusiasmo com que o faziam fez-me acreditar que este seria um estudo de casos muito interessante e capaz de ajudar a conhecer, compreender e a aprofundar questões pertinentes num processo de transformação das práticas de avaliação, através da implementação de portefólios de aprendizagem na educação de infância.

Neste artigo apresenta-se e descreve-se o processo levado a cabo por um dos casos que integraram este estudo de casos.

3. Estudo de casos

O propósito geral desta investigação consiste em conhecer e compreender como um grupo de educadoras implementa o portefólio de aprendizagem como estratégia de avaliação para a educação de infância. O presente estudo enquadra-se, na tipologia

de Stake, no estudo de caso colectivo. Trata-se de um estudo instrumental estendido a vários casos (Stake, 2000), num total de 4 educadoras de infância.

Este estudo visa promover uma compreensão aprofundada e detalhada do processo de implementação de práticas alternativas de avaliação, através da realização de portefólios de aprendizagem, bem como, o processo de construção de portefólios por um pequeno grupo de educadoras. Desenvolveu-se no quadro do trabalho quotidiano das educadoras, na sala de actividades com as crianças.

Foram utilizados diversos meios de recolha de dados como: observação participante, entrevistas a educadoras, conversas informais com educadoras e pais, análise de documentos, nomeadamente, reflexões e relatórios escritos e os portefólios de aprendizagem das crianças.

A análise dos registos transcritos das observações realizadas, das transcrições das entrevistas e dos documentos efectuou-se com recurso à codificação. O esquema de codificação teve origem numa análise indutiva mas foi sendo modificado e complementado ao longo das análises realizadas, combinando a análise dedutiva com a análise indutiva num processo de construção que combinou a produção *a priori* com a produção *a posteriori* (Bardin, 1979; Vala, 1986).

4. Um itinerário de implementação de portefólios

4.1. As decisões iniciais

Tomada a decisão de realizar a avaliação através de portefólios de aprendizagem das crianças era necessário dar início o processo de implementação dos mesmos. A educadora enceta este processo com altas expectativas e muito motivada. As suas palavras revelam a crença que tinha nesta estratégia de avaliação:

> "Acredito mesmo que o portefólio será o instrumento que melhor representa o processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada uma das crianças do grupo; estou muito contente por ir realizar a avaliação por portefólios. Acredito muito nas capacidades das minhas crianças; alem disso fiz o desafio aos pais e eles "agarraram" com muito entusiasmo "

Apesar de todo o entusiasmo esta educadora refere sentir-se num impasse no decurso do primeiro mês. Assevera ter estado muito tempo a pensar sobre o assunto e não ter ideia nenhuma sobre como fazer. Refere estar a reflectir sobre a estrutura que o portefólio deverá ter e, também, sobre o que deverá integrar o portefólio. Nestes momentos iniciais afirma ter muitas dúvidas, declara mesmo: "*só tenho dúvidas e interrogações*". Este fase de incertezas é, naturalmente, partilhada no e pelo grupo de formação. Todas as educadoras referem muitas dúvidas e interrogações que tornam muito difícil ter alguma ideia relativa a como começar a implementar o portefólio.

A educadora deste estudo de caso explícita, ainda, um conjunto de questões a saber: a) Por onde começar? b) Como fazer? c) Como envolver as crianças? d) Como seleccionar os trabalhos e evidências? e) Como trabalhar e organizar os registos variados de cada criança? f) Como organizar as produções no portefólio? g) Como integrar os projectos de grupo? h) Como envolver os pais e a comunidade educativa?

Este conjunto de questões, entre outras, é abordado no seio do grupo da formação em contexto. Todas as educadoras partilham as suas dúvidas e questões mas também as suas reflexões e concepções sobre os vários assuntos. Neste enquadramento procuro valorizar, através da leitura e discussão de vários autores de referência, o trabalho de reflexão e de organização e de estruturação prévia ao processo de implementação dos portefólios. O grupo reflecte sobre a importância da fase de preparação do portefólio. (Benson, 1996; Murphy, 1998; Shaklee, Barbour, Ambrose e Hansford, 1997; Welter, 1998).

4.2. As decisões subsequentes

É no contexto deste conjunto de questões e das muitas dúvidas com que se confronta que esta educadora toma uma decisão que comunica ao grupo: "*Vou começar. "Tenho de começar a `fazer o caminho´ tenho de começar caminhando"* e decide dar início ao processo e, na convicção de fazer o caminho caminhando, vai tomando outras decisões. Assim comunica numa reunião de trabalho do grupo que está a organizar uma pasta (capa de argolas) para cada criança e procura identificar um conjunto de separadores para organizar o portefólio.

Nessa reunião de trabalho partilha com o grupo uma série de decisões que não só asseguram o início do processo como, também, garantem a sua continuidade como: a) começar por procurar Identificar qual a área mais forte de cada criança do grupo; b) focalizar e intencionalizar a observação para essa área para cada criança; c) recolher evidências através da observação e registos de ocorrências de outras áreas para cada criança; d)recolher evidências através da observação e registos de incidentes com alguma regularidade; e)organizar as evidências numa ordem cronológica da primeira para a última; f) criar separadores que identifiquem de uma forma objectiva o que se pretende naquele espaço do portefólio e pensa incluir os seguintes separadores: Matemática; Linguagem Oral e Escrita, Desenvolvimento Pessoal e Social, Expressão Plástica e, ainda, um espaço dedicado aos pais e outro ao educador; g) encontrar um espaço na sala – uma prateleira para cada criança – para colocar os trabalhos realizados; h) seleccionar periodicamente, com cada criança, os trabalhos que devem integrar o portefólio e identificar as razões dessa escolha; e finalmente procurar i) envolver os pais e outros parceiros educativos através de contactos frequentes, registos escritos, preenchimento de inquéritos, etc.

A educadora que se descreve neste estudo de caso é, então, a primeira do grupo a dar início ao processo de construção dos portefólios. Em contexto de reunião de grupo as outras educadoras colocam muitas e variadas questões, essencialmente, acerca das razões e/ou fundamentos de algumas destas decisões, bem como, pedem para falar sobre como chegou a este conjunto de passos ou fases.

No âmbito destas discussões de trabalho afirma ter começado, entre outras razões, pelo "peso" do compromisso assumido com o Conselho Pedagógico, com as crianças e com os pais. De seguida a educadora partilha e explica as suas opções ou justificações mas, muitas vezes, responde que não sabe explicitar bem as razões de determinadas opções. Declara ter-se tratado de decisões tomadas na base do que ela pensa como profissional e de como acredita que deve ser. Explica não ter justificações muito claras sobre algumas das opções e decisões mas, as reacções das crianças e dos pais com quem falou antes de começar o processo e com quem tem continuado a falar, ajudam-na a ganhar alguma certeza de que está no bom caminho. As reacções das crianças e dos pais são componentes valorizadas por esta educadora e apresentam-se como bons reguladores do processo.

Assim o processo de construção de portefólios de aprendizagem vai decorrendo. Lentamente vai sendo construídos os portefólios de todos as crianças da sala num total de 20. Nesta fase, apesar da preocupação de envolver as crianças o processo de realização está, ainda, muito centrado na educadora. A própria educadora afirma a determinado momento no encontro do grupo:

> "Não faz sentido eu ainda não ter dado mais espaço às crianças no processo; mas eu ainda me estou a organizar; tenho de as envolver mais directamente. Claro que elas irão escolher os trabalhos para incluir no portefólio mas, antes, tenho que fazer outras coisas, tenho que incluir estas observações e algumas evidências de cada criança; tenho que tomar ainda algumas decisões e falar com as crianças; gostaria mais de as poder tomar com as crianças mas ainda não é o momento, ainda não estou capaz de fazer isto com elas."

4.3. O desenvolvimento do processo com a participação das crianças

Na continuidade do processo a educadora reflecte, especificamente, sobre os conteúdos dos portefólios e sobre o que poderá ser incluído em cada um dos separadores identificados para os portefólios. Por opção e convicção estas ideias são conversadas e debatidas com o grupo de crianças. Sugestões das crianças relativas à estrutura e aos conteúdos dos portefólios são integradas na sua organização e funcionamento.

Assim, no separador das actividades de Matemática decidem integrar essencialmente produções que resultem de situações de jogo na sala, individuais ou em grupo. A educadora procurará nestas situações desafiar e solicitar à (s) criança (s) que represente

(m) graficamente a situação explicando como pensaram. A educadora procurará fazer registos fotográficos e/ou escritos dessas situações de aprendizagem.

No separador da Linguagem Oral e Escrita optaram por introduzir recontos de histórias recolhidas em diferentes fases do ano lectivo. Lengalengas, historias, adivinhas, poemas, relatos descritivos representativos das concepções das crianças sobre as coisas e os acontecimentos serão também integradas neste separador. Decidem, também, incluir todas as tentativas de escrita realizadas pelas crianças.

No separador do Desenvolvimento Pessoal e Social decidem incluir fotografias de diversos momentos na sala ou fora dela, em que a criança se relaciona, ou não, com os pares, situações de entreajuda, cooperação, e de conflitos com recurso, sempre que possível, a registos fotográficos e escritos da educadora.

No separador do desenvolvimento da Expressão Plástica optam por incluir as produções livres das crianças sempre que as crianças o solicitem justificando as razões dessas escolhas. Este também poderá integrar outros trabalhos seleccionados pela educadora, que sejam representativos dos progressos ao nível da representação.

No espaço destinado aos Pais pretende-se integrar todos os relatos vindos de casa quer sejam da iniciativa dos pais quer sejam solicitados pela educadora. Também inclui as opiniões dos pais sobre o trabalho desenvolvido e as diversas sugestões apresentadas pelos pais.

Por último o separador destinado à Educadora que poderá incluir entre outros avaliações descritivas abordando essencialmente as áreas fortes; avaliações periódicas descritivas abordando todas as áreas do desenvolvimento e, ainda, relatos dos encontros com os pais em horário de atendimento.

Mais tarde e, num encontro de formação seguinte, a educadora reflecte com o grupo acerca do impacto deste trabalho nas crianças. Esclarece que considera que esta estratégia ajudou as crianças a perceber melhor o que poderiam fazer para o seu portefólio. Também favoreceu o envolvimento das crianças que passaram a querer integrar mais coisas nos seus portefólios. A educadora relata que a partir desse momento as crianças começaram a falar mais sobre o seu portefólio. Muitas vezes escolhem ver o seu portefólio e falar dele com os pares. Também, assiduamente, querem mostrar o seu portefólio aos pais e, às vezes, convidam os pais a entrar na sala para verem o portefólio e/ou pedem para levar o portefólio para casa para mostrar a algum familiar. Todo este entusiasmo contagia alguns pais que tendem a enviar, mais frequentemente, relatos e materiais para incluir no portefólio do filho.

O processo de implementação de portefólios de aprendizagem vai decorrendo. Num dos encontros e, mais uma, vez sob o lema "*o caminho faz-se caminhando*" a educadora afirma: "*Tenho muitas dúvidas, continuo a ter muitas duvida mas vou deixar que as "minhas crenças, o contexto do grupo e de cada criança e o feedback dos pais*

me ajudem a avançar numa direcção que podendo não ser a mais convencional é a que poderá, neste momento, servir melhor o grupo". Neste encontro a educadora afirma de forma explícita o que considera ser alguns mecanismos reguladores do processo – aquilo em que acredita, as reacções das crianças e o feedback dos pais. Continua a afirmar ter muitas dúvidas e interrogações sobre o processo.

Com o passar do tempo e à medida que as crianças iam escolhendo novos trabalhos para o portefólio e a educadora e os pais integravam trabalhos, evidências e registos de observações as crianças foram-se envolvendo mais no processo e foram começando a assumir o portefólio como seu. Uma cada vez maior participação das crianças, o entusiasmo com que falavam e mostravam o seu portefólio aos pares, aos pais e a outros familiares contribuía para aumentar a motivação da própria educadora para levar a cabo este processo. O entusiasmo crescente de alguns pais que, mais frequentemente, traziam amostras e evidências para integrar no portefólio dos filhos também contribuía para aumentar o entusiasmo das crianças e da educadora pelo processo e a motivação para continuar a procurar ultrapassar todas as dificuldades que iam emergindo e as duvidas e questões que subsistiam.

Na continuidade do processo de implementação de portefólios a educadora identifica outras novas dificuldades que partilha com o grupo, nomeadamente, saber como integrar no portefólio as propostas de trabalho que se fazem em grande grupo como alguns recontos de acontecimentos, debates em grupo, relatos de experiências e vivencias? Ainda como incluir os projectos desenvolvidos em grupo com produções riquíssimas decorrentes das aquisições e conhecimentos que as crianças vão construindo?

Na sequência da reflexão produzida no contexto do grupo de formação a educadora decide discutir este assunto com as crianças e escutar as ideias das crianças sobre o mesmo. Educadora e crianças decidem, então, acrescentar um novo separador denominado – Projectos - para dar visibilidade aos Projectos desenvolvidos na sala. Decidiram que deveria incluir informação sobre como surgiram os projectos, apresentar as concepções das crianças no início do projecto bem como as actividades de pesquisa e diversos registos para documentar o que as crianças iam aprendendo. Também decidiram que este seria um trabalho da responsabilidade da educadora e das crianças.

O processo de implementação de portefólios foi decorrendo. As crianças foram sendo cada vez mais participativas. Alguns pais envolveram-se bastante no processo. A educadora refere momentos muito difíceis no decurso do processo devido à intensificação de tarefas mas os resultados que iam sendo obtidos, quer ao nível dos portefólios quer ao nível do envolvimento e participação dos diferentes actores contribuíam para que educadora, crianças e alguns pais continuassem entusiasticamente a construir portefólios de aprendizagem.

5. Discussão

A leitura, análise e discussão do caso desta educadora referente ao processo de implementação de portefólios de aprendizagem para levar a cabo a avaliação suscita reflexões que tornam possível retirar algumas lições que poderão ajudar a esclarecer duvidas e interrogações em torno de um processo que é complexo.

5.1. Primeira Lição Aprendida:

A importância de suscitar a análise e reflexão sobre o impacto das decisões tomadas pelos órgãos de gestão das escolas nos diferentes níveis de ensino.

Na perspectiva destas educadoras a avaliação na educação de infância deveria ter características capazes de responder às especificidades da educação pré-escolar. A avaliação na educação de infância é entendida como um processo de observar, escutar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, as competências que possui, como pensa e aprende com o objectivo de obter uma imagem rica e abrangente do que a criança sabe e é capaz de fazer, bem como, dos seus interesses e necessidades (McAfee e Leong, 1997). Esta perspectiva da avaliação pressupõe um olhar, simultaneamente, centrado na criança e no contexto, procurando observar e documentar quer as aprendizagens construídas individualmente quer as aprendizagens construídas em grupo.

Nesta compreensão «as características e a complexidade das aprendizagens das crianças durante a infância, simultaneamente extensivas e complexas (Carr, 2001; Drummond, 2005; Fleer e Richardson, 2004), e a diversidade cultural com impacto ao nível das experiências de aprendizagem das crianças remetem para uma atenção particular para o processo de avaliação» (Parente, 2010, p. 34) e para a necessidade de a educadora clarificar o significado, as finalidades e a utilidade da avaliação na educação de infância, bem como, as formas de avaliação mais adequados para captar e preservar a complexidade do processo educativo das crianças.

Trata-se de compreender a avaliação como um processo dinâmico e contextualizado que, naturalmente, coloca muitos desafios aos educadores de infância, nomeadamente ao nível da sua implementação.

Neste enquadramento estas educadoras identificaram a necessidade de encetar um processo de formação para responderem a este complexo desafio. Decidem criar espaços e momentos de trabalho e pesquisa em conjunto, procurando e partilhando informação ao nível da teoria e das práticas de avaliação com o objectivo de virem a construir novas aprendizagens e novas competências profissionais no domínio da avaliação alternativa na educação de infância. Criam, deste modo, «uma comunidade

de práticas que mobiliza estruturas cooperativas de trabalho para socialização, construção e desenvolvimento de uma cultura profissional (Niza e Formosinho, 2009).

O processo de formação iniciado apoiou a construção da fundamentação e argumentação que a educadora[1] apresentou no Conselho de Docentes e que culminou com a aceitação de que as educadoras de infância poderiam avaliar através de portefólios tendo, alguns professores de outros níveis de ensino revelado curiosidade e mostrado interesse em vir a conhecer o processo e os resultados.

Neste caso concreto foram as educadoras e a educação de infância que ousaram "parar e questionar", e, deste modo, suscitar uma (re) leitura das decisões e da sua implicação nas práticas educativas e, quem sabe, inspiraram um outro olhar e favoreceram a transformação das concepções e das práticas de avaliação de professores de outros níveis de ensino.

5.2. Segunda Lição Aprendida

Levar a cabo a avaliação através da realização de portefólios requer uma certa dose de audácia, e requer educadoras capazes de aceitarem desafios. É evidente a mobilização deste grupo de educadoras e desta educadora para analisar uma proposta de avaliação, reflectir sobre ela e desenvolver esforços para rebater e construir uma nova proposta. É evidente o compromisso social e o envolvimento pessoal desta educadora que como bem explicitam Alarcão e Roldão (2010) não implica individualismo mas, pelo contrário, pressupõe a partilha de experiências e saberes como contributo para o processo de formação.

Ao mesmo tempo é notória a capacidade desta educadora para decidir levar a cabo este processo mesmo sabendo que seria difícil; mas acredita que vai ser capaz de ultrapassar as dificuldades que irá encontrar. A expressão muitas vezes usada no decurso do processo: "*o caminho faz-se caminhando",* não sem a necessária capacidade de análise e reflexão da educadora, *é* revelador desta audácia.

Mudar e promover novas estratégias de avaliação acarreta um grande número de decisões e de mudanças e, consequentemente, uma grande dose de ansiedade decorrente da implementação de novos procedimentos.

De facto a análise e reflexão sobre o processo de implementação de portefólios desta educadora mostram que não existe uma progressão linear. Foram surgindo muitas dúvidas, questões e interrogações avanços e recuos no decurso do processo. A educadora afirmava: "*muitas vezes depois de trabalharmos e discutirmos no grupo de formação parecia que ficava tudo claro mas quando chegava a casa e tinha de operacionalizar ficava outra vez tudo muito confuso e baralhado. Mas sem o apoio e a*

[1] A educadora participante deste estudo de caso era a representante dos educadores de infância no Conselho de Docentes.

ajuda das discussões que tivemos, dos textos e artigos que discutimos em conjunto é que teria sido muito mais difícil."

O suporte do grupo de formação em contexto e a possibilidade de partilhar experiências e saberes, dúvidas e questões constitui uma retaguarda de apoio para este complexo processo de transformação das práticas de avaliação.

5.3. Terceira Lição Aprendida

Construir portefólios de aprendizagem exige muito tempo. Alguns educadores e professores resistem ao portefólio por causa do tempo necessário para a sua implementação. As investigações sobre avaliação continuam a identificar a escassez de tempo como uma questão significativa para os educadores e professores (Tierney, 2006) e um dos principais problemas para a sua implementação.

Realizar o portefólio pressupõe uma grande disponibilidade da educadora para trabalhar com as crianças, pressupõe uma maior atenção e valorização das experiências de aprendizagem realizadas e dos significados que elas atribuem a essas experiências e, pressupõe também, abertura à possibilidade de estas participarem activamente no processo de avaliação (Welter, 1998). Isto exige disponibilidade de tempo para trabalhar com as crianças e para as ajudar a perceber o que podem fazer para o portefólio.

Construir portefólios pressupõe o tempo necessário para toda a fase de preparação do portefólio e tempo para o realizar.[2]

O processo de realização do portefólio pressupõe uma fase de planeamento que não pode ser negligenciada (Benson, 1996; Murphy, 1998; Shaklee, Barbour, Ambrose e Hansford, 1997; Welter, 1998), no decurso da qual a educadora deve pensar na estrutura conceptual e na estrutura física, assim como, numa forma de acumular e organizar as informações, elementos e evidências que vai recolhendo para serem incluídos no portefólio sob o risco de amontoar informações sem qualquer organização que, posteriormente, serão muito difíceis de tratar e organizar. (Parente, 2004). Também tem de pensar nos processos de selecção e nos participantes nesse processo.

Realizar o portefólio exige disponibilidade de tempo não apenas para conceber, montar e organizar o portefólio como também para, de forma continuada, refinar o processo de realização do portefólio.

O tempo necessário para encontrar uma estrutura e identificar um modo de iniciar a construção de portefólios e o tempo necessários para a sua realização foi, também, uma variável com significado no processo apresentado e discutido neste caso. «Porém, o tempo é muito mais do que uma quantidade que pode ser dada ou retirada,

[2] Fase de preparação (definir objectivos, identificar metas educacionais, criar uma estrutura, explicitar conteúdos, os processos de selecção, os participantes no processo); fase de realização (recolher e organizar as evidências e documentação); fase de interpretação (interpretar e apreciar os conteúdos).

inflacionada ou reduzida (embora também seja certamente isso). Ele é tanto uma percepção como uma propriedade» (Hargreaves, 1998, p. 17). No caso em estudo a dimensão tempo pode e deve ser objecto de uma leitura complementar.

A quantidade de tempo despendida para este processo parece ser importante e mesmo necessário para que as crianças, em primeiro lugar, mas também os pais possam entender e compreender o processo, começar a participar e, mais tarde, envolverem-se activamente na implementação dos portefólios. Neste estudo a educadora refere explicitamente, em determinado momento, a necessidade de tempo para ela própria estruturar todo o processo e, posteriormente suscitar um maior envolvimento das crianças e dos pais.

A percepção e apreensão deste complexo processo por todos os actores - educadora, crianças e pais - só será possível com um tempo suficiente. A rapidez e a ligeireza dificultarão a criação de condições necessárias para a participação e para o envolvimento de todos neste complexo processo.

A quantidade de tempo que educadora, crianças e alguns pais passaram a trabalhar e a reflectir sobre os portefólios é uma componente essencial para este processo.

5.4. Quarta Lição Aprendida

Outra lição aprendida prende-se com a importância da utilização de estratégias e procedimentos de avaliação inclusivos. A colaboração entre diversos actores do processo (educadora, crianças, pais) pode ser entendida como um sinal distintivo no movimento para práticas de avaliação mais construtivistas (Tierney, 2006) e tende a favorecer a comunicação, nomeadamente ao nível da avaliação, entre educadores e crianças, entre crianças e crianças, entre crianças e pais, entre educadores e pais.

Mas para além destas potencialidades as estratégias de avaliação inclusivas constituem um desafio para as educadoras. As educadoras têm de ser capazes de promover as necessárias alterações decorrentes da mudança de um processo de avaliação realizado e dirigido pela educadora para um processo co-construído, nomeadamente, com a participação das crianças e com a participação, de pelo menos alguns, dos pais.

No caso em estudo a educadora refere a necessidade de promover alguma mudança e de um trabalho o nível pessoal para estar disponível para incluir a participação e o envolvimento das crianças e dos pais que ela própria queria favorecer.

O portefólio apresenta-se, assim, como uma estratégia de avaliação com grandes potencialidades para realizar a avaliação colaborativa (Hargreaves, 2007) na educação pré-escolar.

5.5. Quinta Lição Aprendida

A última lição está relacionada com a relevância das crenças e da filosofia educacional da educadora de infância em todo o percurso.

No decurso do processo de construção de portefólios a educadora vê-se confrontada com muitas dúvidas, questões, em alguns momentos com sugestões vindas das crianças e dos pais e, ainda, com a complexidade decorrente de ter de estruturar, organizar-se e organizar a rotina para construir os portefólios com as crianças, manter e continuar a construção do portefólio.

São muitas as questões que surgem. É a filosofia educacional suportada nas suas raízes teóricas, neste caso a perspectiva sócio-contrutivista da educação e a participação de crianças, educadora e pais no processo educativo, que se constitui no elemento integrador do processo. A filosofia educacional e o envolvimento das crianças e dos pais são os elementos que dão alguma "segurança" à educadora e sustentam a continuidade do processo, ainda que, a educadora possa em muitos momentos não ter bem a ideia do que irá resultar. A filosofia educacional é muitas vezes implícita e configura as crenças sobre aspectos fundacionais do mundo (Stone, 1992). As crenças e a filosofia educacional contribuem para definir a educadora enquanto profissional e para identificar os princípios que guiam a sua prática. A filosofia educacional ajuda a pôr alguma ordem no "caos".

No caso em análise parece poder afirmar-se como Jones e Shelton que a filosofia e as crenças educacionais da educadora foram o elemento unificador e integrador de todo o processo de construção de portefólios (2006).

6. A Finalizar

O processo de implementação de portefólios de aprendizagem e as lições aprendidas revelam-se muito úteis na aproximação a um conhecimento mais aprofundado em torno do complexo processo de construir portefólios de aprendizagem como crianças, como forma de avaliação alternativa formativa na educação de infância.

Referências Bibliográficas:

ALARCÃO, I. & ROLDÃO, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores.* Mangualde: Edições Pedago.

BARDIN, L. (1979). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70

BENSON, T. (1996). *Portfolios in first grade classrooms: Examining an alternative assessment.* Ann Arbor: UMI.

CARR, M. (2001).*Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories.* Londres: Paul Chapman Publishing.

DRUMMOND, M. (2005). Avaliar as aprendizagens das crianças. *Infância e Educação. Investigação e Práticas,* 7-7-22.

FLEER, M. & RICHARDSON, C. (2004). Mapping the transformation of understanding, in A. Anning, J. Cullen e M. Fleer (eds.), *Early Childhood Education: Society and Culture (pp. 119-133).*Londres: Sage Publications.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança.* Alfragide: Mc Graw Hill.

HARGREAVES, E. (2007). The validity of collaborative assessment for learning. *Assessement in Education: Principles, Policy & Practice,* 14 (2), 185-199.

JONES, M. & SHELTON, M. (2006). *Developing Your Portfolio. Enhancing Your Learning and Showing Your Stuff.* New York: Taylor & Francis Group.

McAFEE, O & LEONG, D. (1997). *Assessing and guiding young children's development and learning.* Boston: Allyn and Bacon.

MURPHY, A. (1998). *A model for authentic assessment utilizing portfolios.* Ann Arbor: UMI.

NIZA, S. (1997). *Formação cooperada.* Lisboa: EDUCA

NIZA, S. & FORMOSINHO, J. (2009). Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente,* (pp.345- 362).Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & FORMOSINHO, J. (2001). Associação Criança: Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 27-53). Braga: Livraria Minho.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente,* (pp.221- 284).Porto: Porto Editora.

PARENTE, C. (2004). A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância. Sete jornadas de aprendizagem. Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho. Braga.

PARENTE, C. (2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças, *Cadernos de Educação de Infância,* 89, 34-37.

SHAKLEE, B., BARBOUR, N., AMBROSE, R., & HANSFORD, S. (1997). *Designing and using portfolios.* Boston: Allyn and Bacon.

STAKE, R. (2000). Case Studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435- 454). Thousand Oaks: Sage Publications.

STONE, L. (1992). Philosophy, Meaning Constructs, and Teacher Theorizing. In E. Wayne Ross, J. Cornett e G. McCutcheon (Eds), *Teacher Personal Theorizing. Connecting Curriculum Practice, Theory, and Research,* (pp. 19-34). New York: State University of New York Press

TIERNEY, R. (2006). Changing practices: influences on classroom assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 13: 3, 239-264

VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva, e J. Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

WELTER, L. (1998). *Teachers preparing and using portfolios with theirs students: A narrative case study.* Ann Arbor: UMI.

Aquisição de competências na Administração Local: análise do clima organizacional

Margarida Pinheiro
Fátima Lobo

Universidade Católica Portuguesa

Resumo: O actual contexto de trabalho globalizado e em permanente mutação, conduziu a transformações nos papéis e atribuições dos diferentes actores organizacionais, sendo o capital humano o principal agente na criação de valor para a empresa. Neste quadro de mudança, alguns autores apontam a gestão de competências como a chave para a criação de vantagem competitiva, pois conduz a organização a um melhor desempenho (Lawler, 1994). Isto é, organizações que privilegiam as capacidades das pessoas, identificando e desenvolvendo as suas competências serão aquelas que apresentarão maior vantagem competitiva. Além das competências profissionais importa desenvolver competências pessoais perspectivadas como essenciais em contextos competitivos. Este estudo centra-se sobretudo no desenvolvimento das competências relacionais e comportamentais em ambiente organizacional. A literatura considera que o meio é um importante preditor das atitudes e comportamentos (Moos, 1973; Davis-Blake & Pfeffer, 1989). Considerando que os indivíduos passam grande parte do seu tempo no trabalho, e tendo em conta as investigações que demonstram a influência do clima organizacional na produção de diversos comportamentos e atitudes (Schulte, Ostroff, & Kinicki, 2006; Luthans, Norman, Avolio, & Avey, 2008), importa conhecê-lo, constituindo-se como um indicador importante no apoio à gestão (Ferreira, 2010). Especificamente, o estudo centra-se na avaliação do clima psicossocial numa organização da administração pública, com o objectivo de aferir o modo como os indivíduos percepcionam as relações que se estabelecem na organização. As percepções do clima organizacional foram medidas através da Escala de Clima Social no Trabalho (Moos & Insel, 1974) validada para a população portuguesa por Lobo e Fernández (2001). Os resultados obtidos permitem concluir que o clima social constitui-se como uma matriz de normas e de recursos (Lobo & Fernández, 2001), importante para o desenvolvimento e aquisição de competências psicossociais e interpessoais e, consequentemente, para a realização dos trabalhadores e para o êxito da organização.

Palavras-chave – avaliação do clima organizacional, competências pessoais, relações interpessoais

Abstract - The current work context, global and in constant transformation, led to changes in roles and responsibilities of different organizational actors, being human capital the main agent in the creation of value for the company. In this context of change some authors suggest management skills as the key to creating competitive advantage because the organization leads to better performance (Lawler, 1994). That is, organizations that focuses on people skills with the identification and development of competences will be those that present greater competitive advantage. Besides professional skills it matters develop personal skills conceptualized as essentials in competitive contexts. This study focuses mainly in the development of relational and behavioral skills in organizational environment. The environment is an important predictor of attitudes and behaviors (Davis-Blake & Pfeffer, 1989; Moos, 1973). Being that individuals spend most of their time at work and taking into account investigations that demonstrate the influence of organizational climate in producing various behaviors and attitudes (Luthans, Norman, Avolio & Avey, 2008; Schulte, Ostroff & Kinicki, 2006) it´s important to know him establishing itself as an important support in management (Ferreira, 2010). Specifically the study focuses on the evaluation of psychosocial environment in an organization of public administration in order to assess how individuals perceive the relationships established in the organizations. Organizational climate perceptions were measured with the Scale of Social Climate at

Work (Moos & Intel, 1974) validated for Portuguese population by Lobo and Fernández (2001). The results indicate that the social climate is an array of standards and resources (Lobo & Fernández, 2001) important for the development and acquisition of psychosocial and interpersonal skills and hence to the achievement of workers and to the success of the organization.

Keywords – organizational climate assessment, personal skills, personal relationships

1. Introdução

A globalização, o avanço tecnológico, as alterações na organização do trabalho, a crescente produção de conhecimento e informação são factores que têm conduzido a transformações nos papéis e competências dos diferentes actores organizacionais. Neste quadro, assume-se o factor humano como um importante agente na criação de valor para a organização. Estas mudanças fazem emergir novos modelos de gestão, sendo que, alguns autores apontam a gestão de competências como um factor de competitividade, pois conduz a organização a um melhor desempenho (Lawler, 1994). Organizações que privilegiam a identificação e desenvolvimento das competências dos seus colaboradores, são aquelas que apresentarão maior vantagem competitiva.

Face ao processo de globalização, além das competências profissionais e técnicas, importa desenvolver competências pessoais, de natureza mais transversal (Cavaco, 2007) e, perspectivadas como essenciais em contextos competitivos. De acordo com Cavaco (2007), a crescente exigência de mão-de-obra competente e qualificada, com maior potencial de actualização, implica a mudança de outros factores organizacionais e exigem interdependências entre as competências profissionais e as competências sociais (cultura e clima organizacionais, estilos de liderança, tomada de decisão, entre outras). Ou seja, é necessária uma força de trabalho altamente qualificada e capaz de enfrentar os desafios actuais e futuros. Neste contexto importa valorizar competências de carácter comportamental, fundamentais para todas as áreas de trabalho independentemente da posição hierárquica ocupada ou da componente técnica específica das tarefas a executar (Madureira & Rodrigues, 2006).

As competências são "modalidades estruturadas de acção, requeridas, exercidas e validadas num determinado contexto" (Ceitil, 2007, p.41). Por outras palavras, as competências são comportamentos específicos manifestos na actividade profissional, que podem variar de acordo com o contexto, operacionalizadas em acções efectivas e que tenham relação com um desempenho eficaz (Ceitil, 2007). Actualmente, a perspectiva das competências centra-se na capacidade de autogestão dos indivíduos, na responsabilização pelo próprio desempenho, facilitando o desenvolvimento de capacidades que proporcionam uma vantagem competitiva para a organização (Correia & Férnandez, 2010).

A literatura tem demonstrado que o meio exerce efeitos significativos nas atitudes e comportamentos (Moos, 1973; Davis-Blake & Pfeffer, 1989). Considerando o papel crucial dos locais de trabalho e tendo em conta as investigações que demonstram a importância do clima organizacional na produção de diversos comportamentos e atitudes (Schulte, Ostroff, & Kinicki, 2006; Luthans, Norman, Avolio, & Avey, 2008), é fundamental instituir o seu diagnóstico como prática corrente nas organizações, na medida em que se constituiu como um indicador relevante no apoio à gestão (Ferreira, 2010).

Face ao exposto, o objectivo deste estudo é descrever e analisar o clima organizacional.

Clima Organizacional

O clima organizacional é um construto com múltiplos níveis de análise e que envolve diferentes percepções e crenças acerca do ambiente físico e social de uma organização (Schulte, Ostroff, Shmulyian & Kinicki, 2009) e surge como um aspecto consensual e colectivo da organização como um todo (Kozlowski & Klein, 2000), ou seja, emerge a partir das percepções comuns entre os indivíduos de uma organização. Estas percepções dão forma às inferências dos colaboradores acerca da organização em torno de duas questões: quais as características da organização (flexibilidade, inovação, entre outros) e quais os seus objectivos (Schneider, Brief & Guzzo, 1996). O clima organizacional surge então como um aspecto consensual e colectivo da organização como um todo (Kozlowski & Klein, 2000). Em investigações neste campo, a tradição tem sido calcular um ou mais diferentes indicadores da concordância intra-grupo (Schneider, Salvaggio & Subirats, 2002), partindo do nível individual para o nível grupal.

Esta forma de operacionalização dos dados a nível organizacional, através de dados individuais está baseada em modelos de composição (Klein, Conn, Smith & Sorra, 2001; Kozlowski & Klein, 2000). De acordo com Chan (1998), os modelos de composição especificam as relações funcionais entre fenómenos ou construtos em diferentes níveis de análise que possuem o mesmo conteúdo mas que são quantitativamente diferentes nos diversos níveis. Reportando-nos ao clima, estes modelos especificam de que forma o clima psicológico está relacionado com o clima organizacional (Klein et al., 2000). O pressuposto central em diversos modelos de composição é um isomorfismo entre os diferentes níveis, isto é, um acordo ou homogeneidade entre os membros da organização (Kozlowski & Klein, 2000). A ausência de uma percepção comum ou uma elevada variabilidade intra-grupo implica que não existe um construto ao nível grupal, ou por outras palavras, o grupo não tem nenhum significado partilhado (Klein et al., 2000).

Ao longo dos anos, o estudo do clima organizacional evoluiu de uma perspectiva molar para uma perspectiva mais estratégica, fazendo a ligação entre as percepções do

clima e critérios e competências específicas no trabalho (Ostroff & Bowen, 2000). Estes climas específicos reflectem percepções de diferentes aspectos do ambiente de trabalho como o clima de serviço (Schneider, Parkington & Buxton, 1980), clima de inovação (Abbey & Dickson, 1983) ou ainda clima de segurança (Zohar, 1980). No geral, estes tipos de clima permitem especificar rotinas e orientar os colaboradores no desenvolvimento de competências, atitudes e comportamentos (Ostroff & Bowen, 2000). Neste sentido, o clima é considerado um conceito estratégico, que faz a ligação entre as percepções partilhadas pelos membros da organização e um objectivo específico (Ostroff & Bowen, 2000).

Na literatura, tem-se evidenciado a importância do clima, sobretudo no estudo do seu impacto nas atitudes dos colaboradores consideradas como um factor-chave na determinação dos comportamentos. O clima organizacional exerce influência sobre as atitudes e determina os comportamentos desejáveis, direccionando-os para a consecução dos objectivos organizacionais, contribuindo desta forma, para a eficácia e eficiência organizacional (Ostroff & Bowen, 2000). Ou seja, o conhecimento do clima de uma organização permite obter informação sobre os comportamentos organizacionais, condição essencial nos processos de mudança e desenvolvimento organizacional.

Um bom clima organizacional está relacionado com baixos índices de absentismo (Väänänen, Kalimo, Toppinen-Tanner, Mutanen, Peiró, Kivimäki & Vahtera, 2004), maiores níveis de satisfação no trabalho (Schulte et al., 2006) e envolvimento no trabalho (Luthans et al., 2008). Mas o clima organizacional parece estar igualmente associado à aquisição de competências.

2. Método

2.1. Amostra

A amostra é constituída por 52 sujeitos de organização da administração local, maioritariamente do sexo feminino, com 71,2% da amostra, e 26,9% do sexo masculino. É no grupo entre os 35 e os 45 anos que se encontra a percentagem mais elevada de sujeitos (38,4%), seguido do grupo entre os 25 e os 34 (32,6%), o grupo com mais de 45 anos (19%) e por fim, aqueles que têm menos de 25 anos (3,8%). A respeito da carreira, verifica-se que a maior parte dos sujeitos da amostra está na de assistente técnico (46,2%), seguida da carreira de técnico superior (36,5%), assistente operacional (5,8%) e coordenador técnico (1,9%). Ainda a respeito da carreira, 5,8% dos sujeitos estão incluídos em outra carreira, como estagiários, educadores de infância, entre outros. Em relação à antiguidade, verifica-se que 28,8% dos sujeitos que constituem a amostra trabalha na organização entre 10 e 14 anos, 25% trabalha entre 5 e 9 anos, 23,1% trabalha há menos de 5 anos, 9,6% trabalha entre 15 e 19 anos, 5,8% trabalha entre 20 e 30 anos e 3,8%

trabalha há mais de 30 anos. Por fim, do total da amostra, 73,1% estão vinculados por contrato a tempo indeterminado e 15,4% estão vinculados por contrato a termo.

2.2. Instrumento

O clima organizacional foi medido com a escala de Clima Social no Trabalho (Moos & Insel, 1974), validada para a população portuguesa por Lobo e Férnandez (2001). É constituída por 90 itens, organizados em dez subescalas (Implicação, Coesão, Apoio, Autonomia, Organização, Pressão, Clareza, Controlo, Inovação e Comodidade) e três dimensões (Relações, Auto-realização e Estabilidade/Mudança). As subescalas são aferidas a partir de nove itens e as dimensões são configuradas por 27, 27 e 37 itens respectivamente (Lobo & Férnandez, 2001). As respostas são avaliadas numa escala dicotómica (verdadeiro-falso).

2.3. Procedimento

A escala (Moos & Insel, 1974; Lobo & Fernández, 2001), de auto-preenchimento, foi entregue a todos os colaboradores, que a receberam via correio electrónico. À excepção dos colaboradores da Biblioteca Municipal, que por sugestão do superior hierárquico, receberam o referido instrumento, em mão no local de trabalho, acompanhado de carta explicativa da natureza do estudo e assegurando a confidencialidade dos dados.

Após a recepção das respostas, procedeu-se à cotação da escala, de acordo com os critérios predefinidos. O tratamento estatístico dos dados foi realizado através do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 18.0 para Windows.

3. Resultados

As médias e desvios-padrão das variáveis incluídas neste estudo são apresentados na tabela 1.

Os índices de validade interna obtidos apresentam valores satisfatórios para a escala total, bem como para cada uma das suas dimensões, resultados semelhantes aos obtidos por Lobo e Fernández (2001). Ao nível das subescalas, aquela que apresenta menor precisão é a Pressão, seguida do Controlo e Apoio, pelo que não serão consideradas para efeitos de análise. Estes resultados não coincidem com os obtidos por Lobo e Fernández (2001) cujos coeficientes de consistência interna mais baixos foram apresentados pelas subescalas Coesão, Clareza e Organização. Embora, deva ser considerada a dimensão reduzida da amostra.

Na análise das dimensões da escala, verifica-se que, a dimensão Auto-Realização apresenta a média mais baixa (12,36). Ou seja, os trabalhadores sentem-se pouco estimulados para a auto-suficiência e há poucas normas e pressão sobre os

trabalhadores. Por outro lado, a dimensão Estabilidade/Mudança apresenta o valor médio mais alto (17,75). Estes resultados indicam que os trabalhadores têm alguma informação acerca das tarefas inerentes ao seu posto de trabalho, assim como, das normas e planos de trabalho. No entanto, importa notar que em todas as dimensões, os resultados obtidos estão abaixo dos níveis médios, indicando percepções pouco favoráveis do clima organizacional.

Relativamente às subescalas, verifica-se que a média da subescala Organização é a mais elevada, embora não muito acima dos níveis médios, o que pode indiciar relativa planificação das tarefas. A subescala Inovação apresenta a média mais baixa (3,24), seguida das subescalas Autonomia (3,38) e Implicação (3,90). Daqui pode-se depreender que é dada pouca importância às mudanças e novas propostas, baixos indicadores de auto-suficiência e iniciativa e ainda baixos índices de preocupação e entrega às actividades.

Tabela 1 – Estatísticas descritivas e *alpha de Cronbach* das dimensões e subescalas da Escala de Clima Social no Trabalho

Dimensões	Subescala	Média	D.P.	Alpha de Cronbach
Relações		13,29	5,68	.84
	Implicação	3,90	2,11	.78
	Coesão	4,53	2,09	.61
	Apoio	4,28	1,78	.44
Auto-realização		12,36	4,06	.63
	Autonomia	3,38	2,56	.81
	Organização	4,95	1,95	.53
	Pressão	4,24	1,62	.21
Estabilidade/ Mudança		17,75	4,66	.65
	Clareza	4,43	2,16	.59
	Controlo	4,17	1,63	.44
	Inovação	3,24	2,27	.73
	Comodidade	4,60	2,43	.76
Clima Total		42,79	12,27	.88

Por fim, na análise ao nível da escala total, importa referir que, o resultado obtido fica abaixo do nível médio.

4. Discussão e conclusão

O principal objectivo deste estudo foi analisar o clima psicossocial de uma organização da Administração Local. Atendendo aos baixos valores apresentados nas subescalas Inovação, Autonomia e Implicação, podemos ser levados a pensar que, na organização em estudo, há pouco espaço para a auto-suficiência e poucas normas. Esta parece ser uma organização que não corre riscos e é pouco inovadora e criativa, uma vez que, é dada pouca importância às mudanças e novas propostas. Para além disso, seria importante intervir ao nível da implicação dos colaboradores na organização pois os dados obtidos revelam um baixo grau de preocupação e entrega dos colaboradores às suas actividades. Por outro lado, esta é uma organização com orientação para a tarefa, sendo que os trabalhadores conhecem as tarefas inerentes ao seu posto de trabalho, assim como, as normas e planos de trabalho.

Estes resultados mostram que esta é uma organização voltada para as tarefas e prescrição de funções, restritiva da liberdade individual, da inovação e criatividade, compatível com a visão mecanicista das organizações tayloristas. Neste sentido, é uma organização mais voltada para o saber-fazer. De acordo com Correia e Férnandez (2010) as organizações públicas valorizam mais as competências profissionais que as pessoais. Ao não enfatizarem a dimensão pessoal das competências, estas parecem ser organizações que não correm riscos e são pouco inovadoras e criativas (Correia & Férnandez, 2010).

Atendendo às tendências actuais no mercado de trabalho e à evolução recente das actividades da Administração Pública as competências profissionais já não são suficientes para satisfazer as necessidades e exigências dos munícipes tornando-se necessário igualmente a aquisição de competências ajustadas à nova realidade (Araújo, 2003), tais como: flexibilidade, inovação, adaptabilidade e competências relacionais. O aprofundamento das áreas de intervenção da Administração Local e o seu ampliação a novas áreas (saúde, educação e acção social) e a complexidade das questões exigem mais recursos, novos conhecimentos e novas competências (Araújo, 2003).

Este estudo suporta a consideração do diagnóstico do clima como prática corrente nas organizações e, desta forma, como fonte de informação para delinear estratégias, que devem estar em conformidade com os interesses pessoais e organizacionais e que sejam adequadas para o aumento da eficácia e eficiência da organização. O diagnóstico do clima organizacional permite a identificação de áreas de oportunidade para o desenvolvimento de competências. Pela análise do clima organizacional, conclui-se que a organização deste estudo valoriza sobretudo as competências profissionais. Neste contexto, destaca-se o papel da formação e desenvolvimento dos colaboradores como uma área de maior relevância da gestão de recursos humanos na aquisição de

competências, com ênfase em matérias relacionadas com a inovação e criatividade, resolução de problemas e liderança, adaptação e comunicação (Araújo, 2003). Com efeito, tendo presentes os processos de mudança na Administração Pública, importa considerar a possibilidade de uma aposta em novas competências relacionais e comportamentais, articuladas com as mudanças em curso (Madureira & Rodrigues, 2006).

Os dados foram obtidos num único momento temporal. Tendo em conta as constantes mudanças ao nível do trabalho, sugere-se a obtenção de dados em momentos diferentes da vida da organização.

Este estudo teve por base uma perspectiva molar do clima organizacional. Em investigações futuras seria interessante a opção por uma perspectiva mais estratégica, fazendo a ligação entre as percepções do clima e critérios específicos do trabalho, como por exemplo, clima de serviço ou clima de inovação.

Referências bibliográficas

ABBEY, A., & DICKSON, J. W. (1983). R&D work climate and innovation in semiconductors. *Academy of Management Journal, 26*(2), 362-368.

ARAÚJO, J. F. (2003). *A governação local e os novos desafios*. Comunicação apresentada no Fórum de Gestão e Administração Pública, Mirandela.

CAVACO, F. (2006). Modernidade, competência e metacompetência. In M. Ceitil (Org.), *Gestão e desenvolvimento de competências* (pp. 45-63). Lisboa: Edições Sílabo.

CEITIL, M. (2006). Proposta de definição do conceito de competências. In M. Ceitil (Org.), *Gestão e desenvolvimento de competências* (pp. 41-44). Lisboa: Edições Sílabo.

CHAN, D. (1998). Functional relations among constructs in the same content domain at different levels of analysis: a typology of composition models. *Journal of Applied Psychology, 83*(2), 234-246.

CORREIA, A. G. & FÉRNANDEZ, L. G. (2010). Gestão de pessoas por competências – uma vantagem competitiva. In E. Vaz, & V. Meirinhos (Orgs.), *Recursos Humanos: das teorias às boas práticas – os artigos de investigação e intervenção* (pp. 537-551). Penafiel: Editorial Novembro.

DAVIS-BLAKE, A. & PFEFFER, J. (1989). Just a mirage: the search for dispositional effects in organizational research. *Academy of Management Review, 14*(3), 385-400.

FERREIRA, A. I. (2010). Clima organizacional e sua importância no diagnóstico das empresas. *Pessoas & Sintomas, 11*, 59-63.

KLEIN, K. J., CONN, A. B., SMITH, D. B., & SORRA, J. S. (2001). Is everyone in agreement? An exploration of wthin-group agreement in employee perceptions of the work environment. *Journal of Applied Psychology, 86*(1), 3-16).

KOZLOWSKI, S. W. J., & KLEIN, K. J. (2000). A multilevel approach to theory and research in organizations: contextual, temporal, and emergent processes. In K. J. Klein, S. W. Kozlowski (Eds.). *Multilevel Theory, Research, and Methods in Organizations: foundations, extensions and new directions* (pp. 3-90). San Francisco: Jossey-Bass.

LAWLER, E. E. (1994). From job-based to competency-based organizations. *Journal of Organizational Behavior, 15*, 3-15.

LOBO, F., & FERNÁNDEZ, D. R. (2001). «Escala de clima social no trabalho». Validação em organizações portuguesas. *Economia e Sociologia, 71*, 163-176.

LUTHANS, F., NORMAN, S. M., AVOLIO, B. J., & AVEY, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate employee performance relationship, *Journal of Organizational Behavior, 29*, 219-238.

MADUREIRA, C., & RODRIGUES, M. (2006). A Administração Pública do século XXI: Aprendizagem organizacional, mudança comportamental e reforma administrativa. *Comportamento Organizacional e Gestão, 12*(2), 153-171.

MOOS, R. H. (1973). Conceptualizations of human environments. *American Psychologist*, 652-665.

MOOS, R. H., & INSEL, P. M. (1974). *The work environment scale*. Palo Alto: Consulting Psychology Press, Inc.

OSTROFF, C., & BOWEN, D. E. (2000). Moving HR to a higher level: HR practices and organizational effectiveness. In K. J: Klein, & S. W. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research and methods in organizations: foundations, extensions and new directions*. San Francisco: Jossey-Bass.

SCHNEIDER, B., BRIEF, A. P:, & GUZZO, R. A. (1996). Creating a climate and culture for sustainable organizational culture. *Organizational Dynamics, 24*, 7-19.

SCHNEIDER, B., PARKINGTON, J. J., & BUXTON, V. M. (1980). Employee and customer perceptions of service in banks. *Administrative Science Quarterly, 25*, 252-267.

SCHNEIDER, B., SALVAGGIO, A. N., & SUBIRATS, M. (2002). Climate strenght: a new direction for climate research. *Journal of Applied Psychology, 87*(2), 220-229.

SCHULTE, M., OSTROFF, C., & KINICKI, A. J. (2006). Organizational climate systems and psychological climate perceptions: a cross-level study of climate-satisfaction relationships. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 79,* 645-671.

SCHULTE, M., OSTROFF, C., SHMULYIAN, S., & KINICKI, A. (2009). Organizational climate configurations: relationships to collective attitudes, customer satisfaction and financial performance. *Journal of Applied Psychology, 94*(3), 618-634.

VÄÄNÄNEN, A., KALIMO, R., TOPPINEN-TANNER, S., MUTANEN, P., PEIRÓ, J. M., KIVIMÄKI, M. & VAHTERA, J. (2004). Role clarity, fairness, and organization climate as predictors of sickness absence. *Scandinavian Journal of Public Health, 32*(6), 426-434.

ZOHAR, D. (1980). Safety Climate in Industrial Organizations: Theoretical and Applied Implications. *Journal of Applied Psychology, 65*(1), 96-102.

As novas núpcias da qualificação no alentejo[1]

Bravo Nico
Universidade de Évora

Lurdes Nico
Direcção Regional de Educação do Alentejo

Fátima Ferreira
Universidade de Évora

Resumo: Conhecer e caracterizar o universo de indivíduos que realizaram um Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), nos Centros de RVCC (actuais Centros Novas Oportunidades), no período compreendido entre 2000-2005, na região Alentejo com o objectivo de analisar os eventuais percursos subsequentes que tenham sido concretizados pelos sujeitos, nos sistemas formais de educação/formação e a mobilidade profissional e social daí resultante, na expectativa de verificar se o princípio da Aprendizagem ao Longo da Vida (que esteve na génese do próprio sistema de RVCC) é uma realidade concretizada pela população em estudo. Em caso afirmativo, se aferir o mesmo encontra alguma consequência nos planos individual, profissional e social, assumiram-se como as finalidades de um projecto de investigação que se iniciou em Junho último, promovida pela Universidade de Évora e financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
O estudo dos impactos do processo de RVCC apresenta-se como uma temática actual no quadro de valorização das experiências adquiridas na sociedade e nos sistemas de educação e formação actuais.
A comunicação que se apresenta identifica os objectivos, a natureza do estudo, a metodologia e instrumentos adoptados e as etapas traçadas para o desenvolvimento da componente empírica do projecto que nos propusemos desenvolver.

Palavras-chave: aprendizagem ao longo da vida, reconhecimento dos adquiridos experienciais, aprendizagem não-formal.

Introdução

A presente comunicação insere-se na linha de investigação *"Educação e Território"*, no âmbito do CIEP (Centro de Investigação em Educação e Psicologia) da Universidade de Évora. Pretende-se abordar três pontos fundamentais: (i) caracterização da rede regional actual do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Alentejo, comummente conhecido por RVCC; (ii) referência a alguns estudos efectuados no âmbito dos impactos do processo de RVCC na região Alentejo e em Portugal; (iii) apresentação do projecto de investigação, em curso, no âmbito da temática dos eventuais impactos do reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais, na região Alentejo, no período 2001-2005, e qual a sua relação com o

[1] Comunicação decorrente do Projecto de Investigação "As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo", (referência PTDC/CPE-CED/104072/2008, promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia

princípio da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Estes três pontos estão estruturados em seis tópicos:

1. Roteiro conceptual
2. O Aparecimento do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Alentejo
3. Caracterização do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Alentejo
4. O Funcionamento de um Centro Novas Oportunidades
5. Estudos efectuados no âmbito dos impactos do processo de RVCC
6. Apresentação do projecto de investigação *"As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo"*

1. Roteiro Conceptual

Em 2000, a Comissão Europeia, no "*Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida",* apela à necessidade de se assegurarem "*as novas competências básicas para todos* ", para além daquelas que todos conhecemos como *"ler, escrever e contar"*, promovendo a aquisição e/ou actualização das competências necessárias à participação e desenvolvimento de cada um(a) na sociedade. A aprendizagem adquirida, em diferentes ambientes, surge como uma mais valia, reconhecendo-se que se pode aprender em diferentes contextos, valorizando-se, pela primeira vez, numa perspectiva de certificar as aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais (Comissão Europeia: 2000).

Procuremos, então, caracterizar cada um dos contextos de aprendizagem.

A aprendizagem formal

A aprendizagem dos indivíduos realiza-se para além da escola, enquanto estrutura formal que promove aprendizagens formais. Como refere António Firmino da Costa (2002a:10*), "na sociedade educativa contemporânea, está em pleno desenvolvimento a multi-aprendizagem"*.

Cavaco (2002) refere que a aprendizagem formal é aquela que é veiculada pelas escolas, com programas, horários pré-definidos e processos de avaliação. Os ambientes em que este tipo de aprendizagens ocorre são organizados e comportam intencionalidade educativa e certificação oficial (Amorim, 2006:34).

Para Canário (1999, cit. por Cavaco 2002:29), a aprendizagem formal é, indiscutivelmente, um meio importante para o desenvolvimento dos indivíduos, mas não é singular. Ela decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos e onde se verifica uma *" estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação"*.

A aprendizagem não formal

Quanto à aprendizagem proporcionada nos contextos onde a educação é não formal, esta é, para Correia & Cabete (2002:45-46), *" a única forma de aprendizagem da maioria dos adultos"*. Norbeck (1979, cit. por Nogueira, 1996:42) considera que cabe aos sujeitos interessados procurarem actividades que promovam este tipo de aprendizagem, sendo competência do Estado apoiar e proporcionar a oferta de oportunidades nesse âmbito.

Há outros autores, como Canário (1999, cit. por Cavaco, 2002:29), que consideram a aprendizagem não formal como aquela em que há flexibilidade de programas e horários, é baseada no voluntariado e é característica na área da Educação de Adultos.

A UNESCO (1988, cit. por Nogueira, 1996:42) entende a aprendizagem não formal como não organizada *"por cursos e graus escolares regulamentados"* e, ao invés da aprendizagem formal, não concede títulos ou certificados e pode decorrer em espaços como museus, teatros ou associações (Correia, 2006:268).

A aprendizagem informal

A aprendizagem informal é uma aprendizagem não organizada, que pode ser intencional ou não. A expressão *educação informal* teve a sua génese na Conferência de Williamsburg, num relatório elaborado por Schwartz, em 1969 (Cavaco, 2002).

Para Canário (1999), as aprendizagens informais constituem "situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais (...) correspondendo a situações pouco estruturadas e organizadas". Já Coombs (cit. por Cavaco, 2002:29) salienta que a aprendizagem informal ocorre ao longo da vida, adquirindo-se conhecimentos, capacidades e saberes mediante a multiplicidade de experiências e vivências. Nos contextos em que se desenvolvem aprendizagens informais, "não há reconhecimento social de quem exerce a função educativa" (Cavaco, 2002:36). Também Amorim (2006: 34) e Nico B. & Nico, L. et al (2008a:211) afirmam que se constituem como aprendizagens não intencionais realizadas no quotidiano, muitas vezes caracterizadas pelo fraco reconhecimento individual (pelo próprio) e socialmente.

A aprendizagem experiencial é um conceito que surge, com alguma frequência, associado à aprendizagem informal. Constituindo este tipo de aprendizagem uma das mais importantes, para grande parte dos adultos que se inscreveram nos Centros de RVCC, e sendo este o nosso objecto de estudo, consideramos importante caracterizar o conceito.

Carneiro (2001), a propósito deste tipo de aprendizagem, reafirma que todos os adultos têm experiências nas quais aprendem, sobretudo se desprendidos de certas "obrigações" e ou condicionalismos a que a vida, tantas vezes, conduz. É o carácter de

inconsciência que parece marcar esta categoria de aprendizagem, na medida em que, amiúde, nem nos damos conta que estamos, efectivamente, a aprender.

Há, ainda, quem utilize o conceito de aprendizagem contextual, como Quintas (2008:31), quando este afirma que *"a aprendizagem não resulta só de um processo pessoal, isolado do mundo em que o sujeito vive, mas está intimamente relacionada com esse mundo e é afectada por ele."*

A Comissão Europeia veio dar um impulso muito forte à aprendizagem experiencial e aos contextos em que ocorre, confirmado, por exemplo, no elevado número de recomendações, relatórios e conferências à escala europeia.

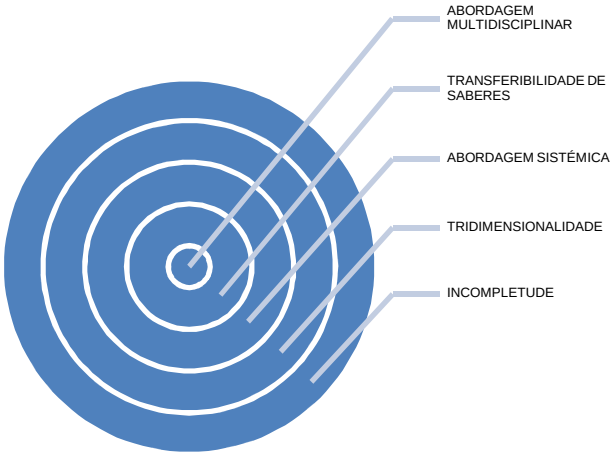
O conceito *competência*

Sendo inquestionável, na literatura, a existência de diversos ambientes de aprendizagem, o mesmo já não se poderá dizer do conceito de competência. Vários autores tratam a temática, destacando-se como *"a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações."* (Perrenoud:2000), não especificando o contexto em que a mesma é construída/reforçada.

No processo de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), que é o objecto de reflexão nesta comunicação, o conceito de *competência* assume um papel importante, pois trata-se de reconhecer, formalmente, as competências que o adulto adquiriu ao longo da sua experiência de vida, valorizando este e a respectiva relação que estabeleceu com o contexto em que vive.

A figura seguinte procura identificar as 6 características que, na nossa perspectiva, surgem associadas ao conceito de competência.

Figura 1 – Conceito de Competência



A Abordagem Multidisciplinar/Polissemia

São vários os autores que se centram nesta temática, pelo que apresentamos aqui algumas das definições que melhor respondem àquilo que é o nosso entendimento sobre competência. Roldão (2003:15-16) chega mesmo a afirmar que estamos perante um fenómeno de *"bombardeamento",* tal são as diferentes proveniências e referências ao conceito. Sermos *mais competentes*, é na sua opinião *"...sermos capazes de usar adequadamente os conhecimentos..."* nas diferentes áreas do saber e das esferas da vida.

São diversas as áreas disciplinares que têm vindo a desenvolver trabalho de análise e compreensão deste conceito. Segundo Aubret *et al* (1993:19-20, cit. por Pires, 2005:263) as diferentes abordagens têm contribuído para três níveis de análise: o nível individual (Psicologia, Ciências da Educação); o nível do grupo/sociedade (Sociologia, Psicologia Social) e o nível empresarial (Direito, Economia, Gestão.). Esta abordagem multidisciplinar é desenvolvida por Pires (2005).

Na área das Ciências da Educação, há várias definições do conceito de *competência*. Apresentamos aquela que nos é referida no *Dicionário de Pedagogia*, segundo a qual *"ter uma competência é possuir um saber ou uma habilidade de uma qualidade reconhecida, num domínio definido; ser competente tem o mesmo sentido, é fazer prova de saber e, no limite, ser um perito no domínio considerado."* (Arénilla *et al*, 2001:105).

A competência, enquanto *"conceito polissémico, abrangendo conhecimentos, capacidades, dimensões metacognitivas e simbólicas que se mobilizam permanentemente na acção"*, tem vindo a ser analisado a partir de *"diferentes campos disciplinares, traduzindo uma grande diversidade de abordagens"* (Correia & Cabete, 2002b:44).

A Transferibilidade e mobilidade de saberes

Phillipe Perrenoud e Le Boterf são dois dos principais teóricos a defender a organização do trabalho educativo por competências.

A transferibilidade e a mobilidade de saberes também caracterizam o conceito de competência, pois esta constrói-se sempre na ligação a um contexto, podendo, depois, ser transferido esse mesmo saber e conhecimento para outras situações. A este propósito, importa referir que nos modelos britânico e francês, este conceito integra esta capacidade de aplicarmos o que sabemos (conhecimentos, habilidades, capacidades), o saber-fazer e também o saber-ser mobilizados para dar resposta aos problemas e situações diárias (Santos & Fidalgo, 2007:83-85; Ministério da Educação, 1998:18). A aplicação/utilização daquilo que sabemos é sinónimo de que se *"deu a passagem"* para

a competência, a qual se realiza na acção, como refere Le Boterf (1994:16, cit. por Alves *et al:*2006:270).

O desempenho competente de um indivíduo alimenta-se da capacidade para agir nas situações, mobilizando um conjunto de recursos (capacidades, conhecimentos, saberes, atitudes, valores) adquiridos num determinado contexto mas depois colocados ao serviço de diferentes tarefas, solicitações e contextos (Le Boterf, 1994, 2001; Perrenoud, 1997 in Rodrigues & Peralta, 2006:233; Gomes *et al*, 2006:33; Rens, 2001:55; Ávila, 2008:95). Esta transferibilidade do conceito de competência, além da ligação à acção/contexto, é constituída por diversos saberes: *"saberes formalizados, saberes práticos, saber-fazer, saber relacional, saber cognitivo e saber emocional"* (Gonçalves & Fernandes, 2007:14).

Perrenoud (2000:19-31) assume competência como *"a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (...) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações."* Ela é *"um saber em uso"* (Perrenoud, 1995, cit. por Roldão, 2003:20), isto é, uma capacidade efectiva que os indivíduos têm para, nas diferentes situações, utilizarem esse saber, não se tratando de conteúdos teóricos que, sob o ponto de vista prático nada valem, mas que são traduzíveis em acções concretas. Roldão (2003:20), recorrendo à metáfora de Lévy-Strauss *"utensílios do pensamento"* e no sentido de competência aqui referido, considera que se pode estabelecer uma ligação entre aquela metáfora e a noção de saber e conhecimento, que a noção de competência incorpora e que também se encontra na análise e pensamento de Guy Le Boterf.

A Abordagem sistémica

A complexidade e a ligação ao contexto descrito, conduzem-nos a uma abordagem sistémica do conceito de competência, tal como preconiza Pires (2005), segundo a qual há um carácter dinâmico e valorizador do que o adulto traz e adquiriu nos diversos contextos vitais (Gomes, 2006:16; Amorim, 2006:34). As competências *"são entendidas numa perspectiva sistémica, como a mobilização em acto de saberes, capacidades e recursos, (...) construídos e integrados em situações de aprendizagem explícita ou implícita, em contextos diversificados de experiência pessoal, profissional, social, ou seja de vida."* (DGFV, 2004). Na abordagem humanista da Psicologia valoriza-se o processo de aprendizagem como um todo *"global, integrador, e holístico"* sendo, por isso, uma das influências mais presentes nesta abordagem sistémica que é referenciada na análise e definição do conceito de competência (Pires, 2005:272).

Há dois pólos que surgem associados e interligados no conceito de competência, resultando daí o seu carácter sistémico. Na realidade, o indivíduo e o meio constituem-se como uma *"unidade funcional e bipolar"* (Le Boterf, 1994, 1997, cit. por Pires, 2005:291) e tudo aquilo que é apreendido, assimilado e aprendido, ainda que de forma diferente por

cada um, realiza-se no contexto de uma determinada situação, por isso *"o sujeito é sempre um sujeito situado"* (Pires, 2005: 291).

O modelo dinâmico de competência referido assenta no facto desta se realizar na acção e em situações concretas sendo, enquanto tal, uma capacidade para agir e reagir a determinadas situações, mobilizando, para isso, os saberes, conhecimentos, capacidades e atitudes que o indivíduo possui.

Esta característica, com a qual concordamos, contribui para a afirmação de uma orientação mais construtivista e menos tecnicista da aprendizagem e da formação dos indivíduos, respeitando o ponto de partida de cada um e centrando-se no indivíduo aprendente, ou seja, aquilo que ele adquiriu nos diferentes contextos de vida (Alonso, 2000:21; Howard, 2001:98).

A Tridimensionalidade

Competência é um conceito que integra diferentes dimensões. Este aspecto está relacionado com a abordagem sistémica, assente na importância da mobilização de diversos saberes: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes), traduzidos num saber em acção integrado (Alonso *et al,* 2001:97). Os primeiros saberes também são designados de *"teóricos"* e adquirem-se, essencialmente, através dos espaços formais de aprendizagem, *"são objecto de formalização, o que permite a sua transmissão e aquisição"*; os segundos estão relacionados com os saberes procedimentais/operativos e *"podem resultar de um processo de operacionalização dos saberes teóricos, mas o treino é necessário para a sua aquisição"*; os terceiros decorrem das atitudes e do quadro de valores que lhe está subjacente e que Le Boterf identifica enquanto "*saberes-fazer relacionais"* adquiridos através da socialização que ocorre nos diversos contextos pessoais e laborais (Pires, 2005: 299-301).

A competência, por estar sempre associada a um contexto, é conotada, por isso, a processos experienciais, a um *"saber tácito"*, um saber em acção ou em uso, que *"não se ensinam e não são passíveis de explicação"* (Kuenzer, 2002:1. cit. por Fidalgo & Fidalgo, 2007:36; Boavida & Barreira, 2004:782). *"As competências são o accionar/activar – a acção efectiva – dos saberes."* (Lages, 2006:474). Esta opinião é também corroborada por Ávila (2008:93) quando esta refere que, sendo a competência inseparável da acção, remetem *"antes de mais, para a acção dos indivíduos num determinado contexto".* Le Boterf remete também para esta dimensão ao afirmar que a competência *"realiza-se na acção"* (cit. por Ávila, 2008:93).

Foi com a ANEFA que, em 2000, em Portugal, se começou a valorizar - através da criação do dispositivo de RVCC - aquilo que os indivíduos fazem, no quotidiano, o que sabem e aplicam em situações reais. Remetem-nos, alguns autores, para as *"competências em uso social e efectivo"*, e não apenas as qualificações formais (lógica

dos diplomas), como até aí vigorou (Costa, 2002:183). Constitui-se e valoriza-se como *"um saber-agir socialmente reconhecido, que assenta num processo combinatório de mobilização de recursos"* (Rico, 2007:46), traduzido por *"um sistema de conhecimentos, conceptuais e processuais"* (Pinto, 2006:337; Gomes, 2006:12). A este propósito, Perrenoud (2000) descreve o *"conjunto de recursos cognitivos"* como *"saberes, capacidades, informações, etc.."* (Rico, 2007:46). A competência, assim definida, é entendida como uma espécie de *"top-model"* no campo da formação, em substituição da anteriormente designada *qualificação* (Alves *et al* , 2006:256).

A "Incompletude"

Todos os indivíduos são portadores de competências mas a sua formação e aquilo que vão aprendendo é sempre insuficiente e, desse modo, nunca é tido como um ciclo concluído mas em permanente construção, num processo em que *"todos os sujeitos são incompletos do ponto de vista do seu processo de formação e desenvolvimento; e também têm competências incompletas quando confrontados com os padrões valorizáveis numa sociedade baseada no conhecimento"* (Silva, 2001:58). Gilberto Velho[2] defende que *" A pessoa é projecto"*, no sentido de que todos são incompletos e, portanto, a formação tem de ter essa noção de incompletude.

Também num processo de reconhecimento e validação dos adquiridos, encontramos esta noção de *incompletude,* pois os técnicos que o acompanham estão, não apenas a identificar aquilo que o indivíduo adquiriu pela experiência de vida, mas também a identificar as *incompletudes* transformadas em potencialidades de aprendizagem e formação em fases subsequentes, como refere Silva *"competências incompletas às quais há sempre algo a acrescentar"* (2001:58), ideia corroborada por Lages (2006:468).

As Competências-Chave

Ao nível da Educação e Formação de Adultos, em percursos formativos como os Cursos EFA e nos processos de RVCC, as competências, entendidas como Competências-Chave, são traduzidas como um *"conjunto (...) de representações, conhecimentos, capacidades, comportamentos, atitudes, enfim, de saberes (...) mobilizáveis e transferíveis na acção/reacção resolutiva de um problema concreto."* (Amorim, 2006:35).

As competências-chave (qualificações-chave ou aptidões-chave) surgem sempre contextualizadas e nunca em *"pacotes descontextualizados"*, constituindo-se como um

[2] Antropólogo Brasileiro parafraseado por Ricardo Vieira, professor do Instituto Politécnico de Leiria, numa comunicação apresentada no *III Seminário de Educação – Memórias, Histórias e Formação de Professores*, promovido pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação: Memória e História das Escolas de São Gonçalo e Núcleo de Extensão da Faculdade de Formação de Professores (NExt-FFP), nos dias 4 e 5 de Setembro de 2007, Rio de Janeiro, Brasil.

complemento e não como um substituto das qualificações adquiridas nos espaços formais de aprendizagem, defendendo-se a existência de uma relação de continuidade entre competência e qualificação (Rens, 2001:51; Imaginário, 2007:9).

As competências básicas ou chave entendidas como *"literacia linguística, numérica, tecnológica, científica, cultural e comportamental"* são fundamentais na sociedade actual, constituindo-se como *"novas competências básicas"*, para uma eficaz integração na sociedade global e do conhecimento. As competências básicas (novas ou as clássicas *"ler, escrever e contar"*, como a elas se refere Silva *et al*, 2002: 31-34) são essenciais na promoção de uma aprendizagem ao longo da vida, estruturada e certificada. As competências-chave são, ainda, tidas enquanto construto e instrumento que serve de elo de ligação entre a educação, a formação e o desenvolvimento local (Trigo, 2001a:104).

Dominicé (1998) defende a construção das competências, enquanto processo dinâmico e articulado entre as aprendizagens formais e as experienciais, no decorrer da vida do sujeito, em que ambas se valorizam mutuamente num processo contínuo. É com base nesse articulado que podem residir as diferentes relações dos indivíduos com o saber e "*o sentido que o adulto atribui ao seu percurso escolar influencia fortemente a sua relação com a aprendizagem presente e futura, e com os sistemas de formação, articulando-se indirectamente com a sua eficácia."* (Dominicé, 1998, cit. por Pires, 2005:304-305).

2. O Aparecimento do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Alentejo

Os Níveis de qualificação

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (Recenseamento Geral da População, 2001), a sociedade portuguesa encontra-se, ainda, com níveis de qualificação aquém daquilo que é a realidade de outros parceiros europeus.

Em Portugal, cerca de 3.500.000 dos actuais activos têm uma taxa de escolaridade inferior ao nível secundário; destes, 74% têm uma escolarização inferior ao 9.º ano de escolaridade. Por outro lado, cerca de 485.000 jovens, entre os 18 e os 24 anos (45% no total), ingressaram no mercado de trabalho sem terem concluído o ensino secundário e mais de metade destes (266.000) não chegaram a concluir os 9 anos de escolaridade obrigatória (www.portugal.gov.pt/Iniciativa).

A par destes indicadores, um outro continua a marcar negativamente a sociedade portuguesa: cerca de 838.140 indivíduos não sabem ler nem escrever. No Alentejo, existe uma taxa de 17,1% de analfabetismo (INE, 2002), sendo a escolarização traduzida no Quadro 1:

Quadro 1 - Níveis de Escolaridade no Alentejo

Nível de Ensino atingido	*Frequências Absolutas*	*Frequências Relativas (%)*	
		Alentejo	*Portugal*
Nenhum	111 580	*20,9*	*14,2*
1º Ciclo	192 576	*36,0*	*35,2*
2º Ciclo	59 642	11,1	12,6
3º Ciclo	54412	*10,1*	*10,8*
Secundário	73 660	*13,7*	*15,7*
Médio	2 552	*0,5*	*0,8*
Superior	41 324	*7,7*	*10,7*
Totais	**535 746**	***100,0***	***100,0***

Fonte: INE (2002).

A origem da sigla RVAE

A **RVAE** (Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais), a partir das décadas de 80 e 90, na Europa, afirma-se cada vez mais como uma necessidade, por parte dos indivíduos que, ao longo da vida, foram adquirindo experiências e acumulando aprendizagens, a partir das vivências. O reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais torna-se objecto de análise e reflexão no âmbito da problemática da aprendizagem ao longo da vida, discutida em sede de reuniões e conferências mundiais e europeias (Alcoforado, 2001:69; Ministério da Educação, 2007b:14). No contexto europeu, o RVAE aparece relacionado com a aprendizagem e formação ao longo da vida (Santos & Fidalgo, 2007:82).

São vários os trabalhos desenvolvidos na área do RVAE, como os de: (i) Colardyn (1996) sobre os países do Grupo dos 67 e a Austrália; (ii) da OCDE sobre a Educação e Formação de Adultos; (iii) Estratégias de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) esboçadas em Declarações (Declaração de Copenhaga e Declaração de Bolonha); (iv) o Inventário Europeu de abordagens de validação impulsionado pela Comissão Europeia e pelo CEDEFOP[3] (em 1999); (v) Programas europeus (Erasmus, Sócrates, Equal, entre outros).

[3] CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento de Formação Profissional.

Em Portugal, destacamos os estudos de carácter institucional de organismos, entretanto extintos, como a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) que introduziu o dispositivo de RVAE em Portugal – com a designação de RVCC – e também os trabalhos do INOFOR (Instituto para a Inovação na Formação) e da Direcção-Geral de Formação Vocacional/DGFV (Pires, 2006:440).

No âmbito da valorização/reconhecimento dos adquiridos experienciais, um dos momentos mais importantes decorreu da Conferência de Hamburgo, em 1997, entre outras iniciativas em países da União Europeia, de que Portugal é um exemplo (Alcoforado, 2001:69).

O papel da ANEFA na construção de um Sistema Nacional de RVCC

Face aos baixos níveis de qualificação era necessário dar uma resposta de qualificação adequada à população adulta. Em 2001, foram criados, numa iniciativa da ANEFA (Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos, 1999-2002), os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), nos quais se realizaram os primeiros processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Entre 2001 e 2005, existiram, na região do Alentejo, 6 CRVCC, tutelados pela ANEFA, de acordo com a cronologia que se apresenta em seguida:

Cronograma do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Alentejo (2001-2005)

2001 – A Esdime (Associação para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste) foi uma das primeiras seis entidades, a nível nacional, a constituir-se como Centro de RVCC, em Ferreira do Alentejo.
2001 – Criação do CRVCC da Fundação Alentejo, em Évora.
2003- Criação do CRVCC da ADL (Associação para o Desenvolvimento do Litoral Alentejano), em Santiago do Cacém. *
2004 – Criação do CRVCC da Rota do Guadiana (Associação de Desenvolvimento Integrado), em Serpa.
2005 – Criação do CRVCC da Associação Terras de Dentro, em Alcáçovas (Viana do Alentejo).

*Centro que encerrou a actividade em 2005 e foi extinto em 2007 (Despacho n.º 1073/2007, DR 15, Série II, de 22-01-2007).
Fonte: NICO (2009:264).

Após 2005…

Considerando:

- o objectivo de melhorar os níveis de qualificação dos portugueses;
- a avaliação e monitorização feita aos primeiros CRVCC;
- o facto de, em 2002, já ter sido reconhecida a necessidade de se definir uma estratégia que promovesse, a nível europeu, a aprendizagem ao longo da vida, numa forte aposta nos sistemas de educação e formação de cada país ("Educação e Formação 2010");

surgiu, no ano de 2005, a *Iniciativa Novas Oportunidades*, assumida como um desafio de transformar e desenvolver os níveis de qualificação da população portuguesa, com dois objectivos fundamentais: os jovens (evitando que abandonem os estudos sem o nível secundário de educação) e os adultos (aumentar a qualificação de quem há vários anos ingressou no trabalho sem ter concluído ou aumentado a qualificação).

De um modo geral, esta Iniciativa procura criar oportunidades que permitam definir o 12.º ano como patamar mínimo de escolaridade.

3. Caracterização do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Alentejo

No Alentejo, a Direcção Regional de Educação do Alentejo, no ano de 2005, desenvolveu estratégias de promoção do alargamento da Rede, de acordo com orientações da Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV, 2002-2006) que, então, tutelava, a nível nacional, a rede de Centros de RVCC existente.

No contexto da *Iniciativa Novas Oportunidades* já referida, os Centros de RVCC passaram a assumir novas funções, enquanto locais de porta de entrada dos jovens e dos adultos para um percurso de formação e qualificação que melhor se adeqúe ao seu percurso de vida e perfil de competências evidenciado, passando a designar-se *Centros Novas Oportunidades* (adiante designado CNO).

Em 2010, existe uma rede com 32 Centros (cf. quadro seguinte):

Quadro 2 – Rede de Centros Novas Oportunidades no Alentejo

Centros Novas Oportunidades		**N.º**
Entidades Privadas		9
Entidades Públicas	Escolas	26*
	CFP (IEFP)	5
	Total	**40**

Fonte: NICO (2009:279)

4. O Funcionamento de um Centro Novas Oportunidades

O Sistema de RVCC desenvolve-se através de um processo que é realizado num Centro Novas Oportunidades. Actualmente existem 453 Centros Novas Oportunidades disseminados por todo o país (www.novasoportunidades.gov.pt).

Os processos de RVCC destinam-se aos adultos que não frequentaram ou concluíram o nível básico (4.º, 6.º ou 9.º ano de escolaridade) ou o nível secundário (12.º ano de escolaridade) que tenham idade igual ou superior a 18 anos e tenham adquirido conhecimento, saberes e competências através da experiência ao longo da vida.

Para o nível secundário (instituído em 2006), é importante referir que, além da idade ser igual ou superior a 18 anos, é necessário que o indivíduo tenha frequentado o nível secundário, há mais de três anos, sem o concluir (requisito aplicável até 2010) e dispor, no mínimo, de três anos de experiência profissional.

Actualmente, o processo de RVCC tem por base um Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos (de Nível Básico ou de Nível Secundário) e organiza-se em duas fases: a do reconhecimento e a da validação das competências (www.anq.gov.pt).

O adulto que se dirija a um CNO terá de passar pelas fases de acolhimento, diagnóstico/triagem e encaminhamento. Nesta terceira etapa, poderá ser encaminhado para outras ofertas formativas ou para um processo de RVCC, de acordo com o seu perfil e necessidades.

Num processo de RVCC, promove-se a aplicação e desenvolvimento de novas metodologias de reconhecimento e validação de competências, para lá dos espaços educativos formais, cujo objectivo é não só obtenção de um diploma de nível básico ou de nível secundário, mas essencialmente a continuação de processos de educação e formação, numa perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida e, assim, *"contribuir para o desenvolvimento das pessoas e da competitividade das organizações"* (in *Carta de Qualidade dos Centros RVCC*, cit. por Leitão, J. A. in Silva, I. *et al,* 2002).

5. Estudos efectuados no âmbito dos impactos do processo de RVCC

Estudos sobre os Processos de RVCC em Portugal e no Alentejo

- Estudos do Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDEC)

Em Portugal, foram já produzidos estudos sobre os impactos e resultados do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal. O Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDEC) realizou, em 2003/2004, um estudo sobre os processos de RVCC analisando os percursos socioprofissionais dos adultos certificados até Dezembro de 2002. Em 2007, volta a publicar novo estudo através de uma

investigação empírica baseada na aplicação de um questionário aos adultos certificados em 2003. Este estudo constituiu-se como uma continuação do anterior.

As principais conclusões do 1.º estudo (CIDEC, 2004) apontam para os efeitos positivos do processo de RVCC ao nível das *"dimensões pessoais do adulto",* da *"dimensão do emprego e das condições de trabalho"* (reforço da empregabilidade") e a *"motivação para o prosseguimento de estudos".*

O segundo estudo (CIDEC, 2007) aponta para o *"reforço da auto-estima e da sua* [adulto] *auto-valorização"* e o contributo que pode dar na *"construção de um projecto profissional e de vida"* novo. Para os empregados, a razão de participação do adulto é o *"desejo de realização profissional e a progressão na carreira"* e nos desempregados a expectativa *"de reforço da empregabilidade".* Refere-se também, neste segundo estudo, que o processo contribui para a *"aproximação do adulto ao mercado de trabalho", "decréscimo de 5,1 pontos percentuais da taxa de desemprego dos adultos certificados",* assim como contribuiu para aumentar os níveis de motivação para procurar emprego (caso dos desempregados) e de satisfação dos adultos empregados após a certificação. Apesar destes aspectos, há uma reduzida proporção de adultos que prosseguiram estudos (aproximadamente 10%), embora manifestem vontade em fazê-lo, numa atitude de valorização e realização de actividades que proporcionem aprendizagens formais ao longo da vida.

O alargamento do sistema de RVCC a novos espaços, especificamente, *"a institucionalização do sistema de RVCC no sistema educativo"* é apontado como uma oportunidade de diversificar e flexibilizar as práticas, garantindo-se *"respostas adequadas a diferentes públicos"*, no entanto, alerta-se para o *"risco na possível perda de qualidade pedagógica dessas práticas"*, se esse processo não for implementado com alguma atenção na preservação e cumprimento dos princípios que sempre estiveram subjacentes a estes processos (CIDEC, 2007:51-52).

- O estudo sobre o RVCC no Alentejo – os contributos da ESDIME e da Fundação Alentejo

No Alentejo, a ESDIME (Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste, de Ferreira do Alentejo)[4], entidade que integra a presente investigação, desenvolveu um estudo sobre o impacto do processo nos adultos certificados no processo de RVCC da Casa do S@ber +, desde 2001 a 2004 (ESDIME, 2007:55). A pertinência deste estudo resulta do facto de ter sido entidade pioneira de Cursos EFA e de Centro RVCC. Os objectivos específicos deste estudo consistiram em identificar o perfil dos adultos, avaliar o impacto

[4] Entidade-piloto a testar a metodologia de Curso e Educação e Formação de Adultos em 2000 e uma das primeiras 6 entidades a implementar um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, em 2001.

do processo, identificar as necessidades de formação profissional dos indivíduos após a certificação e conhecer a viabilidade dos processos RVCC. Foram inquiridos 344 indivíduos, num total de 815 adultos certificados. Entre os resultados deste estudo, apontamos os seguintes:

(i) À semelhança de estudos anteriores, no **domínio da vida pessoal/social** 77,1% dos adultos inquiridos afirmam que *"a passagem pelo RVCC influenciou muito o melhorar a minha auto-estima/dar mais valor a mim mesmo"*, 72,9% refere que o processo contribuiu para *"aumentar as minhas competências pessoais"* e 63,3% *"ser capaz de aprender coisas novas"* (ESDIME, 2007: 85-86).

(ii) No **domínio profissional**, apesar de alguns impactos positivos referidos por 47% das respostas, cerca de 50% dos adultos *"manifestam a ausência de impactos do RVCC na sua posição profissional e/ou perderam o emprego no período em referência"* (*op. cit.*:90).

(iii) No **domínio académico**, mais propriamente, na questão do prosseguimento de estudo, confirmam-se os valores também apontados pelo CIDEC, em que 10,4% dos adultos certificados (corresponde a 35 adultos) inquiridos prosseguiram estudos e os restantes *"declaram que pretendem vir a fazê-lo num futuro próximo…"* (*Id.ibid.*:73-74).

A seguir à ESDIME, a Fundação Alentejo foi a entidade a constituir-se como Centro de RVCC, em 2001. Em Maio de 2009, apresentou-nos os resultados do impacto do Centro de RVCC que promove desde 2001, na qualificação da população adulta do Alentejo, suportado em dois estudos representativos. Esses estudos incidem sobre a caracterização do perfil dos adultos certificados e o impacte no período pós-certificação, um estudo com objectivos similares àquele que aqui apresentamos. Os dados apresentados situam-se no período de 2002 a 2006. Quanto aos adultos, foram inquiridos adultos certificados no ano de 2005 (total de 251 adultos), a maioria mulheres (56,6%).

Os resultados dos estudos, anteriormente referidos, indicam que o processo de RVCC produz impactos mais visíveis a nível pessoal, ao nível do auto-conhecimento e da auto-estima. O mesmo não acontece no campo profissional. Neste domínio, a certificação permitiu aos adultos inquiridos "*o reconhecimento consciente da sua (…) utilidade profissional"* (Rico & Libório, 2009:164) e evidenciou que os resultados, em termos de empregabilidade e progressão nas carreiras, ficaram aquém do que seria expectável. A maioria continuou com o mesmo emprego (70,2%), apenas 11,7% progrediu na carreira e 9,6% conseguiu mudar de emprego (Rico & Libório, 2009:164).

Essa valorização pessoal acentua-se sobretudo no caso das mulheres (estudo da Fundação Alentejo), que se apresentam mais satisfeitas com a realização pessoal que o processo lhes trouxe.

- Os impactos do projecto de investigação "Os impactos do Processo de RVCC, na região Alentejo, no período 2001-2005" (Nico, 2009)

Apresentaremos, de seguida, as principais conclusões sobre os impactos dos processos de RVCC no Alentejo, resultado de uma tese de doutoramento no ramo das Ciências da Educação, na Universidade de Évora (Nico, 2009). Procurou-se caracterizar as alterações dos níveis de qualificação e sobretudo, "estudar" as trajectórias de vida pessoais e profissionais de quem obteve a certificação através de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no período referido.

Importa referir que do período 2001-2005, foi seleccionado o ano de 2003 para o desenvolvimento da componente empírica da investigação. Este ano permitiu-nos obter um período de 4 anos no *pós-certificação*, o que era essencial face ao objecto de estudo da investigação.

a) O perfil dos inquiridos

- Do total de 751 adultos certificados no ano de 2003, 206 responderam ao inquérito por questionário.
- Regista-se, na população respondente, uma predominância do género feminino, pois mais de metade (117 indivíduos) são mulheres. Ao contrário do que acontece em três Centros, no da ESDIME o público certificado é maioritariamente masculino.
- No que respeita às idades dos respondentes, as idades foram agrupadas em sete grupos etários. Tanto no género masculino como no feminino, o grupo etário com maior n.º de indivíduos é a que corresponde aos indivíduos com idades entre os 39 e os 45 anos (26,7% do n.º total de respondentes).Onde predomina um menor número de indivíduos é no grupo etário situado nos extremos (18-24 e 60 ou mais anos).
- No momento de início do processo de RVCC, no que respeita à situação face ao emprego, 86,9% dos inquiridos encontra-se empregado (179 adultos) e 12,1% está na circunstância de desempregado (25). Dos restantes 2 inquiridos, um não respondeu e outro indicou uma outra situação: a de "aposentado". Por cada indivíduo desempregado, à data em que iniciou o processo de RVCC, há mais de 7 empregados.
- No que respeita às habilitações escolares de acesso ao processo e aos grupos etários dos indivíduos, agrupados em 3 grupos (18-38 anos/39-52 anos/Mais de 52 anos), concluímos que os indivíduos com níveis de habilitação de acesso mais elevados (superior ao 6.º ano de escolaridade) são mais jovens, enquanto que os níveis de habilitação mais baixos (inferiores

ao 6.º ano) estão identificados com os indivíduos que se situam nos grupos etários mais elevados.

- Quanto ao nível de certificação obtido, aproximadamente 89% dos adultos certificaram o nível B3 (9.º ano) e 9% o nível B2 (6.º ano), sendo residual o n.º de certificações no nível B1; 1% dos adultos inquiridos não respondeu a esta questão.

b) Avaliação dos Impactos do Processo de RVCC nos adultos certificados

Neste ponto, iremos procurar apresentar a avaliação que os adultos fizeram do impacto do processo de RVCC nas suas vidas, nas diversas dimensões que a caracterizam. No inquérito, a autora procurou averiguar possíveis incongruências nessa avaliação feita pelos adultos. Dessa forma, apresentou uma segunda questão (Questão n.º 20), inquirindo os indivíduos acerca da avaliação do processo de RVCC, nas diversas dimensões, de forma generalizada, procurando identificar possíveis desfasamentos na avaliação do processo de RVCC.

Daremos particular atenção ao aspecto do prosseguimento de estudos, na medida em que constitui uma variável importante no âmbito dos objectivos do estudo.

b.1. – Importância atribuída ao processo de RVCC

Com base no inquérito por questionário aplicado, foi possível identificar os rácios *"importante/sem importância"* em cada um dos itens. Quanto maior o valor deste rácio, maior a importância dada ao processo de RVCC pelos respondentes.

- Verificamos pela análise dos rácios que a "*valorização das minhas competências e conhecimentos pessoais"* adquiridos (item n.º 1) e a *"melhoria do conhecimento das minhas capacidades"* são, efectivamente, os aspectos mais valorizados (item n.º 2).
- Por outro lado, a *"melhoria da minha situação no emprego"* (item n.º 8) e a *"valorização social pela comunidade onde estou integrado"* (item n.º 9) são os menos valorizados pelos inquiridos.
- Outra conclusão a que chegamos é que os três itens mais valorizados são correspondentes a dimensões associadas a aspectos de natureza intrínseca, de valorização e de reconhecimento pessoal das suas competências e um aumento de auto-confiança em si.
- Os itens menos valorizados pelos respondentes dizem respeito à dimensão profissional (nomeadamente a possibilidade de melhoria de emprego) e de reconhecimento social, quer pela família, quer pela comunidade, do que se

conclui que o impacto do processo nessas duas dimensões foi pouco valorizado pelos inquiridos no estudo.

- Se é verdade que uma das dificuldades apontadas pelos adultos no decorrer do processo foi a adaptação a uma nova rotina, também se verifica que esse aspecto foi avaliado satisfatoriamente pelos inquiridos, do que se pode inferir que o processo de RVCC poderá ter ajudado os indivíduos a responder às novas circunstâncias.

Apresentamos, de seguida, a importância que os adultos atribuíram ao processo de RVCC, ao nível das consequências do mesmo em várias dimensões, optando, a autora, por apresentar a questão, também recorrendo a uma Escala tipo Likert.

Assim, foram apresentadas cinco dimensões (profissional, académica, pessoal, familiar e comunitária), cuja avaliação dos adultos foi a seguinte:

- a Dimensão Pessoal é a que os respondentes mais valorizaram, reconhecendo-se uma maior importância do impacto que o processo induziu nessa área.
- as Dimensões Familiar e Profissional são as menos valorizadas, o que vem reforçar os resultados da avaliação apresentada anteriormente.

b.2. O prosseguimento de estudos

- Dos 206 respondentes ao inquérito, apenas 15% prosseguiu estudos após o processo de RVCC. Por cada indivíduo que prosseguiu os estudos, mais de 5 não o fizeram, como podemos observar a partir da leitura do quadro seguinte.

Quadro 3. Número de adultos que prosseguiu estudos

		Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
	Não	175	85,0
	Sim	**31**	**15,0**
	Total	**206**	**100,0**

Fonte: NICO (2009:411).

- Dos 31 adultos que prosseguiram estudos (15%), 3 concluíram o ensino secundário, e apenas 2 optaram por vias formativas para adultos, como os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Apenas 1 adulto (3,2%) prosseguiu estudos de nível superior. Destes 31 indivíduos, há uma

predominância de mulheres que após o processo de RVCC prosseguiram os estudos (19).

- Para os adultos que não tinham prosseguido estudos, procurou saber se, efectivamente, pensavam vir a fazê-lo, no futuro. Verificou-se que, num total de 175 respostas válidas, 134 adultos referiram que pretendiam prosseguir a sua aprendizagem em ambientes formais e certificados (76,6%):

Quadro 4. Intenção de prosseguimento dos estudos

		Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
	Sim	**134**	**76,6**
	Não	41	23,4
	Total	**175**	**100,0**

Fonte: NICO (2009:413).

- Os indivíduos do género feminino valorizaram mais o prosseguimento de estudos pois, dos 134 adultos, 79 são mulheres (58,9%) e só 55 são homens, tal como se verificou anteriormente.
- Verificou-se a existência de um número, pouco significativo, de adultos que pretendia prosseguir estudos de nível secundário através da frequência de ofertas formativas e não apenas por um percurso de RVCC. São evidências desta conclusão, a fraca manifestação de interesse pelos Cursos Profissionais e Cursos EFA com apenas 5 escolhas.
- Pareceu-nos existir a ideia pré-estabelecida e adquirida pelos adultos de que, para continuar a estudar, o melhor caminho é o RVCC, o que não corresponde necessariamente à realidade. Um percurso de RVCC implica um acumular de experiência e de aprendizagem ao longo da vida, que só será possível de concretizar pela frequência de outras ofertas formativas e experiências tidas em contextos não formais e informais de aprendizagem.

6. Apresentação do projecto de investigação "As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo"

Actualmente, encontra-se em curso, o desenvolvimento de um projecto de investigação, na Universidade de Évora. Este projecto pretende estudar os impactos do reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais, na região Alentejo, no período 2001-2005, e qual a sua relação com o princípio da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV).

Este projecto é financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e decorrerá entre Junho de 2010 e Dezembro de 2012.

Questões de Partida

Como questões de partida definimos duas:

- O princípio da Aprendizagem ao Longo da Vida (que esteve na génese do próprio sistema de RVCC) é uma realidade concretizada pela população em estudo?
- Em caso afirmativo, o mesmo encontra alguma consequência nos planos individual, profissional e social?

Natureza do estudo e metodologia a utilizar

É um estudo de natureza qualitativa que pretende estudar as trajectórias de vida dos indivíduos após a oportunidade de qualificação concretizada entre 2001 e 2005. Ao nível das metodologias e instrumentos a utilizar privilegiaremos o recurso ao inquérito por questionário (Sousa, 2005). As técnicas de análise mais importantes serão a análise estatística (descritiva e inferencial) e, também, a análise de conteúdo (Bardin, 1997), atendendo a que se pretende construir um instrumento que contemple questões fechadas e questões de natureza aberta.

Universo considerado

No estudo será considerado um universo constituído por 2969 indivíduos certificados pelos seis Centros de RVCC, em funcionamento na região Alentejo, no período compreendido entre 2001-2005.

Concluindo…

Esperamos poder retratar, em comunicações futuras, alguns dos impactos dos processos de RVCC no Alentejo, naquele período, procurando caracterizar as alterações dos níveis de qualificação e sobretudo, "estudar" as trajectórias de vida pessoais e profissionais de quem obteve a certificação através de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a relação desses impactos com o princípio da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV).

Referências Bibliográficas

ALCOFORADO, L. (2001). "O Modelo da Competência e os adultos portugueses não qualificados". In *Revista Portuguesa de Pedagogia.* Ano 35. N.º 1. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. pp.67-83.

ALONSO, L. (2000). "A construção de um referencial de competência-chave para a cidadania e empregabilidade". In *Revista Saber Mais.* N.º 5. Lisboa: ANEFA. pp.20-27.

ALONSO, L., IMAGINÁRIO L. *et al* (2001). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.

ALVES, M., ESTÊVÃO, C. *et al* (2006)."Desenvolver e avaliar competências na escola: metanarrativas de legitimação em confronto. In Gérard Figari *et al* (orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa. pp.255-275.

AMORIM, J. (2006). *O Impacto da Educação e Formação de Adultos no Desenvolvimento Vocacional e da Cidadania – A Metamorfose das Borboletas.* Colecção Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho n.º 5. 1.ª Edição. Lisboa: Ministério do Trabalho e Segurança Social - Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho.

ARÉNILLA, L., GOSSOT, B. *et al* (2001). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.

ÁVILA, P. (2008). *A Literacia dos Adultos. Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento.* Lisboa: Celta Editora.

BARDIN, L. (1977). *L´analyse de contenu*. Paris: PUF.

CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.

CARNEIRO, R. (2001a). "Entrevista a Roberto Carneiro - É preciso criar nas pessoas a pulsão de aprender". In *Revista Saber Mais*. N.º 9.Lisboa: ANEFA. pp.18-23.

CAVACO, C. (2002). *Aprender fora da escola*. Lisboa: Educa.

CIDEC (2004). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida.* Lisboa: ME/DGFV.

CIDEC (2007). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida: Actualização e Aperfeiçoamento.* Lisboa: ME/DGFV.

COMISSÃO EUROPEIA (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida.* Bruxelas.

CORREIA , A. & CABETE, D. (2002). "O valor do que aprendemos ao longo da nossa vida... e a importância do Sistema Português de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências". In Isabel Silva *et al* (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos: Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade.* Lisboa: ANEFA, 45-53.

CORREIA, A. (2006). "O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências". In Albano Estrela *et al* (orgs.)*. Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp.267-274.

COSTA, A. (2002a). "Um processo de desenvolvimento social de competências e certificações". In Isabel Silva *et al* (orgs*). Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade.* Lisboa: ANEFA. pp.7-11.

DGFV (2004). *Reconhecimento e Validação de Competências. Instrumentos de mediação.* Lisboa: Ministério da Educação.

ESDIME (2007). *Estudo sobre o Impacto da Certificação de Competências na Vida das Pessoas: A Experiência da Esdime*. Camarate: IEFP.

Voltar ao Índice do Eixo

FIDALGO, N. & FIDALGO, F. (2007). "Reflexos sociais da lógica de competências: o processo de individualização em foco". In Fernando Fidalgo *et al* (orgs.). *Educação Profissional e a Lógica das Competências.* Petrópolis: Editora Vozes. pp.17-70.

GOMES, M. (2006). "Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário". In Maria Gomes (Coord). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: ME/DGFV.pp.9-29

GOMES, M. (Coords.) (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário.* Lisboa: DGFV.

GOMES, M. *et al* (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos- Nível Secundário.* Lisboa: ME/DGFV.

GONÇALVES, M. & FERNANDES, M. (Coords.) (2007). *MAPA – Motivar os Adultos para a Aprendizagem*. *Os percursos do projecto*.1.ª Edição. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

HOWARD, U. (2001). [Texto sem título integrado em "Um Entre Seis: O Grupo de Trabalho B"]. In ANEFA. *Conferência Europeia Educação e Formação de Adultos na Europa. As Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade*. Lisboa: ANEFA. pp. 97-101.

IMAGINÁRIO, L. (2007). "(Re)valorizar a aprendizagem: práticas e respostas europeias à validação de aprendizagens não formais e informais". In *Conferência Valorizar a Aprendizagem: práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais"*. Lisboa. Texto policopiado (distribuído). pp.1-17.

IMAGINÁRIO, L. *et al* (2002). *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal: exame temático no âmbito da OCDE.* Lisboa: ANEFA.

INE (2002). *Censos 2001. Resultados Definitivos.* Lisboa: INE.

LAGES, M. (2006). "Da avaliação controlo à avaliação processo: as histórias de vida e/ou a razão narrativa.". In Albano Estrela *et al* (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp. 468-479.

LE BOTERF, G. (1994). *De la Competénce – Essai sur un Attracteur Étrange.* Paris: Les Éditions d´Organisation.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Processos de Reconhecimento e Validação de Competências.* Colecção Educação/Formação n.º 5. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

NICO, B., NICO, L. *et al* (2008a). "Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Alentejo: uma visão da realidade". In Bravo Nico (orgs.). *Aprender no Alentejo IV Encontro Regional de Educação.* Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. pp.211-217.

NICO, L. (2009). *Avaliação do(s) Impacto(s) do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), no Alentejo (período 2001-2005)* [Tese apresentada à Universidade de Évora tendo em vista a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação]. Évora: Universidade de Évora (policopiada).

NOGUEIRA, A. (1996). *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Coimbra: Instituto de Inovação Educacional.

NORBECK, J. (1997). "O educando adulto". In Lys Samartino & Maria Torres (orgs.). *Educação de Adultos.* Colecção Cadernos de Formação. N.º 3. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. Núcleo da Educação Recorrente e Extra-Escolar. pp.30-49.

PERRENOUD, P. (2000). "Construindo Competências". In *Nova Escola.* Entrevista de Paola.

PINTO, M. (2006). "Avaliação de Competências/Resolução de Problemas em Contexto escolar". In Gérard Figari *et al* (orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, modelos e métodos.* Lisboa: Educa. pp. 335-347.

PIRES, A. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

PIRES, A. (2006). "O Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Adquiridas pela Experiência e a Investigação". In Gérard Figari *et al* (orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, modelos e métodos.* Lisboa: Educa. pp.437-450.

QUINTAS, H. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida.* Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

RENS, J. (2001). [Texto sem título integrado na Segunda Sessão Plenária]. In ANEFA. *Conferência Europeia Educação e Formação de Adultos na Europa. As Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade*. Lisboa: ANEFA. pp.51-53.

RICO, H. & LIBÓRIO, T. (2009). *Impacte do Centro de RVCC da Fundação Alentejo na qualificação dos alentejanos*. Évora: Fundação Alentejo.

RICO, H. (2007). *O Impacto do Processo de RVCC: perspectivas dos adultos certificados.* [Dissertação apresentada à Universidade de Coimbra, tendo em vista a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação]. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

RODRIGUES, P. & PERALTA, H. (2006). "Programas Comunitários de Intercâmbio Universitário: aprendizagens e desenvolvimento de competências. Estudo Exploratório na Universidade de Lisboa. In Gérard Figari *et al* (orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, modelos e métodos.* Lisboa: Educa. pp.229-254.

ROLDÃO, M. (2003). Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores. 1.ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.

SANTOS, N. & FIDALGO, F. (2007). "Os (des)caminhos da certificação de competências no Brasil". In Fernando Fidalgo *et al* (orgs.). *Educação Profissional e a Lógica das Competências.* Petrópolis: Editora Vozes. pp. 71-110.

SILVA, A. (2001). [Texto sem título integrado na Segunda Sessão Plenária]. In ANEFA. *Conferência Europeia Educação e Formação de Adultos na Europa. As Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade*. Lisboa: ANEFA. pp. 58-59.

SILVA, I. *et al* (Orgs.) (2002). *Educação e Formação de Adultos: Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA.

SILVA, I., LEITÃO, J., TRIGO, M. (Orgs.). (2002). *Educação e Formação de Adultos: Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA.

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

GRH na Administração Pública: a percepção dos colaboradores

Margarida Pinheiro
Fátima Lobo

Universidade Católica Portuguesa

Resumo – Ao longo das últimas décadas, diversos acontecimentos têm contribuído para alterações no papel, relevância e práticas da gestão de recursos humanos (GRH). A globalização e os avanços nas tecnologias e meios de comunicação, a constante modificação na natureza do trabalho e o consequente aparecimento de formas de organização alternativas têm influenciado o modo como as organizações estão estruturadas, assim como as relações entre trabalhadores e entre estes e as respectivas organizações (Burke & Cooper, 2006; Colakoglu, Lepak & Hong, 2006). Consequentemente, estas tendências têm também um impacto significativo na GRH (Colakoglu et al., 2006) conferindo-lhe uma posição estratégica na gestão global das organizações. Segundo Wall e Wood (2005), GRH é um termo usado para representar a parte das actividades organizacionais que diz respeito ao recrutamento, desenvolvimento e gestão dos trabalhadores. Desta forma, as práticas da GRH modelam as competências, os comportamentos e as atitudes dos colaboradores que, por sua vez, influenciam o desempenho organizacional (Ostroff & Bowen, 2000). Diversos estudos têm explorado as atitudes dos colaboradores em relação a diversos aspectos da GRH. Contudo, as investigações são em menor número, no que concerne à relação entre as percepções dos colaboradores e as práticas da GRH (Ghebregiorgis & Karsten, 2007). Neste âmbito, o presente estudo centra-se na adaptação de uma escala de avaliação da percepção dos colaboradores acerca da GRH (Gibb, 2001) à realidade portuguesa. A amostra é composta por indivíduos do sector público, mais concretamente, da administração local. Os resultados obtidos são satisfatórios em termos da adaptação e uso da escala em Portugal e apontam para a importância do desenvolvimento de competências pessoais e relacionais como forma de garantir o funcionamento eficaz das organizações.

Palavras-chave – Gestão de recursos humanos, avaliação organizacional, escala de percepção da GRH

Abstract - During the last decades several events have contributed to changes in the role, importance and practices of human resource management (HRM). Globalization and advancements in technology and communication means, the constant change in the nature of work and the consequent emergence of alternative forms of organization have influenced the organizational structure as well as the relations between workers and between them and their organizations (Burke & Cooper, 2006; Colakoglu, Lepak & Hong, 2006). Consequently, these trends also have a significant impact on HRM (Colakoglu et al., 2006) with a strategic position in the overall management of organizations. According to Wall and Wood (2005), HRM is a term used to represent the part of organizational activities for the recruiting, developing and managing employees. In this way, HRM practices will shape workers skills, behaviors and attitudes that, in turn, will influence organizational performance (Ostroff & Bowen, 2000). Several studies have explored workers attitudes in relation to various aspects of HRM. However, little is known about what workers really think and how they react to HRM practices (Ghebregiorgis & Karsten, 2007). In this context, the main objective of this study was to adapt to Portuguese reality a survey instrument regarding employees' views on HRM practices (Gibb, 2001). The sample is comprised of individuals from the public sector, more specifically, the local administration. The results show that the scale has satisfactory psychometric properties and point to the importance of developing personal and relational competencies as a means of ensuring the organizational effectiveness.

Keywords – Human resource management, organizational assessment, HRM perception scale

Voltar ao Índice do Eixo

1. Introdução

A actual organização das actividades da Administração Pública (AP) tem conduzido a uma crescente preocupação pela adopção de modelos alternativos de organização das actividades e funcionamento e oferta de serviços públicos (Araújo, 2003). Situação a que a gestão de recursos humanos (GRH) não está alheia. A aposta na inovação, no conhecimento e na modernização tecnológica, assim como na melhoria qualitativa dos serviços prestados ao cidadão, tornam essencial a evolução para um modelo de gestão por competências, centrado nas pessoas em exercício de funções e nos comportamentos que caracterizam as melhores práticas, assegurando uma gestão mais eficaz e estratégica do potencial humano (*"Avaliação e desenvolvimento de competências na Administração Pública"*, 2006). Por outras palavras, a definição, o diagnóstico e o desenvolvimento das competências conduz as organizações a uma gestão mais adequada dos perfis dos funcionários e das funções que devem desempenhar, garantindo melhor identificação do potencial humano.

A GRH é a actividade organizacional que diz respeito às políticas, práticas e procedimentos fundamentais no recrutamento, desenvolvimento e gestão dos trabalhadores. Desta forma, as práticas da GRH conduzem ao desenvolvimento de competências, comportamentos e atitudes dos colaboradores que, por sua vez, vão influenciar o desempenho organizacional (Ostroff & Bowen, 2000). De acordo com Ostroff e Bowen (2000), práticas como o recrutamento, a selecção, a formação e a avaliação de desempenho podem conduzir a elevados níveis de capital humano. Este estudo centra-se na avaliação das percepções dos colaboradores em relação à GRH. Sendo os colaboradores os principais implicados das politicas e procedimentos da GRH, importa conhecer as suas atitudes e agir em consonância, assegurando uma gestão mais eficaz e estratégica do capital humano, na procura de organizações bem sucedidas e competitivas no mercado de trabalho.

2. Gestão de recursos humanos

Ao longo das últimas décadas, diversos acontecimentos têm contribuído para alterações no papel, relevância e práticas de GRH. A globalização e os avanços nas tecnologias e meios de comunicação, a constante modificação na natureza do trabalho e o consequente aparecimento de formas de organização alternativas têm influenciado o modo como as organizações estão estruturadas, assim como as relações entre trabalhadores e entre estes e as respectivas organizações (Burke & Cooper, 2006; Colakoglu, Lepak & Hong, 2006). Consequentemente, estas tendências têm também um impacto significativo na GRH (Colakoglu et al., 2006). Neste âmbito, a gestão eficaz dos recursos humanos afirma-se cada vez mais como o centro das competências da gestão.

Segundo Wall e Wood (2005), GRH é um termo usado para representar a parte das actividades organizacionais que diz respeito ao recrutamento, desenvolvimento e gestão dos trabalhadores. Este é um constructo que engloba práticas específicas, como recrutamento, selecção e avaliação, políticas formais que, directa e parcialmente, constrangem o desenvolvimento de práticas específicas e filosofias que especificam os valores que dão forma às políticas e práticas da organização (Jackson & Schuler, 1995). No seu conjunto, a GRH compreende um sistema que atrai, desenvolve, motiva e retém trabalhadores que garantem o funcionamento eficaz e a sobrevivência da organização e dos seus membros (Jackson & Schuler, 1995).

Nos últimos anos, têm ocorrido diversas mudanças no campo da GRH, passando de uma perspectiva micro para uma visão macro ou estratégica (Delery & Doty, 1996) relacionada sobretudo com o esforço para demonstrar a importância das práticas da GRH no desempenho da organização (Becker & Gerhart, 1996). Autores como Delery e Doty (1996) e Huselid (1995) apresentaram estudos empíricos que demonstram um efeito positivo das práticas de recursos humanos no desempenho da organização.

Os recursos humanos são portanto o pilar para a sustentabilidade e competitividade das organizações (Moreira, 2008), tornando a GRH um sistema organizacional fundamental. As políticas e práticas da GRH devem estar articuladas entre si e com a estratégia da organização. Logo, quanto mais forte for o sistema de recursos humanos, maior será o desempenho da organização (Bowen & Ostroff, 2004).

Especificamente, Ostroff e Bowen (2000) desenvolveram o conceito de Força da GRH. Segundo os autores, um forte sistema de recursos humanos cria estruturas sociais pouco ambíguas a respeito dos objectivos e rotinas organizacionais e em termos de trocas entre o trabalhador e a organização. Mas, para que o sistema seja considerado forte, deve possuir um alto nível de distintividade (a informação é compreensível?), consistência (as práticas são aplicadas uniformemente no tempo e na força de trabalho?) e consenso (há acordo entre as percepções dos colaboradores?) (Bowen & Ostroff, 2004). Os autores defendem que um forte sistema de GRH conduz a um aumento do desempenho organizacional. Isto é, quanto mais fortes forem os sinais enviados pelas práticas de GRH, relativos aos objectivos da organização e aos comportamentos esperados e recompensados, mais facilmente os objectivos estratégicos serão alcançados (Bowen & Ostroff, 2004).

Mas o sistema de GRH também traz consequências positivas para os trabalhadores a nível individual. A relação entre práticas da GRH e resultados individuais tem originado diversas investigações. Os estudos recentes que analisaram o impacto das práticas de GRH nos colaboradores demonstraram existir um efeito nos níveis de satisfação (Seibert, Silver & Randolph, 2004) e motivação no trabalho (Bloom, 1999), na socialização (Klein &

Weaver, 2000), no sucesso na carreira (Janasz, Sullivan & Whiting, 2003) e na segurança (Zacharatos, Barling & Iverson, 2005; Wright, Snell, McMahan & Gerhart, 1998).

Diversos estudos têm explorado as atitudes dos colaboradores em relação a diversos aspectos da GRH. No entanto, pouco se sabe acerca daquilo que os colaboradores realmente pensam e como reagem às práticas de GRH (Ghebregiorgis & Karsten, 2007). De acordo com diversos autores (Edgar & Geare, 2005) existem diferenças nas percepções de gestores e trabalhadores e, analisar a eficácia destas práticas apenas na perspectiva dos gestores não é garantia de que estas tinham sido implementadas com sucesso (Gibb, 2001). Dito de outra forma, as percepções dos profissionais da GRH, dos gestores de linha e de topo e dos trabalhadores são distintas, não só porque ocupam diferentes posições e perspectivas, mas também porque têm interesses diferentes (Boselie, Brewster & Paauwe, 2009). As percepções dos trabalhadores são de extrema importância pois são eles os principais afectados pelas práticas da GRH, contribuindo para uma visão mais ampla na avaliação do sistema de recursos humanos (Ghebregiorgis & Karsten, 2007; Gibb, 2001).

Em suma, a GRH diz respeito a um conjunto de políticas e práticas organizacionais, que englobam todos os membros da organização e garantem o seu funcionamento eficaz, constituindo-se como uma função importante na promoção do desempenho e competitividade das empresas. Avaliar as atitudes dos colaboradores em relação ao sistema de recursos humanos é, portanto, uma medida fundamental pois sendo eles os principais afectados contribuem com uma visão mais ampla da realidade organizacional.

3. Metodologia

Neste estudo, e indo de encontro à literatura (Boselie et al., 2009; Edgar & Geare, 2005; Ghebregiorgis & Karsten, 2007; Gibb, 2001), optou-se por analisar as percepções, não só dos dirigentes, mas também dos demais colaboradores, seguindo uma metodologia quantitativa, o questionário, com estudo dos dados recolhidos no programa de análise estatística para as ciências sociais, o *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 18.0.

Depois de realizada a revisão da literatura optou-se por utilizar um instrumento já validado por outros autores (Gibb, 2001), embora ainda não tenha sido validado para a população portuguesa[1]. A tradução do questionário teve em atenção a população alvo, procurando sempre o vocabulário adequado, com frases redigidas de forma simples e clara, garantindo sempre a máxima aproximação ao conteúdo do questionário original. Depois de devidamente traduzido foi realizado o pré-teste numa amostra de 20 trabalhadores de uma empresa municipal.

3.1. Descrição do questionário

O questionário utilizado, traduzido de Gibb (2001), é composto por duas escalas com 15 e 14 itens respectivamente. A primeira diz respeito à percepção dos colaboradores das práticas e procedimentos da gestão de recursos humanos (QPGRH-I) e portanto, avalia o desempenho da GRH; a segunda escala procura avaliar qual a percepção acerca das pessoas que trabalham nos Recursos Humanos, ou seja, avalia a eficiência do pessoal responsável pela aplicação das práticas e procedimentos da divisão (QPGRH-II). De acordo com o autor, os itens previstos nas escalas cobrem, de uma forma ampla mas concisa, as áreas essenciais do sistema da GRH que são importantes para os trabalhadores, designadamente, ao nível do recrutamento e manutenção do pessoal, ao nível da formação e desenvolvimento e ainda das relações laborais (Gibb, 2001). Estas áreas dão suporte às práticas que permitem às organizações criar uma força de trabalho competente, motivada e empenhada (Wright et al., 1998).

No que se refere às instruções, na escala I é pedido ao sujeito para que "dê a sua opinião acerca das práticas de recursos humanos da sua empresa. Indique em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que se seguem. Leia atentamente cada frase e responda de maneira espontânea, assinalando com um círculo o número que corresponde melhor à sua situação". Na segunda escala é pedido que "dê a sua opinião acerca das funcionárias da divisão de recursos humanos da sua organização. Leia atentamente cada frase e responda de maneira espontânea, assinalando com um círculo o número da escala que melhor traduz a sua opinião".

A resposta é dada numa escala tipo *Likert* de cinco pontos (totalmente em desacordo – totalmente em acordo na escala I e pouco eficaz – muito eficaz na escala II).

3.2. Validade do constructo

Para averiguar a validade de constructo das duas escalas foi conduzida uma análise factorial. Primeiramente foi analisada a matriz de correlações, de modo a investigar a pertinência de esta ser sujeita a procedimentos de análise factorial. O teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) apresenta um valor de 0,81 para os dados da escala I, pelo que a matriz de dados se ajusta muito bem a procedimentos de análise factorial. Quanto ao teste de esfericidade de Bartlett, o valor é de 301,23 com $p < .00$. Mais uma vez este resultado indica que a matriz é susceptível de ser submetida e avaliada a partir de procedimentos de análise factorial.

Para a escala II o teste de KMO apresenta um valor de 0,71 e no teste de esfericidade de Bartlett o valor é de 363,54, apresentando um nível de significância igual a zero, resultados que indicam que a matriz de dados se ajusta bem a procedimentos de análise factorial.

Para efeitos da análise exploratória, foi efectuada a análise factorial após rotação ortogonal (*varimax*).

A estrutura factorial final do QPGRH-I, após rotação *varimax*, é composta por 15 itens, distribuídos pelas 3 dimensões explicando 83,942% da variância total. A estrutura factorial da matriz é apresentada na Tabela 1.

O factor 1 (n = 9) explica 69,31% da variância total. Os itens que compõem este factor estão relacionados essencialmente com práticas fundamentais da GRH, como sendo o recrutamento e selecção do pessoal, avaliação de desempenho e ainda motivação e satisfação dos colaboradores.

Tabela 1 – Estrutura factorial do QPGRH-I

Itens	Factores	
	1	2
4. Nós mantemos as pessoas certas.	.87	
1. Recrutamos a pessoa certa para o lugar certo.	.81	
3. Os níveis de qualificação do pessoal são os adequados.	.78	
8. O meu desempenho é avaliado periodicamente e as necessidades de desenvolvimento mais relevantes são identificadas.	.76	
2. Os métodos de recrutamento são realizados de forma justa e coerente.	.76	
15. A organização consegue promover boas relações e uma moral positiva no trabalho.	.73	
13. As políticas e procedimentos para encorajar o envolvimento no trabalho são eficazes.	.71	
12. Há boa comunicação entre os gestores e os funcionários.	.63	
11. Sinto-me motivado e satisfeito com o meu trabalho.	.61	
10. Os cursos de formação e as instalações disponíveis são adequados.		.90
7. Há oportunidades de formação e desenvolvimento suficientes disponíveis.		.83
6.A organização está empenhada em desenvolver todo o pessoal.		.82
9. A formação e desenvolvimento recebidos ajudaram-me a melhorar o meu desempenho no trabalho.		.75
5. O salário e as recompensas são justos.		.68
14. A disciplina e as reclamações são tratadas de forma justa e consistente.		.68

O factor 2 (n = 6) é composto por itens que contribuem para explicar 9,45% da variância total e que se referem à formação e desenvolvimento e ainda às questões salariais e prémios de desempenho.

A estrutura factorial final do QPGRH-II, é composta por 14 itens. A variância total é apenas explicada por uma dimensão, com 75,88% da variância, logo não foi possível realizar rotação *varimax*.

É importante referir que a escala QPGRH-I original é constituída por três factores. Como o pré-teste foi realizado com uma amostra reduzida (N=20), o que pode influenciar os dados obtidos, optou-se por manter a estrutura original em três factores.

3.3. Fidelidade do QPGRH

No sentido de averiguar a fidelidade do QPGRH foi utilizado o método de consistência interna recorrendo ao cálculo do valor da estatística *alpha* de Cronbach. A análise dos valores obtidos, que são apresentados na tabela 2, permitem assegurar que as dimensões das escalas possuem boa consistência interna.

Os *alphas* obtidos são indicadores de elevada consistência interna. De notar que estes resultados são ligeiramente superiores aos obtidos no questionário original (.90) o que pode ser um reflexo do tamanho da amostra.

Tabela 2 – Consistência interna do QPGRH

Dimensões	Nº de itens	*Alpha* de Cronbach
QPGRH-I	15	,97
QPGRH-II	14	,98

3.4. Sensibilidade do QPGRH

Um teste é sensível se apresenta uma distribuição normal (Field, 2005). Estatisticamente, verifica-se se a distribuição é ou não normal através do teste de Kolmogorov – Smirnov, que testa a hipótese nula de os dados seguirem uma distribuição normal. Se o valor da estatística de teste for significativo (isto é, se $p < .05$) significa que a distribuição não é normal.

Tabela 3 – Estatísticas descritivas

Dimensões	K-S	*p*
QPGRH-I	,17	,17
QPGRH-II	,18	,11

O nível de significância dos testes é maior que .05, indicando que seguem uma distribuição normal, ou seja, as escalas têm sensibilidade e portanto conseguem diferenciar os sujeitos entre si.

4. Resultados

4.1. Estatísticas descritivas

Na Tabela 4 apresentam-se as médias e desvio-padrão observados na escala de percepção das práticas da GRH.

Na análise dos itens, é possível observar que os valores médios da escala variam entre 2,24 e 3,27. O valor mais baixo diz respeito ao item 5. "O salário e as recompensas são justos". Estes resultados apontam que, os colaboradores percepcionam injustiças na distribuição dos salários e recompensas. Importa referir que este foi o único valor abaixo dos níveis médios (a escala varia entre 1-5 pontos).

Por outro lado, o valor mais elevado diz respeito ao item 9. "A formação e desenvolvimento recebidos ajudaram-me a melhorar o meu desempenho no trabalho". Quer isto dizer que as actividades formativas foram, de alguma forma, relevantes no desempenho dos colaboradores.

Tabela 4 – Estatísticas descritivas dos itens e subescalas do QPGRH-I

Subescalas	Itens	Média	D.P.
Recrutamento		14,22	4,67
	1	3,12	1,20
	2	2,84	1,30
	3	3,35	1,12
	4	2,75	1,10
	5	2,24	1,19
Formação e desenvolvimento		14,76	5,22
	6	2,98	1,32
	7	2,60	1,24
	8	2,92	1,25
	9	3,27	1,36
	10	3,02	1,21
Relações		14,76	6,02
	11	3,17	1,44
	12	3,21	1,38
	13	2,73	1,36
	14	2,92	1,23
	15	2,85	1,30
Escala total		40,55	13,60

No que se refere às subescalas, verifica-se que as subescalas Formação e Desenvolvimento e Relações apresentam a média mais elevada, de 14,76. Significa que, as práticas de recursos humanos ao nível da formação e desenvolvimento e das relações no trabalho são aquelas que os colaboradores percepcionam como as mais fortes. Por outro lado, a subescala Recrutamento apresenta a média mais baixa de 14,22, indicando que as práticas de recrutamento e selecção são aquelas que os colaboradores percepcionam como mais delicadas. De notar que todas as subescalas pontuam acima dos valores médios (os valores das subescalas variam entre 5-25).

Por fim, a escala total apresenta uma média de 40,55. Estes resultados indicam que, no geral, os colaboradores revelam uma percepção elevada em relação aos elementos-chave nas práticas da GRH.

Na Tabela 5 apresentam-se as estatísticas descritivas do QPGRH-II. Os valores médios dos itens são todos acima dos 2,5 (a escala varia entre 1 e 5) o que indica percepções potencialmente elevadas em relação ao desempenho dos colaboradores afectos à divisão de recursos humanos.

Tabela 5 – Estatísticas descritivas do QPGRH-II

Itens	Média	D.P.
1	3,62	0,75
2	3,98	0,94
3	3,83	1,04
4	3,49	0,89
5	3,30	1,00
6	3,06	0,97
7	3,30	1,06
8	3,30	1,00
9	3,33	1,03
10	3,59	0,89
11	3,35	0,81
12	3,22	0,82
13	3,35	0,86
14	3,30	0,87
Escala total	**47,59**	**10,43**

O item 6. "Disponibilizam informações acerca da saúde e segurança no trabalho" apresenta a média mais baixa (3,06). De facto, apenas muito recentemente, no primeiro trimestre do ano, foi criado nesta organização o Gabinete de Higiene e Segurança, que terá a responsabilidade no tratamento de todas as questões relacionadas com a área.

Por outro lado, o item 2. "São prestáveis" apresenta a média mais elevada (3,98), indicando que, no geral os colaboradores da divisão são úteis nos serviço que prestam aos restantes trabalhadores.

Para determinar a fidelidade do instrumento utilizado, procedeu-se à análise da consistência interna. Esta análise foi realizada para cada instrumento em geral e para as subescalas (Tabela 6).

Os *alphas* obtidos sugerem índices elevados de consistência interna. Os resultados indicam que os instrumentos utilizados medem, de facto, as percepções dos colaboradores e que os resultados obtidos podem ser tidos como uma boa medida do desempenho da GRH.

Tabela 6 – Valores de fiabilidade (*Alpha de Cronbach*) das escalas e subescalas

Escala total	Subescalas	Alpha de Cronbach
QPGRH-I		.95
	Recrutamento	.85
	Formação e desenvolvimento	.87
	Relações	.94
QPGRH-II		.96

4.2. Impacto das variáveis de caracterização

Para explorar o impacto das variáveis de caracterização (género, idade, habilitações literárias, vinculo laboral, antiguidade e carreira) sobre as percepções do desempenho da GRH, foram realizadas análises de variância a um factor, designada por One-Way Anova. Esta análise permite verificar qual o efeito de uma variável independente numa variável dependente, através da verificação das médias das populações (Field, 2005).

No geral, as mulheres apresentam percepções mais favoráveis da GRH do que os homens em todas as dimensões. No entanto esta diferença produziu efeitos significativos apenas sobre a subescala Relações, $F(1,48) = 5,23$; $p < .05$. Os resultados indicam que as mulheres percepcionam mais favoravelmente do que os homens as relações com os colegas e com os superiores.

Tabela 7 – Análise de Variância para o género

Variáveis dependentes	Género			
	Masculino		Feminino	
	Média	D.P.	Média	D.P.
QPGRH-I	36,38	14,30	41.97	13,40
Recrutamento	13,76	5,34	14,31	4,49
F&D	13,54	13,01	15,19	5,36
Relações	11,71	5,94	15,92	5,79
QPGRH-II	46,31	12,07	48,09	9,87

Em relação à idade dos participantes, no geral, aqueles com menos de 35 anos avaliam a GRH de forma mais favorável do que aqueles com idades iguais ou superiores a 35 anos. Mas estas diferenças não foram estatisticamente significativas para nenhuma das escalas e subescalas (Tabela 8).

Tabela 8 – Análise de Variância para a idade

Variáveis dependentes	Idade			
	>35		≤35	
	Média	D.P.	Média	D.P.
QPGRH-I	43,35	12,87	37,58	14,35
Recrutamento	14,80	4,88	13,41	4,58
F&D	15,60	4,49	13,70	5,68
Relações	16,05	5,55	13,86	6,34
QPGRH-II	48,68	11,42	47,36	10,01

Em relação ao nível de escolaridade dos participantes, verifica-se que ao nível da escala total, os participantes mais escolarizados demonstram percepções mais positivas acerca da GRH do que aqueles que têm habilitações até ao nível obrigatório e secundário (Tabela 9). Estas diferenças contudo, não são estatisticamente significativas, $F(2,44) = 0,69$, $p > .05$. Em relação à percepção do desempenho dos colaboradores afectos a esta unidade verifica-se que os indivíduos com habilitações ao nível do

secundário apresentam percepções mais positivas que os restantes. Contudo, estas diferenças não são estatisticamente significativas, $F(2,42) = 0,14$, $p > .05$.

Tabela 9 – Análise de Variância para as Habilitações Literárias

	Habilitações literárias					
	Ensino obrigatório		Ensino secundário		Ensino superior	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
QPGRH-I	33,60	6,39	40,40	13,14	41,59	15,17
Recrutamento	11,80	2,68	14,31	4,44	14,30	5,08
F&D	11,80	2,77	14,13	5,05	15,39	5,59
Relações	12,40	3,65	14,63	5,39	15,46	6,76
QPGRH-II	46,40	8,68	48,93	11,26	47,42	10,65

No que se refere ao vínculo laboral, verifica-se que a nível geral, os colaboradores com contrato a termo resolutivo revelam percepções mais positivas da GRH do que os indivíduos com contrato por tempo indeterminado (Tabela 10). Mas estas diferenças não são estatisticamente significativas para qualquer uma das escalas e subescalas.

Tabela 10 – Análise de Variância para o vínculo laboral

	Contrato			
	Tempo indeterminado		Termo resolutivo	
	Média	D.P.	Média	D.P.
QPGRH-I	39,00	14,10	42,57	14,58
Recrutamento	13,70	4,60	14,57	5,26
F&D	14,27	5,47	15,14	5,30
Relações	14,29	6,20	15,57	6,19
QPGRH-II	47,63	10,28	50,57	13,19

No que diz respeito à antiguidade, verifica-se que, no geral, os indivíduos que trabalham na organização há mais de 30 anos, são aqueles que revelam percepções mais favoráveis acerca da GRH, seguidos daqueles que pertencem à organização há menos de 15 anos e, finalmente, aqueles que estão na organização entre 15-29 anos (Tabela 11). No entanto, estas diferenças não são estatisticamente significativas.

Tabela 11 – Análise de Variância para a antiguidade

	Antiguidade					
	Até 14 anos		15-29 anos		>30 anos	
	Média	D.P.	Média	Média	D.P.	D.P.
QPGRH-I	39,89	14,08	38,38	12,49	57,00	2,83
Recrutamento	13,68	4,79	14,25	3,77	20,00	0
F&D	14,47	5,44	14,00	4,31	20,00	2,83
Relações	14,97	6,19	12,86	5,38	21,00	0
QPGRH-II	48,51	10,69	42,00	7,38	51,50	13,44

Ao nível da carreira, pela análise da Tabela 12 verifica-se que ao nível da escala total das práticas de GRH, os indivíduos incluídos na categoria Outra demonstram percepções mais favoráveis, seguidos dos indivíduos na carreira de técnico superior, assistente técnico e assistente operacional. Mas estas diferenças não são estatisticamente significativas, $F(3,43) = 1,19$, $p > .05$.

Ao nível da percepção do desempenho dos trabalhadores afectos à divisão, verifica-se que os indivíduos na carreira de técnico superior são aqueles que apresentam percepções mais favoráveis, seguidos dos assistentes técnicos, os indivíduos incluídos na categoria Outra e, por fim, os assistentes operacionais. Mais uma vez, estas diferenças não são estatisticamente significativas, $F(3,41) = 0,24$, $p > .05$.

Tabela 12 – Análise de Variância para a carreira

	Carreira							
	TS		AT		AO		Outra	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
QPGRH-I	42,89	16,98	38,54	11,81	32,00	4,36	52,00	2,83
Recrutamento	14,94	5,38	13,36	4,29	11,33	0,58	18,50	0,71
F&D	15,44	6,43	13,75	4,28	11,67	2,52	19,67	3,51
Relações	15,39	7,18	14,16	5,28	11,33	3,06	21,33	3,21
QPGRH-II	48,71	10,21	47,87	11,10	43,33	10,21	45,50	12,02

5. Discussão e conclusão dos resultados[1]

O principal objectivo desta análise é identificar os pontos fortes e fracos ao nível da GRH. Neste sentido, as análises descritivas parecem ser suficientes. Por se tratar de uma amostra com apenas 52 sujeitos, numa escala tipo Likert, considerou-se que tal seria insuficiente para proceder a análises mais detalhadas.

Pelos resultados obtidos, verifica-se a nível geral, que os colaboradores demonstram percepções favoráveis em relação aos elementos fundamentais nas práticas de GRH. A subescala Recrutamento é aquela que apresenta a média mais baixa, ainda que, acima dos valores médios. Estes resultados indicam que as práticas de recrutamento e selecção são aquelas que necessitam de maior investimento por parte dos responsáveis organizacionais.

Na análise ao nível dos itens do QPGRH-I verifica-se que o item com pontuação mais baixa diz respeito ao salário e benefícios. Por outras palavras, os colaboradores demonstram percepções pouco favoráveis em relação à justiça no local de trabalho, especificamente, no que diz respeito à distribuição de salários e benefícios. Todos os outros itens pontuam acima dos valores médios.

Por outro lado, o item com pontuação mais elevada diz respeito à formação. A prática da formação é um factor de grande centralidade no contexto das práticas de GRH, fundamental no desenvolvimento de atitudes, comportamentos e competências em contexto de trabalho. De acordo com os colaboradores, a formação recebida ajudou-os a melhorar o desempenho no trabalho, indicando que, os colaboradores estão confiantes na qualidade da formação recebida (Ghebregiorgis & Karsten, 2007). De entre as principais modificações introduzidas na Administração Pública, salienta-se a regulamentação do direito à formação profissional, estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 50/98, de 11 de Março. A gestão baseada nas competências possibilita a elaboração de programas de formação baseados no desenvolvimento de competências específicas, segundo as necessidades dos colaboradores (*"Avaliação e desenvolvimento de competências na Administração Pública"*, 2006).

Em relação ao impacto das variáveis de caracterização sobre as percepções da GRH, apenas na variável género foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Especificamente, as mulheres apresentaram percepções mais favoráveis que os homens em todas as dimensões, contudo estas diferenças foram apenas estatisticamente significativas na subescala Relações. Estes resultados indicam que, sobretudo as mulheres, valorizam as relações e os contactos interpessoais. Neste sentido, é importante o

[1] As autoras da investigação solicitaram autorização a Stephen Gibb para a adaptação e validação para a população portuguesa. Este estudo constitui uma primeira abordagem exploratória, e o processo de validação, por exigir uma amostra mais significativa, encontra-se em curso

desenvolvimento de competências relacionais e comportamentais, perspectivadas como fundamentais na criação de ambientes de trabalho positivos.

A respeito das restantes variáveis, os resultados evidenciam que os participantes com menos de 35 anos avaliam a GRH mais favoravelmente que os que têm mais de 35 anos. Em relação ao nível de escolaridade, os resultados apresentados indicam que os participantes com mais habilitações literárias revelam percepções mais positivas acerca da GRH. Na análise ao nível do vinculo laboral, os resultados apontam que os participantes com contrato a termo revelam percepções mais favoráveis que aqueles com contrato por tempo indeterminado. Em relação à antiguidade, os resultados demonstram que os participantes mais antigos na empresa (> 30 anos) apresentam percepções mais favoráveis da GRH. E, por fim, em relação à variável carreira, os resultados indicam que os participantes com carreira fora das três carreiras gerais, como por exemplo, estagiários ou educadoras de infância, percepcionam a GRH mais favoravelmente. Contudo, nenhuma das referidas variáveis revelou resultados estatisticamente significativos.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, J. F. (2003). *A governação local e os novos desafios*. Comunicação apresentada no Fórum de Gestão e Administração Pública, Mirandela.

Avaliação e desenvolvimento de competências na Administração Pública. (2006). Lisboa: Direcção-Geral da Administração Pública.

BECKER, B., & GERHART, B. (1996). The impact of human resource management on organizational performance: progress and prospects. *Academy of Management Journal, 39*(4), 779-801.

BLOOM, M. (1999). The performance effects of pay dispersion on individuals and organizations. *Academy of Management Journal, 42*(1), 25-40.

BOSELIE, P., BREWSTER, C., & PAAUWE, J. (2009). In search of balance – managing the dualities of HRM: an overview of the issues. *Personnel Review, 38*(5), 461-471.

BOWEN, D. E., & OSTROFF, C. (2004). Understanding HRM-firm performance linkages: the role of the "strength" of the HRM system. *Academy of Management Review, 29*(2), 203-221.

BURKE, R. J., & COOPER, C. L. (2006). The new world of work and organizations: implications for human resource management. *Human Resource Management Review, 16*, 83-85.

COLAKAGLU, S., LEPAK, D. P., & HONG, Y. (2006). Measuring HRM effectiveness: Considering multiple stakeholders in a global context. *Human Resource Management Review, 16*, 209-218.

CORREIA, A. G. & FÉRNANDEZ, L. G. (2010). Gestão de pessoas por competências – uma vantagem competitiva. In E. Vaz, & V. Meirinhos (Orgs.), *Recursos Humanos: das teorias às boas práticas – os artigos de investigação e intervenção* (pp. 537-551). Penafiel: Editorial Novembro.

DELERY, J. E., & DOTY, D. H. (1996). Modes of theorizing in strategic human resource management: tests of universalistic, contingency, and configurational performance predictions. *Academy of Management Journal, 39*(4), 802-835.

EDGAR, F., & GEARE, A. (2005). HRM practice and employee attitudes: different measures – different results. *Personnel Review, 34*(5), 534-549.

FIELD, A. (2005). Discovering statistics using SPSS (2ª Ed.). London: Sage Publications.

GHEBREGIORGIS, F., & KARSTEN, L. (2007). Employee reactions to human resource management and performance in a developing country. *Personnel Review, 36*(5), 722-738.

GIBB, S. (2001). The state of human resource management: evidence from employees' views of HRM systems and staff. *Employee Relations, 23*(4), 318-336.

HUSELID, M. A. (1995). The impacto f human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance. *Academy of Management Journal, 38*(3), 635-872.

JACKSON, S. E., & SCHULER, R. S. (1995). Understanding human resource management in the context of organizations and their environments. *Anna Review Psychology, 46*, 237-264.

JANASZ, S. C., SULLIVAN, S. E., & WHITING, V. (2003). Mentor networks and career success: lessons for turbulent times. *Academy of Management Executive, 17*(4), 78-91.

KLEIN, H. J., & WEAVER, N. A. (2000). The effectiveness of an organizational-level orientation training program in the socialization of new hires. *Personnel Psychology, 53*, 47-66.

MOREIRA, P. M: S. (2008). Charaterising human resources management practices in Portugal: an empirical analysis. *The International Journal of Human Resource Management, 19*(10), 1864-1880.

OSTROFF, C., & BOWEN, D. E. (2000). Moving HR to a higher level: HR Practices and Organizational Effectiveness. In K. J. Klein, & S. W. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations: foundations, extensions and new directions* (pp. 211-266). San Francisco: Jossey-Bass.

SEIBERT, S. E., SILVER, S. R., & RANDOLPH, W. A. (2004). Taking empowerment to the next level: a multiple-level model of empowerment, performance, and satisfaction. *Academy of Management Journal, 47*(3), 332-349.

ZACHARATOS, A., BARLING, J., & IVERSON, R. D. (2005). High performance work systems and occupational safety. *Journal of Applied Psychology, 90*(1), 77-93.

WALL, T., & Wood, S. (2005). The romance of human resource management and business performance and the case for big science. *Human Relations, 58*(4), 429-462.

WRIGHT, P. M., SNELL, S. A., McMAHAN, G. C., & GERHART, B. A. (1998). Comparing line and HR executives' perceptions of HR effectiveness: services, roles, and contributions (Documento de Trabalho n.º 98). Nova Iorque: Cornell University ILR School, Center for Advanced Human Resource Studies.



COMUNICAÇÕES

Eixo Temático 4:

Avaliação das Aprendizagens em Ambientes Formais, "Virtuais" e a Distância

Voltar ao Índice do Eixo

Qualidade e Impacto da Avaliação da Aprendizagem: a perspectiva de alunos da Universidade de Lisboa

Pedro Rodrigues
Maria Helena Peralta
Cely Nunes

IE – Universidade de Lisboa

Resumo – Na educação, como na restante intervenção humana e social, o que se passa é sempre resultado de um esforço conjunto, interactivo, negociado, colaborativo. Neste sentido, as próprias práticas avaliativas são co-construídas com os alunos. A definição da situação não está unilateralmente nas mãos (nem na mente, nem no discurso) do professor. A consideração do ponto de vista dos estudantes afigura-se, por conseguinte, um imperativo inultrapassável.
Esta comunicação apresenta a análise das respostas de alunos da Licenciatura em Ciências da Educação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, a um questionário de resposta aberta que registou a sua perspectiva sobre a avaliação que experienciaram durante o curso. Procurou-se identificar as práticas de avaliação vivenciadas e apreender a sua repercussão nos alunos, do seu ponto de vista.
Os resultados mostram que os alunos reconhecem o potencial formativo dos trabalhos práticos, da avaliação contínua, da utilização sistemática do *feedback* e dos trabalhos de grupo, bem como as limitações dos testes e dos exames finais. No entanto, no seu discurso parece dominante a preocupação com as notas e com a discriminação entre alunos, sob o signo da ideologia meritocrática e do individualismo competitivo, que atribui à educação um valor instrumental na luta por um lugar ao sol.
A razão sumativa mostra uma força que parece subjugar e poder subverter a lógica formativa, tanto quanto o jogo da auto-apresentação, para promoção pessoal, se sobreponha ao (e entre em conflito com o) jogo da aprendizagem.

Palavras chave – avaliação da aprendizagem; ensino superior; perspectiva dos alunos.

1. Introdução

Em Portugal, nas últimas décadas, o ensino superior conheceu uma grande expansão (Almeida, 2009a, 2009b, 2009c; Almeida & Vieira, 2006), fenómeno que tornou mais expressivos os dilemas e as tensões que germinavam no seu interior e na sua relação com a sociedade em acelerada transformação. A reconfiguração das expectativas e exigências a seu respeito motivou a identificação e consciencialização de problemas, que conduziram a um crescimento exponencial dos estudos a ele relativos (ver Duarte, 2008; Estrela et al., 1999, Lencastre, Guerra, Lemos & Pereira, 2000; Machado & Almeida, 2000; Simão & Rodrigues, 2008; Tavares, Santiago & Lencastre, 2002). No interior destas preocupações ganharam visibilidade, mais recentemente, as abordagens educativas e pedagógicas, entre as quais emerge a problemática da avaliação, certamente pelo relevo que actualmente lhe é atribuído como elemento de articulação e integração do ensino, aprendizagem e currículo, ao serviço do sucesso escolar (Fernandes, 2005, 2006a, 2006b, 2007c, 2008).

As experiências e projectos entretanto encetados sublinham a necessidade de formação pedagógica dos docentes deste nível de ensino, por um lado, e a importância de desenvolver uma melhor compreensão das perspectivas, vivências, experiência e necessidades dos actores envolvidos, por outro lado.

O estudo que aqui se apresenta procura documentar e analisar a experiência de avaliação de estudantes universitários, no sentido de compreender a cultura que lhe subjaz e que parece necessário considerar, especialmente quando se procuram implementar inovações nesse domínio.

1.1. Formação pedagógica de docentes e avaliação da aprendizagem no Ensino Superior Português

Em Portugal, ainda hoje, aos professores do ensino superior não é exigida uma formação pedagógica para o exercício profissional (Almeida, 2002; Candeias, Pinto & Campos, 2005b; Graça, 2008; Nogueira & Rodrigues, 2009; Pereira & Santiago, 1999; Vieira, Silva & Almeida, 2010). Neste contexto, compreende-se que um inquérito levado a cabo na Universidade de Lisboa em 2009 (Almeida, André, Vieira & Alves, 2010) tenha revelado, aos olhos dos alunos, um desfasamento entre a qualidade científica e a qualidade pedagógica dos docentes. No entanto, cada vez mais se reconhece a necessidade desta formação como requisito para a docência (Curado, 2006; Gonçalves, 2000; Melo, Silva, Gomes & Vieira, 2000; Tavares, 2003; Tavares et al., 2004; Vieira et al., 2002). A testemunhá-lo está, desde o final do século passado (Reimão, 2001, 2005), a multiplicação da oferta universitária de programas/acções de formação neste domínio, embora voluntária, "em serviço" e geralmente "pontual" (ver Brzezinski 2002; Candeias, Pinto & Campos, 2005a; Flores et al., 2007; Gomes et al., 2002; Huet, Costa, Tavares & Batista, 2009; Leite, 2010; Nóvoa, Curado & Machado, 2005; Pinto, 2008; Ramos, 2010; Reimão, 2008; Simão, Flores, Fernandes & Figueira, 2008; Tavares et al., 2002; Vieira, 2009, 2010b, 2010c).

A fragilidade da formação pedagógica pode contribuir para que os professores tenham dificuldade em formular concepções e desenvolver práticas consistentes de avaliação (Alarcão & Gil, 2004; Vieira, 2010a). Neste contexto, a que se associa, entre nós, a incipiente investigação neste âmbito e a este nível, muitas das práticas vigentes apenas reproduzirão acriticamente velhas tradições e modelos vividos pelos docentes nos bancos da escola (Cabral, 2004; Masetto, 2003; Vieira, 2010a).

Todavia, a despeito desta situação, damos conta da proliferação de uma diversidade de práticas de avaliação no ensino superior, inclusivamente na instituição a que estamos vinculados, o actual Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL). Facto que, no contexto atrás referido, merece estudo, até porque algumas modas actuais têm raízes em concepções e posturas pedagógicas e epistemológicas em ruptura com os modelos

tradicionais de trabalho pedagógico. Com efeito, poderá suspeitar-se que os mesmos rótulos e designações (ex: portfólio) podem ser aplicados a práticas diferentes, enquanto investidas por culturas pedagógicas diversas (como sugere Esteves, 2008) – refira-se, a propósito, que no IE-UL leccionam também docentes originários do Ensino Básico e do Ensino Secundário, que beneficiaram de formação pedagógica para o exercício profissional, em contraste com muitos dos seus actuais colegas.

1.2. A importância da perspectiva dos alunos sobre a avaliação

Perante este cenário, se a avaliação se dirige ao aluno e o toma como sujeito, objecto e destinatário, sabendo-se que a acção educativa não se exerce sobre o aluno, simplesmente, directamente, sem mediação (como lembra Rodrigues, 2004) e sem a sua colaboração e/ou consentimento, coloca-se a questão de saber como os alunos apreendem as diferentes realidades e racionalidades em campo, como as percebem, comparam e avaliam, a partir da sua experiência vivida (na linha de Aguiar, 2010; Carvalho, 2010; Morgado, Pinto, Montes & Vieira, 2010; Paquay, Darras & Saussez, 2001; Sá-Chaves, 2000; Vieira, 2004).

De facto, afigura-se irrefutável a perspectiva construtivista segundo a qual a definição da situação não está unilateralmente nas mãos do professor, pelo que muito do que se passa depende da percepção e interpretação produzida pelos estudantes (Hodgson, 2006, Issaieva, 2008; Issaieva & Crahay, 2010; Rodriguez, Boronat & Freire, 2008; Struyven, Dochi & Janssens, 2003). Conhecer a perspectiva dos alunos (até na sua dimensão existencial – Abramowicz, 1992) constitui-se, portanto, num imperativo incontornável (quanto mais não seja para compreendê-la, antes de procurar transformá-la, como sugere Rego, 2000, porventura com base no exame crítico dos pressupostos em que assenta – na senda de Giroux & McLaren, citados por Dias, 2005).

Efectivamente, em Portugal surgem recentemente publicações sobre inovações avaliativas que nos dão conta da reacção dos alunos às propostas implantadas, por vezes a exigir bastante trabalho de persuasão por parte dos docentes (Aguiar, 2010; Alves, 2005; Carvalho, 2010; Preciosa Fernandes, 2010; Morgado, 2008; Morgado et al., 2010; Silva, 2010; Vieira, 2010a).

De qualquer modo, conhecem-se poucos estudos específicos sobre a perspectiva dos alunos do ensino superior acerca da avaliação, apesar de a avaliação aparecer referida em investigações de âmbito mais geral, que focalizam a experiência e vivência dos estudantes deste nível de ensino (ver Caires, 2001; Caires & Almeida, 2000; Salgueiro, 2001; Tavares, 2008; Teixeira-Dias, 2002).

Pode justificar-se, assim, um estudo que se debruce fundamentalmente sobre as perspectivas dos estudantes em relação à avaliação, que não incida apenas num procedimento avaliativo implementado numa Unidade Curricular, e que permita

apreender o modo como comparam procedimentos avaliativos diversos, experienciados no conjunto das Unidades Curriculares do curso.

2. Método

O estudo empírico que aqui se apresenta foi realizado na Universidade de Lisboa, no ano lectivo de 2008/2009, com a participação de 121 alunos do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação, 104 do sexo feminino e 17 do sexo masculino (50 do 1º ano, 45 do 2º ano e 26 do 3º ano – o que corresponde a 50% da totalidade dos alunos do 1º e do 2º anos e a um pouco menos desse valor no que se refere ao 3º ano da licenciatura).

Este estudo decorre das seguintes questões de partida:

- Que práticas de avaliação da aprendizagem são identificadas pelos alunos da Licenciatura em Ciências da Educação ao longo do curso e como as caracterizam?
- Que impacto tem a avaliação sobre a vida académica e pessoal dos alunos?
- O que consideram que aprenderam, os alunos da Licenciatura em Ciências da Educação, com o processo de avaliação da aprendizagem que experienciaram?

Os dados foram recolhidos no final do ano lectivo por meio de um questionário exploratório constituído por 9 perguntas de resposta aberta. Estas perguntas (aqui apresentadas de modo abreviado) abrangem duas grandes áreas:

I) Identificação e caracterização das práticas de avaliação vivenciadas no curso (Questão 1 – Conhecimento do regulamento de avaliação das aprendizagens do Instituto de Educação; Questão 2 – Modo como é avaliado/a; Questão 3 – Com que provas; Questão 5 – Quem avalia/Qual o contributo do próprio/aluno; Questão 6 – Quando tem lugar; Questão 8 – Diferenças Ensino Secundário/Ensino Superior no processo de avaliação);

II) Apreciação das práticas de avaliação e dos seus efeitos (Questão 4 – O que considera positivo e/ou negativo na avaliação; Questão 7 – O que aprende com o processo de avaliação; Questão 9 – Sugestões/comentários).

As perguntas abertas do questionário, por não focalizarem nem especificarem com precisão o objecto da resposta, os seus contornos e facetas, tornam menos viável a enumeração e comparação quantitativa das informações prestadas, o que permitiria determinar a extensão em que cada perspectiva é partilhada pelo conjunto dos inquiridos e identificar grupos de estudantes com perspectivas distintas. Por outro lado, por o modo de inquirição não admitir o diálogo e a explicitação das respostas dadas,

estas não permitem documentar e caracterizar com um grau de precisão suficiente as realidades a que se referem, passíveis de múltiplas operacionalizações e definições.

Para obter a perspectiva dos estudantes, em termos que permitissem caracterizar com nitidez cada uma das práticas de avaliação que experienciaram, seria necessário recorrer a questionários extensos e erguidos sobre uma poderosa teoria da avaliação, por sua vez assente no estudo descritivo exaustivo de cada tipo de prática, bem como das perspectivas dos alunos a seu respeito, empreendimento que não tivemos ocasião de realizar. No entanto, os dados assim obtidos parecem oferecer a possibilidade de inferir e interpretar algumas linhas de base da racionalidade avaliativa dos inquiridos, até porque partilhamos com eles, pelo menos em parte, o território institucional, o trabalho, o quotidiano e a cultura.

As respostas recolhidas foram submetidas a uma análise temática de conteúdo indutiva (Bardin, 1979), e os resultados são aqui apresentados numa óptica predominantemente qualitativa. A sua interpretação beneficiou da confrontação com os resultados de outros estudos realizados no Ensino Superior Português (mesmo que não se tenham centrando especificamente na perspectiva dos estudantes em relação à avaliação das aprendizagens).

3. Resultados

A análise qualitativa do conteúdo das respostas aos questionários permitiu fazer emergir, no interior das duas grandes áreas de incidência do inquérito, cinco eixos temáticos principais:

1. Características da avaliação;
2. Diferenças Ensino Secundário/Ensino Superior;
3. Apreciação das modalidades de avaliação;
4. Apreciação dos procedimentos de avaliação;
5. Aprendizagens atribuídas à avaliação

Em seguida far-se-á uma breve apresentação e discussão dos resultados apurados em cada um destes campos, com recurso à organização das perspectivas dos alunos em quadros sinópticos, que estruturam o campo representacional de referência dos enunciados.

3.1. Características da avaliação

Segundo os alunos, existe uma certa diversidade nas práticas de avaliação encontradas no curso (ver Quadro 1, abaixo).

Função	**Formativa**	**Sumativa**
Estrutura temporal	Contínua	Final
Processos	Trabalhos Apresentações/debates Participação Testes Portefólio	Exame
Objecto	Criatividade Resolução de problemas O grupo O processo (não considerado)	Conhecimentos Aprendizagem superficial O indivíduo O produto
Estandardização	Varia com os professores	
Classificação	Somatório de classificações	
Papel dos actores	Avaliação pelos pares e auto-avaliação (sem influência)	Sem participação nos critérios Estática (pré-determinada) Sem discussão do desempenho Sem discussão de notas O professor decide da aprovação (não o aluno)
Qualidade		Injusta/Inadequada

Quadro 1 – Características da avaliação

Embora o mais comum pareça ser a existência de exames finais e trabalhos, que compreendem trabalhos de grupo e apresentações orais de temas em aula, também não é incomum a presença exclusiva de exames finais – cenário semelhante ao registado no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto e no Instituto Superior de Engenharia e Gestão da Informação (Correia & Sarmento, 2005), ou na disciplina de Farmacologia, do curso de Medicina da Universidade do Porto (Amaral, Severo & Moura, 2008).

Há também, no entanto, referência ao uso de portefólios, à avaliação contínua e à avaliação formativa, recorrendo, inclusivamente, a um *feedback* acompanhado de classificações. O *feedback* é, de facto, frequentemente associado à discussão de trabalhos e de notas, bem como à explicação das notas atribuídas nos testes e exames (como defendem Lopes, Silva, Faustino & Pimentel 2009), embora também seja compreendido como acompanhamento de trabalhos (no mesmo sentido de Oliveira, 2008).

As referências à participação dos alunos na avaliação incluem a discussão dos critérios e do processo de avaliação (que pouco conseguem moldar), bem como a auto-avaliação e a hetero-avaliação (avaliação por pares), mas é lamentada a diminuta capacidade que estas demonstram para influenciar a classificação final (como também observa Carvalho, 2005). A auto-avaliação e a avaliação por pares são, assim, vistas e/ou discutidas mais como componentes do processo de certificação e classificação (como auto-certificação, auto-classificação e classificação por pares), do que como dispositivos ao serviço da regulação, desenvolvimento e consolidação da aprendizagem.

Predomina, por conseguinte, na percepção e no imaginário dos alunos, a lógica da avaliação sumativa, sem dúvida pelo peso das suas consequências e pela sua visibilidade formal. A certificação e a classificação, omnipresentes (Coimbra, 2002; Domingues, 2006), parecem, de facto, marcar a cultura e a representação da avaliação em vigor também no ensino universitário (e certamente não apenas no seio da classe discente).

Com efeito, um tema recorrente é o da (in)justiça da avaliação, dependente da capacidade para reflectir adequadamente (com a menor margem e probabilidade de erro possível) a aprendizagem efectuada por cada aluno, em termos quer absolutos, quer relativos, de comparação com os colegas e de diferenciação quantitativa (associada a uma concepção da avaliação como medida, nos termos de Fernandes, 1992, 2009b, 2010).

No entanto, reconhecem-se aqui as potencialidades formativas da avaliação realizada ao longo das aulas, bem como as limitações da avaliação final por exame, associada a uma aquisição superficial de informações fragmentárias.

Sente-se que os alunos desejariam mais avaliação formativa e mais participação na avaliação, em termos de determinação dos critérios e processos de avaliação, bem como da possibilidade de se pronunciarem sobre as decisões finais (de classificação e de certificação) produzidas e justificadas com base na avaliação.

3.2. Diferenças Ensino Secundário/Ensino Superior

Quando os estudantes comparam a avaliação que viveram no ensino secundário com aquela que experienciaram na licenciatura, alguns não reconhecem grandes diferenças, mas outros mencionam que actualmente a avaliação é mais exigente (ver Quadro 2, página seguinte).

A avaliação requer agora mais compreensão e menos memorização e supõe mais autonomia e responsabilidade na aprendizagem por parte do aluno (também registado por Jardim, 2008), até porque (ao contrário do observado por Albuquerque, 2008) se mostra menos frequente (como verifica, igualmente, Santos, 2001), marcando menos fortemente o ritmo de aprendizagem (como refere, também, Malaquias, 2002) e

proporcionando menos acompanhamento. Tal facto será, sem dúvida, consequência de um maior número de alunos por turma (Vieira et al., 2004), e/ou de um menor número de horas de contacto com o professor, que mantém uma relação pedagógica de menor proximidade (também referido por Salgueiro, 2001; Alarcão, 2000), com consequências no conhecimento dos alunos por parte do docente e na exactidão dos juízos que faz a seu respeito. A avaliação será, por isso, vista como menos acertada (ou ajustada) e, logo, mais injusta.

Diferenças na avaliação	**Ensino Secundário**	**Ensino Superior**
Estrutura temporal	Mais contínua	Mais final
Relação professor/aluno	Maior acompanhamento	Maior autonomia e responsabilidade
Estandardização	Menor variação entre professores	Mais liberdade do professor
Objecto	Mais memorização	Mais compreensão Maior complexidade Mais desenvolvimento de competências Maior rigor e exigência
Qualidade	Maior conhecimento do aluno Mais justa	

Quadro 2 – Diferenças Ensino Secundário/Ensino Superior

O professor parece, neste contexto, preocupar-se menos com os alunos, para assumir uma posição mais imparcial e descomprometida, sentida como indiferença e desinteresse (também registada por Curado & Machado, 2006). De resto, convém não esquecer que a avaliação tem impactos na auto-imagem, imagem social, auto-estima e auto-confiança (Caires & Almeida, 2000), e que a avaliação implica exposição pessoal (Amaral, 2005; Grilo & Machado, 2005), mesmo quando exige partilha entre alunos (como defende Alves, 2005; Gomes, 2006; Morgado, 2008). E note-se que ela é tornada pública na turma, a qual pode ser atravessada por clivagens e conflitos relacionais (Kolmos & Koefoed, 2004; Melo, 2004). A avaliação afigura-se, portanto, como uma actividade melindrosa, quer pelos potenciais impactos na carreira escolar e profissional futura, quer pela ressonância e efeito imediato no plano social e psicológico.

Sublinhe-se, além disso, que estas diferenças na avaliação, e no que se exige aos estudantes, implicam mudanças na aprendizagem a que os alunos estavam habituados, constituindo, sem dúvida, um importante factor de adaptação ao ensino superior (Almeida, 2001, Estrela & Friães, 1999), merecedor de atenção e acompanhamento no plano pedagógico.

3.3. Apreciação das modalidades de avaliação

Os comentários apreciativos que os alunos fazem das práticas de avaliação que identificaram e descreveram parecem reforçar a imagem anteriormente esboçada (ver Quadro 3, na página seguinte).

Modalidade	Aspectos positivos	Aspectos negativos	Sugestões
Contínua	Vários elementos de avaliação Participação nas aulas Mais fácil Permite ir controlando a aprendizagem Tem em conta o processo Permite melhorar (após a classificação) Mais auto-conhecimento Mais hipóteses de ser avaliado Mais justa	Sobrecarga de trabalho Falta de tempo para elaborar os trabalhos Dificuldade em gerir o estudo Falta de acompanhamento dos trabalhos	Penalizar menos as faltas Dar menos peso à assiduidade
Formativa	*Feedback* Reflectir e melhorar Motiva e recompensa (o esforço) Verifica a evolução e os objectivos atingidos		
Sumativa	Comparar-se com os colegas e calcular a exigência do professor		Incrementar a avaliação formativa
Final		Ausência de avaliação ao longo das aulas Não tem em conta o processo Não permite avaliar todas as aprendizagens Apenas um elemento de avaliação final Pouco tempo para se preparar Mais stress, pior desempenho Ausência de participação Indiferença do professor	
Participada			Aumentar a participação

Quadro 3 – Apreciação das modalidades de avaliação

Para os alunos, a "avaliação contínua" permite reflectir mais fielmente o desempenho alcançado, na medida em que oferece um maior número de oportunidades de o avaliar, reduzindo a possibilidade de erro, mas permite, além disso, a associação de um *feedback* (ou acompanhamento – Marinheiro, 2005), que a converte em avaliação formativa e que possibilita melhorar os desempenhos, e as notas (como também verificou Pinto, 2008).

Neste contexto, os alunos preferem uma avaliação que permita o diagnóstico e a recuperação (como registaram também Gonçalves, Valadas & Vilhena, 2002). No entanto, os estudantes queixam-se da sobrecarga de trabalho (também sentida por docentes, segundo Fernandes, Flores & Lima, 2009; Pombo, Loureiro & Moreira, 2009; Ramos, 2010; Simão, 2005). O trabalho acrescido deriva da multiplicação de momentos e elementos de avaliação (como referem, igualmente, Veloso, Costa & Lopes, 2010), tanto mais que têm seis disciplinas em simultâneo – refira-se, a propósito, que o "Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado", da Universidade do Minho, inclui um item que interroga se o número de provas de avaliação nas diferentes disciplinas prejudica o rendimento escolar (Melo et al., 2000).

A avaliação aparece, assim, encarada e experienciada como relativamente separada das situações e das actividades e tarefas de aprendizagem, evidenciando um carácter essencialmente de controlo, *ex post facto*, pontual e cumulativo, embora recorrente (entendimento partilhado pelos docentes, segundo Ramos, 2010; Santos, 2002). O sentimento opressivo dessa continuidade omnipresente, parece, de facto, prevalecer sobre o sentido formativo da avaliação, pelo que os alunos gostariam, até, de se ver mais aliviados da obrigação do acompanhamento das aulas, mesmo que comunguem do desejo do incremento da avaliação formativa.

De qualquer modo, a avaliação final apresenta maiores riscos de erro, ao confinar-se a uma única ocorrência, e exige um esforço menos distribuído em termos de preparação (como também sugere Teixeira-Dias, 2002; Miranda, 2001), pelo que é vivida com maior ansiedade (igualmente registada por Tavares, 2008). Além disso, como refere Pereira (2008), os exames configurarão uma situação mais ameaçadora, a respeito da qual o sujeito percebe que tem menos capacidade de controlo e regulação, gerando mais insegurança.

De facto, a avaliação contínua parece conduzir a maior sucesso escolar (Malaquias, 2002), porventura porque pode servir para regular o desenvolvimento e a melhoria da aprendizagem, exigindo um trabalho continuado e acompanhamento por parte dos professores.

3.4. Apreciação dos procedimentos de avaliação

No que se refere às técnicas, métodos, processos e procedimentos de avaliação (como se vê no Quadro 4, na página seguinte), os alunos desejariam a diminuição de testes e exames e o aumento de trabalhos práticos, que contribuem para o desenvolvimento e avaliação de competências e conhecimentos (procedimentais e experienciais) não exclusivamente declarativos (como reconhece Dalbério, 2002), isto é; aprendizagens mais globais, complexas, "autênticas" e "significativas". Aqui, os estudantes percebem o poder formador da avaliação, ao determinar as tarefas (e os conteúdos) de aprendizagem e ao definir, desse modo, o que tem valor na formação (como diz Sordi, 2000). Nestes termos, as tarefas de avaliação constituem, de facto, tarefas de aprendizagem, sendo por seu intermédio (e por sua referência) que se constroem as aprendizagens.

Com Teixeira-Dias, Jesus, Souza, Almeida & Moreira (2009) pode, assim, dizer-se que os métodos de avaliação determinam os métodos de aprendizagem, ou (com Ramos, 2010), que a avaliação constitui dispositivos de formação e orienta e estrutura a formação (como também sugere Sá-Chaves, 2001). De resto, os critérios de avaliação orientam e guiam a realização das tarefas e a sua revisão e correcção (Boud, 2004; Cabral, 2004; Cowan, 2004; Silva, 2004). Neste contexto, justificar-se-ia a máxima "diz-me como avalias e dir-te-ei o que os teus alunos aprendem".

Procedimentos	Aspectos positivos	Aspectos negativos	Sugestões
Trabalho de grupo	Gerir as ideias em grupo Comunicação entre alunos Cooperação Espírito colectivo Competências sociais	Não avalia capacidades individuais Classificação idêntica para contributos diferentes (prejudica quem trabalha mais)	Menos trabalho de grupo Mais individualização
Trabalho autónomo	Organização e gestão do tempo		
Exame		Centra-se em conteúdos teóricos Não reflecte as competências	Menos testes/ exames Mais trabalhos práticos
Critérios de avaliação	Reflexão, interpretação e expressão pessoal		Mais exigência

Quadro 4 – Apreciação dos procedimentos de avaliação

Uma prática de avaliação supõe e/ou impõe uma prática de aprendizagem e de ensino, como já se vira atrás, pelo que a cultura de avaliação vigente será certamente tributária das práticas curriculares e pedagógicas instituídas na universidade.

Os trabalhos de grupo, por seu lado, que podem configurar estratégias colaborativas de aprendizagem (Apóstolo, 2005; Morais, 2005), contribuem para o desenvolvimento da cooperação e de competências de interacção e de relação (como admitiria Pereira, 2005), mas não permitem avaliar fielmente o contributo de cada um para o resultado final, que, em pauta, se converte sempre numa classificação individual. Alguns alunos sentem, mesmo, que não podem dar o que desejariam, por os outros investirem menos no trabalho (como também verificou Hodgson, 2006).

Do ponto de vista formativo, as potencialidades do trabalho de grupo são reconhecidas pelos alunos (como também constatam Simão & Flores, 2006), no entanto, o peso da avaliação sumativa parece desequilibrar a balança no sentido dos trabalhos individuais. Assim, o individualismo acaba a prevalecer sobre o colectivismo, a colaboração e a solidariedade (e a interacção entre pares, sublinhada por Ferreira, 2009). O individualismo e a competitividade são, de resto, características salientes da sociedade actual (Gonçalves & Serrano, 2005), e à escala global, indissociáveis do "processo de globalização" (a que alude Fernandes, 2007b). A "motivação de realização" é, inclusivamente, concebida em termos de competição e de procura de classificações (Duarte, 1999; Silva, 1999)

Mas, não esqueçamos, a concorrência vem de trás. É preciso ver que no primeiro ciclo do Ensino Básico os resultados da avaliação sumativa interna se exprimem de forma descritiva e qualitativa, no segundo e terceiro ciclos os resultados da avaliação sumativa das disciplinas curriculares exprimem-se numa escala ordinal de 5 níveis, que passa para 20 níveis no Ensino Secundário, à semelhança do superior, quadruplicando o seu potencial discriminativo (Fernandes, 2007a, 2009c), sendo a média obtida no secundário determinante para o acesso ao ensino superior, competindo os alunos pela possibilidade de ingressarem nesse nível de ensino e de escolherem os cursos/profissões e as escolas (Gomes, 2002).

3.5. Aprendizagens atribuídas à avaliação

As aprendizagens atribuídas à avaliação já foram evidenciadas atrás, tendo ficado patente a fusão que as actividades de avaliação podem operar entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento curricular. Os resultados expressos no Quadro 5 (abaixo) mostram, além disso, que essas aprendizagens não se confinam aos conteúdos disciplinares, estendendo-se aos processos e competências de aprendizagem e de avaliação, de que os alunos se apropriam e que desenvolvem experiencialmente através

da prática. Poderá, até, considerar-se que estas aprendizagens constituem o "currículo oculto" da avaliação.

Domínios	Subdomínios	Tipos
Conteúdo curricular	Objectivos e conteúdos	Desenvolvimentos da aprendizagem (a partir dos erros e dos pontos fracos) Análise e reflexão sobre os conhecimentos Consolidação dos conhecimentos Desenvolvimento de competências
	Consciência do nível alcançado	Vaga (se baseada só na nota, sem outro *feedback*) Tomada de consciência da ignorância Saber se os objectivos foram atingidos Saber se está bem ou mal preparado/a
Processo de aprendizagem	Competências e estratégias	Pesquisa do conhecimento Organização e gestão do tempo
	Processos de aprendizagem	A forma de conhecer e de adquirir conhecimento (que devia ser diferente)
Processo de avaliação	Critérios de avaliação	O rigor Empenho e trabalho (raramente considerados)
	Competências e processos de avaliação	Auto-avaliação e auto-regulação Reflectir sobre o trabalho e aprendizagem Os processos a utilizar (ou não) para avaliar

Quadro 5 – Aprendizagens atribuídas à avaliação

Ao estabelecer critérios, níveis e padrões, a avaliação fornece ao aluno os instrumentos de validação da sua aprendizagem e desempenho, apresentando-se como o elemento externo de confronto, indispensável à tomada de consciência individual, no percurso orientado, e que orienta, para o desenvolvimento dos conhecimentos e competências pretendidas.

Além disso, no interior do processo de aprendizagem, que conduz, a avaliação promove uma reflexão sobre o próprio processo de construção do conhecimento, que regula, indubitavelmente com o concurso de uma auto-regulação pelo aluno (Bessa & Tavares, 2000), que se apropria tanto do processo de avaliação como do processo de aprendizagem, operando, assim, uma meta aprendizagem.

De facto, a execução das tarefas de avaliação proporcionam o desenvolvimento de um conhecimento experiencial e de competências de avaliação. Ao serem avaliados, e pelo processo de avaliação, os estudantes aprendem a avaliar(-se). Por conseguinte, quanto mais diversificado for o leque de experiências avaliativas a que forem sujeitos, mais alargada e mais rica será a aprendizagem (inclusive) dos processos avaliativos.

Compreende-se, neste contexto, que se reconheça que os professores que não tenham tido formação em avaliação podem acabar a reproduzir as práticas de avaliação a que foram sujeitos enquanto alunos.

4. Conclusão

Em conclusão, a diversidade das práticas de avaliação que os estudantes experienciaram permite-lhes adquirir uma consciência e um conhecimento das características e virtualidades de cada uma dessas práticas (como haviam observado Rodrigues e Peralta, 2006), embora no interior de um espaço balizado pela racionalidade certificativa, classificatória, competitiva, meritocrática e selectiva, dominante na avaliação sumativa (Cunha, 2002; Silva, 2010; Vieira, 2010a).

De resto, no plano do discurso institucional, oficial e administrativo, dos regulamentos, a avaliação aparece indissociável das funções de certificação e classificação (veja-se Batista, Albuquerque, Israel, Morais & Matos, 2003; Miranda, 2001).

Apesar de lhe atribuírem e reconhecerem um valor pedagógico e formador (quanto mais não seja em termos de auto-conhecimento), a avaliação será predominantemente encarada e vivida sob o ângulo da sua função e utilização social, pelo seu papel (real e/ou pressentido) na regulação do futuro acesso a posições e carreiras escolares, profissionais, económicas e sociais. Nestes termos, ela constitui-se, também, num instrumento operativo de inculcação ideológica ao serviço de lógicas mercantis (para utilizar as palavras de Ambrósio, 2005) e do princípio da mobilidade social ascendente (Amaral, 2002; Candeias et al. 2005b), um princípio de regulação social que opera através da gestão de expectativas associadas à realização de aspirações socioprofissionais (referidas por Pinto, 2002).

Assim, no plano da argumentação e da formulação discursiva da experiência, a racionalidade meritocrática e competitiva, selectiva, parece relegar para segundo plano a racionalidade formativa propriamente dita.

Ora a postura formativa e a postura sumativa afiguram-se contraditórias na posição e no papel de avaliado (Boud, citado por Vieira, 2010a; Caires, 2001; Silva, 2004), pois a segunda procura iludir e disfarçar os problemas, para apresentar de si a melhor imagem, enquanto a primeira se ergue, precisamente, do reconhecimento, explicitação e análise dos problemas (Carvalho, 2005; Domingues, 2006).

De facto, não nos podemos esquecer que a avaliação tem lugar num contexto institucional e social regulatório (Preciosa Fernandes, 2010; Vieira, 2004), que se articula com uma envolvente social mais vasta. Os problemas da "justiça avaliativa", definida em termos de igualdade de condições (provas e critérios de avaliação), põem-se num quadro de certificação das competências exigidas, por um lado, e, por outro lado, de

competição, na antecipação de um futuro em que os indivíduos se posicionam como candidatos concorrentes aos mesmos lugares e antevêem que as classificações obtidas no curso constituem um critério de selecção (Caires, 2001; Diniz, 2005).

Se a avaliação subordina a aprendizagem, mais do que a regula, a avaliação sumativa subordina a formativa, mas de um modo que vincula a melhoria da aprendizagem à melhoria da nota/classificação, mais do que o inverso. Os alunos estudam e trabalham (também) para ter notas, que podem mais tarde trocar por posições sócio-profissionais. Se pedem *feedback* é, em grande parte, para melhorar a nota, não pedem ajuda e acompanhamento avaliativo exclusivamente para aprender. Neste contexto, a questão da "nota igual para trabalho igual" (ou, melhor, "nota diferente para trabalho diferente") domina o sentido da justiça avaliativa. Claro que as aprendizagens e as notas "vão de mãos dadas", mas não se trata, altruística e solidariamente, de reivindicar mais *feedback* (ajuda, acompanhamento e ensino) para quem "sabe menos", pondo a avaliação ao serviço da educação, cumprindo um dos seus preceitos fundamentais (Rodrigues, 2009), e concebendo a justiça como equidade (Estrela, Marques, Alves & Feio, 2008). Trata-se de exigir notas mais altas para os que "sabem mais". É assim que a avaliação recompensa/pune, estimula, premeia e incentiva.

A uma atitude "bancária" face à educação – para utilizar a expressão de Paulo Freire (s./d.), mas no sentido em que toma a educação essencialmente como investimento, aplicação financeira e/ou moeda de troca, cujo principal valor que lhe reconhece é o "valor de troca" – corresponde uma "concepção bancária da avaliação", que a institui sobretudo como mecanismo de distinção, discriminação, reconhecimento, atribuição, distribuição e acumulação de "notas" e "títulos escolares".

É com esta cultura avaliativa, gerada na nossa sociedade e no nosso sistema educativo (como sugere Fernandes, 2009a), porventura com o nosso beneplácito (ou, até, apoio), que os professores têm que contar e com que têm que se defrontar se procurarem conjugar com ela outros valores.

Tomar uma (outra) posição no terreno das práticas de avaliação exigirá um exame do campo de forças em que elas se inserem e uma reflexão no plano dos princípios, das implicações e dos resultados, isto é, do saber constituído a seu respeito, espaço onde a formação e investigação pedagógica (no domínio da avaliação) também terá o seu lugar.

5. Sugestões de continuação

Finalmente, dada a forma como decorreu a recolha e análise dos dados, que conjuga e confronta diferentes tipos de resposta no plano conceptual, seria aconselhável complementar este estudo com uma abordagem mais extensiva e aprofundada, que

assentasse na aplicação de um questionário de resposta fechada, mais detalhado e especificado, a uma amostra mais expressiva de alunos (e, também, docentes) da Universidade de Lisboa (e de outras Universidades e Institutos de Ensino Superior), completada com o recurso à análise documental e a entrevistas e observações, que permitiriam uma aproximação mais precisa às práticas avaliativas realmente implementadas e respectiva experiência.

De qualquer modo, o estudo fornece pistas importantes, inclusivamente sobre as práticas de avaliação no ensino superior e suas potencialidades, virtualidades, tensões e constrangimentos, cujo equacionamento não será, certamente, despiciendo considerar por parte dos docentes deste nível de ensino.

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, M. (1992). Avaliação, afetividade e a condição existencial do aluno. In A. D'Antola (org.). *A prática docente na Universidade*. São Paulo: EPU, 91-97.

AGUIAR, C. (2010). A avaliação no palco da transformação pedagógica: retalhos de uma experiência. In F. Vieira (org.). *Transformar a pedagogia Universitária – Narrativas da prática*. Santo Tirso: De Facto Editores, 199-216.

ALARCÃO, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no Ensino Superior. In J. Tavares & R. A. Santiago (orgs.). *Ensino Superior – (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora, 11-23.

ALARCÃO, I. & GIL, V. M. S. (2004). Teaching and learning in higher education in Portugal: an overview of studies in ICHED. In V.M.S. Gil, I. Alarcão & H. Hooghoff (eds.). *Challenges in Teaching & Learning in Higher Education*. Aveiro: University of Aveiro, 195-214.

ALBUQUERQUE, T. (2008). Do abandono à permanência num curso de ensino superior. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 7, 19-28. http://sisifo.fpce.ul.pt (Acessível a 2 de Dezembro de 2010).

ALMEIDA, A. N. (2009a). *À entrada: os estudantes da Universidade de Lisboa*. Lisboa: Universidade de Lisboa. http://ww w.ul.pt (Acessível a 2 de Dezembro de 2010).

ALMEIDA, A. N. (2009b). *Os estudantes à entrada da Universidade de Lisboa: 2008/09*. Lisboa: Universidade de Lisboa. http://www.ul.pt (Acessível a 2 de Dezembro de 2010).

ALMEIDA, A. N. (2009c). *Sucesso Escolar no 1º ciclo da UL – 2007/08. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.* Lisboa: Universidade de Lisboa. http://www.ul.pt (Acessível a 2 de Dezembro de 2010).

ALMEIDA, A. N. & VIEIRA, M. M. (2006). *À entrada: um retrato sociográfico dos estudantes inscritos no 1º ano*. Lisboa: Universidade de Lisboa. http://www.ul.pt (Acessível a 2 de Dezembro de 2010).

ALMEIDA, A. N.; ANDRÉ, I. M.; VIEIRA, M. M. & ALVES, N. (2010). *Caloiros da UL: um ano depois.* Lisboa: Universidade de Lisboa. http://www.ul.pt (Acessível a 2 de Dezembro de 2010).

ALMEIDA, L. S. (2001). Prefácio, In Luísa Santos. *Adaptação académica e rendimento escolar. Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Universidade do Minho, 13-15..

ALMEIDA, L. S. (2002). Intervenção no painel "Factores de sucesso/insucesso". In CNE, *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior português*. Lisboa: CNE/ME, 103-119.

ALVES, M. P. (2005). O portefólio de avaliação de uma disciplina, na Universidade – Estudo de caso. In B.D. Silva & L.S. Almeida (eds.). *Actas do VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho/CIEd, 1113-1125.

AMARAL, A. (2002). A problemática do Insucesso no Ensino Superior. In CNE, *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior português*. Lisboa: CNE/ME, 25-36.

AMARAL, M.; SEVERO, M. & MOURA, D. (2008). Inclusão da avaliação por testes individuais ajustados por computador no sistema de telemática educativa de uma Universidade de grande dimensão e variedade. Projecto CAT & E-leraning@U.Porto. In P. Dias, A.J. Osório & B.D. Silva (orgs.). *Avaliação online*. Braga : Centro de Competência da Universidade do Minho, 217-227.

AMARAL, M. J. (2005). O papel dos "portefólios" reflexivos na formação complementar. In I. Sá-Chaves, (org.). *Os "portefólios" reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora, 67-82.

AMBRÓSIO, T. (2005). Notas finais. In A. Candeias, P.R. Pinto & C. Campos (coords.). *A requalificação do Ensino Superior e Universitário em Portugal: estudos de caso*. Lisboa: ISPA, 261-263.

APÓSTOLO, J. (2005). A metodologia do "portefólio" no ensino de Enfermagem. In I. Sá-Chaves, (org.). *Os "portefólios" reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora, 149-159.

BARDIN, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BATISTA, P.; ALBUQUERQUE, A.; ISRAEL, N.; MORAIS, P. & MATOS, Z. (2003). O processo de avaliação do estudante-estagiário nas Universidades portuguesas que formam professores de Educação Física: o desafio de avaliar a acção e não as actividades. In A. Estrela & J. Ferreira (eds.). *A formação de professores à luz da investigação / La formation des enseignants au regard de la recherche – Actas do XII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF, Vol. II*. Lisboa : Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 668-678.

BESSA, J. & TAVARES, J. (2000). Níveis de ajustamento e auto-regulação académica em estudantes do 1º ano (comum) de Ciências e Engenharias da Universidade de Aveiro. In J. Tavares & R.A. Santiago (orgs.). *Ensino Superior – (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora, 107-132.

BOUD, D. (2004). Creating assessment for learning throughout life. In V.M.S. Gil, I. Alarcão & H. Hooghoff (eds.). *Challenges in Teaching & Learning in Higher Education*. Aveiro: University of Aveiro, 39-50.

BRZEZINSKI, I. (2002). Docência universitária e sucesso académico: um olhar brasileiro. In J. Tavares, I. Brzezinski, A.P. Cabral & I. Huet e Silva (orgs.). *Pedagogia universitária e sucesso académico. Contributos das Jornadas realizadas na Universidade de Aveiro a 14 de Julho e 19 de Dezembro de 2000)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 17-31.

CABRAL, M. L. (2004). A revisão no processo de avaliação da escrita no ensino superior: concepções e representações dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação,* 17 (2), 275-303.

CAIRES, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.

CAIRES, S. & Almeida, L. S. (2000). A experiência de estágio académico. Oportunidades de formação e desenvolvimento do estudante. *Psicologia,* 14 (2), 235-250.

CANDEIAS, A.; PINTO, P. & CAMPOS, C. (coords.). (2005a). *A requalificação do Ensino Superior e Universitário em Portugal: estudos de caso*. Lisboa: ISPA.

CANDEIAS, A.; PINTO, P. R. & CAMPOS, C. (2005b). Contributos para a requalificação do Ensino Superior e Universitário em Portugal. In A. Candeias, P.R. Pinto & C. Campos (coords.). *A requalificação do Ensino Superior e Universitário em Portugal: estudos de caso*. Lisboa: ISPA, 7-28.

CARVALHO, A. A. A. (2010). Revisão por pares no ensino universitário: desenvolvimento da capacidade de criticar construtivamente. In F. Vieira (org.). *Transformar a pedagogia universitária – Narrativas da prática*. Santo Tirso: De Facto Editores, 175-198.

CARVALHO, A. L. (2005). *Avaliação da aprendizagem em Ensino Clínico no Curso de Licenciatura em Enfermagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

COIMBRA, A. L. M. (2002). Revendo a avaliação dos repetentes na Universidade. In R.C.S. Feltran (org.). *Avaliação na Educação Superior*. Campinas: Papirus, 67-82.

COWAN, J. (2004). Education for higher level capabilities. Beyond alignment, to integration? In V.M.S. Gil, I. Alarcão & H. Hooghoff (eds.). *Challenges in Teaching & Learning in Higher Education*. Aveiro: University of Aveiro, 53-76.

CORREIA, A. M. & SARMENTO, A. (2005). Learning in Higher Education (LIHE): Contributo para a melhoria da envolvente e da experiência de aprendizagem de estudantes adultos, no Ensino Superior, em Portugal. In A. Candeias, P.R. Pinto & C. Campos (coords.). *A requalificação do Ensino Superior e Universitário em Portugal: estudos de caso*. Lisboa: ISPA, 215-238.

CUNHA, M. I. (2002). Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In D.G. Rosa & V.C. Souza (orgs). *Políticas avaliativas curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 39-56.

CURADO, A. P. (2006). Da avaliação à intervenção para o sucesso escolar: um estudo da Universidade de Lisboa. *Administração Educacional*, 6, 148-158.

CURADO, A. P. & MACHADO, J. (2006). *Estudo sobre o abandono*. Lisboa: Universidade de Lisboa. http://www.ul.pt (Acessível a 2 de Dezembro de 2010).

DALBÉRIO, O. (2002). Instrumentos e técnicas de avaliação de estudantes de enfermagem. In R.C.S. Feltran (org.). *Avaliação na Educação Superior*. Campinas: Papirus, 137-163.

DIAS, C. M. S. (2005). "Portefólio reflexivo. Fragmentos de uma experiência. In I. Sá-Chaves, (org.). *Os "portefólios" reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora, 109-118.

DINIZ, A. (2005). *A Universidade e os seus estudantes. Um enfoque psicológico*. Lisboa: ISPA.

DOMINGUES, I. (2006). *O copianço na Universidade. O grau zero na qualidade*. Lisboa: Media XXI/Formalpress.

DUARTE, A. M. (1999). Estudo 1 – As abordagens à aprendizagem dos caloiros da Universidade de Lisboa. M.T. Estrela, A.L. Silva, H.R. Pinto, D. Silva, A.M. Duarte, F.V. Gomes, M.P. Gomes, *Ser caloiro na Universidade de Lisboa.* Lisboa, Programa de Investigação Integrada da Universidade de Lisboa/Universidade de Lisboa, FPCE, FLUL, FMUL (documento policopiado), 36-49.

DUARTE, I. (2008). Transição e adaptação ao ensino superior artístico. *Revista de Ciências da Educação*, 7, 29-39. http://sisifo.fpce.ul.pt (Acessível a 2 de Dezembro de 2010).

ESTEVES, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Revista de Ciências da Educação*, 7, 101-110. http://sisifo.fpce.ul.pt (Acessível a 2 de Dezembro de 2010).

ESTRELA, M. T. & FRIÃES, R. (1999). Caracterização das condições de vida e de trabalho académico do "caloiro" da Universidade de Lisboa. In M.T. Estrela, A.L. Silva, H.R. Pinto, D. Silva, A.M. Duarte, F.V. Gomes, M.P. Gomes, *Ser caloiro na Universidade de Lisboa.*

Lisboa, Programa de Investigação Integrada da Universidade de Lisboa/Universidade de Lisboa, FPCE, FLUL, FMUL (documento policopiado), 90-108.

ESTRELA, M. T.; MARQUES, J.; ALVES, F. C. & FEIO, M. (2008). Formação ético-deontológica dos professores de ensino superior – Subsídios para um debate. *Revista de Ciências da Educação*, 7, 89-100. http://sisifo.fpce.ul.pt (Acessível a 2 de Dezembro de 2010).

ESTRELA, M. T.; SILVA, A. L.; PINTO, H. R.; SILVA, D.; DUARTE, A. M.; GOMES, F. V.; GOMES, P. M. (1999). *Ser caloiro na Universidade de Lisboa.* Lisboa, Programa de Investigação Integrada da Universidade de Lisboa/Universidade de Lisboa, FPCE, FLUL, FMUL (documento policopiado).

FERNANDES, D. (1992). *Práticas e perspectivas de avaliação: Dois anos de experiência no Instituto de Inovação Educacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (Documento policopiado não publicado).

FERNANDES, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

FERNANDES, D. (2006a). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.

FERNANDES, D. (2006b). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista portuguesa de pedagogia*, Ano 40-3, 289-348.

FERNANDES, D. (2007a). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português, *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581-600.

FERNANDES, D. (2007b). Limitações e potencialidades da avaliação educacional. In M.M. Melo (org.). *Avaliação na educação*. Pinhais – PR: Editora Melo, 3-6.

FERNANDES, D. (2007c). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In A. Estrela (org.). *Investigação em Educação – Teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa./UI&D de Ciências da Educação, 261-305.

FERNANDES, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos de Avaliação Educacional*, 19 (41), 347-372.

FERNANDES, D. (2009a). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade, *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 87-99. http://sisifo.fpce.ul.pt (Acessível a 2 de Dezembro de 2010).

FERNANDES, D. (2009b). Avaliação de programas e de projectos pedagógicos. In *Anais do VIII Congresso Internacional de Educação*. Recife, PE: Sapiens – Centro de Formação e Pesquisa, 36-40.

FERNANDES, D. (2009c). Educational assessment in Portugal. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(2), 227-247.

FERNANDES, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M.T. Esteban & A.J. Afonso (orgs.). *Olhares e interfaces – Reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez Editora, 15-44.

FERNANDES, P. (2010). A avaliação da aprendizagem no ensino superior. Possibilidades e limites de uma prática formativa/avaliativa. In C. Leite (org.). *Sentidos da pedagogia no Ensino Superior*. Porto: CIIE/Livpsic, 99-110.

FERNANDES, S.; FLORES, M. A. & LIMA, R. M. (2009). A Tutória no contexto do *Project-Led Education* (PLE): potencialidades e desafios. In A.M.V. Simão, A. P. Caetano & I. Freire (orgs.). *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa, 89-113.

FERREIRA, I. M. E. S. (2009). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do Ensino Superior. Factores familiares e sociodemográficos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & FCT/MCES.

FLORES, M. A.; CARVALHO, A. A.; ARRIAGA, C.; AGUIAR, C.; ALVES, F. F.; VISEU, F.; MORGADO, J. C.; COSTA, M. J. & MORAIS, N. (2007). *Relatório de Investigação: Perspectivas e estratégias de formação de docentes do Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho/CIEd-IEP.

FREIRE, P. (s./d.). *Educação como prática de liberdade* (5ª Ed.). Lisboa: Dinalivro.

GOMES, A. A.; CABRAL, A. P.; NERY, D.; HUET, I.; BRZEZINSKI, I. & ARAÚJO, E. (2002). Reflexões "emergentes" sobre pedagogia universitária e sucesso académico decorrentes das 2ªs Jornadas. In J. Tavares, I. Brzezinski, A.P. Cabral & I. Huet e Silva (orgs.). *Pedagogia universitária e sucesso académico. Contributos das Jornadas realizadas na Universidade de Aveiro a 14 de Julho e 19 de Dezembro de 2000)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 109-121.

GOMES, C. A. (2002). Apontamentos sobre o direito de recurso das decisões de avaliação de conhecimentos no ensino superior. In C.A. Gomes. *Três estudos de direito da educação*. Lisboa: Associação Académica da Faculdade de Direito de Lisboa, 17-87.

GOMES, M. J. (2006). Portefólios digitais: revisitando os princípios e renovando as práticas. In A. F. Moreira, J. A. Pacheco, S. C. Cardoso & A. C. Silva (orgs.). *Globalização e desigualdades: os desafios curriculares – VII Colóquio sobre questões curriculares/III Colóquio Luso-Brasileiro*. Braga: Universidade do Minho/CIEd (CD Rom), 295-306.

GONÇALVES, F. R. (2000). Sucesso académico no Ensino Superior. A pedagogia universitária como sistema de promoção do sucesso dos alunos. In J. Tavares & R.A. Santiago (orgs.). *Ensino Superior – (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora, 25-47.

GONÇALVES, F. R.; VALADAS, S. & VILHENA, C. (2002). O professor e o sucesso académico no Ensino Superior. In J. Tavares, I. Brzezinski, A.P. Cabral & I. Huet e Silva (orgs.). *Pedagogia universitária e sucesso académico. Contributos das Jornadas realizadas na Universidade de Aveiro a 14 de Julho e 19 de Dezembro de 2000*). Aveiro: Universidade de Aveiro, 63-71.

GONÇALVES, I. & SERRANO, T. (2005). Desenvolvimento de competências na formação de enfermeiros. O uso de "portefolio" na formação complementar em contexto de prática. In I. Sá-Chaves, (Org.). *Os "portefólios" reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora, 173-191.

GRAÇA, S. (2008). Desenvolvimento profissional do professor universitário: um contributo para a sua análise. *Revista de Ciências da Educação*, 7, 125-136. http://sisifo.fpce.ul.pt (Acessível a 2 de Dezembro de 2010).

GRILO, J. M. & MACHADO, C. G. (2005). "Portefólios" reflexivos na formação inicial de professores de Biologia e Geologia. Viagens na terra do eu. In I. Sá-Chaves, (org.). Os "portefólios" reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora, 21-49.

HODGSON, V. (2006). Participative assessment and the learners experience. In P. Ashwin, (ed.). *Changing Higher Education. The development of learning & teaching*. London: Routledge, 33-46.

HUET, I.; COSTA, N.; TAVARES, J. & BAPTISTA, A. V. (orgs.). (2009). *Docência no Ensino Superior. Partilha de boas práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ISSAIEVA, E. (2008), Comment élèves et enseignants perçoivent l'évaluation scolaire? Comment les élèves interprètent l'opinion de l'enseignant en matière d'évaluation? *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève, Genève.

https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/v-a3/v-a3-3 (Acessível a 18 de Novembro de 2010).

ISSAIEVA, E. & CRAHAY, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants: validation d'échelles et étude de leurs relations, *Mesure et Évaluation en Éducation,* 33 (1), 31-61.

JARDIM, J. (2008*). Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Estudo para a promoção do sucesso académico*. Lisboa: Instituto Piaget.

KOLMOS, A. & KOFOED, L. (2004). Development of process competencies by reflection and experimentation. In V.M.S. Gil, I. Alarcão & H. Hooghoff (eds.). *Challenges in Teaching & Learning in Higher Education*. Aveiro: University of Aveiro, 77-90.

LEITE, C. (org.). (2010). *Sentidos da pedagogia no Ensino Superior*. Porto: CIIE / Livpsic.

LENCASTRE, L.; GUERRA, M. P.; LEMOS, M. S. & PEREIRA, D. C. (2000). Adaptação dos alunos do 1º ano das licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. In J. Tavares & R.A. Santiago (orgs.). *Ensino Superior – (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora, 73-106.

LOPES, J. C.; SILVA, M. J.; FAUSTINO, M. A. F. & PIMENTEL, F. L. (2009). ABP e ABC na LCB da UA. In I. Huet, N. Costa, J. Tavares & A. V. Baptista (orgs.). *Docência no Ensino Superior. Partilha de boas práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 173-181.

MACHADO, C. & ALMEIDA, L. S. (2000). Vivências académicas. Análise diferencial em estudantes dos 1º e 4º anos do Ensino Superior. In J. Tavares & R.A. Santiago (orgs.). *Ensino Superior – (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora, 133-145.

MALAQUIAS, I. (2002). A Física no 1º ano das Licenciaturas em Ciências e Engenharia. In J. Tavares, I. Brzezinski, A.P. Cabral & I. Huet e Silva (orgs.). *Pedagogia universitária e sucesso académico. Contributos das Jornadas realizadas na Universidade de Aveiro a 14 de Julho e 19 de Dezembro de 2000)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 85-91.

MARINHEIRO, P. (2005). O "portefólio" numa unidade curricular. In I. Sá-Chaves, (org.). *Os "portefolois" reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora, 161-172.

MASETTO, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus Editorial.

MELO, M. C. (2004). O pensar e o fazer na formação de professores de Inglês e de História. In F. Vieira, J.L. Silva, M.C. Melo, M.A. Moreira, L.R. Oliveira, C. Gomes, ... & M. Sousa. *Transformar a pedagogia na Universidade. Experiências de investigação do ensino e da aprendizagem*. Braga: CIE-IEP/Universidade do Minho, 147-192.

MELO, M. C.; SILVA, J. L.; GOMES, Á. & VIEIRA, F. (2000). Concepções de pedagogia universitária – uma análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado na Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação,* 13 (2), 125-156.

MIRANDA, J. (2001). *Textos ao serviço da Faculdade de Direito de Lisboa*. Lisboa: Associação Académica da Faculdade de Direito de Lisboa.

MORAIS, A. P. (2005). Tarefas de avaliação formativa no contexto da disciplina de Literatura Francesa do Século XVI. In A. Candeias, P.R. Pinto & C. Campos (coords.). *A requalificação do Ensino Superior e Universitário em Portugal: estudos de caso*. Lisboa: ISPA, 105-114.

MORGADO, J. C. (2008), Le portfolio : un outil de développement de l'évaluation des apprentissages, une recherche avec des étudiants de l'enseignement supérieur. Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/j-a6/j-a6-3 (Acessível a 18 de Novembro de 2010).

MORGADO, J. C.; PINTO, A.; MONTES, C. & VIEIRA, P. (2010). Portefólio: à procura… de um caminho… como tantos outros. In F. Vieira (org.). *Transformar a pedagogia universitária – Narrativas da prática*. Santo Tirso: De Facto Editores, 267-285.

NOGUEIRA, C. & RODRIGUES, P. (2009). O portefólio como dispositivo de avaliação do desempenho pedagógico e do desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior. In H. Ferreira, S. Bergano, G. Santos & C. Lima (orgs.). *Investigar, avaliar, descentralizar – Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Bragança: SPCE & Escola Superior de Educação de Bragança/Instituto Politécnico de Bragança (CD Rom).

NÓVOA, A. (coord); CURADO, A. P. & MACHADO, J. (2006). *Factores de sucesso e insucesso escolar na Universidade de Lisboa*. Lisboa: Universidade de Lisboa. http://www.ul.pt (Acessível a 2 de Dezembro de 2010).

OLIVEIRA, R. M. C. (2008). Interfaces colaborativas e educação: o uso do blog como potencializador do processo de avaliação. In P. Dias & A.J. Osório. (orgs.). *Ambientes educativos emergentes*. Braga : Centro de Competência da Universidade do Minho, 101-118.

PAQUAY, L.; DARRAS, É. & SAUSSEZ, F. (2001). Les représentations de l'autoévaluation, In G. Figari & M. Achouche (eds.), (avec la collaboration de V. Barthélémy), *L'Activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck, 118-133.

PEREIRA, A. S. (2005). *Para obter sucesso na vida académica. Apoio dos estudantes pares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PEREIRA, A. & SANTIAGO, R. A. (1999). A construção dos currículos no Ensino Superior. A propósito das expectativas e representações dos actores. In R. Marques & M.C. Roldão (orgs.). *Reorganização e gestão curricular no Ensino Básico. Reflexão participada*. Porto: Porto Editora, 47-62.

PEREIRA, F. O. (2008). Influência da pressão psicológica das situações de exame nas manifestações de stress e ansiedade. *Cadernos de Investigação Aplicada, 2*, 17-41.

PINTO, E. (2002). Avaliação de ingressantes. In R.C.S. Feltran (org.). *Avaliação na Educação Superior*. Campinas: Papirus, 83-108.

PINTO, J. M. (2002). Intervenção no painel "Factores de sucesso/insucesso". In CNE, *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior português*. Lisboa: CNE/ME, 121-141.

PINTO, P. R. (2008). Formação pedagógica no ensino superior. O caso dos docentes médicos. *Revista de Ciências da Educação*, 7, 111-124. http://sisifo.fpce.ul.pt (Acessível a 2 de Dezembro de 2010).

PINTO, R. L. (2008). As exigências de Bolonha e a avaliação contínua: uma experiência das Universidades Lusíada. In C. Reimão, (coord.). *Pedagogia Universitária: práticas e processos em tempos de mudança (à procura de um novo paradigma para o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior) – Actas de Colóquio*. Lisboa. Universidade Lusíada Editora, 43-48.

POMBO, L.; LOUREIRO, M. J. & MOREIRA, A. (2009). Estratégias de ensino e de avaliação em contexto online: boas práticas em Avaliação de Software Educativo. In I. Huet, N. Costa, J. Tavares & A.V. Baptista (orgs.). *Docência no Ensino Superior. Partilha de boas práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 33-44.

RAMOS, K. M. C. (2010). *Reconfigurar a profissionalidade docente universitária. Um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática*. Porto: Universidade do Porto.

REGO, A. (2000). Comportamentos de cidadania docente universitária. Impactos nos estudantes. In M.C. Roldão & R. Marques (orgs.). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora, 203-217.

REIMÃO, C. (org.). (2001). *A formação pedagógica dos professores do Ensino Superior*. Lisboa: Edições Colibri.

REIMÃO, C. (2005). A formação pedagógica dos professores do Ensino Superior : A situação em Portugal. In A. Candeias, P.R. Pinto & C. Campos (coords.). *A requalificação do Ensino Superior e Universitário em Portugal: estudos de caso*. Lisboa: ISPA, 241-259.

REIMÃO, C. (coord.). (2008). *Pedagogia Universitária: práticas e processos em tempos de mudança (à procura de um novo paradigma para o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior) – Actas de Colóquio*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.

RODRIGUES, P. (2004). Évaluation et formation des professeurs. Paradigmes d'évaluation (et de formation). In J. Ardoino & G. Berger (eds.). *Former les enseignants et les éducateurs, une priorité pour l'enseignement supérieur* (Atelier 6). Paris : AFIRSE / UNESCO / MEN (CD Rom).

RODRIGUES, P. (2009). Recensão "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994, 2003, 2009). The program evaluation standards; The student evaluation standards & The personnel evaluation standards". Sísifo**.** Revista de Ciências da Educação, 9, 115-118. http://sisifo.fpce.ul.pt (Acessível a 2 de Dezembro de 2010).

RODRIGUES, P. & PERALTA, M. H. (2006). Programas Comunitários de Intercâmbio Universitário: aprendizagens e desenvolvimento de competências. Estudo exploratório na Universidade de Lisboa. In G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves & P. Valois (eds./orgs.). *Evaluation des compétences et apprentissages expérientiels. Savoirs, modèles et méthodes. / Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa, 229-254.

RODRIGUEZ BORREGO, M. A.; BORONAT MUNDINA, J. & FREIRE, I. (2008). Metodologias colaborativas, educação *na* e *para* a responsabilidade na formação em enfermagem. *Revista de Ciências da Educação*, 7, 63-74. http://sisifo.fpce.ul.pt (Acessível a 2 de Dezembro de 2010).

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portefólios reflexivos – Estratégia de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, I. (2001). Novas abordagens metodológicas: os *portfolios* no processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. In A. Estrela & J. Ferreira (orgs.). *Investigação em educação: métodos e técnicas*. Lisboa: Educa, 181-187.

SALGUEIRO, A. J. M. (2001). *Expectativas dos estudantes do Ensino Superior de Enfermagem*. Lisboa: Universitária Editora.

SANTOS, L. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar. Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino / Universidade do Minho

SANTOS, V. (2002). Relato de uma experiência realizada nas disciplinas de Cálculo do 1º ano comum da Universidade de Aveiro. In J. Tavares, I. Brzezinski, A.P. Cabral & I. Huet e Silva (orgs.). *Pedagogia universitária e sucesso académico. Contributos das Jornadas realizadas na Universidade de Aveiro a 14 de Julho e 19 de Dezembro de 2000)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 81-84.

SILVA, A. L. (1999). A autonomia na aprendizagem: processos e atributos psicológicos dos caloiros da Universidade de Lisboa. In M.T. Estrela, A.L. Silva, H.R. Pinto, D. Silva, A.M. Duarte, F.V. Gomes, … M.P. Gomes, (1999). *Ser caloiro na Universidade de Lisboa.* Lisboa, Programa de Investigação Integrada da Universidade de Lisboa/Universidade de Lisboa, FPCE, FLUL, FMUL (documento policopiado), 30-35.

SILVA, J. L. (2004). Desenvolver competências de problematização da aprendizagem. In F. Vieira, J. L. Silva, M. C. Melo, M. A. Moreira, L. R. Oliveira, C. Gomes, & M. Sousa.

Transformar a pedagogia na Universidade. Experiências de investigação do ensino e da aprendizagem. Braga: CIE-IEP/Universidade do Minho, 30-75.

SILVA, J. L. (2010). A auto e hetero-avaliação das aprendizagens: espaço de transformação ou reprodução? In F. Vieira (org.). *Transformar a pedagogia universitária – Narrativas da prática*. Santo Tirso: De Facto Editores, 217-233.

SIMÃO, A. M. V. (2005). O "portefolio" com o instrumento na auto-regulação da aprendizagem. Uma experiência no ensino superior pós-graduado. In I. Sá-Chaves, (org.). *Os "portefolois" reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora, 83-100.

SIMÃO, A. M. V. & FLORES, M. A. (2006). O aluno universitário: aprender a auto-regular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos. *Ciências e Letras*, *40*, 252-270. http://www..fapa.com.br/cienciaseletras/publicacao.htm (Acessível a 2 de Dezembro de 2010).

SIMÃO, A. M. V. & RODRIGUES, Â. (2008). Pedagogia do Ensino Superior – Nota de apresentação. *Revista de Ciências da Educação*, 7, 7-8. http://sisifo.fpce.ul.pt (Acessível a 2 de Dezembro de 2010).

SIMÃO, A. M. V.; FLORES, M. A.; FERNANDES, S. & FIGUEIRA, C. (2008). Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. *Revista de Ciências da Educação*, 7, 75-88. http://sisifo.fpce.ul.pt (Acessível a 2 de Dezembro de 2010).

SORDI, M. R. L. (2000). Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: A inovação ao alcance do educador comprometido. In I.P.A. Veiga & M.E.L.M. Castanho (orgs.). *Pedagogia universitária – A aula em foco*. Campinas: Papirus, 231-248.

STRUYVEN, K.; DOCHI, F. & JANSSENS, S. (2003). Students' perceptions about new modes of assessment in Higher Education: a review. In M. Segers, F. Dochi & E. Cascallar (eds.). *Optimising new modes of assessment: in search of qualities and standards*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 171-223.

TAVARES, D. A. (2008). *O superior ofício de ser aluno. Manual de sobrevivência do caloiro*. Lisboa: Edições Sílabo.

TAVARES, J. (2003). *Formação e inovação no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.

TAVARES, J.; SANTIAGO, R. A. & LENCASTRE, L. (2002). *Insucesso no 1º ano do Ensino Superior. Um estudo no âmbito dos Cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

TAVARES, J.; BRZEZINSKI, I.; CABRAL, A. P. & HUET I. (Orgs.). (2002). *Pedagogia universitária e sucesso académico. Contributos das Jornadas realizadas na Universidade de Aveiro a 14 de Julho e 19 de Dezembro de 2000*. Aveiro. Universidade de Aveiro.

TAVARES, J.; BRZEZINSKI, I.; PEREIRA, A.; CABRAL, A. P.; FERNANDES, C.; HUET. I.; ... & CARVALHO, R. (2004). Docência e aprendizagem no ensino superior. *Investigar em Educação,* 3, 15-55.

TEIXEIRA-DIAS, J. J. C. (2002). O primeiro ano de Química na Universidade de Aveiro. In J. Tavares, I. Brzezinski, A. P. Cabral & I. Huet e Silva (orgs.). *Pedagogia universitária e sucesso académico. Contributos das Jornadas realizadas na Universidade de Aveiro a 14 de Julho e 19 de Dezembro de 2000)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 73-79.

TEIXEIRA-DIAS, J. J. C.; JESUS, H. T. P.; SOUZA, F. N.; ALMEIDA, P. & MOREIRA, A. C. (2009). Questões de estudantes universitários no primeiro ano: como promover a aprendizagem activa em Química. In I. Huet, N. Costa, J. Tavares & A.V. Baptista (orgs.). *Docência no Ensino Superior. Partilha de boas práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 61-78.

VELOSO, H.; COSTA, A. F. & LOPES, J. T. (2010). *Factores, representações e práticas institucionais de promoção do sucesso escolar no Ensino Superior*. Porto: Universidade do Porto.

VIEIRA, F. (2004). Transformar teorias e práticas profissionais: reflectir sobre a acção e agir sobre a reflexão. In F. Vieira, J.L. Silva, M.C. Melo, M. A. Moreira, L.R. Oliveira, C. Gomes, ... & M. Sousa. *Transformar a pedagogia na Universidade. Experiências de investigação do ensino e da aprendizagem*. Braga: CIE-IEP/Universidade do Minho, 76-146.

VIEIRA, F. (2009). Em contracorrente – O valor da indagação da pedagogia na Universidade. *Educação, Sociedade e Cultura*, *29*, 107-126.

VIEIRA, F. (2010a). (Des)aprender a avaliação avaliando: episódios de uma experiência pedagógica. In F. Vieira (org.). *Transformar a pedagogia universitária – Narrativas da prática*. Santo Tirso: De Facto Editores, 235-266.

VIEIRA, F. (2010b). Transformar a pedagogia: a condição da diversidade na unidade. In F. Vieira (org.). *Transformar a pedagogia universitária – Narrativas da prática*. Santo Tirso: De Facto Editores, 287-294.

VIEIRA, F. (org.). (2010c). *Transformar a pedagogia universitária – Narrativas da prática*. Santo Tirso: De Facto Editores.

VIEIRA, F.; SILVA, J. L. & ALMEIDA, J. (2010). Transformar a pedagogia na Universidade: possibilidades e constrangimentos, In F. Vieira (org.). *Transformar a pedagogia universitária – Narrativas da prática*. Santo Tirso: De Facto Editores, 17-38.

VIEIRA, F.; GOMES, Á.; GOMES, C.; SILVA, J. L.; MOREIRA, M. A.; MELO, M. C. & ALBUQUERQUE, P. B. (2002). *Concepções de pedagogia universitária. Um estudo na Universidade do Minho*. Braga: CIE-IEP/Universidade do Minho.

VIEIRA, F.; SILVA, J. L.; MELO, M. C.; MOREIRA, M. A.; OLIVEIRA, L. R.; GOMES, C.; ... & SOUSA, M. (2004). *Transformar a pedagogia na Universidade. Experiências de investigação do ensino e da aprendizagem*. Braga: CIE-IEP/Universidade do Minho.

Práticas de avaliação das aprendizagens de professores do Ensino Secundário: um estudo de caso no âmbito de actividades exteriores à sala de aula

Carla Lopes

CIDTFF – Universidade de Aveiro

Resumo – As actividades exteriores à sala de aula (AESA) constituem um desafio na medida em que vários estudos (Orion, 2003 e Marques, 2006) demonstram que as mesmas potenciam novas aprendizagens e promovem a sensibilização e integração do aluno para e com a Natureza. A inclusão e aproveitamento destes espaços de aprendizagem pelos professores no processo educativo levam-nos a reflectir sobre as estratégias de avaliação utilizadas no sentido de melhorar e potenciar a qualidade das aprendizagens. Contudo, são poucas as investigações feitas neste sentido, o que, aliado às perspectivas tradicionais de avaliação dos professores, coloca em questão quais os princípios e procedimentos avaliativos mais adequados à natureza deste tipo de actividades.

Recorrendo a um estudo de caso pretende-se compreender quais as concepções de avaliação dos professores de Ciências do Ensino Secundário subjacentes às suas práticas educativas quando relacionadas com as AESA. Assim, de forma a recolher dados, procedeu-se (i) à criação de uma comunidade online onde dois professores questionaram e reflectiram sobre as suas práticas em AESA, desde o seu planeamento à implementação, partilhando-as com os autores do presente artigo, (ii) à observação das práticas de avaliação no decurso de visitas de estudo à LIPOR – Serviço Intermunicipalizado de Gestão de Resíduos do Grande Porto e (iii) à observação da discussão e reflexão de ideias advindas das visitas de estudo entre os professores e alunos participantes, no que respeita à avaliação das aprendizagens.

Da análise dos dados emerge a necessidade de (i) (re)construir conhecimento sobre as práticas avaliativas em AESA, contribuindo para a compreensão que o papel destas actividades nos coloca na formação integral dos alunos e (ii) desenvolver instrumentos de avaliação que auxiliem os professores na implementação de práticas inovadoras que compreendam a avaliação como meio privilegiado para melhorar as aprendizagens e que diversos autores denominam de avaliação autêntica ou integradora.

Palavras-chave – AESA; Avaliação; Práticas Avaliativas

Abstract – Sciences outdoor activities constitute challenge for teachers and students. Several studies show that it increases new learning and promote awareness and integration of the student to and with nature (Orion, 2003 and Marques, 2006). The inclusion and use of learning spaces by teachers in the educational process lead us to reflect on the assessment strategies used to improve and enhance the quality of learning. However, the lack of research in this issue combined with the traditional assessment perspectives of the teachers raises the question about the principles and procedures of assessment more appropriate to the particularities of such activities.

Using a case study, the authors seek to understand the conceptions of assessment of Secondary Education science teachers, conceptions that underlie their educational practices related to the activities outside of the classroom. So, and in order to collect data, the following steps were made: (i) the creation of an online community where two teachers questioned and reflected on their practices in outdoor activities, from the planning to implementation, sharing them with the researchers; (ii) the observation of assessment practices during study visits to LIPOR - Intermunicipal Service Waste Management of Greater Oporto; and (iii) the observation of discussion and reflection, between teachers and students, of ideas coming from the study visits as regards to the assessment of learning.

Based on data analysis arises the need to (i) (re)construct knowledge about assessment practices in outdoor activities, contributing to the understanding of the role of these

activities in the training of students and (ii) to develop assessment tools that help teachers in the implementation of innovative practices in which they comprehend the assessment as a way to improve the learning. Some authors call this assessment authenticity or integrity.

1. Introdução

Os estudos no âmbito da Educação em Ciência e do papel que nela tem as AESA aponta para uma insuficiente investigação neste domínio, embora aquela que tem sido desenvolvida venha dando já algumas contribuições para um melhor aproveitamento daquele espaço de aprendizagem (Marques, 2006).

Autores como Orion (2003), referem que é relevante confrontar o aluno com propostas de trabalho fora da sala de aula, promovendo a sua integração com a natureza, potenciando dessa forma os seus cuidados para com o meio ambiente e incentivando à sua protecção.

Uma avaliação de aprendizagens mais coerente com os pressupostos actuais da Educação em Ciência, isto é, integrada nas estratégias de ensino e de aprendizagem, poderá conduzir à noção de avaliação como elemento inerente ao processo educativo, que Alves (2004) denomina avaliação autêntica. Com esta avaliação, com função mais formativa e menos sumativa (Hodson, 1992), pretende-se contribuir para a qualidade do ensino, efectuando uma melhor avaliação e não mais avaliação (Fernandes, 2007). Contudo, a implementação de procedimentos avaliativos integrados (Hodson, 1992), multidimensionais (Doran *et al*., 2002) e adequados a AESA é tarefa complexa, que não tem sido ainda objecto de investigação suficiente. A esta complexidade acresce, muitas vezes, as concepções tradicionalistas que pautam as epistemologias de ensino-aprendizagem-avaliação dos professores (Pekmez *et al*., 2005). A avaliação é muitas vezes associada somente à atribuição de classificação (Alves, 2004) e baseada em testes (Loureiro *et al*., 2007).

Assim, impõe-se repensar as formas habituais de avaliação das aprendizagens em AESA. Efectuando esta reflexão em colaboração com professores poder-se-á, cremos, contribuir para a melhoria das suas práticas de avaliação e desenvolver instrumentos de avaliação de aprendizagens que auxiliem os professores nesta tarefa.

1.1. Objecto de estudo e problemática de investigação

O recurso a diferentes estratégias de aprendizagem, a desenvolver de acordo com a natureza das AESA, permite aos alunos, para além de adquirirem conhecimentos, desenvolver a capacidade de tomada de decisões e de resolução de problemas que vão contribuir para a promoção da sua formação cívica (Dillon *et al*, 2006; Orion *et al*., 1997). A bibliografia da especialidade e a análise dos currículos de Ciências revelam a importância dada a este tipo de actividades no âmbito da Educação em Ciência. A sua

natureza implica particularidades ao nível do desenvolvimento curricular bem como da avaliação, que, como referido anteriormente, não parece ser objecto de estudo comum. É nesta perspectiva que se enquadra este estudo para o qual se definiu a seguinte questão de investigação: qual a articulação entre as concepções (percepções) de professores sobre a avaliação e suas práticas de avaliação das aprendizagens, em AESA e em contextos de aprendizagem de Ciências? Procura-se, assim, identificar e relacionar as concepções e as práticas de avaliação de aprendizagem em AESA de dois professores de Ciências do Ensino Secundário.

1.2. Contexto e relevância do estudo

Este estudo surge na sequência do projecto IPEC (POCTI/CED/58825/2004), que visou melhorar a articulação entre a investigação e as práticas pedagógicas em Educação em Ciência. Ao longo do projecto, foram desenvolvidos materiais curriculares, nomeadamente para saídas de campo, em colaboração com professores e investigadores e no âmbito de uma comunidade online. Um dos problemas que emergiu no decorrer do projecto relaciona-se com as práticas de avaliação de aprendizagens. No início do projecto, as práticas de avaliação de aprendizagens em AESA eram focadas na classificação e assentavam na aplicação de testes (Loureiro *et al*., 2007). Apesar de o tema da avaliação das aprendizagens em AESA ter sido recorrente, no final do projecto existia a percepção de se ter ficado aquém das expectativas relativamente à problemática, uma vez que o investimento foi feito ao nível da preparação de guiões de AESA.

2. Avaliação das aprendizagens

A avaliação enquanto prática parece ser tão antiga quanto a própria aprendizagem. No entanto, ao longo do tempo, vários foram os estudos que alegaram a sua fragilidade e credibilidade (Santos, 2010). A partir dos anos 60, a aprendizagem passa a ser vista como um processo complexo de (re)construção pessoal não-linear e a avaliação como medida, mesmo que rigorosa, deixa de ter sentido em si própria, pois a aprendizagem trata-se de um estado transitório e não finalizado. A importância desloca-se para o significado da medida, no trajecto da própria aprendizagem (Santos, 2010), libertando a avaliação em termos conceptuais (Chevallard, 1989) e criando, cada vez mais, a necessidade de qualificar a avaliação quanto ao sentido e função, não se resumindo simplesmente à atribuição de uma classificação.

Os procedimentos de avaliação ocupam, sem dúvida, um espaço relevante no conjunto das práticas pedagógicas dos professores aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem. A avaliação das aprendizagens possibilita a tomada de decisões e a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que permite descrever os conhecimentos, as

atitudes e/ou as capacidades que os alunos adquirem, ou seja, quais os objectivos de ensino atingidos num determinado ponto de percurso e quais as dificuldades reveladas relativamente a outros.

Assim, a avaliação das aprendizagens constitui um instrumento de adaptação constante do processo de ensino às necessidades dos alunos e, por outro lado um instrumento de facilitação da promoção do controlo e da responsabilidade por parte do aluno sobre o seu próprio processo de aprendizagem (Simão, 2008).

3. Metodologia

3.1. Natureza do estudo

Dado que a questão de investigação não foi formulada mediante a operacionalização de variáveis mas sim, com o objectivo de investigar um evento na sua complexidade e no seu próprio contexto, o estudo insere-se numa perspectiva de investigação qualitativa, enquadrando-se num estudo de caso, em que as unidades de análise foram as práticas de avaliação de aprendizagens dos professores participantes no estudo. Por consequência, o plano de pesquisa proposto inseriu-se numa abordagem pluri-metodológica centrando-se na problemática a analisar. Apesar das desvantagens, habitualmente apontadas a esta metodologia, nomeadamente no que diz respeito à validade, à fidelidade e à generalização de dados (Yin, 1984), o estudo de caso apresenta a vantagem de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico e de identificar, ou de tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso (Bell, 1993). A existência de comunicação real entre a investigação, a teoria e a prática e o reconhecimento da complexidade da realidade social num contexto particular faz do estudo de caso a abordagem mais apropriada para esta investigação.

3.2. Participantes no estudo

Os participantes foram dois professores de Ciências (Biologia e Geologia e Física e Química) do Ensino Secundário da Região Norte do país que integraram anteriormente o projecto IPEC (POCTI/CED/58825/2004) e que se mostraram disponíveis para participar no estudo, tendo constituído assim uma amostra de conveniência (Gall *et al*., 1996).

3.3. Faseamento e procedimentos de recolha de dados

Tendo em vista encontrar respostas para a questão anteriormente definida, o estudo foi dividido em duas fases. A primeira fase consistiu na constituição de uma comunidade de prática *online* (CoP), com dois professores de Ciências (Biologia e Geologia e Física e Química) do Ensino Secundário e três investigadores em Educação em Ciência, de forma a permitir (i) uma reflexão partilhada das concepções pessoais de cada um dos

professores sobre as suas práticas de avaliação de aprendizagens dos alunos, em AESA, e consequentemente o levantamento de novas questões e necessidades de formação e (ii) uma planificação conjunta de AESA, tendo em conta as orientações curriculares para este nível de ensino e (iii) uma partilha e análise de planificações e de instrumentos de avaliação de aprendizagens.

A segunda fase consistiu na observação das práticas de avaliação de aprendizagens utilizadas pelos professores no decurso e após as actividades em AESA planificadas conjuntamente, de forma a permitir a discussão, reflexão e análise de ideias advindas da actividade realizada entre os professores e alunos participantes, no que respeita à avaliação das aprendizagens.

Como técnicas de recolha de dados privilegiou-se a observação directa participante e a análise documental mediada pela aplicação Web para a edição e gestão de conteúdo de forma colaborativa, *Wiki*.

4. Apresentação, análise e discussão dos resultados

O estudo, como foi referido anteriormente, envolveu uma CoP constituída no ano lectivo 2009/2010, envolvendo professores e investigadores. Os dados obtidos permitiram alcançar o objectivo projectado, que se prende com a compreensão e relação entre as concepções e as práticas de avaliação de aprendizagens em AESA de dois professores de Ciências do Ensino Secundário.

A interacção na CoP pressupôs a planificação conjunta de uma visita de estudo à LIPOR – Serviço Intermunicipalizado de Gestão de Resíduos do Grande Porto e a partilha e reflexão da mesma na Wiki.

Da análise qualitativa dos documentos, com incidência na planificação realizada, foram evidenciadas as actividades/estratégias descritas na tabela I, onde se constata que os momentos de avaliação foram programados tendo em conta a aprendizagem dos alunos (pré-visita, visita e pós-visita de estudo) e não o processo de ensino, tendo sido definidas as aprendizagens a realizar como objecto de avaliação. Desta forma, na planificação realizada constam (i) as finalidades da visita, (ii) os objectivos e competências a serem desenvolvidos pelos alunos, (iii) os conteúdos e inserção curricular, (iv) as actividades a implementar antes, durante e após a visita de estudo e (v) os indicadores de aprendizagem organizados pelas três fases da visita de estudo.

Momentos	Estratégias
Pré-visita	- Partir de uma questão – problema; - Levantamento/diagnóstico das ideias dos alunos sobre a importância da gestão sustentada de RSU e sobre os impactes que as actividades humanas têm no ambiente; - Visionamento de um vídeo disponível no site da LIPOR II sobre valorização de RSU; - Levantamento de questões que poderão ser orientadoras da visita propriamente dita, por parte dos alunos; - Constituição de grupos de trabalho (em grupo de trabalho os alunos vão organizar um conjunto de actividades e pesquisas que entendam pertinentes para desenvolverem e aprofundarem o subtema que lhes corresponde e dar resposta às questões que formularam); - Apresentação à turma e discussão dos principais aspectos metodológicos que orientarão a visita à LIPOR II, ou seja, dos guiões da visita (objectivos, questões e procedimentos/actividades).
Visita	- Recolha de dados através do preenchimento de um guião da visita elaborado previamente pelos alunos; - Levantamento fotográfico do local.
Pós-visita	- Apresentação de um PPT com a informação recolhida e organizada por grupo; - Debate/síntese orientado onde todos os grupos procurarão dar resposta à questão – problema; - Realização de um artigo para o jornal da escola, visando a sensibilização da comunidade escolar para a temática em estudo

Tabela I – Estratégias planificadas pela CoP aquando da planificação da visita de estudo.

Tendo por base as notas de campo recolhidas aquando da observação da visita de estudo e respectivo balanço, foram evidenciadas as actividades/estratégias descritas na tabela II.

Momentos	Estratégias
Visita	- Apoio aos alunos na recolha de dados (guião da visita elaborado previamente pelos alunos).
Pós-visita	- Apresentação de um PPT com a informação recolhida e organizada por grupo; - Reflexão e apreciação dos trabalhos realizados; - Construção de instrumentos de avaliação para as actividades a desenvolver após a saída: • Grelha de observação do trabalho elaborado (com critérios e aplicação de uma escala com seis valores – excelente, muito bom, bom, suficiente, insuficiente e fraco; • Grelha de observação de atitudes (com critérios e utilização da mesma escala).

Tabela II – Estratégias desenvolvidas pela CoP aquando da operacionalização e balanço da visita de estudo.

Globalmente, os professores investigados não apresentam práticas avaliativas muito inovadoras, privilegiando no entanto, a noção de projecto colectivo, assumindo o professor o papel de animador e facilitador de aprendizagem. Por sua vez, e cruzando os dados da tabela I e II constata-se uma discrepância entre a planificação e a prática da avaliação sendo possível distinguir uma avaliação processual, com funções de regulação e acompanhamento da aprendizagem (formativa) na planificação e uma avaliação final (sumativa) na prática com recurso a uma grelha de observação como classificação final das aprendizagens realizadas. Desta forma, e como resposta às concepções de avaliação que subjazem às práticas avaliativas dos professores, poder-se-á afirmar, tendo por base Alves (2004), que os professores investigados possuem uma concepção behaviorista da avaliação das aprendizagens dado que a recolha de informações recaiu sobretudo nos resultados da aprendizagem a partir de objectivos definidos em termos de comportamentos observáveis. A recolha de dados consistiu na utilização de grelhas de observação onde a prestação do aluno foi apreciada em relação ao objectivo visado e classificada segundo uma escala de Seia valores.

Reflectindo com os professores sobre as conclusões anteriormente mencionadas, estes referem que o recurso à avaliação das aprendizagens apenas no final da actividade é justificado pela dificuldade e morosidade do processo. Consideram também que uma avaliação diferenciada durante as três fases das AESA (antes, durante e depois) é desvantajosa para os alunos, não especificando, porém, quais as desvantagens. Contudo, e contradizendo-se, consideram positiva a abordagem avaliativa ao longo das várias fases das AESA, referindo que a apreciação geral inerente aos conceitos,

procedimentos e atitudes dos alunos desde a fase de preparação ao balanço da visita de estudo efectuada foi muito positiva.

6. Considerações finais

A avaliação das aprendizagens é uma componente fundamental da educação e dos processos educativos de ensino e de aprendizagem e os esforços para melhorar a educação exigem, necessariamente, a melhoria das práticas de avaliação das aprendizagens (Simão, 2008).

Da análise dos dados emerge a necessidade de (re)construir conhecimento sobre as práticas avaliativas em AESA, contribuindo para a compreensão que o papel destas actividades nos coloca na formação integral dos alunos. Este processo terá de ser assente na valorização de competências onde procurar-se-á uma explicitação de referentes potenciadores de práticas de avaliação de aprendizagens, assentes numa cultura de colaboração docente.

Acredita-se, assim, que o decorrer da próxima fase do presente estudo de caso o desenvolvimento de instrumentos de avaliação de aprendizagens em colaboração com os professores auxilie a implementação de práticas inovadoras que compreendam a avaliação como meio privilegiado para melhorar as aprendizagens.

Referências bibliográficas

ALVES, P. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

BELL, J. (1993). Como realizar um projecto de investigação – *Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Gradiva.

CHEVALLARD, Y. (1989). Évaluation, véridiction, objectivation. In J. Colom & J. Marsenach (Org.), *L'Evaluateur en revolution* (13-44). Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

DILLON, J., RICKINSON, M., TEAMEY, K., MORRIS, M., CHOI, M.Y.,SANDERS, D. & BENEFIELD, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the U.K. and elsewhere. School Science Review, 87 (320), 107-111.

DORAN, R., CHAN, F., TAMIR, P., & LENHARDT, C. (2002). Science Edcuator's Guide to Laboratory Assessment. United States of America: National Science Teachers Association.

FERNANDES, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. Educação e Pesquisa. São Paulo. 33(3), 581-600.

GALL, M., BORG, W., & GALL, J. (1996). Educational research: an introduction. New York: Longman Publishers.

HODSON, D. (1992). Assessment of practical Work. Some considerations in Philosophy of Science. Science & Education, 1, 115-144.

LOUREIRO, M. J., NETO, A., OLIVEIRA, T., CHAGAS, I., BETTENCOURT, T., CID, M., MARQUES, L., PRAIA, J., PEDRO, C., COSTA, N., MARQUES, M. & GUERRA, C. (2007). Science Education

Research And School Practices: Building An Online Community Of Practice. Actas do ICEM – Educational Media & Innovative Practices.

MARQUES, L. (2006). Educação em Ciências: Potencialidades dos Ambientes Exteriores à Sala de Aula. Provas de agregação apresentadas à Universidade de Aveiro. Aveiro. Universidade de Aveiro.

ORION, N., HOFSTEIN, A., TAMIR, P. & GIDDINGS, G. (1997). Development and Validation of an instrument for assessing the learning environment of outdoor science activities. Science Education, 81:161-171.

ORION, N. (2003). The Outdoor as a central learning environment in the global science literacy framework: from theory to practice. In Mayer, V. (Ed.) Implementing Global Science Literacy. Earth Systems Education Program. Ohio. The Ohio State University. 53-66.

PEKMEZ, E., JOHNSON, P., & GOTT, R. (2005). Teachers' understanding of the nature and purpose of practical work. Research in Science and Technological Education, 23(1), 3-23.

SANTOS, L.; PINTO, J.; RIO, F.; PINTO, F.; VARANDAS, J.; MOREIRINHA, O.; DIAS, P.; DIAS, S. & BONDOSO, T. (2010). *Avaliar para Aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário.* Porto. Porto Editora.

SIMÃO, A. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In Alves, P. & Machado, E. (org.), *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: de Facto. 125-151.

YIN, R. (1994). *Case study research: design and methods.* London: Sage publ.

Avaliação das aprendizagens em Filosofia

Vânia Filipa S. Pereira
Escola Secundária Jácome Ratton, Tomar

Carlos Barreira
FPCE – Universidade de Coimbra

Resumo: A avaliação escolar, como parte integrante que é das experiências educativas dos alunos, constitui, só por si, um factor determinante do seu desenvolvimento, sobretudo quando a consideramos numa perspectiva formativa e formadora e como uma actividade permanente de suporte ao sucesso educativo.
A presente comunicação apresenta um estudo, de natureza qualitativa, sobre as concepções de avaliação dos professores de Filosofia de uma escola secundária da Lezíria e Médio Tejo e sua relação com o perfil da quarta geração de avaliação – avaliação como "negociação" e "construção" (Guba & Lincoln, 1989). Para o efeito, baseamo-nos em dados empíricos recolhidos através de entrevistas individuais semi-estruturadas realizadas no ano lectivo de 2008/2009.
Os resultados evidenciam o esforço dos professores de Filosofia para a concretização da avaliação de natureza formativa e a prática, ainda que pouco sistemática, de uma avaliação formadora e auto-reguladora, pelos momentos de auto-avaliação que são proporcionados, apesar dos docentes a reconhecerem como um instrumento mais precioso para si próprios e não tanto para os alunos.
Torna-se, assim, necessário, através de uma formação reflexiva orientada para as necessidades, contribuir para a modificação das práticas avaliativas dos docentes que leccionam a disciplina de Filosofia, nomeadamente concertar os objectivos pedagógicos a alcançar, determinar os conteúdos programáticos a leccionar, saber como elaborar as questões mais pertinentes e como proceder à avaliação das respostas. Consideramos fundamental que os professores trabalharem colaborativamente na definição de matrizes e critérios de avaliação comuns e procedam a uma auto-avaliação sistemática comprometida com a construção activa das aprendizagens, com a explicitação dos critérios para os alunos, para poderem desenvolver práticas avaliativas mais formadoras, reduzindo simultaneamente a subjectividade na avaliação em Filosofia.

Palavras-chave: Avaliação das aprendizagens; Filosofia; Quarta geração de avaliação.

Abstract: The school evaluation, as an integrant part of the students educational expectative, is, at is one, one development determinant factor, above all when we considerate it in a formative and formatting perspective and as an permanent activity of support of the educational success.
The present communication discloses one qualitative study concerning the philosophy professor's of one secondary school of the Lezíria and Médio Tejo evaluations conceptions and it's relation with the fourth generation evaluation profile – evaluation as "negotiation" and "construction" (Guba & Lincoln, 1989). For the issue, we've based on empiric data collected trough semi-structured individual interviews done in the 2008/09 learning period.
The results evidence the philosophy professor's effort for the concretization of the formative evaluation and the practice, how ever few systematic, of an evaluation formative and auto-regulative, by the moments de auto-evaluation that are proportionate, in spite of the professors recognized it as an much more precious instrument to them selves than to the students.
It becomes necessary, through an reflexive formation orientated to the necessities, to contribute for the modification of the evaluative practices of the professors that teach the philosophy discipline, namely to concert the pedagogic objectives, to determine the programmatic contents to lecture, to know how to elaborate the more pertinent questions and how to proceed to the answers evaluation. We consider fundamental

team work professors for the definition of the matrices and evaluation criteria, and also that they proceed to an systematic auto-evaluation compromised with the active construction of learning's, with the explicitly of criteria for the students, so they can develop more formatives evaluative practices, reducing simultaneously the subjectivity in the Philosophy evaluation.

Keywords: learning evaluation; philosophy; fourth generation evaluation.

Introdução

A avaliação escolar, como parte integrante que é das experiências educativas dos alunos, constitui, só por si, um factor determinante do desenvolvimento das aprendizagens, sobretudo quando a consideramos numa perspectiva formativa e formadora.

Hodiernamente ainda se afigura, de certa forma, uma pobreza dos saberes, dos conhecimentos relativos à avaliação que podem fundamentar a interpretação das informações recolhidas (Hadji, 2001).

Segundo Hadji (2001), «[…] a avaliação não é uma medida pelo simples facto de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objecto no sentido imediato do termo. Todos os professores - avaliadores deveriam, portanto ter compreendido definitivamente de que a noção de "nota verdadeira" quase não tem sentido» (p. 34).

Desta forma, é fundamental a consciencialização de que a avaliação só adquire a sua total validade quando auxilia e está ao serviço da aprendizagem Pacheco (1998).

Neste seguimento estabelecemos dois objectivos que nos guiam na concretização deste estudo:

- Conhecer as concepções e as práticas de avaliação dos professores de Filosofia do ensino secundário;
- Relacionar as concepções e as práticas desses professores com o perfil da quarta geração de avaliação (Guba & Lincoln, 1989, citados por Barreira, 2001), verificando até que ponto se aproximam ou se afastam de uma avaliação construtiva, relacional, formadora, alternativa e reguladora.

1. Contextualização da avaliação educacional

1.1. Perspectiva histórica da avaliação

A avaliação das aprendizagens tem sido ao longo dos tempos delineada por concepções que se instauraram e por práticas rotineiras que insistem de alguma forma, em se mostrarem estáveis no tempo.

A revisão da literatura permite-nos evidenciar diferentes "etapas de desenvolvimento" do pensamento avaliativo organizados em "períodos" («pré-tyleriano», «tyleriano»,

«inocência», «realismo» e «profissionalismo», segundo Stuffebeam e Shinkfield (1995, citados por Barreira, 2007); "gerações" («medida», «descrição», «juízo de valor» e «negociação/construção», consideradas por Guba e Lincoln (1989, citados por Barreira, 2001) demonstrativas do dinamismo e complexidade da história da avaliação.

A mudança de um paradigma de ensino para um paradigma de aprendizagem, por sua vez consequência da constante alteração dos currículos, é indicadora da urgência em se encarar a avaliação de uma outra forma. Os currículos de hoje apostam em conhecimentos mais profundos e complexos, em actividades e na relação e mobilização de conhecimentos. A par destes currículos, desenvolve-se uma avaliação desafiadora, integrada fundamentalmente nos processos de aprendizagem, ou seja, uma avaliação contínua; alternativa, reguladora e auto-reguladora colocando o aluno como um sujeito activo (Fernandes, 2008).

1.2. As gerações da avaliação

O desenvolvimento dos modelos de ensino-aprendizagem e da avaliação ao longo dos tempos tem sido marcado pelo desenvolvimento da própria sociedade, nomeadamente pelas suas concepções políticas, sociais e éticas.

A partir de 1900 surge o interesse pelas práticas avaliativas, nomeadamente pela medida e rigor dada a necessidade de selecção e orientação do sistema escolar. Eis que começa, o desenvolvimento dos testes estandardizados de rendimento, performance e inteligência (Alves, 2004), das técnicas psicométricas e sua aplicação no contexto escolar. Deste modo, constatamos uma primeira geração da avaliação – a geração da "medida", isto é, a avaliação é sinónimo de medida e vice-versa.

Esta primeira geração revela-nos a avaliação como uma técnica em que os testes bem elaborados tinham a capacidade de medir, com rigor, as aprendizagens dos alunos e, também, os resultados alcançados pelos sistemas educativos. Os alunos eram encarados como «realidades uniformes, fixas e, por isso, susceptíveis de mensuração» (Machado, 2007, p. 44) e não participavam no processo de avaliação.

Por volta de 1930 florescem os primeiros estudos docimológicos levados a cabo por Piéron, após a constatação que os métodos de avaliação utilizados pelos professores não eram sinónimo de uma medida fiel, precisa e objectiva.

Na sequência de um estudo sobre os efeitos dos currículos nos resultados dos alunos, Tyler (citado por Pinto & Santos, 2006) vincula a ideia que o currículo tem de ser organizado segundo os objectivos pré-estabelecidos. A avaliação passa a centrar-se na verificação da apreensão, ou não, dos critérios por parte dos alunos.

Estamos, então, perante uma segunda geração da avaliação – «a avaliação como uma congruência entre os objectivos e o desempenho dos alunos» (Pinto & Santos, 2006, p. 20).

Esta geração compara os resultados previstos com os resultados obtidos; interessa-se pela análise dos programas; pela validade dos materiais e métodos pedagógicos e pelos processos utilizados no ensino com o intuito de aperfeiçoar outros instrumentos de avaliação (Alves, 2004).

Neste sentido, a geração da "medida" e a geração da "congruência" inscrevem-se no paradigma objectivista, pois revelam uma perspectiva técnica da avaliação, tendo em vista o alcance de determinados fins, acentuam a racionalidade dos instrumentos e menosprezam questões éticas.

Segundo alguns autores, Cronbach (1980), Hadji (1989) e Stufflebeam (1973) (citados por Pinto & Santos, 2006), a avaliação é mais que a recolha da informação, é o processo de delimitar informação útil para ponderar possíveis decisões. Este tipo de considerações conduzem-nos a uma terceira geração de avaliação – a geração do "juízo de valor" que sustenta a avaliação como um processo de tomada de decisão e aposta no desenvolvimento da tecnologia ao serviço dos objectivos e da sua medida, como forma de responder às falhas da geração anterior (Pinto & Santos, 2006). Deste modo, deduzimos que a terceira geração de avaliação se enquadra num paradigma subjectivista cuja génese se deve às limitações encontradas nos testes padronizados de rendimento e ao facto de terem como objectivo a selectividade dos indivíduos na avaliação.

A partir da década de 80 a tónica começa a ser posta nas interpretações e significado das situações, tendo em conta o seu quadro histórico e social. Assim, surge o paradigma dialéctico e crítico que encara a realidade social como resultado da interacção entre os sujeitos e os contextos educativos.

É neste âmbito de questionamento e crítica da avaliação tradicional que nasce um «novo paradigma de avaliação educacional» (Tyler, 1986, citado por Barreira, 2001, p. 23) também designado por Guba e Lincoln (citados por Barreira, *op. cit.*) de pós-positivista, antropológico, etnográfico ou naturalista que aposta na melhoria das oportunidades educativas, na qualidade de educação e, também, nas características e potencialidades dos indivíduos para construírem por si o percurso de aprendizagem.

A partir dos anos 90, com a afirmação do paradigma construtivista, a avaliação começou a ser encarada de uma nova forma. Para marcarem a diferença com as anteriores gerações Guba e Lincoln em 1989 (citados por Machado, 2007) denominaram-na de geração "da negociação e da construção".

1.3. A avaliação como negociação e construção e suas implicações

A geração de avaliação como "negociação" e "construção" analisa o processo avaliativo, tendo por base um sistema relacional e de valores. A avaliação passa a integrar um quadro de relações e dinâmicas de acção em que os intervenientes estabelecem um ciclo de comunicação e descodificam os códigos usados de maneira a que, a partir de uma construção sólida, se "construa" a convergência. Nesta geração, Guba e Lincoln (1989, citados por Machado, *op. cit.*) consideram que o objectivo da avaliação é compreender e mudar, mas fazendo também uso da mediação, da descrição e do juízo sob novas formas. Esta geração da avaliação é, então, caracteristicamente marcada pela intencionalidade recíproca entre os actores, de forma a que todos possam construir as suas práticas e saberes. O processo avaliativo inscreve-se, assim, numa dinâmica de acção em que os seus intervenientes se preocupam «[...] com a adequação, a eficácia e o sentido das acções resultantes das decisões/julgamentos avaliativos» (Pinto & Santos, 2006, p. 36).

A geração em questão consigna à avaliação uma função reguladora e uma função informativa. Esta última função justifica-se na medida em que proporciona feedback aos alunos, aos encarregados de educação e, também, aos restantes professores sobre o desempenho e evolução dos alunos (Pinto & Santos, 2006).

Relativamente à função reguladora, constatamos que a avaliação procura articular as características dos alunos e o processo de ensino e, para além disto, centra-se na acção do aluno visto ser este o «[...] principal agente regulador da sua aprendizagem» (Pinto & Santos, 2006, p. 39). A avaliação efectuada pelo professor assume-se como uma ajuda no processo que permite compreender os erros, regular as necessidades e o desenvolvimento dos alunos. Tal só é possível em virtude da quarta geração fazer do aluno o principal protagonista da sua própria avaliação, assumindo o papel de agente regulador das aprendizagens. Claramente inferimos desta auto-regulação pelo próprio aluno a relevância da auto-avaliação no contexto ensino-aprendizagem. No entender de Pinto e Santos (2006), «uma vez que está centrada no aluno cria-lhe a oportunidade de reflectir sobre o seu próprio percurso enquanto sujeito em aprendizagem» (p. 38), o que justifica o facto de ser uma das modalidades mais privilegiadas na avaliação como "negociação" e "construção".

O diálogo entre professores e alunos de uma forma contínua é ponto fulcral da avaliação formativa. Proporcionar feedback aos alunos, no sentido de averiguar as falhas/os erros, constitui uma interacção avaliativa relacionada com a aprendizagem porque permite aos alunos reconstruírem as representações que tinham das tarefas e/ou reorientar as suas estratégias de acção (Barreira & Pinto, 2005).

Para a concretização desta auto-avaliação reguladora é imprescindível a referência dos critérios de avaliação para que, quando apropriados pelos alunos, passem a ser uma referência (Pinto & Santos, 2006).

No sentido de promover a auto-avaliação dos alunos, o professor pode recorrer a instrumentos que permitam aos alunos regular as suas aprendizagens (Ferreira, 2007). Tais instrumentos de auto-avaliação e auto-regulação podem assumir a forma de «[...] questionários de opinião sobre o processo de ensino-aprendizagem, anotações dos alunos e do professor sobre as tarefas e sobre os percursos de aprendizagem [...]» (Ferreira, 2007, p. 124) e «mapas de estudos (G. Nunziati); lista de verificação (G. Scallon); grade de análise dos erros de ortografia (D. Betrix Kohler)» (Hadji, 2001, p. 105). Estes instrumentos de estimulam, então, os alunos a regularem, a construírem, a reconstruírem as suas aprendizagens e a dar sentido a tudo aquilo que têm adquirido, ou seja, facilitam a construção de caminhos pessoais de formação.

Na perspectiva de Barreira e Pinto (2005), esta modalidade de avaliação «[...] implica a construção de um quadro de relações entre a avaliação e a aprendizagem onde estas se articulam para ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades» (p. 69). Assim, «avaliar não consiste pois, simplesmente, em medir esse desempenho, mas em dizer em que medida ele é adequado, ou não, ao desempenho que se podia esperar desse aluno» (Hadji, 2001, p. 45).

2. Avaliação das aprendizagens em Filosofia

A compreensão das concepções e práticas de avaliação dos professores de Filosofia do Ensino Secundário é, ainda, um campo pouco explorado em investigação no âmbito da Didáctica da Filosofia, apesar de reconhecida a sua importância.

A partir da análise dos programas que foram tidos em conta no ensino da Filosofia em Portugal, Boavida (1991) dá-nos a conhecer um desfasamento entre os objectivos da disciplina e a metodologia utilizada pelos professores em que, a par de uma lógica de ensino, de um ensino clássico, decorriam concepções e práticas de avaliação também elas clássicas.

> Assim, «tradicionalmente, a avaliação praticada nas escolas baseava-se essencialmente na medida e encaminhava-se predominantemente para fins sociais, procurando satisfazer três funções ou finalidades: uma função classificadora, uma função de certificação de competências e uma função de selecção do aluno no interior do sistema educativo» (Valadares & Graça, 1998, p.46).

A urgência de uma ponderação sobre a forma como a avaliação é praticada em Filosofia deve-se, na óptica de Vicente (2006) à incorrecta definição dos objectivos específicos do trabalho filosófico, assim como à incorrecta formulação dos enunciados das perguntas. Acresce a isto, a pouca clareza dos critérios de realização bem sucedida;

a falta de equilíbrio entre as expectativas dos alunos e dos professores, a ausência de entendimento entre os professores e o facto de se avaliar, muitas das vezes, aquilo que não é objecto de ensino nas aulas, nomeadamente as competências linguísticas, as competências relacionais e cultura geral.

De acordo com as orientações curriculares, a avaliação em Filosofia terá de se sustentar na especificidade que a caracteriza e que se resume às actividades de conceptualização, problematização e argumentação. Entendidas como um processo e uma aprendizagem do pensamento, estas três operações são uma referência incontornável quando se trata de levar os alunos a pensar e de lhes fornecer uma autonomia de trabalho.

Para além destas considerações, o currículo de Filosofia do 10º e 11º anos (Henriques *et al.,* 2001) indica aos professores alguns princípios gerais da avaliação, as fontes privilegiadas da acção e critérios de referência para a avaliação sumativa que têm como pressuposto que « […] a avaliação tem por função prioritária regular e optimizar o processo de ensino e aprendizagem, ajudando o aluno a aprender e o professor a ensinar […] » (Henriques *et al*., 2001, p. 21). Portanto, o currículo preconiza uma avaliação negociada e construtiva, quer para o professor, para o aluno e uma conjugação de esforços para o sucesso das aprendizagens dos alunos. A avaliação em Filosofia, para além de se centrar nos produtos (conhecimentos adquiridos), deve centrar-se nos processos desenvolvidos e nas competências adquiridas durante as aprendizagens. Também se visa que a avaliação feita pelos docentes seja de carácter informativo e regulador do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Para tal, é necessário que se proceda ao estabelecimento de critérios de avaliação precisos e não ambíguos e que o professor assuma o papel de um orientador que fornece instruções/informações aos alunos, para a realização bem sucedida das tarefas. Todavia, para que esta avaliação seja reguladora, ela terá de ser contínua, ou seja, integrada e articulada com todos os momentos do processo ensino-aprendizagem.

Para além do que já foi referido e em sua articulação, o programa enfatiza a importância de uma avaliação diagnóstica e prognóstica (Henriques *et al*., 2001). Como tal, é fundamental que se proceda a um levantamento das condições de possibilidade de trabalho filosófico dos alunos, permitindo assim um ajuste e uma negociação das técnicas e estratégias a utilizar consoante as dificuldades ou facilidades dos alunos.

3. Estudo sobre as concepções de avaliação dos professores de Filosofia

3.1 Objectivos e metodologia do estudo

A presente investigação foi realizada no ano lectivo 2008/2009 com um grupo de professores de Filosofia de uma instituição particular da Lezíria e Médio Tejo (cinco professores).

A técnica de recolha de dados utilizada foi a entrevista individual semi-estruturada e o seu objectivo foi o de recolher informação que permitisse compreender as concepções e práticas de avaliação dos professores em questão. O guião da entrevista foi constituído por seis blocos com dezassete questões que foram agrupadas do seguinte modo: quatro estão relacionadas com a identificação dos papéis e das funções da avaliação; sete questões versam sobre a forma como é encarada e feita a avaliação na disciplina de Filosofia; cinco questões explicitam a temática das modalidades e instrumentos de avaliação e, por fim, uma questão que procura analisar a relação entre a avaliação das aprendizagens e a mudança nas práticas pedagógicas dos professores.

3.2. Análise dos dados

As questões e os objectivos inicialmente definidos nesta investigação constituem o suporte para a análise dos resultados efectuada. Neste sentido, passamos a ilustrar o quadro síntese das categorias e subcategorias resultante da análise de conteúdo.

No que concerne à subcategoria objectivos/funções da avaliação, a maioria dos professores afirma avaliar as aprendizagens em Filosofia com a finalidade de verificar a aquisição de conhecimentos e competências dos alunos. Revela-se, assim, uma proximidade da avaliação por medida que remete para a quantidade de informação apreendida pelo aluno e não para a qualidade dessa mesma informação e a forma como ela contribuiu para o desenvolvimento do aluno. Pinto e Santos (2006) referem que a última pretensão da avaliação não é identificar, mas ajudar o aluno a tomar o melhor caminho e decisão, isto num sentido regulador. Os alunos e professores são os destinatários/actores na avaliação referidos pela maioria dos professores, o que revela a avaliação como algo que diz respeito fundamentalmente aos intervenientes na sala de aula, menosprezando a participação dos pais na escola e, por conseguinte, na avaliação.

Categorias	Subcategorias
- Contextualização do processo avaliativo	- Objectivos/Funções - Destinatários/Actores - Papel do Professor - Papel do Aluno
- Avaliação das aprendizagens em Filosofia	- Objecto - Especificidade da avaliação em Filosofia - Critérios - Técnicas e instrumentos • Eficácia • Tipologia e justificação da sua utilização - Periodicidade do feedback - Adaptação ao nível do desempenho
- Auto-avaliação	- Definição - Periodicidade - Instrumentos - Conhecimento e divulgação dos critérios - Mudança nas práticas pedagógicas e avaliativas dos professores

Quadro 1: Síntese das categorias e subcategorias

No papel do professor na avaliação salienta-se o recolher do feedback do seu trabalho e das aprendizagens dos alunos e, também, a orientação no desenvolvimento de competências dos alunos. O professor surge, efectivamente, como um agente de mudança, na medida em que procura ter conhecimento da eficácia do seu trabalho e a partir daqui mudar/inovar as suas práticas, mas também como um intérprete que procura entender o tipo e nível de aprendizagens dos alunos de maneira a regular as suas necessidades e o seu desenvolvimento.

Relativamente ao papel do aluno, a diversidade de opiniões tende a considerá-lo como um agente activo na avaliação a quem compete a consciencialização dos seus pontos fortes e pontos fracos e a aquisição de métodos e ritmo de trabalho para chegar aos resultados pretendidos. Tais opiniões, levam-nos a crer que o aluno tem um papel central, surgindo como protagonista do seu próprio desenvolvimento e, consequentemente, da avaliação das suas aprendizagens.

Já na categoria avaliação das aprendizagens em Filosofia, subcategoria objecto, a grande maioria dos professores avaliam em filosofia as competências de análise, reflexão, conceptualização, pensamento crítico e problematização. Portanto, está implícito nas respostas dos professores o desenvolvimento de práticas pedagógicas em

torno das actividades especificamente filosóficas - conceptualizar, problematizar e argumentar (Tozzi, 1989).

A grande maioria dos professores referiu que os critérios de avaliação são estabelecidos *a priori*, sendo depois divulgados aos alunos por escrito e/ou oralmente no princípio do ano lectivo e, em dois casos, também no decorrer das aulas. Estes dados parecem indicar a inexistência de negociação entre professor - aluno na elaboração destes critérios. Todavia, apesar da não negociação e participação dos alunos na elaboração dos critérios, deve sublinhar-se o facto de que as regras do jogo são conhecidas (Pinto & Santos, 2006), isto é, parece haver divulgação e esclarecimento dos critérios. Estes dados vêm, de alguma forma, comprovar as perspectivas de Barreira e Pinto (2005), que consideram que a preocupação dos professores pela explicitação, comunicação e clarificação dos critérios de avaliação é crescente.

A sustentar esta natureza relacional, surge também o diálogo com os alunos em torno da eficiência dos tipos e técnicas de instrumentos. A grande maioria dos professores tem a preocupação de dialogar acerca dos resultados obtidos, averiguar as falhas e reflectir sobre o papel dos alunos. Quer os professores quer os alunos envolvem-se no sentido de identificarem os problemas, de discutirem os usos da avaliação (Barreira, 2007; Machado, 2007) de forma a que os alunos possam chegar aos resultados pretendidos.

No que concerne às técnicas e instrumentos utilizados, e sua justificação, na avaliação das aprendizagens em Filosofia, só uma professora referiu fazer uso apenas dos instrumentos de carácter escrito por ser uma questão de tradição e de objectividade. Os restantes referiram os testes, todavia demonstraram um grande interesse pela oralidade. Para além disto, também foi referido o recurso ao texto escrito e à reflexividade por integrarem a especificidade da filosofia. O recurso a instrumentos de carácter escrito, nomeadamente os testes, fichas de trabalho, análise de textos é comum aos quatro professores.

A maioria dos professores fornece feedback da avaliação aos seus alunos de uma forma contínua, isto é, no decorrer das aulas e quando sujeitos a momentos de avaliação, semanalmente ou no fim de cada período. O feedback surge como um processo indispensável para que a avaliação faça parte do processo de ensino-aprendizagem (Barreira, 2007) e para que os alunos tomem consciência do estado de desenvolvimento das aprendizagens.

Relativamente à adaptação da avaliação realizada, ao nível de desempenho da turma, a maioria dos professores afirma adaptar a avaliação, assim como as estratégias pedagógicas, consoante os objectivos e o desempenho dos alunos. Em turmas cujo rendimento é superior comparativamente a outras, os instrumentos de avaliação aplicados parecem denunciar uma maior exigência e um maior nível de desenvolvimento cognitivo.

No que respeita à auto-avaliação, dois professores consideram-na como um instrumento precioso para o professor na atribuição da nota final aos alunos. Os restantes professores definiram a avaliação como um meio a partir do qual o professor pode constatar as capacidades dos alunos e os efeitos das suas práticas pedagógicas, uma forma dos alunos se consciencializarem relativamente ao próprio desenvolvimento, um momento em que o aluno se posiciona e, também, uma oportunidade de auto-promoção dos alunos. Estes dados revelam-nos que a auto-avaliação efectuada pelos alunos irá ser útil sobretudo para o próprio professor na medida em que lhe vai permitir reflectir sobre a acção e, se necessário, proceder a uma reestruturação e diversificação das estratégias pedagógicas e avaliativas, ou seja, o professor tendo conhecimento dos efeitos do seu trabalho, modifica a sua acção e ajusta as intervenções (Fernandes, Alves & Machado, 2008).

Pelos dados adquiridos, constatamos que a grande maioria dos professores solicita ao aluno que se auto-avaliem de uma forma contínua, mais especificamente no decorrer das aulas, e, também, no final de cada período, de maneira a permitir a reflexão sobre o seu próprio percurso enquanto sujeito aprendente.

Somente dois dos cinco professores afirmaram recorrer a folhas e fichas com os critérios de avaliação. Os restantes recorreram a uma grelha de reflexão e à avaliação escrita e oral. Tais instrumentos parecem facilitar a reflexão por parte do aluno sobre o percurso de aprendizagem (Fernandes *et al*., *op. cit.*). Os critérios constituem, então, o referencial a partir do qual os alunos se podem regular a partir da identificação dos pontos de realização ou de não realização (Barreira, 2007).

Uma grande parte dos professores afirma divulgarem os critérios de avaliação no início do ano em suporte textual e também através da explicitação oral. Os restantes professores também divulgam os critérios no início do ano lectivo, e solicitam aos alunos que os redijam no caderno diário.

Relativamente à influência da auto-avaliação e dos resultados dos alunos nas práticas pedagógicas e avaliativas, constatamos que a grande maioria dos professores retira consequências da avaliação, procedendo, *a posteriori,* a uma reelaboração e diversificação de metodologias de ensino. Assim sendo, concluímos que as práticas de avaliação e de auto-avaliação das aprendizagens parecem corrigir rumos e reorientar as estratégias educativas (Júnior, 2005).

4. Considerações finais

No que diz respeito ao primeiro objectivo – conhecer as concepções e as práticas dos professores de Filosofia do ensino secundário relativamente à avaliação das aprendizagens, podemos inferir que uma grande parte dos entrevistados

conceptualizam, a avaliação como um instrumento de verificação da aquisição de conhecimentos e competências dos alunos, o que a remete para o seu carácter sumativo e para o uso do teste como um instrumento de testagem. Todavia, na prática concluímos que parece haver um esforço por implementar uma avaliação de carácter formativo e construtivo, ainda que pouco expressivo, a partir do recurso a outro tipo de instrumentos avaliativos, a saber: apresentações orais; trabalhos em grupo; fichas de trabalho, entre outros.

Relativamente ao segundo objectivo – relacionar as concepções e as práticas desses professores com o perfil da quarta geração de avaliação (Guba & Lincoln, 1989, citados por Barreira, 2001), verificando até que ponto se aproximam ou se afastam de uma avaliação construtiva, relacional, formadora, alternativa e reguladora, podemos concluir que os professores entrevistados parecem estar conscientes do carácter construtivo da avaliação e que na prática proporcionam ao aluno momentos para que este possa construir e reconstruir a sua própria aprendizagem, nomeadamente a partir de diálogos em torno da eficácia dos instrumentos, da averiguação das falhas e da própria auto-avaliação.

Não constatamos por parte dos professores uma grande abertura a uma avaliação como negociação, a não ser que esta se possa deduzir, de uma forma subtil, dos momentos em que os professores fornecem feedback aos alunos, discutem os erros e adoptam novas estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação.

Em termos gerais, a avaliação que estes professores dizem que praticam é formativa, na medida em que regula tanto a actividade do aluno como a do professor, relativamente à modificação da acção e ajuste das intervenções. Para além disto, inferimos a prática de uma avaliação formadora e reguladora, dado que proporcionam aos alunos momentos de auto-avaliação, apesar de, não raras as vezes, a reconhecerem como um instrumento mais precioso para os professores e não tanto uma possibilidade dos alunos regularem as suas aprendizagens. O que nos leva a crer que no momento de auto-avaliação os alunos nem sempre são alertados quanto à excelência e potencialidades desse instrumento, nem lhes é dado conhecimento do referencial avaliativo que devem ter em consideração para tornar formativos todos os momentos de auto-avaliação.

Neste sentido, podemos afirmar que as concepções e as práticas de avaliação das aprendizagens destes professores se afastam do perfil de uma quarta geração de avaliação como negociação, contudo tendem a aproximar-se de uma avaliação relacional, reguladora, formadora e alternativa que procura colocar a tónica no aluno como o "piloto" das suas próprias aprendizagens.

Uma vez que «a avaliação formativa entendida numa lógica de ajuda à aprendizagem [...] é uma atitude que exige, por um lado, a aplicação de registos

estruturados e, por outro, a introdução de mudanças curriculares fundamentais e a observação de condições estruturantes favoráveis» (Pacheco, 1998, p.124), consideramos que o grupo de professores em questão caminha no sentido da adaptação dos conteúdos programáticos ao contexto da escola e dos alunos, contudo deve apostar na criação de instrumentos estruturados que permitam registar o percurso dos alunos.

Como limitações deste estudo podemos referir o número de sujeitos que participaram na investigação. Julgamos que um maior número de participantes na investigação permitiria uma melhor compreensão das concepções e das práticas de avaliação e, por conseguinte, possibilitaria uma comparação mais acentuada com a revisão da literatura. Para além desta limitação, devemos referir que uma investigação acerca desta temática que não analise as práticas de avaliação dos professores no contexto da sala de aula é sempre uma investigação limitada, pois os dados obtidos exclusivamente pela administração de entrevistas «[...] dizem-nos o que os participantes dizem que fazem ou uma sua interpretação acerca do que fazem» (Fernandes, 2006, p. 331). Deste modo, seria pertinente recorrer à observação de aulas que nos permitisse um cruzamento das diversas informações recolhidas, conferindo uma maior validade aos dados narrados pelos professores.

Referências bibliográficas

ALVES, M. P. (2004). *Currículo e avaliação. Uma Perspectiva Integrada*. Porto: Porto Editora.

BARREIRA, C. (2001). *A avaliação das aprendizagens em contexto escolar: estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Coimbra: FPCE – Universidade de Coimbra.

BARREIRA, C. & PINTO, J. (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, (4), 21-105.

BARREIRA, C. (2007). "*Avaliação é ser sujeito ou sujeitar-se?".* Textos de apoio à disciplina de Modelos e Práticas de Avaliação da Formação (não publicados). Coimbra: FPCE – Universidade de Coimbra.

BOAVIDA, J. (1991). *Filosofia – do Ser e do Ensinar*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.

FERNANDES, D. (2006). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (*3*), 289-349.

FERNANDES, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens. Desafios às Teorias, Práticas e Políticas.* Lisboa: Texto Editores.

FERNANDES, J., ALVES, P. & MACHADO, E. (2008). *Perspectivas e práticas de avaliação de professores de matemática*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

FERREIRA, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

HADJI, C. (2001). *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.

HENRIQUES, F., VICENTE, J. & BARROS, M. (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11ºanos*. Cursos gerais e cursos tecnológicos. Formação Geral. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

JÚNIOR, J. B. (2005). *A avaliação em Filosofia*. Natal: Princípios. Retirado em 14 de Julho, 2009, de http://www.principios.cchla.ufrn.br/17-18P-145-156.pdf.

MACHADO, E. (2007). *Avaliação e participação. Um estudo sobre o papel dos actores na avaliação da formação contínua* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Braga: Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

PACHECO, J. (1998). A avaliação da aprendizagem. In L. S. Almeida & J. Tavares (Eds.), *Conhecer, aprender, avaliar* (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.

PINTO, J. & SANTOS, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

TOZZI, M. (1989). *Vers une didactique de la philosophie*. Cahiérs Pedagógiques, 270.

VALADARES, J. & GRAÇA, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. (1ªed.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

VICENTE, J. (2006). *Avaliar a Avaliação em Filosofia*. VII Encontro de Didáctica da Filosofia (Texto não publicado). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Avaliação de competências: reflexões sobre o uso do método de caso

Marília M. Andrade Neves
Maria Teresa O. S. Tanqueiro

Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

Resumo: A implementação do Processo de Bolonha orienta o ensino superior para o desenvolvimento de competências, o que exige reflexão sobre as questões de avaliação. Independentemente das concepções de "competência" é consensual que a sua aquisição, desenvolvimento e avaliação implicam estratégias adequadas. É nosso objectivo reflectir sobre o uso do método de caso, estratégia de avaliação formativa que utilizamos na disciplina de Ética e Deontologia em Enfermagem, do Curso de Licenciatura em Enfermagem da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. As competências em desenvolvimento são múltiplas e complexas exigindo um processo de avaliação que tenha em conta o progresso que o estudante revela no uso e interligação de capacidades, necessárias à tomada de decisão ética. Na nossa prática, o método de casos envolveu activamente professores e estudantes o que possibilitou o feedback avaliativo essencial à auto-avaliação e à hetero-avaliação, promovendo-as de forma sistemática. Os casos, por nós construídos, revelaram-se instrumentos capazes de diagnosticar sistematicamente a construção de saberes específicos e o desenvolvimento pessoal dos estudantes, proporcionando-nos indicadores de avaliação formativa não só das competências ético-deontológicas mas também de competências de desenvolvimento pessoal. Contribuíram para orientar ou reorientar o estudante face às exigências da disciplina, do curso e do papel que os conteúdos da disciplina têm na sua formação profissional, objectivando uma avaliação formativa fundamental à formação integral do estudante, permitindo acompanhar a construção das capacidades desejadas.

Palavras-chave - Avaliação; Competências; Método-caso

Abstract: The implementation of the Bologna Process oriented higher education for skills development, which requires reflection on the evaluation questions. Regardless of the concepts of "competence" is a consensus that the acquisition, development and evaluation involve appropriate strategies. Our aim is to reflect on the use of the method of case, strategy we use to formative assessment in the discipline of Ethics in Nursing, the Bachelor of Nursing in Nursing School of Coimbra. Skills in development are multiple and complex process requiring an evaluation that takes into account the progress that the student shows in the use and interconnection capabilities, necessary for ethical decision making. In our practice, the case method actively involved teachers and students which allowed the evaluative feedback, essential to self-evaluation and hetero-assessment, promoting them in a systematic way. The cases were built by us, proved to be instruments to systematically diagnose the construction of specific knowledge and personal development of students, providing us indicators of formative assessment not only skills but also ethical and professional conduct of skills for personal development. Helped to guide or redirect the student meet the exigencies of discipline, the course and the role that the contents of the discipline have on their professional training, leading to a crucial formative assessment to the integral formation of the student, allowing us to track the construction of the desired capabilities.

1. Nota introdutória

A implementação do Processo de Bolonha orienta o ensino superior para o desenvolvimento de competências, o que exige reflexão sobre as questões pedagógicas

e mais especificamente sobre o processo de avaliação. Este é um desiderato que não se afigura fácil não só porque a 'competência' não é um fenómeno objectivo mas também porque é uma realidade dinâmica, não existindo consenso relativamente ao seu significado. Independentemente das concepções de "competência" é consensual que a sua aquisição, desenvolvimento e avaliação implicam estratégias pedagógicas adequadas. O desenvolvimento e avaliação de competências implicam a mudança do paradigma de ensino, de um modelo passivo baseado na transmissão de conhecimentos para um modelo de valorização e reconhecimento da aprendizagem ao longo da vida assegurado pela atribuição de créditos, valorizando não só a aprendizagem formal realizada mas essencialmente as competências adquiridas (Perrenoud, 1999; Le Boterf, 2004).

Na disciplina de Ética e Deontologia em Enfermagem, do Curso de Licenciatura em Enfermagem da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra pretende-se que o estudante desenvolva um conjunto de competências para a tomada de decisão ética o que obriga a considerar a interligação entre as *aprendizagens formais*, decorrentes do contexto da formação em enfermagem e as *aprendizagens informais*, decorrentes das vivências sociais e culturais, exigindo um processo de avaliação que tenha em conta o progresso que o estudante revela no uso e interligação de capacidades. Nos últimos anos recorremos ao método de caso, descrito como uma das estratégias que melhor permite avaliar competências num processo que se desenrole a médio prazo, no decorrer do qual se vão recolhendo diversas e diferentes produções do estudante, objecto de avaliação formativa (Erskine *et al.*, 1998; Lebrun, 2008).

É nosso objectivo partilhar algumas reflexões sobre o método de caso enquanto estratégia pedagógica e de avaliação de competências ético-deontológicas e de desenvolvimento pessoal.

2. O desenvolvimento e avaliação de competências

Não existe um padrão definidor e consensualmente aceite do que se entende por competência. As competências não são algo isolado mas uma complexidade de elementos que as constituem, condicionam e delas decorrem. Conceptualmente a 'competência' é o resultado de um processo que combina capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes. A competência não se reduz a um saber nem a um saber fazer. Para que haja competência é necessário aptidão para mobilizar conhecimentos ou capacidades, integrar ou transferir recursos no momento oportuno para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. A competência é também um atributo do sujeito, está incorporada na pessoa, logo o desenvolvimento de competências requer também do estudante 'a disposição para' e 'o saber como'

aprender. Neste contexto, o desenvolvimento de competências leva em consideração a conjugação dos conhecimentos, essenciais ao 'que fazer', das capacidades, necessárias ao 'como fazer' e das atitudes fundamentais ao 'desejo de fazer' que conduz à acção, sendo perspectivado como processo contínuo e de dimensão temporal que ocorre numa multiplicidade de espaços e contextos tendo os estudantes como agentes principais (Perrenoud, 1999; Le Boterf, 2002; Le Boterf, 2004).

Uma competência manifesta-se sempre como uma acção complexa com vista à resolução de um problema concreto. Nesta concepção, a avaliação de competências exige um processo avaliativo contínuo, que considere outros percursos formativos complementares aos percursos académicos e envolva actividades, técnicas e instrumentos que permitem inferir se o estudante mobiliza os conhecimentos e desenvolveu as capacidades e atitudes pretendidas**.** Por conseguinte, dá-se ênfase aos processos e estratégias mas também aos conteúdos e resultados, pressupondo uma pedagogia activa, cooperativa, centrada nos processos cognitivos dos estudantes e associada aos métodos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens e uma avaliação interactiva mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para as classificar, mais integradora e contextualizada, na qual os estudantes têm um papel relevante a desempenhar (Le Boterf, 2002; Fernandes, 2006).

3. O método de caso e a avaliação de competências – algumas reflexões

Na disciplina de Ética e Deontologia em Enfermagem, preconizamos que o estudante esteja disponível para identificar e aprender novos conhecimentos, quer no domínio pessoal, quer profissional, procurando o desenvolvimento de três competências centrais: a competência cognitiva, referente ao conhecimento dos argumentos éticos, deontológicos e bioéticos; a competência analítica, relativa ao domínio dos instrumentos lógicos elementares que permitem distinguir os bons dos maus argumentos; a competência atitudinal, alusiva à disposição para a discussão e debate na tomada de decisão ética.

Ao longo dos últimos anos fomo-nos questionando: como poderíamos conduzir os estudantes na transformação da informação em conhecimento? Como estimular os estudantes a mobilizar os seus diferentes 'saberes', necessários ao entendimento das questões éticas e análise de situações dilemáticas? Nas práticas avaliativas em uso, o que efectivamente avaliamos, a aprendizagem de competências ou a aprendizagem de conteúdos? Alicerçadas nestas questões e tendo como premissas que a transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos exigem tempo e estratégias que incitem os estudantes não só a convocá-los mas também a completá-los e que a competência é contextualizada, ou seja, é em face de uma situação concreta que o

sujeito sabe mobilizar, integrar e transferir recursos, projectando o sentido e encadeamento dos seus actos, elegemos o método de caso para conduzir o desenvolvimento e a avaliação de competências nos estudantes.

O método de caso emergiu como a estratégia adequada à resolução de problemas e tomada de decisão, individual ou em grupo, uma vez que exige ao estudante o levantar de questões, propor situações de intervenção, debater a sua pertinência e adequação confrontando-se com perspectivas diferentes da sua, o que constitui uma tomada de decisão face a um problema em contexto. Surge como uma estratégia integradora de conhecimentos, que exige actividades de pesquisa em fontes de informação diversificadas, com organização e interpretação de informação diversa. Permite ao estudante organizar a sua aprendizagem em interacção com os outros ao discutir e defender ideias pessoais mas com flexibilidade, dando espaço aos outros e respeitando os seus pontos de vista. Do ponto de vista avaliativo, ao aplicar o processo de resolução de problemas numa perspectiva crítica permite valorizar na avaliação da aprendizagem do estudante a construção da sua autonomia para aprender (Erskine *et al.*, 1998; Lebrun, 2008). Face à avaliação de competências, o método de caso reúne algumas das condições inerentes à avaliação formativa enunciadas por Fernandes (2006): as tarefas propostas aos estudantes activam processos complexos do pensamento (analisar, relacionar, integrar, etc.); é uma estratégia organizada em estreita relação com um *feedback* frequente; coloca como central a interacção e comunicação entre professores e estudantes; permite conhecer os saberes, as atitudes, as capacidades e o estádio de desenvolvimento dos estudantes; responsabiliza progressivamente os estudantes pelas suas aprendizagens.

Construímos diversos casos que colocam em simulação a conceituação teórica, amplificados ao longo do decorrer da disciplina, resolvidos quer em grupo quer individualmente. Para servir o duplo objectivo de conduzir o estudante nas aquisições necessárias e desenvolver o mais possível o seu desempenho, definimos as actividades a realizar em sala de aula, sob a nossa orientação, e as que o estudante deveria realizar autonomamente nas horas disciplinares sem contacto docente. Estabelecemos o conjunto mínimo de critérios de evidência de forma a proporcionar o diagnóstico sistemático da construção e mobilização de saberes e do desenvolvimento dos estudantes, proporcionando-nos simultaneamente indicadores de avaliação. A metodologia adoptada em cada caso segue três etapas: inicialmente os estudantes são conduzidos para a identificação das questões ético-deontológicas na situação problema concreta e consequente pesquisa dos referenciais para a sua análise; num segundo momento, são orientados para a selecção e organização da informação, com apresentação escrita dos argumentos que suportam a tomada de decisão; num último

momento os estudantes partilham *a* sua compreensão ética e deontológica da situação com debate e argumentação no grande grupo.

Esta metodologia, cuja operacionalização tem um carácter transversal exigindo a identificação e articulação de saberes e conhecimentos, não só científicos mas também culturais para compreender cada situação problema, permite-nos acompanhar e estabelecer interligações entre as aprendizagens formais consideradas importantes e as aprendizagens informais decorrentes do contexto pessoal e cultural dos estudantes (o que sabem, como pensam, etc.) de forma a desenvolver a construção de conhecimento mobilizável. Simultaneamente, permite a recolha sistemática de indicadores de avaliação através de evidências das competências chave: conhecimento do significado dos conceitos utilizados; utilização adequada do vocabulário ético e deontológico; análise de documentos; interpretação de textos; apresentação clara ideias; exposição articulada de ideias; justificação fundamentada de ideias; escuta e respeito pelas ideias e argumentos dos outros; aceitação da avaliação efectuada pelos outros às suas ideias e argumentos. Em conjunto, e no decorrer do desenvolvimento da disciplina, permite a avaliação das competências que o estudante adquiriu acerca da tomada de decisão ética, nomeadamente: se identifica as questões éticas e deontológicas em contexto; se explica os aspectos fundamentais das questões em análise; se identifica a que questões os diferentes referenciais teóricos respondem; se conhece o processo de tomada de decisão; se apresenta e discute a sua decisão. Assim, ao ser avaliado em relação à tomada de decisão ética, o estudante terá de se mostrar competente a realizar todas ou algumas das tarefas que a situação problema solicita. Ao fazê-lo, o estudante mobiliza os seus saberes, interage com eles, aplica-os, convocando capacidades, conhecimentos e atitudes. Implica a capacidade de ler e interpretar um texto; implica o conhecimento dos referenciais teóricos de suporte à tomada de decisão ética; implica a contextualização no domínio da Enfermagem e consequentemente o conhecimento da deontologia profissional; implica um posicionamento crítico que apela ao conhecimento dos argumentos, ao domínio prático de técnicas argumentativas e à disposição para argumentar.

Concluímos que o método de caso permitiu avaliar se o estudante *aprendeu e* em que referenciais se fundamenta a tomada de decisão ética em enfermagem, se *aprendeu a mobilizá-los para* argumentar a sua tomada de decisão e *se aprendeu* a expor e partilhar a sua decisão. Possibilitou que a avaliação das aprendizagens incidisse não estritamente sobre o que chamamos "conhecimentos" (aquilo que o estudante *sabe*), mas igualmente sobre capacidades, destrezas e habilidades, e também sobre disposições atitudinais e comportamentos (aquilo que o estudante *sabe-fazer* e aquilo que *faz concretamente*), isto é, das competências do estudante através dos seus *saberes*

postos em acção (Le Boterf, 2004). Em paralelo, contribuiu para o pensamento reflexivo, espírito crítico, pensamento divergente e capacidade de resolver problemas.

Em síntese, cremos ter evidenciado as potencialidades do método de caso não só para orientar ou reorientar o estudante, face às exigências da disciplina, do curso e do papel que os conteúdos da disciplina têm na sua formação profissional mas também no contributo para a efectivação de aprendizagens mais significativas e desenvolvimento de competências Ético-deontológicas em Enfermagem e para a sua avaliação em contexto académico.

Referências bibliográficas

ERSKINE, J., LEENDERS, M. & MAUFFETTE-LEENDERS, L. (1998). *Teaching with Cases*. London: Ivey Publishing.

FERNANDES, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50

Le BOTERF, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*. 4º ed. Paris : Éditions d'Organization.

Le BOTERF, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. 3º ed. Paris : Éditions d'Organization.

LEBRUN, M. **(**2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.

PERRENOUD, Ph. (1999). *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre, Artmed Editora.

A regulação da aprendizagem a partir do *feedback* descritivo: práticas de estagiários do 1º Ciclo do Ensino Básico

Carlos Alberto Ferreira

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Resumo: O presente texto pretende descrever e reflectir sobre práticas de regulação das aprendizagens de alunos do 1º ciclo do ensino básico realizadas por estagiários deste nível de ensino, nas quais se destaca a importância e o tipo de *feedback* proporcionado por esses actores avaliativos.
A compreensão dessas práticas resultou de uma investigação realizada com os ditos estagiários, que teve como orientações teóricas o conceito e os tipos de regulação da aprendizagem, a comunicação professor-aluno e o *feedback* nas práticas de regulação das aprendizagens. Os dados recolhidos e analisados permitiram-nos evidenciar que os estagiários, procurando desenvolver uma avaliação formativa contínua nas suas aulas, proporcionavam *feedbacks* pouco descritivos dos processos de aprendizagem dos diferentes alunos, pelo que as estratégias de regulação utilizadas eram, predominantemente, correctivas.

Palavras-Chave: *feedback* descritivo; regulação da aprendizagem; estratégias correctivas.

Abstract: The current text aims to describe and reflect on the learning regulation practices in primary school pupils conducted by primary school teacher's trainees emphasizing on the importance and type of feedback allowed by these evaluative actors.
The comprehension of those practices arose from an investigation done with those primary school teacher's trainees that had as theoretical orientations the concept and the types of learning regulation, the teacher-students communication and the feedback in the learning regulation practices. The gathered and analyzed data allowed us to evidence that the primary school teacher's trainees, seeking to develop an continuous formative assessment in their classes, got little descriptive feedbacks of the learning processes of the different students, therefore the regulatory strategies where, predominantly, corrective.

Keywords: descriptive feedback; learning regulation; corrective strategies.

1. A conceptualização da regulação da aprendizagem

A regulação da aprendizagem sempre constituiu uma das funções privilegiadas da avaliação formativa, de tal forma que Hadji (2001) refere mesmo que a avaliação formativa se quer reguladora do ensino e da aprendizagem. Ou seja, sendo a avaliação formativa aquela que é realizada durante o processo de ensino e de aprendizagem para verificar o que os alunos estão a aprender e como estão a fazer essa aprendizagem, é através dela que se diagnosticam os êxitos, as dificuldades e os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Por isso, a prática desta avaliação possibilita produzir um juízo de valor e um *feedback* conducentes à adaptação das estratégias de ensino e de aprendizagem, no sentido da criação de condições pedagógicas que permitam a cada aluno, na sua individualidade, cumprir os objectivos de aprendizagem, mesmo que por percursos de aprendizagem diferenciados, e, desta forma, conseguir o sucesso escolar.

Assim, a avaliação formativa, com uma função reguladora, procura compreender o processo de aprendizagem do aluno e intervir nele de forma ajustada, pelo que é uma avaliação que está ao serviço da aprendizagem e que promove a qualidade educativa (Boggino, 2009). E isto porque todo o processo de regulação pressupõe a criação de estratégias de ensino que possibilitem criar uma trajectória óptima para cada aluno com as suas características individuais, que lhe permita conseguir o maior número e a maior qualidade possíveis de aprendizagens.

Integrada na prática da avaliação formativa, a regulação da aprendizagem constitui "um processo deliberado e intencional que visa controlar os processos de aprendizagem, para que possa consolidar, desenvolver ou redireccionar essa mesma aprendizagem" (Fernandes, 2005: 67). Entendida assim a regulação da aprendizagem, é um processo que se concretiza por uma sequência de operações, que Allal (2007, p. 8) caracteriza da seguinte forma:

> "- fixar um objectivo [e respectivos critérios de avaliação] e orientar a acção em relação ao mesmo,
> - controlar a realização da acção face a esse objectivo,
> - assegurar um retorno à acção (um *feedback*, uma retroacção)
> - confirmar ou reorientar a trajectória da acção, e/ou redefinir o objectivo."

Todo este processo de regulação é mediatizado por factores internos e externos aos alunos, como, por exemplo, as interacções sociais entre aluno e professor e entre os próprios alunos, os instrumentos de avaliação e de regulação existentes na sala de aula e toda a cultura avaliativa do professor, factores estes que induzem um determinado tipo de estratégias a usar nessa regulação (Vanhulle, 2009).

Assim, a prática da regulação da aprendizagem pode ser realizada por iniciativa do professor (regulação externa), ou pelo próprio aluno, através da sua auto-regulação (regulação interna) (Allal, 2007). Numa perspectiva de regulação externa, a primeira prática a ter surgido foi a da regulação retroactiva, que resulta da avaliação formativa pontual, de natureza behaviorista (Allal, 1986). Tratando-se de uma prática que resultou da adaptação do conceito de avaliação formativa de Scriven ao processo de ensino e de aprendizagem, feita por Bloom e seus colaboradores no início da década de 70 do século XX, consistia na utilização de estratégias correctivas e de remediação para aqueles alunos que a avaliação formativa realizada no final de uma unidade de conteúdos permitisse verificar que não tinham cumprido os objectivos dessa unidade. Sendo a avaliação formativa e a regulação da aprendizagem diferidas, as estratégias de regulação retroactiva utilizadas são do tipo: repetição, pelo professor, dos conteúdos não aprendidos pelo aluno numa primeira fase da aprendizagem; estudo suplementar no manual escolar; realização de mais exercícios do tipo daqueles em que o aluno evidenciou dificuldades; estudo a pares, etc (Ferreira, 2007). Numa lógica de treino e da

repetição, esperava-se que, com estas adaptações da acção pedagógica, os alunos conseguissem cumprir os objectivos e, dessa forma, fazerem as aprendizagens necessárias. Já para os alunos que tinham cumprido os objectivos, eram usadas estratégias de reforço das aprendizagens. Dada a tradição destas práticas de avaliação formativa e de regulação da aprendizagem, as características dos contextos de trabalho dos professores e, ainda, a sua cultura avaliativa, são práticas ainda muito vigentes nas salas de aula (Ferreira, 2006; 2007).

Também no âmbito da regulação externa referida por Allal (2007), pode ser realizada a regulação interactiva. Resultando esta da avaliação formativa contínua (Allal, 1986), caracteriza-se pela utilização de estratégias de ensino individualizadas, porque adequadas às dificuldades, aos ritmos de aprendizagem e aos êxitos dos alunos. Estas estratégias são decididas pelo professor em interacção com cada aluno no momento em que, pela observação e pelo questionamento das estratégias de aprendizagem, são diagnosticadas as dificuldades/erros e suas causas. Caso não seja possível ao professor intervir logo a seguir ao diagnóstico, ele planifica e realiza essa intervenção num contexto de ensino e de aprendizagem posterior (regulação proactiva).

A regulação interna, ou seja, aquela realizada pelo próprio aluno, decorre da sua auto-avaliação durante o processo ou no final da realização de tarefas de aprendizagem, a partir de critérios de avaliação por ele interiorizados. Constituindo a auto-avaliação um processo intencional de reflexão crítica e distanciada do aluno em relação às estratégias de aprendizagem que utiliza, estando, por isso, nela implícito o auto-controlo (Simão, 2005), a auto-regulação decorrente dessa auto-avaliação traduz-se em reajustamentos das estratégias de aprendizagem feitos pelo próprio aluno e que lhe possibilitam cumprir as tarefas com sucesso (Ferreira, 2007). Por esta razão, a auto-avaliação regulada tem vindo a ganhar bastante terreno em termos teóricos, porque, ao tornar o aluno autónomo e responsável na tomada de decisões sobre a sua aprendizagem, maiores garantias dá que os efeitos dessa regulação sejam melhor conseguidos.

Deste modo, a auto-avaliação regulada constitui uma prática avaliativa a ser estimulada pelos professores no processo de avaliação, já que, para além das vantagens referidas, facilita o exercício do ofício do professor, na medida em que o disponibiliza para aqueles alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e para a gestão dos diferentes papéis que a docência exige.

2. Comunicação, *feedback* e regulação da aprendizagem

Enquanto processo de adaptação das estratégias, das actividades e dos objectivos de ensino e de aprendizagem intermédios aos diferentes percursos de aprendizagem dos

alunos, a regulação da aprendizagem implica a relação e a comunicação professor-aluno, já que, como nos dizem Santos *et al*. (2010: 10), também "a avaliação das aprendizagens ocorre no quadro de uma relação social entre professores e alunos." Relação e comunicação estas que se traduzem na interacção e nas trocas de opiniões entre professor e alunos para a análise e para a reflexão conjuntas do processo de aprendizagem, sendo partir delas que tomam as decisões de adaptação da acção pedagógica.

Só com uma relação de abertura, de confiança, de ausência de medo por parte dos alunos para a apresentação das suas dúvidas e das suas dificuldades, ou dos seus erros ao professor, é que se consegue implicá-los na avaliação e fazer efectivos diagnósticos descritivos dos êxitos, das dificuldades e das estratégias de aprendizagem dos alunos (Perrenoud, 1993). Também é só com esse tipo de relação e de comunicação que é possível a negociação, entre professor e alunos, das estratégias de ensino e de aprendizagem adequadas. Daí que qualquer processo de avaliação formativa e de regulação do ensino e da aprendizagem constitua, antes de mais, um acto de comunicação (Altet, 2000; Ferreira, 2007). Comunicação esta que, para ser eficaz, tem que assumir uma intencionalidade em relação à avaliação e à regulação da aprendizagem, os actores têm que partilhar o mesmo código de linguagem e tem que ser realizada em contextos apropriados (Santos *et al*., 2010). Só assim é possível o estabelecimento de um diálogo como "uma forma de conhecimento através do qual cresce e se expressa o pensamento crítico, processo dinâmico e social que exige juízo e deliberação entre os sujeitos, entre quem ensina e quem aprende" (Alvarez Méndez, 2001: 57). Através de um diálogo com estas características, o professor situa o aluno no seu processo de aprendizagem, recolhendo as informações sobre os seus êxitos e sobre as suas dificuldades e respectivas causas, e leva-o a tomar consciência e a explicitar o seu percurso de aprendizagem, pelo estímulo à reflexão sobre o que aprendeu e sobre o que precisa aprender ou melhorar.

Contudo, no contexto avaliativo, não são os diálogos reflexivos e orientados para a compreensão do processo de aprendizagem que frequentemente são estabelecidos entre professor e alunos, mas antes "pseudo-diálogos" (Altet, 2000), nos quais, "pelas perguntas e pela acção, o professor encaminha os alunos para as respostas que, de acordo com o seu modo de raciocinar, espera alcançar e dirige as trocas em função do seu objectivo, do seu esquema inicial" (Altet, 2000: 67). Não é com diálogos que se estruturam por perguntas fechadas deste tipo, que se criam condições para o conhecimento do processo de aprendizagem dos alunos, dos seus raciocínios, das estratégias de aprendizagem por eles utilizadas e das suas dificuldades. É necessária a criação de diálogos estruturados por trocas entre professor e alunos, tendo como referente os critérios de avaliação devidamente clarificados para ambos os

intervenientes, a partir dos quais se elabora um diagnóstico pormenorizado do processo de aprendizagem de cada um deles. Para isso, é necessário o questionamento aberto e a reflexão sobre as representações da tarefa de aprendizagem e sobre as estratégias usadas por cada aluno na realização da mesma (Allal, 1986). Resultante do diagnóstico, é formulado o juízo de valor sobre os processos de aprendizagem dos vários alunos, sendo possível proporcionar um *feedback* descritivo (Crahay, 2007) necessário à interacção para a tomada de decisões conjunta sobre as estratégias de ensino e de aprendizagem que vão regular o dito processo.

Neste sentido, Hadji (2001: 109) afirma que o "aumento da 'formatividade' da avaliação passa por um esforço para compreender melhor como as coisas se passam, a fim de aperfeiçoar o que pode sê-lo." Esforço este que se concretiza, antes de mais, por uma verdadeira comunicação entre professor e alunos assente em perguntas abertas sobre o processo e as estratégias de aprendizagem e por um investimento em diálogos reflexivos entre eles que permitam a compreensão do dito processo, o *feedback* descritivo e pormenorizado (Crahay, 2007) e a negociação da regulação a efectuar. Mas, Santos *et al.* (2010: 63) referem que para esse *feedback* ter sucesso, é também preciso que o professor:

> "- tenha uma ideia clara do processo de resolução da tarefa em causa, sendo capaz de decompor este processo em partes;
> - perceba até que ponto a criança é capaz de lidar com esse processo e/ou suas partes;
> - conheça qual a imagem que a criança tem ainda na cabeça, descentrando-se da sua posição de conhecedor (cabe ao professor procurar colocar-se no papel do outro."

Numa perspectiva construtivista da avaliação e da regulação da aprendizagem, concretizada pela auto-avaliação regulada do aluno, a comunicação intencional entre os dois intervenientes é, também, uma condição fundamental para que tal prática se realize com eficácia. Pois, é importante que "através da comunicação, o professor coloque os alunos em situações de confronto de ideias, de opiniões e de decisões que os obriguem a explicitarem os seus pontos de vista, a tomarem decisões, a planificarem o seu trabalho, a procurarem recursos, etc" (Ferreira, 2007: 83).

Para a concretização da auto-avaliação e da auto-regulação, é fundamental que alunos e professor negoceiem, previamente, os critérios de avaliação das aprendizagens, que vão ser por eles interiorizados. É, também, importante que os alunos planifiquem, por etapas, a realização das tarefas de aprendizagem, que exerçam o auto-controlo avaliativo durante a realização das referidas tarefas, em função dos critérios de avaliação, e que decidam, caso se revele necessário, a alteração das estratégias de aprendizagem para que possam concluir as tarefas com sucesso.

Daí que em qualquer processo de regulação da aprendizagem, quer seja externo ou interno ao aluno (Allal, 2007), a comunicação entre professor e alunos seja uma condição prioritária, já que dela resulta o *feedback* informativo da situação de cada aluno na aprendizagem e, a partir dele, são tomadas, em interacção, ou de forma autónoma pelo próprio aluno, as decisões de adaptação das estratégias de ensino e de aprendizagem com as quais se regula o dito processo.

3. Tipos de *feedback* e respectiva regulação da aprendizagem

Constituindo o *feedback* "uma informação útil sobre as etapas vencidas e as dificuldades encontradas" (Hadji, 1994: 64), proporcionado a partir do juízo de valor construído no contexto da prática da avaliação formativa, é uma condição imprescindível para a regulação da aprendizagem de cada aluno. E isto porque o *feedback*, que tem que ser compreendido pelo aluno e que tanto pode incidir sobre o seu processo de aprendizagem como sobre os seus resultados, "deve conduzir necessariamente a qualquer tipo de acção, ou conjunto de acções, que o aluno desenvolve para poder melhorar a sua aprendizagem" (Fernandes, 2005: 83). Acções estas que pressupõem sempre qualquer forma de adaptação das estratégias de ensino.

Segundo Santos (2008), o *feedback* dado ao aluno só possibilitará a regulação da aprendizagem se assumir as seguintes características: ser claro ao aluno; apontar pistas que o ajudem a superar dificuldades ou a melhorar a aprendizagem; não proporcionar a resposta certa, de modo a que seja o aluno a ultrapassar a dificuldade ou a corrigir o erro; identificar as aprendizagens já conseguidas pelo aluno, por forma a dar-lhe auto-confiança e a estimulá-lo a encontrar as respostas para as dificuldades que sente, ou para corrigir os erros.

Porém, o *feedback* proporcionado pode ser de natureza diferente e, por isso, assumir características também distintas, dependendo da finalidade da avaliação, das características da avaliação formativa realizada, das informações recolhidas e analisadas e do juízo de valor formulado. Apesar de serem várias as tipologias de *feedback* propostas por diferentes autores, Gipps (1999) distingue o *feedback* avaliativo do *feedback* descritivo. O primeiro consiste na informação ao aluno do juízo de valor construído no contexto da avaliação formativa, tendo como referente normas ou critérios. Já o *feedback* descritivo pode ser de dois tipos: aquele em que, a partir do diagnóstico das aprendizagens feitas e das dificuldades, o professor informa o aluno destes aspectos e dá-lhe pistas para poder superar as dificuldades, ou para melhorar a aprendizagem. O outro tipo de *feedback* descritivo é construído com a colaboração do aluno, a partir de uma avaliação partilhada pelos dois. Através desta avaliação partilhada e que incide sobre tarefas de aprendizagem, os dois intervenientes constróem

um *feedback* compreensível para ambos e contextualizado na resolução da tarefa de aprendizagem que foi objecto de avaliação. Assim, a construção deste tipo de *feedback* ocorre em situações de reflexão conjunta sobre o processo de aprendizagem e permite a negociação das estratégias de ensino e de aprendizagem que melhor podem ajudar o aluno a ultrapassar dificuldades e/ou a aprofundar a sua aprendizagem. Daí que seja este último tipo de *feedback* descritivo que apresenta mais vantagens, na medida em que "encoraja uma compreensão mais profunda sobre as tarefas, incita os alunos a avaliar e a reflectir sobre o que fizeram" (Santos, 2008: 23) e a tomarem decisões de modificação da acção pedagógica em conjunto com o professor.

4. Uma breve descrição da metodologia de investigação utilizada no estudo sobre a regulação da aprendizagem de estagiários do 1º ciclo do Ensino Básico a partir do feedback proporcionado

Com a finalidade de estudar as práticas de regulação da aprendizagem, nas quais o *feedback* proporcionado aos alunos desempenha um papel essencial, realizámos uma investigação qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) com estudo de casos (Yin, 2005), entre 2008 e 2009. Porque nos interessava compreender as práticas de regulação de futuros professores do 1º ciclo do ensino básico, nesta investigação participaram três estagiários da Licenciatura em Ensino Básico- 1º Ciclo da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Esta investigação tinha por principais objectivos os seguintes:

- Conhecer as representações dos estagiários do 1º ciclo do ensino básico sobre regulação da aprendizagem;
- Identificar os momentos em que ocorria a regulação das aprendizagens, bem como as estratégias pedagógicas nela utilizadas;
- Verificar os efeitos das estratégias de regulação utilizadas nas aprendizagens dos alunos

No sentido de cumprir os objectivos a que nos propusemos, fizemos uma observação naturalista não participante (Postic; De Ketele, 1992) de duas aulas de 5h de duração cada por estagiário (30h de observação no total), realizámos uma entrevista semi-estruturada (Sousa, 2005) a cada estagiário no final das observações feitas, para melhor compreendermos as suas práticas e percebermos o significado por eles atribuído às mesmas, e analisámos as planificações das aulas observadas, sobretudo os objectivos e as decisões de avaliação das aprendizagens nelas descritas, e os instrumentos de avaliação formativa utilizados nas referidas aulas.

Todos os dados recolhidos foram submetidos à análise de conteúdo, dela resultando uma categorização emergente (Bardin, 1995).

5. O *feedback* proporcionado e a regulação da aprendizagem nas práticas dos estagiários do 1º ciclo do ensino básico

A avaliação formativa constitui "uma autêntica metodologia para melhor ensinar e aprender" (Barreira; Boavida; Araújo, 2006: 109), já que possibilita a formulação contínua de juízos de valor descritivos sobre os processos de aprendizagem, com os quais são proporcionados *feedback*s importantes para a adaptação das estratégias de ensino às dificuldades, aos erros ou aos aspectos a melhorar na aprendizagem dos diferentes alunos.

Daí a nossa preocupação em caracterizar o(s) tipo(s) de *feedback* que os estagiários da Licenciatura em Ensino Básico- 1º Ciclo da UTAD proporcionavam aos alunos, uma vez que era a partir dele(s) que se procedia a qualquer forma de regulação do ensino e da aprendizagem.

Os dados recolhidos e analisados no projecto de investigação das práticas de regulação das aprendizagens daqueles intervenientes, permitiu-nos verificar que, no contexto da prática da avaliação formativa, realizada pontual e continuamente (Allal, 1986) e quase sempre pelos estagiários, eram produzidos juízos de valor quer sobre resultados pontuais, quer sobre o processo de aprendizagem dos alunos (Ferreira, 2010). Contudo, nesta prática avaliativa não se verificaram diálogos reflexivos (Fernandes, 2005; Santos, 2008) entre estagiários e alunos que lhes permitissem compreender as estratégias que os alunos utilizavam na realização de tarefas de aprendizagem e que estavam na origem de dificuldades ou de erros diagnosticados. O tipo de diálogos estabelecidos entre aqueles intervenientes, logo após a detecção de uma dificuldade ou de um erro, caracterizava-se por uma sucessão de perguntas fechadas sobre os conteúdos que estavam a ser ensinados e aprendidos e que eram colocadas pelos estagiários. Com estas perguntas, os estagiários procuravam conduzir o aluno à resposta certa e, dessa forma, corrigirem rapidamente o erro, ou levarem o aluno a superar a sua dificuldade, como se pode constatar a seguir:

> [A estagiária] Começou por pedir a um aluno para identificar no mapa o rio Guadiana e assinalar o seu percurso. Como o aluno não estava a localizar o rio, a estagiária perguntou-lhe: o rio Guadiana fica a norte ou a sul de Portugal? O aluno disse que era a norte. A estagiária perguntou à turma, respondendo os alunos que era a sul. Colocou o dedo do aluno no sítio do mapa onde estava o rio e o aluno foi fazendo o percurso do rio com o dedo. (Notas de campo da aula da Estagiária A).

> [Durante a resolução de uma ficha formativa] Um aluno colocou uma dúvida sobre o revestimento do porco e a estagiária perguntou-lhe: tem escamas? O aluno disse que não. A estagiária perguntou: tem penas? O aluno também respondeu que não. E disse a estagiária: então, tem o quê? O aluno disse pêlos. (Notas de campo da aula da Estagiária B).

> No contexto de uma notícia que falava de doenças emergentes, o estagiário perguntou o que significava emergente. Um aluno disse: que aparece. O estagiário respondeu: que estão a vir, que estão a aparecer. [O estagiário] Perguntou o que era o vírus do Nilo.

> Como os alunos não responderam, o estagiário disse que é o vírus que provoca a malária. E acrescentou que era através de mosquitos que se transmite a doença. (Notas de campo da aula do Estagiário C).

Daqui se depreende que foram estabelecidos "pseudo-diálogos" (Altet, 2000) entre estagiários e alunos, já que, não questionando e nem levando o aluno a reflectir sobre as suas estratégias ou sobre os raciocínios que fez e que o levou a errar ou a ter uma dada dificuldade, tinham como finalidades o controlo da aprendizagem dos alunos por parte dos estagiários e a correcção rápida do erro ou da dificuldade (Ferreira, 2007; 2010).

Porém, pela observação realizada e pelo tipo de diálogos estabelecidos com os alunos, era possível aos estagiários diagnosticarem as dificuldades e os erros dos alunos no momento em que surgiam, mas não lhes permitiam verificar as causas dessas dificuldades e desses erros. Para isso, era necessário o estabelecimento de um outro tipo de diálogo, que tivesse como referente os critérios de avaliação devidamente explicitados e conhecidos por ambos os intervenientes. Diálogo este que, em vez de conduzir o aluno à resposta certa por meio das questões sucessivas ou da atribuição da mesma pelo estagiário ou por outros alunos, devia estimular a reflexão dos dois intervenientes sobre o porquê de os alunos terem errado ou de evidenciarem determinada dificuldade. Ou seja, era fundamental que cada estagiário compreendesse as representações que o aluno fez da tarefa e o questionasse no sentido de explicitar os seus raciocínios e as estratégias usadas, tal como sugere Allal (1986). Deste modo, também se estimulava a reflexão do próprio aluno sobre a sua aprendizagem, possibilitando-lhe participar activamente na avaliação e na regulação e comprometer-se com a sua aprendizagem (Santos, 2008; Santos *et al.*, 2010).

Assumindo o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e a intervenção pedagógica as características atrás referidas, os juízos de valor que os estagiários construíam só lhes permitiam conhecer e comunicar as aprendizagens feitas e aquelas que os alunos ainda não tinham realizado, como podemos depreender daquilo que tomavam como objecto avaliativo:

> (...) É para ver como os meninos estão a desenvolver determinadas actividades (...) e atitudes e comportamentos. (...) Tento avaliar a participação deles, os conhecimentos que eles têm, se realmente estão dentro do assunto e se a ideia com que ficam quando ela é errada inicialmente e depois se ficam com a ideia correcta e não novamente com o conceito errado. (Estagiária A).

> Para perceber quais são mesmo as dificuldades dos meninos. (...) O que eu quero mesmo ter a certeza no momento em que estou a explicar a matéria é perceber de facto se aquilo que eu estou a explicar está a ser percebido pelos alunos. (Estagiária B).

> [Procuro] Ver se aquilo que nós demos ficou bem apreendido ou se temos que mudar ali alguma coisa. (Estagiário C).

Por esta razão, o *feedback* que os estagiários iam proporcionando era pouco descritivo das aprendizagens feitas, das dificuldades e dos erros diagnosticados.

Limitavam-se a constatar o erro ou a dificuldade de cada aluno e, por vezes, davam-lhe a resposta certa. Pudemos, por isso, verificar que esse *feedback* se aproximava, nestes casos, ao de tipo avaliativo (Gipps, 1999):

> [A estagiária] Perguntou a seguir, dirigindo a pergunta a um aluno: como se calcula a área de um quadrado? O aluno não respondeu. Então, a estagiária disse: para calcular a área, vamos pegar num quadrado que é 1 cm. Esta barra, e mostrou uma, tem 10 unidades. Perguntou a estagiária? Então, como calculamos o perímetro desta barra? Fez o desenho da barra no quadro e disse que em cima tem 10 cm e os alunos disseram que de lado também tem 10cm. Dirigindo-se ao aluno, a estagiária perguntou-lhe como se calcula a área do quadrado? O aluno pegou na barra e a estagiária disse-lhe para contar os quadrados. O aluno respondeu 10. A estagiária disse que para se calcular a área é preciso calcular lado vezes lado e dá cm2. (Notas de campo da aula da Estagiária A).

> Durante a leitura do texto, um aluno perguntou o que eram novenas e o estagiário respondeu-lhe: são missas. (...) Outro aluno disse que não entendia o significado de escravidão, dizendo-lhe o estagiário o que significava. Outro aluno perguntou o significado de dolorosa e o estagiário disse-lhe que vem de dor. (Notas de campo da aula do Estagiário C).

Poucas foram as situações em que o *feedback* dado aos alunos se aproximava mais do tipo descritivo das aprendizagens feitas, das dificuldades diagnosticadas ou dos aspectos a melhorar (Crahay, 2007; Gipps, 1999):

> Uma aluna perguntou [à estagiária] se um animal que estava na ficha era doméstico e a estagiária respondeu-lhe: tu para veres se é doméstico tens que pensar se é criado pelo homem ou não. E acrescentou: então, o animal é doméstico ou selvagem? A aluna respondeu que era selvagem. A estagiária perguntou-lhe porquê. A aluna respondeu que era por não ser tratado pelo homem. (Notas de campo da aula da Estagiária B).

> "Após a leitura de um texto, o estagiário disse: vocês estão com dificuldades em palavras [significado de palavras, que os alunos foram dizendo ao longo da leitura]. Pediu a um aluno para dizer as palavras que não entendia e o aluno disse êxodo. Pediu a outro aluno para consultar o dicionário para ver o significado dessa palavra. (...) Pediu a outro aluno para dizer palavras que não entendia, respondendo novena. O estagiário perguntou à turma o significado da palavra e um aluno disse que era cerimónia. O estagiário disse: reparem na palavra novena. Vem de quê? Os alunos responderam nove e o estagiário disse: nove dias. (Notas de campo da aula do Estagiário C).

Uma vez que a prática da avaliação formativa contínua realizada pelos estagiários lhes possibilitava somente identificar as dificuldades e lhes permitia proporcionar *feedbacks* pouco descritivos, não é de surpreender que a regulação da aprendizagem fosse desencadeada por cada estagiário e se caracterizasse, sobretudo, pela utilização de estratégias correctivas. Estratégias estas que consistiram na atribuição da resposta certa pelo estagiário ou por outro aluno solicitado por ele, pela colocação de questões simples sucessivas e encadeadas que conduziam o aluno com dificuldades a corrigir rapidamente a resposta errada e, ainda, pela repetição dos conteúdos não aprendidos pelos alunos numa primeira fase da aprendizagem (Ferreira, 2007; 2010). Tratavam-se de estratégias de natureza behaviorista, explicadas pelo facto de os estagiários não conseguirem diagnosticar as causas das dificuldades/erros na interacção com cada aluno, por não saberem gerir as várias dificuldades diagnosticadas num mesmo

momento, numa lógica de intervenção com estratégias de ensino e de aprendizagem adequadas a cada dificuldade de aprendizagem, e, ainda, pela preocupação com o cumprimento do plano da aula, que lhes retirava tempo para se dedicarem à exploração das dificuldades de aprendizagem e dos erros dos alunos e para intervirem adequadamente neles.

Considerações finais:

A investigação realizada com os estagiários sobre as suas práticas de regulação das aprendizagens dos alunos evidenciou dificuldades quer na realização da avaliação formativa contínua, quer no *feedback* e na regulação da aprendizagem dos diferentes alunos. Dificuldades estas que se prendem com a ausência do diagnóstico das causas das dificuldades de aprendizagem em interacção com os alunos e, consequentemente, com a elaboração de juízos de valor muito pouco pormenorizados sobre os processos de aprendizagem dos vários alunos das turmas. Daí que o *feedback* que os estagiários foram proporcionando aos alunos fosse pouco descritivo das aprendizagens feitas e das dificuldades encontradas, caracterizando-se pela simples identificação dessas dificuldades e/ou erros com vista à intervenção rápida com uma determinada estratégia correctiva.

Tais resultados levam-nos a considerar a necessidade de um maior e de um melhor investimento na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico na avaliação formativa e na regulação da aprendizagem. É necessário trabalhar, de uma forma mais intensiva e diversificada nas estratégias de ensino utilizadas, o diagnóstico das causas das dificuldades, a elaboração de juízos de valor mais pormenorizados sobre os processos de aprendizagem dos alunos e a intervenção pedagógica diferenciada nas dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Consideramos, por isso, que estes são indicadores importantes para a formação de professores no domínio da avaliação da aprendizagem, numa perspectiva de contribuir para que os futuros professores desempenhem cada vez melhor o seu papel avaliativo, que tão decisivo é para a qualidade das práticas lectivas e para o sucesso educativo dos alunos.

Referências bibliográficas

ALLAL, L. (1986). Estratégias de Avaliação Formativa. Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação. In L. Allal; J. Cardinet; P. Perrenoud. *A Avaliação Formativa Num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, 175-209.

ALLAL, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal; L. Mottier Lopez (Dir.). *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck Université, 7-23.

ALTET, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.

BARREIRA, C.; BOAVIDA, J. & ARAÚJO, N. (2006). Avaliação formativa. Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40-3, 95-133.

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

BOGGINO, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 79-86. Consultado em Setembro de 2009 em http://sisifo.fpce.ul.pt.

CRAHAY, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves: revue critique de la literature de recherché. In L. Allal; L. Mottier Lopez (Dir.). *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck Université, 45-70.

FERNANDES, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

FERREIRA, C. A. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40-3, 71-94.

FERREIRA, Carlos Alberto (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

FERREIRA, Carlos Alberto (2010). A regulação das aprendizagens no exercício da docência. Um estudo com estagiários do 1º ciclo do ensino básico. In P. Figueiredo; M. Carvalho (Org.). *A escola e o mundo do trabalho. Actas do XVII Colóquio Afirse/ Secção Portuguesa*. Lisboa: Secção Portuguesa da Afirse.

GIPPS, C. (1999). Sócio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*. 24, 355-392.

HADJI, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.

HADJI, C. (2001). *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, Ph. (1993). Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica. In A. Estrela; A. Nóvoa (Org.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, 171-191.

POSTIC, M. & DE KETELE, J-M. (1992). *Observar las Situaciones Educativas*. Madrid: Narcea Ediciones.

SANTOS, L. (2008). Dilemas e Desafios da Avaliação Reguladora. In L. Menezes *et al.* (Orgs.). *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios*. Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 11-35.

SANTOS, L. *et al*. (2010). *Avaliar para Aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário.* Porto: Porto Editora.

SIMÃO, A. M. V. (2005). Reforçar o Valor Regulador, Formativo e Formador da Avaliação das Aprendizagens. *Revista de Estudos Curriculares*, 3(2), 265-289.

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

YIN, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed.

Aprendizagem e avaliação da oralidade em contextos *online* – o potencial dos serviços de *podcasting*[1]

Viviane B. Furtuoso
Universidade Estadual de Londrina

Maria João Gomes
IE – Universidade do Minho

Resumo: O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente no que respeita aos ambientes em rede, veio criar novas oportunidades de acesso à informação e de comunicação a distância. De facto, as redes digitais de comunicação vieram permitir o surgimento de novos ambientes de aprendizagem, ultrapassando as limitações de carácter espácio-temporal existentes em contextos de formação presencial. O surgimento de ambientes de aprendizagem *online*, possibilitando aos alunos uma maior flexibilidade na gestão dos seus tempos e processos de aprendizagem, tem conduzido muitas instituições de formação à adopção de modalidades de formação a distância (*e-learning*) ou em regime misto (*b-learning*). Esta realidade coloca novos desafios aos professores, em múltiplas dimensões, entre as quais se encontra a questão da aprendizagem e avaliação das aprendizagens em língua estrangeira. Este texto focaliza-se na problemática da aprendizagem e avaliação da competência oral em línguas estrangeiras, com base em serviços de comunicação via internet, particularmente nos serviços de *podcasting*. Parte-se de uma revisão de literatura no domínio para uma sistematização de possíveis utilizações pedagógicas do *podcast* no ensino-aprendizagem e na avaliação das aprendizagens de competências orais em línguas estrangeiras.

Palavras-chave: *Podcasting*. Língua Estrangeira. Avaliação.

Abstract: The development of information and communication technologies, in particular with regard to networked environments, has created new opportunities to access information and to communicate at distance. In fact, the digital communication networks have come to allow the emergence of new learning environments, overcoming the limitations of spatial-temporal nature, existing in contexts of classroom education. The emergence of online learning environments, allowing students greater flexibility in managing both their time and learning processes, has conducted many education institutions to adopt procedures for distance learning (e-learning) or in mixed (b- learning). This reality poses new challenges for teachers, in many dimensions, among which is the issue of learning assessment. This paper focused on the process of learning and assessing oral competence in foreign languages supported by communication services through internet, such as podcasting. It starts from a literature review on the use of podcasts in educational contexts to systematize possible pedagogical uses of this kind of technology in the process of teaching, learning and assessing oral skills in foreign languages.

Keywords: *Podcasting. Foreign Language. Assessment*.

[1] Este texto foi produzido com o apoio do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Ministério da Educação do Brasil. Adoptou a grafia do acordo ortográfico de 1990 sendo que em casos de dupla grafia se optou pela grafia europeia.

1. Da aprendizagem à avaliação: novos contextos, novas oportunidades

Um dos fatores que tem mudado o cenário educativo, quer ao nível das modalidades de oferta formativa – presencial e a distância –, quer no que concerne às atividades de aprendizagem e de avaliação dessas aprendizagens, tem sido o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a sua ampla disseminação, quer nos contextos familiares, quer nos contextos escolares e profissionais. A diversificação crescente de serviços de comunicação e de publicação e acesso à informação associada à expansão da Web 2.0 tem contribuído para o aumento da oferta formativa em modalidade a distância mas também para a progressiva integração das TIC no apoio ao ensino presencial ou como "extensão virtual da sala de aula presencial" (Gomes, 2005, p.232). O acesso facilitado às redes e serviços de comunicação a distância através da internet amplia os recursos pedagógicos disponíveis a professores e alunos, facultando o acesso facilitado a informação multimédia/hipermédia disponível em sites da mais variada natureza, permitindo que sejamos não apenas consumidores mas também produtores de informação e conhecimento e que encontremos parceiros e interlocutores em qualquer outra parte do mundo.

A utilização das TIC no ensino-aprendizagem verifica-se nas mais diversas áreas científicas e níveis de escolaridade. No contexto deste texto centrar-nos-emos na problemática da aprendizagem e avaliação das aprendizagens em língua estrangeira, com foco no potencial das tecnologias Web 2.0 no desenvolvimento e avaliação da proficiência oral em língua estrangeira.

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser suportada pelo contacto com falantes da língua, quer através da escrita, quer através da oralidade. Neste domínio, quer da escrita quer da oralidade, as TIC e os múltiplos serviços que a mesmas possibilitam vieram ampliar em muito a possibilidade de contactos entre os falantes da língua em causa.

No que diz respeito às línguas estrangeiras (LE), o contacto direto com falantes da língua-alvo é frequentemente bastante limitado, uma vez que a possibilidade de os alunos viajarem para outros países, apesar de desejável, não é ainda uma possibilidade generalizada. Embora no contexto europeu esse acesso seja facilitado pela existência de alguns projectos comunitários a esse nível, essa não é ainda uma prática generalizada, sendo contudo que o advento de muitos dos serviços e tecnologias de informação e comunicação também tem promovido experiências de interação entre os aprendizes de LE no âmbito da Europa (Moura & Carvalho, 2006).

Numa primeira fase, assistimos à substituição dos "pen pals" com os quais trocávamos correspondência postal como forma de desenvolvimento da escrita e de ampliação de conhecimentos sobre múltiplos aspectos culturais associados à aprendizagem de uma

língua estrangeira, pelos "e-pal", para isso recorrendo a serviços como o correio eletrónico. O surgimento de espaços de publicação *online,* como os blogues ou os wikis, vieram facilitar o desenvolvimento de projectos entre escolas de países diferentes e incentivar e facilitar a comunicação em língua estrangeira. Mais recentemente, serviços de comunicação por voz através da internet, como o *Skype* (serviço da empresa *Skype Limited*) e serviços similares, vieram também permitir a comunicação oral a baixo custo, abrindo novas oportunidades de comunicação com falantes de línguas estrangeiras.

Aprender uma língua estrangeira demanda, necessariamente, interação, seja entre pessoas, meios e instrumentos para que a co-construção de significados e, consequentemente, de conhecimento, sejam de facto materializadas. Nesse sentido, as novas tecnologias e serviços que fazem parte da chamada *Web 2.0*, isto é, a segunda geração da *World Wide Web,* ganham espaço no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras e abrem novas possibilidades ao nível da avaliação das aprendizagens quer em contextos de complementaridade do ensino presencial, quer em contextos de educação *online*:

> A problemática da avaliação é um elemento central nas preocupações de muitos professores e investigadores em educação. No contexto da educação a distância, e particularmente da educação a distância através de ambientes *online* (*e-learning*), a avaliação das aprendizagens tem sido referenciada como um dos aspectos mais complexos que urge assegurar. Por outro lado, adopção crescente de práticas de *e-learning* em complementaridade ao ensino presencial coloca novos desafios e oferece novas alternativas às práticas de avaliação de aprendizagens habitualmente utilizadas. (Gomes, 2009, p. 1675)

Os contextos de educação a distância frequentemente foram objeto do estigma da avaliação "não presencial" sendo usual a referência à dificuldade em avaliar nestes contextos, particularmente no que concerne à dificuldade de "comprovar" a identidade do aluno:

> No contexto da educação *online*, uma das questões que mais amiúde é colocada de imediato, prende-se com a dificuldade de verificação da identidade dos estudantes que pretendemos avaliar *online* – Como verificar essa identidade? (...) (Gomes, 2010, p. 314)

Importa contudo ter presente que a própria evolução da tecnologia tem feito também surgir novas formas de satisfazer esse requisito da verificação de identidade que, em alguns casos, é reivindicado:

> Mais recentemente, o surgimento e ampla disseminação de sistemas de videoconferência via Web, vieram permitir e facilitar a verificação visual da identidade dos estudantes bem como a interacção directa e síncrona, de carácter audiovisual. Desta forma, temos actualmente a tecnologia e os serviços que nos permitem realizar situações de avaliação "face a face" mas realizadas a distância. (Gomes, 2010, p. 317)

Tomando como pressuposto que ensino, aprendizagem e avaliação são partes de um mesmo processo, voltar o nosso olhar sobre a avaliação permite-nos repensar todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, acreditamos nas

potencialidades das novas tecnologias disponíveis na *Web* como complementares às práticas de avaliação já utilizadas no contexto presencial e comou instrumentos mais adequados ao paradigma de aprendizagem que o contexto a distância demanda, se tomarmos como base a coerência entre os focos de ensino e de avaliação.

A evolução das TIC veio permitir o surgimento de várias "gerações de inovação tecnológica" na educação a distância (Garrison, 1985; Gomes, 2003, 2008), decorrente do surgimento de sucessivas gerações de tecnologias, as quais, dadas as suas potencialidades em termos de mediatização dos conteúdos de aprendizagem e de mediatização das interações professor-alunos e alunos entre si, permitem abordagens pedagógicas diferenciadas que nos permitem falar de uma sucessão de gerações de educação a distância (ver tabela 1).

	1ª Geração de EaD 1833...	**2ª Geração de EaD 1970s...**	**3ª Geração de EaD 1980s...**	**4ª Geração de EaD 1994**	**5ª Geração de EaD 2004**	**6ª Geração de EaD**
Designação	Ensino por correspon-dência	Tele-Ensino	Multimédia	E-learning	M-learning[2]	Mundos virtuais
Representação e mediatização de conteúdos	Mono-média	Múltiplos médias	Multimédia interactivo	Multimédia colaborativo	Multimédia conectivo e contextual	Multimédia imersivo
Suportes tecnológicos de distribuição de conteúdos	Imprensa	Emissões radiofó-nicas e televisivas	CDs e DVDs	Internet – web	Palm tops, celulares, leitores portáteis de MP3 e MP4, smartphones	Ambientes virtuais na web
Frequência e relevância dos momentos comunicacionais	Quase inexistente	Muito reduzida	Muito reduzida	Significativa e relevante	Significativa e relevante	Significativa e relevante

Tabela 1: Gerações de EaD. (Gomes, 2008, p. 198).

Dos Cd Roms para a internet e, mais recentemente, para os dispositivos portáteis, os aprendizes de língua estrangeira vêm aumentando suas oportunidades de contacto com a língua-alvo. A geração da aprendizagem móvel/portátil, conectiva e contextual (Gomes, 2008, p.198), assim caracterizada pelo recurso a suportes tecnológicos de distribuição de conteúdos que pelas suas características de grande portabilidade permitem contextos tecnológicos de aprendizagem ricos em conexões com recursos

[2] Mobile learning.

online bem como uma contextualização da informação que pode até ser apresentada ao aprendente em função de dados de localização geográfica do lugar onde o mesmo se encontra, ganha espaço em contextos de aprendizagem de LE, contribuindo para uma comunicação ativa, ultrapassando barreiras de espaço geográfico e temporal. A combinação de mais de uma tecnologia, privilegiando a complementaridade entre a comunicação síncrona e a assíncrona, pode oferecer benefícios em contextos *online* de aprendizagem, ultrapassando alguns inconvenientes que o fuso horário pode oferecer para a comunicação síncrona entre pessoas situadas geograficamente em diferentes partes do mundo. No caso das línguas estrangeiras, o *Skype*, por exemplo, apresenta-se como uma tecnologia de grande potencialidade para a comunicação síncrona, mas com algumas limitações por exemplo, associadas a potenciais situações de fusos horários bastante diferenciados entre potenciais sujeitos comunicadores. Desse modo, ampliar as possibilidades de interação e comunicação com o incremento de uma tecnologia de comunicação assíncrona, como o *podcast*, revela-se promissor para a promoção da aprendizagem *online* de uma LE. Sendo assim, investigar a problemática da aprendizagem e da avaliação da competência oral em línguas estrangeiras com base em serviços de comunicação via internet, constitui uma agenda de pesquisa relevante para os variados contextos de ensino, de aprendizagem e de avaliação das aprendizagens. É nesse sentido que nos propusemos elaborar este texto com base numa revisão de literatura referente ao uso educacional dos serviços de *podcasting*.

2. *Podcast*: conceitos, tipos e modelos

Antes de iniciar nossa revisão sobre *podcasts* e seus usos, acreditamos ser importante definir alguns termos encontrados na literatura, tais como *podcast*, *podcasting* e *podcaster*.

Assim, *podcast* é o nome dado a uma página, site ou local onde os ficheiros de áudio estão disponibilizados para *download*; *podcasting* caracteriza-se como o ato de gravar ou divulgar os ficheiros na Web e *podcaster* é o indivíduo que produz, o autor que grava e desenvolve os ficheiros no formato de áudio (Bottentuit Junior & Coutinho, 2007). Para nós, *podcast* é melhor definido como o próprio arquivo de áudio, publicado e disponível para download, "um ficheiro áudio digital" (Carvalho, 2010). Nesse sentido, propomos nossa discussão em torno do *podcast* como uma das mais recentes configurações entre os formatos sonoros disponíveis na *web.*

Segundo Moura e Carvalho (2006), o desenvolvimento da tecnologia de *podcasting* iniciou-se em 2004, quando Adam Curry (DJ de MTV) e Dave Winer (criador de *software*) criaram um programa que permitia descarregar automaticamente transmissões de rádio na internet diretamente para os seus iPods. As autoras afirmam ainda que:

> (…), o que faz do *podcast* uma ferramenta atraente é a possibilidade que o ouvinte tem de subscrever os podcasts que lhe interessam usando um agregador RSS (Real Simple Syndication) que lhe garante automática a actualização dos podcasts para o PC ou leitor portátil." (Moura & Carvalho, 2006, p. 89).

A funcionalidade de subscrever um site de *podcasting* permite ao utilizador receber nos dispositivos digitais que utiliza (com acesso à internet) os novos ficheiros que vão sendo disponibilizados, permitindo-lhe assim manter-se com acesso imediato à nova informação, logo que esta é publicada na web.

De acordo com Salmon *et. al* (2008), tomando como base os conteúdos disponibilizados pelos *podcasts* podemos classificá-los em três tipos: *podcast*, *videocast* e *enhanced podcast*, estes últimos incluindo, para além do áudio e da imagem vídeo, hiperligações entre diferentes elementos.

Para além dos diferentes tipos de *podcast*, referentes à natureza dos média envolvidos na representação dos conteúdos – som, imagem estática, vídeo e/ou hiperligações – podemos considerar a existência de diferentes modelos de *podcast*, em função dos objetivos associados à sua produção e recepção.

Medeiros (2006, p.5-6), reportando-se à produção e recepção do *podcast* enquanto documentos aúdio considera a existência de quatro modelos diferenciados:

- Modelo *Metáfora*: tem características semelhantes a um programa de rádio de uma emissora convencional com os elementos característicos de um programa como: locutor/apresentador, blocos musicais, vinhetas, notícias, entrevistas, etc.;
- Modelo *Editado*: as emissoras de rádio editam os programas que foram veiculados na programação em tempo real, disponibilizando-os no seu *site* para serem ouvidos *à posteriori* pelo ouvinte que "perdeu a hora" do seu programa favorito;
- Modelo *Registro*: conhecido também como *audioblog* cujos temas abordados são diversos: sermões de padres, guias de turismo, desabafos em um congestionamento, etc. e
- Modelo *Educacional*: frequentemente associado a contextos de educação a distância, permitindo a disponibilização *online* de aula. Em contextos de ensino presencial este modelo pode ser utilizado para disponibilizar aulas leccionadas ou repor aulas em falta.

Em função das potencialidades nele percebidas, o *podcast* vem sendo integrado como ferramenta de ensino-aprendizagem em diversas situações educativas, aspecto que desenvolveremos nas páginas seguintes.

3. O áudio educacional: pré e pós *podcasting*

Como recurso no contexto educacional o áudio não é uma perspectiva nova (Edirisingha et al., 2007; Lee &Tynan, 2008), é o renascimento do áudio para fins educativos (Salmon & Edirisingha, apud Carvalho *et al.,* 2009). No Brasil, por exemplo, o uso do áudio na educação sustentado em um aparato tecnológico tem início com o rádio, na década de 1920 (Paula, 2010).

No entanto, os dispositivos de áudio utilizados no contexto educacional (rádio, fita cassete, Cd Rom, etc.) têm sido substituídos à medida que se verifica a existência de uma evolução tecnológica que permite a obtenção de registos áudio de forma mais fácil, económica, confiável e de maior qualidade sonora. Simultaneamente, o acesso a dispositivos de produção e audição de ficheiros áudio vem aumentando quer na diversidade, quer na portabilidade da tecnologia, como é o caso dos leitores de MP3 ou os próprios telemóveis que frequentemente possuem também a possibilidade de gravar e reproduzir ficheiros áudio, para além de outros recursos. A ampla disseminação de tecnologias digitais portáteis faz com que estes recursos façam parte do quotidiano de muitos dos actuais alunos.

Salmon *et al*. (2008) sistematiza de forma interessante alguns dos principais aspectos relacionados com o uso do áudio por alunos com base nos serviços de *podcasting* ou com base em tecnologias anteriores (ver tabela 2).

Aspectos de apoio à aprendizagem	**Abordagens anteriores (pré-*podcasting*)**	***Podcasting***
1. Dispositivos de produção	Equipamento especializado Estúdios de gravação	Computadores, gravadores digitais Equipamento de baixo custo. Software livre
2. Mecanismos de distribuição	Duplicação Serviços de correio	Alimentadores RSS – gratuitos e de fácil uso
3. Acesso dos alunos	Serviços de correio Locais de venda ou consulta	Agregadores RSS Download
4. Dispositivos de leitura	Leitor de cassetes Walkman	Aparelhos portáteis: MP3, MP4, telemóveis, PDAs, computadores portáteis com internet sem fio
5. Competências técnicas	Programas de formação Textos e vídeos instrucionais	O manuseio dos aparelhos já é familiar aos alunos
6. Contexto de aprendizagem e de uso	Limitações, falta de flexibilidade	Fácil de usar, flexibilidade, mobilidade, armazenamento quase ilimitado
7. Autores de conteúdo	Professores, instituições	Professores, alunos, público em geral

Tabela 2: Aspectos técnicos do *podcasting* (Salmon e tal., 2008, p. 28 – tradução e adaptação)**.**

A vulgarização de dispositivos portáteis como os computadores portáteis, os leitores de MP3 e os telemóveis e a melhoria das condições de acesso à internet, quer em muitos contextos escolares, quer em muitos contextos familiares, fazem com que o uso pedagógico dos serviços de *podcasting* possa já ser uma realidade. Faremos de seguida uma breve revisão de literatura com a qual pretendemos identificar algumas das finalidades com que o *podcast* tem sido utilizado no contexto educacional.

4. *Podcast*: o estado da arte

Nesta secção do texto, apresentaremos uma breve revisão de literatura sobre o(s) uso(s) de *podcast* no contexto educacional. Para contemplar o que encontramos na bibliografia, vamos dividir os estudos revisados em dois grupos. O primeiro contemplará o uso de *podcasts* num conjunto diversificado de áreas do conhecimento como a Geografia, a Biologia, dentre outras, e o segundo grupo terá como foco o uso de *podcasts* no contexto de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras.

4.1. Usos educacionais do *podcast*

A partir dos estudos revisados, destacamos, no primeiro grupo, o uso do *podcast* para: 1. antecipar conteúdos/conceitos de uma aula expositiva para os alunos (Aliotta et al., 2008; Lee & Tynan, 2008), o que leva os alunos a prepararem-se melhor para a discussão presencial quando o assunto é novo e complexo; 2. substituir manuais impressos por vídeo *podcasts* (Mount & Chambers, 2008); 3. apresentar conceitos, dar *feedback*, orientações, recomendações, propor trabalhos, fazer revisões, sínteses, convidar os alunos a fazerem uma reflexão (Carvalho, 2009).

De entre os estudos revisados encontram-se também relatos de experiências de uso do *podcast* por parte de professores para dar *feedback* aos alunos relativamente a alguma tarefa realizada. France & Ribchester (2008) referem no seu texto que o formato digital possibilitou um *feedback* mais alargado aos alunos. Embora os autores reconheçam que quantidade pode não ser sinónimo de qualidade, a opinião dos alunos sobre o *feedback* gravado apontou para um *feedback* mais aprofundado, detalhado e mais personalizado ao comparar esta experiência com outras vivenciadas anteriormente. Segundo os autores, o *podcast* funciona particularmente bem quando os professores querem dar *feedback* sobre: apresentações orais, *role plays* e representação teatral. Apontam também a possibilidade de fornecer *feedback* individual e *feedback* genérico, sendo que o último pode ser mais apropriado para grupos grandes (mais de 40 alunos).

A experiência no Mestrado em Psicologia Ocupacional da Universidade de Leicester, na Inglaterra, relatada num documento sobre avaliação na era digital produzido pelo *Joint Information Systems Committee* (JISC, 2010), reforça a ideia da contribuição do uso do *podcast* para um *feedback* mais detalhado e personalizado, além de salientar a

agilidade em relação ao tempo. O *feedback* é mais rico, permitindo aos professores expandir-se em pontos importantes, variar a entonação, a altura e o ritmo da fala, além de adicionar humor para criar harmonia, abrindo as portas para um diálogo contínuo entre aluno e professor (JISC, 2010, p.41)[3]. Além disso, importa registar que o uso de *podcast* para *feedback* em cursos a distância, onde o nível de desistência dos alunos tem sido representativo, constitui uma alternativa importante para um *feedback* mais rápido e personalizado (JISC, 2010).

Um outro estudo revisado, descreve uma experiência numa Licenciatura em Biologia Aplicada relatada por Cunha (2009), em que se apresenta o uso do *podcast* como um método de trabalho para o próprio aluno transformar o material escrito num outro formato (áudio ou vídeo), em que se sinta mais confortável a estudar. Assim, os *podcasts* foram produzidos pelos alunos e avaliados pelo professor com base em uma grelha com vários parâmetros, tais como: rigor científico, originalidade na abordagem do tema, clareza/objectividade, estrutura do conteúdo/organização das ideias, atractividade e extensão. Cada grupo fez ainda a sua auto-avaliação e uma hetero-avaliação aos *podcasts* dos seus colegas. Como resultado do estudo, os alunos apontaram que o *podcast* deve ser usado como complemento e não como substituto ao formato escrito do texto.

A partir dos estudos apresentados, constatamos que o uso do *podcast* como recurso pedagógico pode ser tanto uma produção do professor, por exemplo como uma forma alternativa de registar o resultado de uma avaliação do trabalho realizado pelo aluno, quanto uma produção dos próprios alunos, produzida e avaliada por eles mesmos, pelos colegas e pelo professor. Neste último caso, o uso do *podcast* pode desempenhar um papel importante na co-construção do conhecimento acerca do objeto de estudo, bem como contribuir para uma prática avaliativa descentralizada. A alternância de papéis que os alunos assumem, ora avaliando, ora sendo avaliados, não só os incentiva a refletir sobre a própria aprendizagem, como faz o aluno praticar a colaboração e a partilha responsável pela aprendizagem do outro.

Pensando no processo de aprendizagem de LE, o *feedback* personalizado, principalmente no que diz respeito à compreensão e produção oral, torna-se bastante restrito e é dificultado pelo número elevado de alunos em sala de aula. Assim, o uso de *podcast* poderia ser uma alternativa de acompanhamento da produção dos alunos. Nos ambientes *online*, o uso de *podcast* apresenta-se como uma alternativa assíncrona de *feedback* que pode complementar a prática da língua de modo síncrono, que já promove vários tipos de *feedback* durante as interações (Furtoso, 2009). No entanto, não

[3] Feedback is also richer; tutors can expand on salient points, vary the tone, pitch and pace of the voice and add humour to build rapport, opening the door to an ongoing dialogue between student and tutor. (JISC, 2010, p. 41).

encontramos, até o término da produção deste texto, estudos específicos na literatura revisada com ênfase no uso do *podcast* no processo avaliativo, nomeadamente no âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme apontaremos na próxima subsecção.

4.2. *Podcast* e o contexto de ensino-aprendizagem-avaliação de línguas estrangeiras

As diferentes tecnologias e serviços da Web 2.0, com base na comunicação escrita, entre as quais se incluem serviços como os blogues, correio eletrónico, escrita colaborativa *online*, entre outros, têm sido explorados em diferentes contextos relacionados com o ensino e aprendizagem das línguas. Mais recente é a utilização de serviços de comunicação por voz ou outras opções de utilização do áudio via internet no domínio do ensino e aprendizagem das línguas. Contudo, já em 2005, Godwin-Jones, apontava o *Skype* e o *podcast* como tecnologias que rompiam com o que já existia na indústria tradicional de comunicação, permitindo novas e diferentes maneiras de se fazer coisas que já nos eram familiares. Para o autor, o *Skype* torna-se o telefone das pessoas e os serviços de *podcasting*, o rádio[4]. De entre as finalidades do uso de *podcasts* para aprendizagem de línguas estrangeiras identificadas por Godwin-Jones (2005) destacam-se a revisão de vocabulário, as entrevistas com falantes nativos e os exercícios de compreensão oral.

No que diz respeito ao uso do *Skype* para a aprendizagem de LE, de entre outras aplicações de mensagem instantânea (*MSN*, *OoVoo*, *Adobe Connect*, etc.), os estudos desenvolvidos no âmbito do Projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*[5] (Telles, 2009) apontam as potencialidades de um contexto que permite o acesso à língua-cultura própria e do outro por meio da comunicação síncrona, integrando língua escrita e língua falada.

Da revisão de literatura realizada, identificamos um conjunto de textos dos anos de 2007 e 2009, com foco no uso de *podcasts* no contexto das línguas estrangeiras, que se concentraram na apresentação de conteúdos em sala de aula pelo professor (Souza & Martins, 2007; Costa, 2009: Menezes, 2009); na disponibilização de obras literárias, em episódios, para os alunos (Menezes, 2009) e, com maior ênfase, na compreensão oral de uma língua estrangeira (Godwin-Jones, 2005; Moura & Carvalho, 2006; Carvalho, 2009; Souza & Martins, 2007; Oliveira & Cardoso, 2009; Vasconcelos, 2009), incluindo a compreensão oral das variantes de um mesmo idioma falado em diferentes lugares do

[4] Both Skype and podcasting can be considered ´disruptive technologies´ in that they allow for new and different ways of doing familiar tasks, and in the process, may threaten traditional industries. Skype, the ´people´s telephone´, is a free, Internet-based alternative to commercial phone service, while podcasting, the ´radio for people´, provides a ´narrowcasting´ version of broadcast media." (Godwin-Jones, 2005, p. 9)

[5] www.teletandembrasil.org

mundo (Fernandes & Alves, 2009). Desta revisão de literatura decorre que os serviços de *podcasting* têm sido referenciados como uma opção para desenvolver a habilidade de compreensão oral de uma língua estrangeira. Desse modo, o aluno é exposto a amostras de língua falada, seja pelo professor, por falantes nativos e/ou por outros falantes da língua-alvo, o que o ajuda a "treinar o ouvido" para entender o outro, além de aperfeiçoar a pronúncia e a articulação dos sons (Moura, 2010). Iniciativas dessa natureza são encontradas hoje com uma certa facilidade na internet no formato de cursos, umas vezes em serviços de carácter gratuito, outras vezes como serviços que devem ser adquiridos pelos interessados. Na tabela seguinte indicam-se os endereços Web de alguns desses sites, referentes a três línguas diferentes.

Página da internet	**Língua Estrangeira**
http://www.thebobandrobshow.com/website/index.php#	Inglês
http://www.eslpod.com/website/show_all.php?cat_id=1#	Inglês
http://frenchpodclass.com/	Francês
http://portuguesembadajoz.wordpress.com/2008/04/07/aprender-portugues-com-*podcast*/	Português
http://www.brazilianpodclass.com/blog/	Português

Tabela 3: Uso de *podcasts* para aprender uma língua estrangeira: foco na compreensão oral.

De modo geral, todas as páginas listadas na tabela 3 disponibilizam arquivos de áudio, (*podcast*), embora nem todos ofereçam a opção de o aluno receber os *podcasts* automaticamente, já que não disponibilizam este serviço por meio do agregador RSS. Os arquivos de áudio apresentam uma duração entre 20 e 50 minutos e a maioria disponibiliza um roteiro de estudos que, além do conteúdo do áudio, inclui explicações gramaticais, exercícios de compreensão do conteúdo do áudio, de entre outros tipos de atividades.

Seguindo o formato de curso, ressaltamos a experiência de um projeto livre direcionado para alunos universitários ou do ensino secundário que pretendiam viajar para um país de expressão inglesa, relatada por Vasconcelos & Moreira (2010). De acordo com os resultados do estudo:

> (...) uma das mais-valias apontadas ao projecto é a liberdade e autonomia que este proporciona aos utilizadores. O fácil acesso aos *podcasts*, a sua portabilidade e a sua natureza, que permitem a sua manipulação e transferência para diferentes dispositivos, são apontados como factores essenciais para o seu sucesso em contexto educativo (...) (Vasconcelos & Moreira, 2010, p. 125)

Assim, o uso de *podcasts* para disponibilizar conteúdos educativos *online* vem ganhando espaço na internet. Além de ambientes eletrónicos voltados para o contexto de aprendizagem de LE, o aluno também tem acesso a numeros *podcasts* disponíveis na internet, concebidos sem fins "escolares" mas que podem ser explorados e utilizados de forma pedagógica. A maior vantagem do acesso a este tipo de conteúdo de áudio recai sobre a autenticidade, uma vez que é representativo da língua falada em contextos de uso e não amostras de fala facilitadora para o aprendiz menos proficiente, como costumam ser as gravações que acompanham os livros didáticos. Em língua inglesa, por exemplo, muitos dos livros didáticos são acompanhados de registos audio que já apresentam "amostras autênticas" ou, pelo menos, mais próximas da língua em uso, por ser uma área em que o ensino da língua como língua estrangeira está mais desenvolvida. Contudo, no caso do ensino da língua portuguesa enquanto língua estrangeira, o material de áudio (quando existe) que acompanha os livros didáticos ainda se aproxima muito da "fala facilitadora". Nesse sentido, recorrer aos *podcasts* disponíveis na internet, gratuitos e de fácil acesso, pode ser uma alternativa para aqueles que buscam amostras da língua portuguesa falada de forma mais natural.

Faz-se ainda relevante discutirmos sobre outra faceta do uso dos serviços de *podcasting* no contexto de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras. Além da habilidade de compreensão oral, o aprendiz tem a oportunidade de gravar seu próprio *podcast*, desenvolvendo a habilidade de produção oral. Para Oliveira & Cardoso (2009), a fluência dos alunos melhora quando eles próprios criam seus *podcasts*.

O trabalho de produção oral dos alunos otimiza o trabalho colaborativo, já que "professores e alunos compartilham juntos desde a confecção do tema até a sua gravação, edição e postagem do conteúdo na Internet" (Souza & Martins, 2007, p. 223), além de promover também o envolvimento dos alunos no trabalho uns com os outros (Oliveira & Cardoso, 2009). Para Menezes (2009), há maior cumplicidade entre alunos e professor.

Como exemplo de uso do *podcast* com a finalidade de gravar a produção oral dos alunos, destacamos a experiência relatada por Moura & Carvalho (2006) com foco na correspondência escolar entre alunos belgas e portugueses aprendendo francês. De entre as atividades desenvolvidas no âmbito do *Projeto eTwinning*[6]*: "Correspondance Scolaire" 2005-2006*, os alunos gravaram uma auto-apresentação[7].

> No sentido de levar os alunos a participar e a serem produtores de informação, cada aluno gravou o seu episódio onde se apresentou e falou dos seus projectos. A professora belga orientou as gravações dos seus alunos, levando a que cada aluno da turma falasse de si e do seu projecto futuro aos alunos portugueses. Para além do áudio foi possível

[6] Para maiores detalhes: http://www.etwinning.net/pt/pub/index.htm.

[7] Menezes (2009) também relata experiência com a produção de *podcasts* para a auto-apresentação dos alunos para que falassem de si e da sua relação familiar.

> juntar texto e imagens o que ajudou a completar a informação. Os alunos portugueses escreveram os textos que depois de corrigidos serviram de guião para a gravação dos podcasts. Com a ajuda da professora portuguesa, os alunos conseguiram gravar os seus textos em áudio e disponibilizá-los para download no podcast do projecto. Este trabalho resultou bastante interessante na medida em que os alunos deram sentido às aprendizagens, porque havia um motivo concreto para o que estavam a realizar e conheciam o destino do seu trabalho. A motivação, o empenho e o perfeccionismo foram dimensões notórias desde o princípio ao fim das actividades. (Moura & Carvalho, 2006, p. 93-94)

A motivação aparece como um elemento importante também no estudo de Vasconcelos e Moreira (2010). As autoras verificaram que "os alunos trabalham mais e melhor ao saberem que o seu trabalho poderá ser lido, escutado e entendido por qualquer pessoa em qualquer parte do mundo" (p. 140).

Ao revisar os estudos com foco na produção oral em LE, constatamos que a própria produção do *podcast* é um processo que pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades orais e escritas em língua estrangeira.

Importa ainda realçar que o uso do *podcast* oferece contribuições para um *feedback* mais detalhado e personalizado na aprendizagem de LE, já que a fala de cada aluno apresenta características próprias que não podem ser consideradas apenas no coletivo, ou seja, é necessário voltar a atenção para cada fala específica de modo que o *feedback* também seja personalizado. Para Kaplan-Leiserson (2005), a fala dos alunos poderia ser revisada por ele próprio e pelo professor[8]. A nosso ver, a hetero-avaliação poderia ainda ser praticada pelos colegas.

Para finalizar, apresentamos o trabalho de Menezes (2009), o único encontrado na literatura com algum viés para avaliação na área de línguas estrangeiras. Com foco no uso do *podcast* como complemento às aprendizagens em regime presencial na disciplina de Inglês, a autora destaca a avaliação da compreensão oral como uma das atividades realizadas pelos alunos. Os alunos fizeram o *download* de um episódio em inglês para os seus dispositivos móveis, ouviram quantas vezes acharam necessárias e mais tarde, na data combinada, preencheram uma ficha de avaliação proposta pela professora com foco na compreensão oral do texto.

Assim, os resultados desta breve revisão de literatura destacam o potencial dos serviços de *podcasting* para a aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como a necessidade de mais pesquisas que explorem as vantagens de usos variados desta ferramenta no processo de ensino-aprendizagem-avaliação de língua estrangeira.

[8] Podcasting can also be an excellent technology for learning a language, not only for listening to speech and pronunciation but also, in combination with a recording device, for capturing a learner´s own speech for review by themselves or a teacher." (KAPLAN-LEISERSON, 2005)

5. Considerações finais

A avaliação não pode, nos dias de hoje, ainda ser abordada como um elemento isolado, sendo pelo contrário, um elemento fundamental em todo o processo de ensino e aprendizagem. A esse cenário, juntam-se os desafios colocados pelos contextos de educação a distância, em que a separação entre professores e alunos cria novos desafios a todo o processo de ensino-aprendizagem, incluindo a questão da avaliação não presencial das aprendizagens. Abordamos, neste texto, algumas das possibilidades de aprendizagem e avaliação de competências orais em língua estrangeira com recurso ao *podcast*, partilhando algumas pesquisas revisadas até o momento como parte de um projeto mais amplo com foco na avaliação de proficiência oral em língua estrangeira em contextos eletrónicos. Na tabela 4 procuramos sistematizar as ideias principais que identificamos a partir da revisão de literatura referentes a possíveis utilizações do *podcast* em contexto de ensino-aprendizagem-avaliação em língua estrangeira.

Objetivos da produção de *podcast* em língua estrangeira		
Produtores do *podcast*	**Objetivos**	**Exemplos possíveis**
Por alunos	Desenvolvimento da proficiência oral tendo em vista o *feedback* do professor com funções avaliativas (sejam funções diagnósticas, formativas e /ou sumativas). Estabelecimento de contato com outros alunos geograficamente distantes.	Gravação da leitura de um texto fornecido pelo professor. Gravação de uma mensagem de apresentação pessoal do aluno.
Por professores	Disponibilizar conteúdos em formatos alternativos e passíveis de utilização em dispositivos móveis de uso comum (telemóveis, leitores de MP3, etc.). Disponibilizar exemplos de expressão oral em língua estrangeira. Dar *feedback* individualizado sobre a produção (oral e escrita) dos alunos.	Gravação de um texto do manual escolar, lido pelo professor. Gravação de leituras de artigos de jornais em língua estrangeira. Gravação de *feedback* individualizado sobre a produção dos alunos.
Por nativos da língua estrangeira	Disponibilizar exemplos de expressão oral em língua estrangeira com diferenças de género textual e variantes geográficas.	Gravação por falantes da língua em estudo, de diversas idades e localizações geográficas e de géneros textuais variados.
Por professores e alunos	Redigir em conjunto textos e fazer a sua locução, promovendo a colaboração e cooperação entre estudantes e destes com o professor. Promover o conhecimento de culturas associadas à língua em estudo através da troca de documentos produzidos.	Gravação de um texto sobre a localidade onde se situa a escola e seu envio a professores e estudantes de escolas de outros países, falantes da língua em estudo.

Tabela 4 – Possíveis objetivos da produção de *podcast* em contexto de ensino-aprendizagem-avaliação de línguas estrangeiras.

Os resultados da revisão de literatura aqui apresentada apontam que o uso de recursos da *Web 2.0*, com especial atenção para o *podcast* educacional, apresenta-se como viável e promissor em contextos de formação que privilegiam um *f*eedback mais detalhado e personalizado e particularmente quando a oralidade é um elemento fundamental como no caso do ensino-aprendizagem-avaliação de LE.

No contexto das línguas estrangeiras, o *podcast* tem sido utilizado com maior intensidade para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral, sendo este recurso substituto ou complemento de outras formas mais convencionais de se fazer chegar a língua-alvo falada até os aprendizes, como as fitas cassetes, os CDs, de entre outros dispositivos. No que diz respeito à habilidade de produção oral, o *podcast* está apenas começando a ser utilizado para explorar a possibilidade de o próprio aluno gravar sua produção, levando em conta o trabalho colaborativo que o processo pode ajudar a desenvolver. No entanto, é preciso avançar no sentido de considerar o processo de produção de *podcasts* como estratégia e instrumento de avaliação das aprendizagens promovidas no contexto educacional. Esta dimensão de exploração da produção de *podcast* pelos alunos como processo e produto objeto de avaliação no que respeita à proficiência oral (quando a locução/gravação é efectuada pelo alunos) e também da proficiência escrita (quanto o texto a servir da base ao *podcast* é da autoria do alunos) é ainda muito incipiente mas apresenta potencial a ser considerado quer em contextos de ensino presencial, quer em contextos de educação a distância. No primeiro caso, a produção de *podcast* pelos alunos, para além de servir como exercício da sua proficiência oral, permite ao professor uma análise individual da produção de cada aluno, nem sempre possível no espaço/tempo de tempo de cada aula presencial. O carácter de registo permanente da produção oral do estudante permite também que o professor possa ouvir várias vezes a sua locução/fala e desse modo identificar com maior rigor os aspectos relativamente aos quais se torna necessário um *feedback* mais cuidado. Nos contextos de educação a distância, não só estamos perante o mesmo tipo de vantagem identificado para o uso dos *podcast* em contextos de ensino presencial como a sua utilização pode ser um alternativa importante na avaliação da proficiência oral que, num contexto de ensino a distância, terá sempre que ser efectuado de forma mediatizada.

Chegamos ao final do espaço que temos para este texto, considerando que as novas tecnologias não podem e nem devem ser vistas como as soluções para os problemas educacionais, mas como alternativas possíveis e úteis, seja para complementar o contexto de aprendizagem fisicamente presencial, seja para otimizar o contexto de ensino a distância. Além disso, a combinação do uso de mais de uma dessas tecnologias pode preencher algumas lacunas há tanto tempo discutidas na literatura sobre ensino e

aprendizagem, dentre as quais destacamos a avaliação da proficiência oral em língua estrangeira.

Referências bibliográficas

ALIOTTA, M. et al. (2008). Podcasts and lectures. In: G. Salmon & P. Edirisingha (eds.), *Podcasting for learning in universities.* England: Oxford University Press, 33-42.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. & COUTINHO, C. P. (2007). *Podcast* em Educação: um contributo para o estado da arte. In A. Barca, A., M. Peralbo, A. Porto, B. D. Silva & L. Almeida (Eds.), *Actas do IX Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. A Coruña: Universidade da Coruña, 837-846.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. & COUTINHO, C. P. (2008). Recomendações para produção de podcasts e vantagens na utilização em ambientes virtuais de aprendizagem. [Online, disponível em http://prisma.cetac.up.pt/125_Recomendacoes_Producao_Podcasts_Vantagens_Utilizacao_Ambinetes_Virtuais_Aprendizagem_Joao_Bottentuit_Junior_e_Clara_Coutinho.pdf; acedido a 21 de Setembro de 2010).

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B., LISBOA, E. S. & COUTINHO, C. P. (2009). *Podcast*: uma revisão dos estudos realizados no Brasil e em Portugal. In: A. A. A. Carvalho (org.), *Actas do Encontro sobre Podcasts*. Braga: CIEd, 293-298.

CARVALHO, A. A. A. (2009). Podcasts no ensino: contributos para uma taxonomia. In *Ozarfaxinars,* 8. (Disponível em http://www.cfaematosinhos.eu/Podcasts%20no%20Ensino_08.pdf e acedido a 21 de Setembro de 2010).

CARVALHO, A. A. A. (2010). Taxonomia de Podcasts. In: A. A. A. Carvalho e C. A. A. Aguiar (Orgs.) *Podcasts para ensinar e aprender em contexto.* Santo Tirso: De Facto Editores, 19-43.

CARVALHO, A. A. A. et al. (2009). Podcasts in higher education: students' and lecturers' perspectives. In: E. R. Santos, E. M. Miletto, M. Turcsanyi-Szabo (orgs.) *Proceedings of the IFIP World Conference on Computers in Education.* Bento Gonçalves, Brasil: IFIP.

COSTA, G. S. (2009). *Podcast*: um género ou suporte? Emergente ou híbrido? Oral ou escrito? *Encontro Nacional sobre Hipertexto*.

CUNHA, C. et al. (2009). Aprender com podcasts. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 5493-5498.

EDIRISINGHA, P., RIZZI, C., NIE, M. & ROTHWELL, L. (2007). Podcasting to provide teaching and leanring support for an undergraduate module on English language and communication. *Turkish Online Journal of Distance Education – TOJDE*, 8 (3), 87-107. [Online, disponível em http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde27/pdf/article_6.pdf , acedido a 22 de Outubro de 2010].

FERNANDES, J. S. & ALVES, M. D. S. (2009). Como os *podcasts* podem auxiliar a competência auditiva no âmbito ensino-aprendizagem de Espanhol como segunda língua? *Holos*, ano 25, v. 3, 201-206.

FRANCE, D. & RIBCHESTER, C. (2008). Podcasts and feedback. In: G. Salmon & P. Edirisingha (eds.), *Podcasting for learning in universities.* England: Oxford University Press, 70-79.

FURTOSO, V. B. (2009). Para além do "Gostei muito da conversa": avaliação no contexto de aprendizagem em tandem. In: J. A. Telles (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI.* Campinas, SP: Pontes Editores, 297-314.

GARRISON, D. R. (1985). Three generation of technological innovations in distance education. In *Distance Education*, Vol.6, nº2, pp-235-241.

Voltar ao Índice do Eixo

GODWIN-JONES, R. (2005). Emerging technologies. Skype and podcasting: disruptive technologies for language learning. *Language Learning & Technology*, 9 (3), 9-12.

GOMES, M. J. (2003). Gerações de Inovação Tecnológica no Ensino a Distância. In Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16(1), pp.137-156. Braga: Centro de Investigação em Educação -Universidade do Minho. [Disponível online em https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/496]

GOMES, M. J. (2005). E-Learning: reflexões em torno do conceito. In Paulo Dias e Varela de Freitas (orgs.), Actas da IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges'05, Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, pp. 229-236, ISBN 972-87-46-13-05 [cd-rom]. [Disponível online em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2896-]

GOMES, M. J. (2008). Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*; ano 42-2, p.181-202. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

GOMES, M. J. (2009). Problemáticas da avaliação em educação online. In Paulo Dias & António Osório (orgs.), *Actas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges 2009*; Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho; pp. 1675 – 1693.

GOMES, M. J. (2010). Problemáticas da avaliação em educação online. In SILVA, M., PESCE, L., ZUIN, A. (orgs). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: WAK, p. 309-336.

JISC (2010). *Effective assessment in a digital age: a guide to technology-enhanced assessment and feedback.* [Online, disponível em http://www.jisc.ac.uk/digiassess; acedido a 10 de Novembro de 2010).

KAPLAN-LEISERSON, E. (2005). Podcasting in academic and corporate learning. *Learning Circuits.* [Online, disponível em http://www.astd.org/LC/2005/0605_kaplan.htm; acedido a 22 de Outubro de 2010].

LEE, M. J. W. & TYNAN, B. (2008). Podcasts and distance learning. In: G. Salmon & P. Edirisingha (eds.), *Podcasting for learning in universities.* England: Oxford University Press, 92-102.

MEDEIROS, M. S. (2006). Podcasting: um antípoda radiofónico. *Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Brasília. [Online, disponível http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/20112/1/Macello+Santos+de+Medeiros.pdf; acedido a 22 de Outubro de 2010].

MENEZES, C. M. C. A. V. Q. (2009). *Utilização de dispositivos móveis na escola do séc.XXI: o impacto do podcast no processo ensino- aprendizagem da língua inglesa no 7º ano do 3º ciclo do ensino básico.* Dissertação de Mestrado em Informática Educacional. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

MOUNT, N. & CHAMBERS, C. (2008). Podcasts and practicals. In: G. Salmon & P. Edirisingha (eds.), *Podcasting for learning in universities.* England: Oxford University Press, 43-56.

MOURA, A. & CARVALHO, A. A. A. (2006). *Podcast*: potencialidades na educação. *Prisma.com*, 3, 88-110. [Online, disponível em http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/5_adelina_moura_e_ana_amelia_carvalho_prisma.pdf; acedido a 26 de Outubro de 2010].

MOURA, A. (2010). O telemóvel para gravar e ouvir podcasts: potencialidades na aprendizagem de línguas. In: A. A. A. Carvalho e C. A. A. Aguiar (Orgs.) *Podcasts para ensinar e aprender em contexto.* Santo Tirso: De Facto Editores, 145-162.

OLIVEIRA, S. A. & CARDOSO, E. L. (2009). Novas perspectivas no ensino de língua inglesa: blogues e podcasts. *Educação, Formação & Tecnologias,* 2 (1), 87-10. [Online,

disponível em http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/66/55; acedido a 26 de Outubro de 2010).

PAULA, J. B. C. (2010). *Podcasts educativos: possibilidades, limitações e a visão do professor de ensino superior.* Dissertação de Mestrado em Educação Tecnológica. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

SALMON, G. et al. (2008). Podcasting technology. In: G. Salmon & P. Edirisingha (eds.), *Podcasting for learning in universities.* England: Oxford University Press, 20-32.

SOUZA, S. A. & MARTINS, C. B. M. J. (2007). Exemplos de usos de podcasting no ensino de línguas estrangeiras. *Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná.* [Online, disponível em http://www.apliepar.com.br/site/anais_eple2007/artigos/19_shirley.pdf; acedido a 26 de Outubro de 2010].

TELLES, J. A. (Org.) 2009. *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores.

TRAXLER, J. (2008). Podcasting in context. In: G. Salmon & P. Edirisingha (eds.), *Podcasting for learning in universities.* England: Oxford University Press, 12-19.

VASCONCELOS, S. & MOREIRA, A. (2010). Podcastnic: aprender inglês de modo não formal. In: A. A. A. Carvalho e C. A. A. Aguiar (Orgs.) *Podcasts para ensinar e aprender em contexto.* Santo Tirso: De Facto Editores, 115-128.

VASCONCELOS, S. (2009). *Utilização de podcasts no ensino de inglês língua estrangeira: estudo exploratório em contexto não formal e não presencial.* Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Feedback processual na avaliação da aprendizagem: uma estratégia necessária para a (re)construção do conhecimento.

Rosineide Pereira M. Garcia

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Resumo - Para avaliar é necessário saber avaliar. A avaliação de aprendizagem deve ser uma produção de sentidos e valores, construídos individualmente e coletivamente, num contexto sócio-histórico que possibilite a construção e reconstrução do conhecimento e seu processo de gestão, durante todo o percurso da própria ação educativa, além de contribuir com a formação de cidadãos, aprofundamento de valores democráticos da vida social, cultural e transformação da própria realidade. Nesta perspectiva, o presente artigo tem como objetivo fomentar uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem atrelada à quarta geração da avaliação, negociação comunicativa, potencializadas pelas tecnologias de informação e comunicação. A quarta geração da avaliação "negociação" (Guba & Lincoln) coloca o diálogo como método de ensino, onde o professor e os alunos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento e co-responsáveis pelo acordo e pactuação das práticas avaliativas formativas, assim sendo, a avaliação da aprendizagem é configurada como um processo interativo de negociação, fundamentado no paradigma construtivista. A investigação qualitativa evidenciou a necessidade do "feedback processual" (Garcia) com informações qualitativas e quantitativas que permita o aluno tomar decisões e melhorar o seu desempenho quanto a (re)construção do conhecimento e seu processo de gestão. A opção por um modelo teórico de avaliação da aprendizagem, seja na modalidade presencial, semi-presencial ou a distância configura-se uma estratégia necessária, pautada em pressupostos pedagógicos que entenda a construção do conhecimento como algo dinâmico, comunicacional, emancipatório e que ocorre simultaneamente durante todo o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, comunicação, feedback processual.

Abstract - To evaluate it is necessary knowing how to do it. Learning evaluation must be a production of senses and values, individually and collectively constructed, in a social-historic context that makes it possible knowledge construction and reconstruction and of its management process, all the way along the educational act itself, besides contributing to citizens' education, deepening of social and cultural life democratic values and transformation of the reality itself. On this perspective, the present article has as an objective to make it possible a reflection on learning evaluation based on evaluation fourth generation, communicative negotiation, as possibilities through information and communication technologies. "Negotiation" evaluation fourth generation (Guba & Lincoln) sets dialog as teaching method, through which the teacher and the students are subjects of the learning act and co-responsible for the agreement of formative evaluation practices, thus, learning evaluation is configured as an interactive process of negotiation, based on constructivist paradigm. The qualitative research highlighted the necessity for a process feedback (Garcia) with qualitative and quantitative information that make it possible for the student to make decisions and improve his/her performance towards knowledge (re)construction and its management process. The option for a learning evaluation theoretical model, either on regular education, semi-presence education or distance education-is a necessary strategy, based on pedagogical background that considers knowledge construction as dynamic, communication-related, emancipating and that occurs simultaneously during all the learning process.

Keywords: learning evaluation, communication, process feedback.

1. Introdução

Para avaliar é necessário saber avaliar. A avaliação da aprendizagem envolve pressupostos teórico-metodológicos que podem auxiliar a (re)construção do conhecimentos e possibilitar modificações em todo o percurso da própria ação educativa. Discutir avaliação da aprendizagem é entender um conjunto de políticas e práticas pautado em pressupostos epistemológicos, políticos, éticos e sociais que envolvem, essencialmente, algumas questões sobre: qual o modelo de avaliação; quem são os sujeitos; o que avaliar; quando avaliar; como avaliar; quais os fins da avaliação; quais usos serão feitos da coleta das informações e dos resultados obtidos.

A opção por um modelo teórico de avaliação da aprendizagem, seja na modalidade presencial, semi-presencial ou a distância configura-se uma estratégia necessária, pautada em pressupostos pedagógicos que entenda a construção do conhecimento como algo dinâmico, comunicacional, emancipatório e que ocorre simultaneamente durante todo o processo de aprendizagem. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo fomentar uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem atrelada à quarta geração da avaliação, negociação comunicativa, potencializadas pelas tecnologias de informação e comunicação, onde se faz necessário um "*feedback* processual" com informações qualitativas e quantitativas que permita o aluno tomar decisões e melhorar o seu desempenho quanto a (re)construção do conhecimento e seu processo de gestão.

2. As quatro gerações da avaliação

O modo como o professor seleciona os instrumentos, define os procedimentos, elabora os critérios de correção e divulgação os resultados da avaliação e utiliza os ambientes virtuais de aprendizagens denuncia a concepção teórico-metodológica, na qual ele estabelece raízes ideológicas do processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Assim sendo, a opção por um modelo de avaliação da aprendizagem implica condicionantes sócio-políticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade. Para os autores Guba & Lincoln (1989), a avaliação passou por quatro fases de evolução de conceitos: mensuração, descrição, julgamento e negociação.

A primeira geração da avaliação era associada à medição e teve fortes influências da ascensão das Ciências Sociais com John Stuart Mill, em 1843, e, em seguida, fortalecida com a Teoria Evolucionista de Charles Darwin. Essa aproximação das ciências ao estudo de fenômenos humanos/sociais teve muitas contribuições do campo da Psicologia com estudos realizados na área da psicometria. Os testes de QI (quociente de inteligência), considerados técnicas novas de medida, foram amplamente utilizados nas escolas americanas, no final do século XIX e início do século XX. A finalidade principal da escola era ensinar/transmitir conhecimento. Utilizavam-se essencialmente testes de

memória, principalmente oral, um aluno de cada vez, com objetivo de medir se ele memorizou o que o professor ensinou.

O tratamento estatístico dos dados e a quantificação das observações do mundo social, mediante instrumentos objetivos, fazem parte do paradigma positivista que surgiu na metade do século XIX, com Augusto Comte, e que contribuiu de forma significativa na condução do trabalho científico. O pensamento positivista considera o conhecimento do mundo à luz da ciência e da tecnologia com ênfase na experimentação e observação empírica. Um dos elementos principais no processo de quantificação dos fatos sociais foi o emprego do termo variável. A variável permitiu não só medir as relações entre os fenômenos, mas também testar hipóteses e estabelecer generalizações. Essas idéias demarcaram a primeira geração da avaliação, cuja ênfase está na mensuração de atitudes, de comportamento e de rendimento.

Desta forma, compreende-se que os dados de desempenho, medidos por instrumentos padronizados, tentavam expressar generalizações com objetividade e precisão, entretanto, a análise quantitativa dos objetos ou fenômenos educacionais não restringe apenas ao observável e ao quantificável. É relevante considerar a complexidade dos programas e políticas educacionais, os atores sociais e a dinâmica do contexto cultural.

A segunda geração da avaliação - alcance por objetivo focado na perspectiva da avaliação descritiva - surge pós a primeira Guerra Mundial quando novas pesquisas são incentivadas pelo governo com ênfase na necessidade da revisão do currículo escolar e na busca da melhoria no desempenho escolar. Os objetivos educacionais precisavam ser avaliados constantemente pela escola e pelo sistema educacional com a finalidade de identificar se a escola estava conseguindo de forma eficiente atender os objetivos que eram definidos pela necessidade da economia e, portanto, do mercado. É nesse contexto que surge a avaliação com total preocupação com os resultados (produto), com o grau de cumprimento dos objetivos previamente planejados para o programa e com a análise do custo-benefício.

Na década de 70, surge uma nova perspectiva de enfoque na pesquisa em ciências sociais privilegiando a possibilidade de interpretações das realidades estudadas. A fenomenologia de Husserl teve grande influência na elaboração do currículo escolar construído com a participação do estudante com outros atores sociais, considerando o contexto no qual o estudante faz parte. Neste momento sócio-histórico a avaliação passa a ter influência das idéias, opiniões e posições ideológicas dos avaliadores na tentativa de interpretar os fatos. Surge então, a avaliação qualitativa do conhecimento centrado no sujeito com base em juízos subjetivos, características significativas para o surgimento da terceira geração de avaliação.

Para Guba e Lincoln (1989), a terceira geração não nega a segunda, ela acrescenta a dimensão do julgamento e enfatiza a necessidade de um especialista em avaliação. "A descrição e o julgamento são essenciais – são dois atos básicos da avaliação." (p.29); entretanto, a avaliação realizada pelo professor não é a mesma realizada pelo especialista em avaliação. O especialista em avaliação descreve os objetivos, as aptidões, o ambiente, os resultados, julga-os e os classifica conforme o mérito.

O pesquisador Michael Scriven, em 1967, expõe uma série de problemas que não tinham sido tratados adequadamente nas gerações anteriores, impulsionando o surgimento de novos modelos de avaliação, dentre eles: sinalização clara dos objetivos, os problemas, acertos, insucessos, a performance dos sujeitos avaliados e os resultados obtidos; o que fazer com os resultados obtidos pelo avaliador; a definição dos padrões de julgamento era livre, conforme os interesses da instituição educacional; e, a necessidade de um especialista em avaliação com o papel de juiz.

Na década de 90, surge a quarta geração, potencializada pelas tecnologias de informação e comunicação, que valoriza o diálogo e possibilita a participação coletiva entre os sujeitos na construção do conhecimento. Essa geração envolve uma visão crítica do processo de avaliação tendo a negociação como elemento essencial, na tentativa de integrar as dimensões técnicas, políticas, sócio-culturais e contextuais. A avaliação é caracterizada como aquela que tem por objetivos: promover a negociação entre avaliadores e avaliados, envolvendo os diversos interesses e temas entre os grupos; viabilizar uma agenda de negociação com intuito de pactuar as decisões, apreciações e acordos coletivos; obter informações, quantitativas e qualitativas, e adotar estratégias que subsidiem a negociação, e utilizar as informações via avaliação de forma negociada, promovendo a discussão de questões significativas do processo com vista à melhor aprendizagem de todos os envolvidos. (Guba & Lincoln, 1989).

A quarta geração da avaliação "negociação" coloca o diálogo como método de ensino, onde o professor e os alunos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento e co-responsáveis pelo acordo e pactuação das práticas avaliativas. Essa geração é a que mais se aproxima de uma perspectiva construtivista da educação, onde a prática educativa é vista como ato político de conscientização e transformação da própria realidade. Nesse sentido, a prática educativa tem uma relação direta com a realidade do aluno, o conteúdo de ensino é visto como "temas geradores" que são extraídos da problematização da prática de vida cotidiana dos alunos. Resumidamente, segue as principais características das quatro gerações da avaliação e algumas implicações na prática educativa.

Geração		Características da geração	Prática educativa
1ª	**Mensuração**	▪ mensuração do desempenho; ▪ geração da medida; ▪ papel do avaliador era técnico, ele aplicava instrumentos de medida; ▪ ênfase na avaliação quantitativa do conhecimento.	▪ aplicação de testes padronizados para medir o QI; ▪ classificação dos alunos conforme os diferentes níveis mentais e suas aptidões; ▪ ênfase na memorização; ▪ professor detentor e transmissor do conhecimento; ▪ ênfase na mensuração de atitudes, de comportamento e de rendimento.
2ª	**Descrição**	▪ descrição detalhada sobre os objetivos alcançados em relação aos planejados; ▪ surgimento da avaliação qualitativa do conhecimento.	▪ aplicação de instrumentos para examinar o desempenho do aluno em relação ao que foi planejado e ensinado pelo professor; ▪ visa a melhoria do currículo escolar; ▪ ênfase no resultado (produto).
3ª	**Julgamento**	▪ julgamento de valor como elemento essencial; ▪ não nega a geração anterior, complementa; ▪ ênfase na avaliação qualitativa do conhecimento.	▪ avaliador passa a ter o papel de juiz; ▪ reconhecimento do juízo subjetivo por parte do avaliador; ▪ ênfase na tomada de decisão visando a melhoria do desempenho escolar.
4ª	**Negociação**	▪ diálogo coletivo é a essência da negociação; ▪ negociação entre avaliadores e avaliados; ▪ ênfase na avaliação quantitativa e qualitativa do conhecimento.	▪ professor passa a ser um mediador e não um "juiz" no processo de construção e avaliação do conhecimento; ▪ critérios de correção são pactuados coletivamente; ▪ co-participação no planejamento das ações avaliativas e dos temas geradores; ▪ visa a melhoria da aprendizagem; ▪ configurada como um processo interativo de negociação, fundamentado no paradigma construtivista.

Quadro 1 – As quatro gerações da avaliação

Fonte: Guba e Lincoln (1989, 22-42).

Com base nas principais características de cada geração observa-se uma evolução de conceitos que vai envolvendo, gradativamente, novos elementos ou até mesmo redimensionando aspectos relacionados à dimensão política e prática da avaliação da aprendizagem na busca do aprimoramento da própria práxis avaliativa e suas finalidades educacionais. As características específicas de cada geração estão associadas a momentos sócio, históricos, econômicos, culturais e pedagógicos que fazem parte de um processo dinâmico e em permanente transformação, compondo elementos essenciais da própria natureza da avaliação.

3. Avaliação da Aprendizagem: construindo sentidos

Para Luckesi (2001, 33), "a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão" e acrescenta que a avaliação apresenta três características fundamentais: em primeiro lugar, é um juízo de valor, que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios pré-estabelecidos. Em segundo lugar, esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade (do objeto da avaliação). Em terceiro lugar, a avaliação conduz a uma tomada de decisão, é o componente que coloca mais poder na mão do professor.

Para Perrenoud (1999), a avaliação escolar continua sendo um processo tradicionalmente associado à criação de hierarquias de excelência, promovendo escala de classificação e certificação de aquisições para o mercado de trabalho. Segundo Vianna (1997), a relação de avaliação e medida, como expressões freqüentemente intercambiadas e usadas, é importante no contexto da avaliação educacional, pois a medida pode levar à avaliação, que, entretanto, só se realiza quando são expressos julgamentos de valor.

As práticas avaliativas utilizadas no processo educativo que, supostamente, ajudam o aluno a aprender ao longo da vida estão pautadas em duas lógicas, que podem coexistir, cada qual desempenhando a sua função. A primeira são as práticas que apóiam o aprimoramento da aprendizagem e sua emancipação; ela pode ser constituída pelas avaliações - inicial e formativa - e a segunda justifica a certificação da aprendizagem promovendo a seleção e a criação de hierarquias de excelência, sendo constituída pela avaliação - final ou somativa. (Perrenoud, 1999; Afonso, 2000; Álvarez Méndez, 2002).

A avaliação inicial não é uma atividade didática para, simplesmente, conhecer as expectativas dos aprendizes em relação ao curso. A avaliação inicial faz um diagnóstico do saber prévio do aluno, isto é, recolhe um conjunto de informações relevantes sobre o aluno e sobre o que ele já sabe a respeito do conteúdo naquele momento, envolvendo, inclusive, informações sobre o contexto sociocultural no qual ele faz parte. As informações obtidas servirão como ponto de partida para contribuir com a organização de conteúdos e atividades a serem desenvolvidas durante o processo educativo, visando atender às necessidades individuais e coletivas do grupo.

A avaliação formativa para Perrenoud (1999) é uma possibilidade de ruptura, pautada numa pedagogia diferenciada, com atividades em torno de situações-problema com percursos individualizados. Nessa perspectiva, as práticas avaliativas se diluem no fluxo do trabalho cotidiano em aula e o professor acompanha mais metodicamente os alunos e o processo de aprendizagem de cada um, de forma interativa e constante, de maneira a

ajustar suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas, visando otimizar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências.

A auto-avaliação faz parte do processo de avaliação da aprendizagem. Na auto-avaliação, o sujeito percebe as suas ações e condutas, compara com os critérios negociados e, em seguida, o sujeito reflete, analisa e constrói progressivamente um modelo que servirá como um referencial em busca de uma progressão, ou melhor, desempenho. A auto-avaliação pode ser compreendida como um elemento constitutivo e regulador da própria ação. O sujeito passa a ter mais consciência da importância do seu envolvimento no processo de aprendizagem e passa a ter um olhar mais crítico e reflexivo sobre os diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva.

A atividade de aprendizagem que promove a auto-avaliação pode ocorrer na tentativa de envolver os alunos como co-responsáveis pelo processo de regulação de suas aprendizagens no próprio percurso da ação. Para Hadji (2001), o primado da auto-avaliação não é, na verdade, senão a expressão de uma dupla vontade: a primeira, de privilegiar a regulação da ação de aprendizagem em relação à constatação dos efeitos produzidos por essa ação (perspectiva dinâmica e pedagógica), ou seja, o aluno, a partir de um modelo ideal ou de um sistema de normas, estabelece um mapa de estudos ou uma lista de verificação potencializando o auto-controle de suas ações. A segunda vontade está associada ao desenvolvimento de atividades de metacognição, ou seja, a auto-avaliação possibilita que os alunos, a partir do processo mental interno, tomem consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva e potencialize cada vez mais a (auto)regulação das suas aprendizagens. A tomada de consciência é um elemento essencial na construção da metacognição, pois constitui-se na utilização do modelo de referência e a comparação das atividades realizadas com os objetivos propostos, permitindo conseqüentemente explorar mais recursos e conhecimentos. E o autor ainda destaca que a auto-avaliação opera-se em um diálogo interno alimentado pela linguagem de outro.

> A avaliação é uma excelente oportunidade para quem aprende ponha em prática seus conhecimentos e sinta a necessidade de defender suas idéias, suas razões, seus saberes (...) aflorem as dúvidas, as inseguranças, o desconhecimento, se realmente há intenção de superá-los. (Álvarez Méndez, 2002, 15).

O modo como o professor realiza seu trabalho, seleciona as estratégias de ensino, organiza o conteúdo, utiliza os instrumentos e técnicas de avaliação, assim como estabelece as reações com os alunos e o modo como estabelece relação do conhecimento com o contexto histórico e social, seja na proposta educacional presencial ou a distância, tais condições possuem implicações didáticas que, por sua vez, estarão associadas a determinadas tendências pedagógicas e funções sociais. Segundo Moretto "A avaliação da aprendizagem é um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas." (2002, 96).

A avaliação de aprendizagem deve ser uma produção de sentidos e valores, construídos individualmente e coletivamente, num contexto sócio-histórico que possibilite a construção e reconstrução do conhecimento e seu processo de gestão, durante todo o percurso da ação educativa, além de contribuir com a formação de cidadãos, aprofundamento de valores democráticos da vida social, cultural e transformação da própria realidade.

4. Certificação da Formação: medida objetiva dos resultados alcançados

A avaliação certificadora é um procedimento que faz parte da avaliação da aprendizagem, geralmente confiada aos professores, à luz dos interesses institucionais e de uma exigência estabelecida pelo sistema educacional e, em certa medida, do mercado de trabalho. A avaliação certificadora tenta dar conta de um processo de formação, através de uma prática pautada no princípio cumulativo dos conteúdos, característica predominante de uma avaliação final ou somativa. A avaliação final *ou* somativa refere-se ao processo de verificação dos diferentes níveis de aprendizagem alcançados por cada aluno em uma atividade final da disciplina, curso ou programa com o objetivo de certificar o aluno em uma área específica do conhecimento ou se ele exercerá uma determinada função profissional.

As razões que levam o processo de certificação da formação parecem caminhar em sentidos contrários. De um lado, o princípio de avaliar para conhecer e avaliar para aprender, ou seja, a avaliação formativa e aprendizagem são dimensões integradas à prática educativa pautada em pressupostos de que: "avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender [...]. Avaliar é construir o conhecimento por vias heurísticas de descobertas." (Álvaro Méndez, 2002, 63). Em contrapartida, os instrumentos e procedimentos geralmente utilizados no processo de certificação vão de encontro aos pressupostos da avaliação formativa, privilegiando uma prática de avaliação final ou somativa.

> Uma certificação fornece poucos detalhes dos saberes e das competências adquiridas e do nível de domínio precisamente atingido em cada campo abrangido [...] a certificação é sobretudo um modo de regulação da divisão vertical do trabalho pedagógico. (Perrenoud,1999, 13).

A lógica da avaliação certificadora parece não dar conta da complexidade da avaliação da aprendizagem, na perspectiva formativa, pois privilegia princípios da avaliação cumulativa (avaliação final ou somativa). Nesse sentido, a avaliação certificadora parece buscar uma medida objetiva em relação à formação do aluno, comparando os objetivos planejados e os resultados alcançados com base em um modelo ideal, construído com base em um modelo social dominante, no qual as políticas

e práticas de avaliação são voltadas para a classificação e seleção, justificadas por um processo de certificação em função da necessidade da lógica de mercado.

A avaliação como mecanismo certificador "contribui de tal forma para a socialização dos indivíduos que estes não apenas aceitam ser objeto de avaliação como acabam por desejá-lo." (Afonso, 2000, 23), e o professor como representante dos modelos sociais e saberes universais em nome dos interesses da sociedade "deve garantir a todos os alunos um 'igualdade de partida' e 'oportunidade reais' para que estes revelem as suas capacidades." (Idem, 34). A depender do modelo de avaliação adotado pelo professor é possível utilizar um conjunto de instrumentos e procedimentos que possam minimizar as diferenças em relação à capacidade intelectual e respeitar os diferentes estilos de aprendizagem dos aprendizes.

Nesse contexto de incongruências, surge um fator a ser destacado: a "medida objetiva" da construção do conhecimento, ou seja, a objetivação quantitativa da avaliação. Essa premissa não é a tentativa de retomar o ato de avaliação como um ato de mensuração, mas é trazer à tona a dimensão da subjetividade no processo da avaliação formativa e suas possíveis tensões e evidenciar a importância da avaliação quantitativa em sintonia com a avaliação qualitativa do conhecimento.

Hadji (2001) apresenta três hipóteses em relação à pretensão da objetividade quantitativa: a primeira, a avaliação é um ato sincrético essencialmente (e com razão) baseado na intuição do avaliador – a avaliação contém vieses provenientes do sujeito avaliador e das expectativas do objeto avaliado, assim como a escolha dos objetivos avaliados, a definição dos critérios e dos parâmetros de êxito. A segunda hipótese, a avaliação é um ato que tem mais a função de explicar do que de descrever – a importância e o papel dos indicadores como referência do referente ao referido, das expectativas à realidade, do existente ao desejado. A terceira, avaliar é fazer agir a descontinuidade dos valores, não a continuidade das cifras – deixar de priorizar a qualidade com referência a um valor.

Surgem então alguns questionamentos: como utilizar uma medida objetiva na avaliação certificadora que permita a mesma oportunidade para todos? Ou seja, como utilizar instrumentos e procedimentos objetivos se a própria ação da avaliação da aprendizagem envolve um sistema complexo de interpretação, onde o avaliador manifesta uma dose de subjetivação?

Uma possibilidade é a co-participação dos alunos no planejamento da prática avaliativa, que vai desde a definição dos temas geradores a serem trabalhados e avaliados, os instrumentos, procedimentos, prazos, pontuação e conciliação dos interesses entre os sujeitos da ação, em comum acordo com a legislação vigente sobre a avaliação da aprendizagem, e os interesses da instituição de educação. Nesse sentido, a

construção do significado da avaliação da aprendizagem pressupõe dos sujeitos envolvidos um enfoque crítico da educação e do seu papel político e social.

Outra possibilidade é a parametrização dos indicadores de correção, ou seja, a construção de indicadores claros e precisos dos critérios de correção, seja para as atividades individuais e coletivas, assim como para a realização da (auto)avaliação. Esses indicadores devem ser construídos com a participação, interação e pactuação de todos os sujeitos da ação em prol de uma efetiva gestão na construção do conhecimento.

Entretanto, observa-se que a certificação da formação não garante que o processo de aprendizagem esteja integrado com o processo de avaliação formativa; entretanto, antes de repensar um conjunto de políticas e práticas da avaliação certificado em consonância com a avaliação formativa, é necessário refletir: Qual é a finalidade da certificação? A quem ela atende? É possível pensar em uma abordagem que utilize instrumentos e procedimentos que contemplem uma avaliação quantitativa com referência qualitativa? É possível uma avaliação certificadora que concilie o desenvolvimento intelectual, profissional e social do aluno?

5. Feedback processual e avaliação formativa

A idéia de *feedback* (retroalimentação) está relacionada à capacidade de auto-regulação e controle aplicado ao sistema de comunicação e a teoria da informação à luz de um enfoque estatístico. Consiste basicamente em "realimentar o sistema com as informações sobre o próprio desempenho realizado a fim de compensar os desvios em relação ao desempenho desejado." (Wiener, 1984, 24). Assim, nas máquinas controladas por *feedback* é indispensável a existência de um ou mais detectores que desenvolvam a função de órgãos sensores, de forma que as informações coletadas possam ser controladas com o padrão de desempenho programada.

A palavra *Cibernética* em 1948 passou a ser considerada como uma nova ciência, através das pesquisas de Wiener, que visava a compreensão dos fenômenos naturais e artificiais através do estudo dos processos de comunicação e controle nos seres vivos, nas máquinas e nos processos sociais. Nesse sentido, a quantidade de informações e seus parâmetros estatísticos, vinculados a um esquema de probabilidade, estão associados aos modelos de sistema de comunicação e ao fluxo de algum tipo de veículo transmissor (fonte de informações) e ao receptor (destinatário) através de determinada rede (canal) de comunicação.

No que se refere mais especificamente às funções de processamento de informações, a teoria da informação, proposta por Shannon, é construída sobre conceitos como codificação e decodificação (sistema de sinais); armazenagem (capacidade de manter

a informação); canal de comunicação (o desempenho do canal está associado a leis de acaso); ruído (fontes de perturbação que podem acarretar perdas na qualidade de um sinal) e, conseqüentemente, a mensagem. A natureza estatística da comunicação de mensagens utilizada no sistema de comunicação é compreendida por Wiener e Shannon como sendo um modelo estatisticamente definido.

O sistema de comunicação requer algum conhecimento de probabilidade e o parâmetro estatístico deve dar indicação da medida relativa de incerteza para a ocorrência de cada mensagem particular, no conjunto da mensagem. Assim, o desempenho desse sistema não pode ser descrito em sentido determinístico, já que são envolvidos no sistema aspectos da imprevisibilidade na medida quantitativa da informação, ou seja, não temos conhecimento específico da mensagem que será transmitida a seguir (Reza, 1973).

No campo educacional, o conceito de *feedback* como elemento essencial do sistema de comunicação pode ser compreendido como sendo a retroalimentação dos processos de ensino, aprendizagem e da própria avaliação a partir da comunicação constante de informações entre os sujeitos da ação educativa no próprio percurso da ação, podendo contribuir significativamente com o processo da avaliação formativa. Nesse contexto, a dimensão do *feedback* extrapola a dimensão do simples controle de informações, a favor dos mecanismos de compensação, que busca aproximar o padrão de desempenho realizado do esperado e passa a assumir a dimensão da negociação comunicativa visando o aprimoramento da própria ação e seus processos entre os sujeitos da ação. Assim sendo poderíamos nos questionar:

- Sobre o que deve se informar? Sobre resultados, processo, necessidades, limitações, avanços.
- A quem devemos informar? Aos alunos individualmente, aos pequenos grupos, a turma, ao grupo de professores, a coordenação pedagógica .
- Para que servirá esta informação? Para ajudar, sancionar, selecionar, promover, negociar, transformar.
- Os informes têm que ser iguais para todos? Quer dizer, temos que informar sobre o mesmo e da mesma maneira independentemente dos destinatários desta informação e do uso que farão dela?

Uma das finalidades da avaliação da aprendizagem é criar condições para melhorias do processo de construção de competências dos alunos. Assim sendo, o *feedback* (realimentação) entre os sujeitos da ação avaliativa exerce uma importante função, pois o comunicado constante sobre o desempenho e todos os aspectos educativos a ele relacionado auxilia e orienta na busca de melhorias ainda no próprio percurso da ação. *Feedback* processual entre os sujeitos da ação não implica numa comunicação

unilateral (do professor para o aluno), ao contrário, ele precisa ser interativo e comunicacional, pautado em estratégias de negociação e envolver todos os sujeitos da ação avaliativa.

Mas há um aspecto de fundamental importância a ser considerado no *feedback*. Trata-se da qualidade das informações concedidas, pois quanto mais significativas mais contribuições e orientações ocorrerão, favorecendo a tomada de decisões, possibilitando a melhoria da construção do conhecimento e seu processo de gestão. Durante o percurso da aprendizagem, para o *feedback* ser considerado significativo ele precisa, necessariamente, envolver informações quantitativas e qualitativas, vinculados a critérios previamente definidos e pactuados pelo coletivo, levando em consideração o contexto sócio-cultural e os diferentes estilos de aprendizagem, por exemplo: informações contendo indicadores numéricos e comentários sobre o que poderia melhorar; sugestões de leituras complementares para ampliar ou aprofundar teoricamente as idéias; ampliação de prazos para entregar uma versão mais aprimorada da atividade; possibilidade para refazer a atividade conforme as anotações específicas no corpo do trabalho, mesmo aqueles que tenham obtido a nota necessária para aprovação (isso supõe uma nota igual ou superior a média exigida pela instituição de ensino). Além de apresentar outras informações que se façam necessárias sobre o ambiente de aprendizagem e o desempenho do aluno.

Nesse sentido, o "*feedback* processual" (Garcia, 2008) torna-se um grande aliado para a efetiva implementação da avaliação formativa. Como parte integradora e essencial desse processo de formação, será imprescindível a realização de múltiplas atividades com variedades de recursos e estratégias de avaliação durante todo do curso, com objetivo de atender os diferentes estilos e necessidades de aprendizagem. "Uma avaliação formativa, no sentido mais amplo do termo, não funciona sem regulação individualizada das aprendizagens." (Perrenoud, 1999, 149). Na medida em que os alunos são submetidos a contínuas avaliações, conforme acordos negociados com a turma (conteúdo, tipo de atividade, estratégias, prazos de entrega, critérios de correção etc.), cria-se um sistema de *feedback* que possibilitará a tomada de decisão, fomentará o caráter mais formativo da avaliação da aprendizagem, sem perder, inclusive, a função de (auto) regulação e controle da aprendizagem, tendo como foco central a melhoria desses processos.

Fornecer *feedback* processual é uma tarefa que exige do professor disponibilidade de tempo para ler todas as mensagens dos alunos e suas contribuições nas discussões coletivas, no *e-portfólio*, material impresso ou outras mídias de comunicação. Comunicar aos alunos sobre o seu processo de construção do conhecimento apenas no final de uma etapa (unidade, módulo ou curso) não contribui com a avaliação formativa, pois ela se dá no processo e não no final do percurso. Essa estratégia de acompanhamento

requer uma atenção quanto à quantidade de aluno por turma e do número de atividade semanalmente, pois um número excessivo de alunos e uma sobrecarga de atividades podem comprometer a qualidade e eficiência do *feedback* processual.

Em alguns momentos, a comunicação se dará na dimensão individual e, em outros, na dimensão coletiva. Para tanto, o professor precisará de um conjunto de indicadores de desempenho para acompanhar esses dois processos de construção (individual e coletivo) e utilizá-los como referências na construção dos comentários. É importante que o professor saiba quando e como as informações sobre o desempenho do aluno devem ser comunicadas (*e-mail* pessoal, postada no ambiente com acesso restrito ao aluno, no fórum, mensagem coletiva, mensagem para pequenos grupos, *portfolio* etc.). É indispensável que o comentário da atividade anterior não ultrapasse a finalização da atividade seguinte.

Todavia, um *feedback*, por si só, não garante o desenvolvimento da avaliação formativa; entretanto, um "*feedback* processual" a luz de indicadores quantitativos e qualitativos durante todo o percurso da ação colocará à disposição dos sujeitos envolvidos possíveis referências para a construção significativa do conhecimento.

6. Tecendo algumas considerações

A pesquisa foi desenvolvida utilizando uma abordagem, predominantemente, qualitativa com estudos quantitativos, através do Estudo de Caso, na tentativa de desvendarmos e descrevermos de forma densa e analítica o fenômeno educacional. A pesquisa envolveu a coordenadora pedagógica do curso de pós-graduação *lato sensu* a distância, 19 tutores (dos 25 que compõe a equipe) dos cinco cursos, em 2008, tendo como foco central a proposição da tese de doutoramento: O feedback processual entre os sujeitos da ação avaliativa nos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância é um dos eixos fundamentais da avaliação da aprendizagem na perspectiva da negociação comunicativa para a construção do conhecimento e para a gestão do processo. (Garcia, 2008).

A partir da investigação constatou-se que a avaliação, a serviço de quem aprende torna-se uma mola propulsora para a construção do conhecimento, pois, além de educativa, coloca quem aprende e quem ensina numa relação direta e dialética com o conhecimento, e nesta perspectiva a presença do "feedback processual" é fundamental, enquanto um conjunto de informações significativas, envolvendo elementos quantitativos e qualitativos, durante todo o percurso da aprendizagem, podendo ser utilizado como um dos referenciais que favorecem o processo da auto-avaliação e auto-regulação e, por conseguinte, a avaliação formativa.

No atual contexto interativo comunicacional é possível compreendermos a avaliação da aprendizagem envolvendo alguns princípios propositivos, tais como:

- Paute-se nos processos de comunicação, na perspectiva da ação comunicativa e dialógica;
- Utilize a negociação como estratégia para pactuação de acordos e consensos coletivos;
- Utilize uma perspectiva construtivista na construção do conhecimento;
- Considere a construção do conhecimento historicamente contextualizado;
- Possibilite a gestão participativa no processo avaliativo;
- Promova a construção coletiva e cooperativa do conhecimento;
- Valorize as relações sociais, culturais e afetivas;
- Envolva o reconhecimento dos diferentes estilos de aprendizagens;
- Trabalhe com variadas ferramentas e processos interativos;
- Compreenda a função do professor enquanto mediador do processo;
- Evidencie a inter-subjetividade dos sujeitos envolvidos;
- Potencialize a auto-avaliação, auto-regulação e meta-cognição;
- Utilize as informações e resultados, quantitativos e qualitativos, obtidos para a tomada de decisão em prol da melhoria do processo de aprendizagem;
- Compreenda a avaliação da aprendizagem enquanto possibilidade de formação, mudança e emancipação.

Nesta perspectiva, a avaliação da aprendizagem é percebida como objeto e ao mesmo tempo como processo, pois, simultaneamente, contribui no aprimoramento do pensar e fazer avaliação e suas implicações teóricas e metodológicas na construção do conhecimento, assim como, contribui na formação dos sujeitos envolvidos e na própria gestão do conhecimento.

Referências bibliográficas

AFONSO, A. J. (2000). *Avaliação educacional*: *regulação e emancipação*. 2 ed. São Paulo: Cortez.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed.

GARCIA, R. P. M. (2008). *Meta-avaliação da aprendizagem na perspectiva da negociação comunicativa nos cursos de pós-graduação lato sensu a distância na Bahia*. Tese de Doutorado em Educação. Orientador Prof. Dr. Robinson Tenório. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1989). Fourth Generation Evaluation. Newbury Park: Sage.

HADJI, C. (2001). *Avaliação desmistificada*; trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed.

Voltar ao Índice do Eixo

LUCKESI, C. C. (2001). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 11 ed. São Paulo: Cortez.

MORETTO, V. P. (2002). *Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas*. 3ed. Rio de Janeiro: DP&A.

PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

REZA, F. M. (1973). Introdução à teoria da informação. In: EPSTEIN, I. (org.). *Cibernética e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 207-230.

WIENER, N. (1984). *Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos*. São Paulo: Cultrix.

Avaliação processual e suas implicações para ensino

Robinalva B. Ferreira
Paulo Rômulo O. Frota

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

Resumo: O campo estabelecido para o presente estudo foi a avaliação processual realizada por professores da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas (UNA CSA) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), uma universidade comunitária situada em Criciúma (SC). Os pressupostos do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) apontavam para uma avaliação processual, cuja implementação ocorreu no segundo semestre de 2007. O sistema avaliativo deixa de ser pontual e classificatório, adotando uma postura de acompanhamento mais individualizado do acadêmico. A função principal da avaliação processual é aprimorar o processo de aprendizagem e ampliar a probabilidade de que todos os estudantes aprendam. Com o objetivo de analisar como os professores internalizam o conceito de avaliação processual e suas relações com o ensino e a aprendizagem, montamos um estudo de caso, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista, com uma amostra de dez professores da UNA CSA. A análise sofreu os procedimentos de análise do conteúdo, de Bardin (2006). Como resultados principais, podemos apontar: Os conceitos de avaliação processual apresentados pela amostra não demonstram conter os atributos necessários para que sejam classificados como conceitos científicos, não permitindo, portanto, que os docentes externassem o conceito. As funções da avaliação foram as seguintes: de medida, de obrigatoriedade da lei e de acompanhamento do processo. Também aponta a autoavaliação como um elemento importante do processo avaliativo. Vários instrumentos avaliativos são utilizados, sendo a prova escrita e individual a preferida. Dois conceitos de ensinar foram apresentados, um referente à transmissão do conhecimento e outro à mediação do conhecimento. Três conceitos de aprender foram citados: retenção do conhecimento, apropriação do conhecimento e aprender e ensinar como processos inseparáveis, concordantes com a conceituação anterior. E ainda, para a metade dos professores a formação continuada dos docentes da instituição não foi suficiente para a elaboração do conceito de avaliação processual.

Palavras-chave: Avaliação Processual. Conceitos. Educação Superior.

Process evaluation and its implications for teaching

Abstract: The conceptual field of this study is the process assessment, done by professors from Social Sciences Academic Unit (Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas – UNA-CSA) of UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense), a community university located in Criciúma–SC. Concepts from the Institutional Pedagogical Project (Projeto Pedagógico Institucional–PPI) pointed to a process assessment, whose implementation happened in the second semester of 2007. Assessment system is no longer accurate and classificatory; they adopted a more individualized attendance towards students. The main point of process assessment is to improve learning process and increase the probability that every student learns. The goal was to analyze how professors internalize the process assessment concept and its relation to teaching and learning. A case study was created, using interview as an instrument, with an amount of ten professors from UNA-CSA. Content analysis (Bardin, 2006) was also done. The main results can be pointed out: process assessment concepts do not seem to have necessary attributes to be classified as scientific concepts. This did not allow professors to show the concept itself. Assessment functions were measurement, law obligation and process attendance. Self-assessment was also pointed out as an important part of the evaluative process. Many assessment instruments are used, but individual written test is the favorite one. Two teaching concepts were presented, one concerning to knowledge transmission and another to knowledge mediation. Three learning concepts were cited: knowledge maintenance, knowledge appropriation, and learning and teaching as inseparable, according to the

previous concept. Further, for a half of the professors, institutional continued formation was not enough to elaborate the process assessment concept.

Keywords: Process Assessment. Concepts. College Education.

1. Introdução

A complexidade do processo de aprendizagem com a qual muitos professores da educação superior se deparam é ampliada com a avaliação, que faz a inter-relação entre objetivos, conteúdos e metodologia. Há, ainda, a predominância de uma visão hegemônica de avaliação que supervaloriza o produto em detrimento do processo.É necessário superar a visão de avaliação classificatória, com função de notificar, classificar, selecionar, classificar, excluir e punir. (SILVA, 2004)

Esse autor coloca que poderemos superar a avaliação classificatória com a avaliação formativa, a qual denominaremos de processual, que objetiva acompanhar de forma interativa e regular se os objetivos pedagógicos estão sendo atingidos, possibilitando informações sobre o trabalho docente e o percurso da aprendizagem discente, corrigindo os desvios de ambos.

A implantação do novo sistema de avaliação na Unesc ocorreu no segundo semestre de 2007, estando previsto nos artigos 86 a 91 do Regimento Geral. Os principais pressupostos dessa avaliação processual são: professor e acadêmico copartícipes do processo ensino–aprendizagem, os aspectos qualitativos prevalecem sobre os quantitativos, a ênfase no processo e não no produto e a recuperação feita ao longo do semestre e não no final. Essa concepção se opõe à avaliação tradicional, em que somente o aluno é avaliado, prevalecem os aspectos quantitativos, priorizam-se os resultados, ou seja, a ênfase é no produto, além de ser pontual, classificatória, punitiva e excludente.

A função principal da avaliação processual é aprimorar o processo de aprendizagem e ampliar a probabilidade de que todos os estudantes aprendam. A avaliação é considerada um dos elementos que possibilitam a retroalimentação e a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

O campo estabelecido para o presente estudo foi a avaliação processual realizada por professores da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas – UNA CSA da Unesc.

Nesse sentido, apontamos o tema do estudo: A avaliação processual e suas implicações para o ensino. Este estudo é um recorte da dissertação de mestrado, na qual buscamos compreender a problemática que se estabelece a partir da compreensão e aplicação da nova avaliação do rendimento escolar. Podemos então perguntar: qual o conceito dos professores da UNA CSA da Unesc sobre avaliação processual e suas relações com o ensino e a aprendizagem?

Como objetivo geral**,** estabelecemos: analisar como os professores internalizam o conceito de avaliação processual e suas relações com o ensino e a aprendizagem, após a implantação do novo sistema de avaliação nos cursos de graduação da Unesc.

Justificamos este estudo também pela carência de produção científica sobre a temática avaliação no processo ensino–aprendizagem, em nível superior. Predominam estudos e pesquisas sobre avaliação na Educação Básica. Percebemos que alguns estudos estão sendo feitos sobre avaliação na Educação Superior, mas é necessário que sejam ampliados, possibilitando novas reflexões acerca da temática. A emergência da pedagogia universitária nos tem indicado o quanto ainda precisamos investir em pesquisas nesse campo.

2. Avaliação: conceitos, funções e instrumentos

A avaliação da aprendizagem percorreu um caminho desde a perspectiva de medida, voltada para os resultados da aprendizagem, até uma perspectiva mais ampla e crítica, em que a avaliação é percebida como processo educativo mais abrangente, envolvendo o programa como um todo – currículo, planejamento, professor, aluno – de acordo com Depresbiteris (1989).

Os primeiros conceitos referentes à avaliação da aprendizagem estavam ligados à ideia de medir e vêm de longa data.

Até meados dos anos 70, no Brasil, tratava-se da avaliação da aprendizagem do aluno. Nesse período dificilmente encontrava-se literatura sobre avaliação de outros objetos, tais como: programas, professores, materiais curriculares ou das instituições educacionais. A partir dos anos 70, começam a surgir outros objetos de avaliação.

O principal objetivo dessa avaliação é fazer com que as pessoas que estão envolvidas direta ou indiretamente numa ação educacional escrevam a sua "própria história" e produzam as suas próprias estratégias de ação.

Atualmente parece que a avaliação deve englobar todos os elementos do processo ensino-aprendizagem, com especial atenção ao acompanhamento do desenvolvimento integral do educando.

Luckesi (2001, p. 92) traz o termo avaliar como oriundo da composição que vem do latim *a-valere*, que quer dizer dar valor a.

Porém o conceito de avaliação é formulado a partir de determinações da conduta de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação[...] que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado.

Portanto, é um componente do processo de ensino que visa, por meio da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os

objetivos propostos, orientando para a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.

Demo (2004, p. 108-109) diz que avaliar implica:

> Comparar, contrastar, classificar. Para tanto é mister armar pano de fundo normativo, sobre o qual projetar o que se quer avaliar. [...] Na universidade a avaliação tem, em geral, como pano de fundo normativo o currículo, na medida em que este desenha o tamanho dos conteúdos a serem dominados. Muitas vezes fica-se apenas na cumulação de conteúdos e esquece-se que o pano de fundo normativo mais relevante é o qualitativo, ou seja, em vez de apenas memorizar conteúdos, saber interpretar, reconstruir.

Ao se planejar uma avaliação, ela deve ser pensada e atender a alguns objetivos. Quais são, portanto, as funções que deve cumprir um processo avaliativo?

De acordo com Sousa (1997, p. 129), a avaliação tem três funções:

> *Diagnosticar:* caracterizar o aluno no que diz respeito a interesses, necessidades, conhecimentos e/ou habilidades, previstos pelos objetivos educacionais propostos e identificar causas de dificuldades de aprendizagem. *Retroinformar:* evidenciar os resultados alcançados no processo ensino–aprendizagem, apoiando o replanejamento do trabalho com base nas informações obtidas. *Favorecer o desenvolvimento individual:* atuar como atividade que estimula o crescimento do aluno, no sentido de que se conheça melhor e de que desenvolva a capacidade de autoavaliar-se.

Percebemos que é possível fazer a transposição das funções da avaliação para o Ensino Superior, servindo de orientação para a prática pedagógica, no sentido de conhecer o aluno, sua realidade, conhecimentos e dificuldades, acompanhando o desenvolvimento ao longo do semestre, com instrumentos variados, bem como a utilização da autoavaliação e replanejando, de acordo com os resultados obtidos.

3. A UNESC e avaliação processual

É tradição corrente que a avaliação é inerente à instituição, tanto no processo ensino–aprendizagem quanto na avaliação institucional, avaliação interna e avaliações de acordo com as prerrogativas do Ministério da Educação, avaliação externa. A avaliação está prevista na legislação vigente, ou seja, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e nos documentos institucionais, como o regimento e o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Após a reforma acadêmico-administrativa da instituição – 2005/2007 –, foi institucionalizado um novo sistema de avaliação do processo ensino–aprendizagem, intitulado "avaliação processual", o qual pode ser entendido como um processo de corresponsabilidade de todos os sujeitos envolvidos, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, ou seja, do processo em detrimento do produto.

O atual regimento (Resolução 01/2007/CSA) trata da avaliação do desempenho acadêmico nos artigos 86 a 91 e, nas disposições transitórias, os artigos 188 e 189.

O regimento geral da instituição aponta algumas atribuições do docente referentes à avaliação processual: 1) organização do processo avaliativo e do registro dos resultados

e da frequência dos acadêmicos; 2) participar da definição dos procedimentos de avaliação, no colegiado do curso; 3) diversificar os instrumentos de avaliação da aprendizagem; 4) analisar, discutir e registrar os resultados da avaliação; 5) oportunizar recuperação dos conteúdos aos acadêmicos durante o semestre letivo.

O docente também deverá efetivar, no mínimo, três avaliações, sendo, pelo menos, duas individuais, e é assegurada a informação do resultado, o direito à devolução de cada avaliação, antes da realização da avaliação seguinte; para fins de registro, as avaliações serão expressas em resultados numéricos de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), e no resultado final a nota será expressa com duas casas decimais após a vírgula e serão aprovados os acadêmicos que obtiverem, no final do período letivo, média aritmética das notas igual ou superior a 6,0 e frequência mínima de 75%.

Nas disposições transitórias, referentes à avaliação processual, consta que o prazo para a implantação seria o 2º semestre de 2007 e que a avaliação do desempenho escolar proposta no regimento será implementada, acompanhada e avaliada durante um ano letivo, asseguradas as condições necessárias para sua realização, depois desse período será reavaliada (UNESC, 2009)

Foi acordado que, no novo sistema de avaliação, se mantivessem os seguintes princípios da avaliação anterior: diversificação de instrumentos avaliativos e possibilidade de recuperação de conteúdos, isso porque eles não eram convenientemente empregados e, por consequência, não eram também avaliados.

As duas principais mudanças no novo sistema de avaliação foram a retirada da prova final, ou quarta avaliação, também chamado de provão, e a alteração para 6,0 da média final para aprovação. No sistema anterior, o acadêmico era aprovado com média 7,0; ou 5,0, após prestar a prova final.

Essas modificações se justificam pelo fato de que, no sistema de avaliação processual, tanto o desempenho do acadêmico quanto o do professor são analisados; a correção de tarefas serve para analisar e acompanhar o acadêmico nas atividades de aprendizagem/avaliação, pela possibilidade de o acadêmico realizar a recuperação, reelaborando hipóteses, aprofundando conhecimentos, refletindo sobre sua aprendizagem.

O conceito de Hoffmann (2003) nos auxilia no entendimento da avaliação processual: avaliação é um processo dialógico e cooperativo por meio do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação.

A partir da aprovação do regimento geral, em 2007, a Unesc assume a opção pela avaliação processual, e uma série de atividades referentes à formação continuada dos docentes foi desencadeada, como: conferências, minicursos, grupos de estudos, discussões nos colegiados dos cursos e das unidades acadêmicas, entre outras.

4. Pressupostos de Vygotsky e a relação com a avaliação

A teoria histórico-cultural ou sócio-histórica de Vygotsky, também chamada de abordagem sociointeracionista, tem como objetivo principal caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolveram durante a vida de um indivíduo. (REGO, 2000, p. 38)

A criança ou adulto vai aprendendo e se desenvolvendo, constituindo uma unidade indissolúvel, na medida em que se apropria da cultura construída socialmente com auxílio de pessoas mais experientes, sendo o professor na escola, em nosso caso na universidade.

Vygotsky (1993) relata que o desenvolvimento mental ocorre quando se desenvolvem as funções psíquicas, como: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar, entre outras. A apropriação dos conceitos se dá com a ajuda da atividade mental da criança/adulto (colocamos a palavra adulto colada na criança, tendo em vista fazermos a transposição para outra faixa etária com o mesmo princípio abordado pelo autor referente à criança) e a aprendizagem tem uma função decisiva na conscientização desses sobre seus próprios processos mentais. Essa consciência reflexiva ocorre por meio dos conhecimentos científicos e conhecimentos cotidianos ou espontâneos, os quais se relacionam e se influenciam constantemente, fazendo parte de um único processo, o de desenvolvimento da formação de conceitos.

Nesse sentido, Vygotsky (2003) identifica dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é o Nível de Desenvolvimento Real ou Efetivo, que se refere às conquistas já efetivadas, aquelas funções ou capacidades que já aprendeu e domina, pois consegue realizar sozinha, sem auxílio de pessoas mais experientes.

O segundo é o Nível de Desenvolvimento Potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas, ou seja, aquilo que a criança/adulto é capaz de fazer, realizar tarefas e solucionar problemas, só que com a ajuda de uma pessoa mais experiente, por meio do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que são fornecidas.

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é o que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal (ZDP), que define as funções que estão no processo de maturação, funções que amadurecerão, pois estão em estado embrionário.

Esse conceito tem implicações educacionais, visto que o bom ensino é aquele que direciona para as funções psicológicas emergentes, incidindo sobre a ZDP, estimulando os processos internos maturacionais que se efetivaram, passando a construir a base para novas aprendizagens. Esse princípio é muito importante, pois o processo educativo será

dirigido para o que a criança/adulto ainda não é capaz de fazer, evidenciando as potencialidades a serem desenvolvidas (FREITAS, 1999).

A aprendizagem humana é um processo gradual de internalização das atividades cognitivas, justificando a elaboração do conceito de ZDP (FREITAS, 1999)

Trazendo a discussão para a avaliação no Ensino Superior, foco deste estudo, evidenciamos a avaliação dinâmica, abordagem alternativa para a tarefa complexa de avaliar, superando as formas estáticas e tradicionais (LUNT, 1999)

Para que avanços sejam alcançados, precisamos concentrar esforços nos fatores sociais que influenciam a aprendizagem dos alunos e nos meios pelos quais os docentes possam criar ambientes de aprendizagem que permitam situações de "alto risco" e muita "ambiguidade" para serem enfrentadas com êxito (GALTON, 1987 apud POLLARD, 1994)

Vygotsky tinha um interesse prático nas questões referentes à avaliação, pois era um veículo para explorar a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Para o autor, a tarefa da avaliação era explorar os processos de aprendizagem e compreensão da criança, o que permitiu elaborar uma "teoria do desenvolvimento que abarcava a relação dialética entre o individual e o social" (LUNT, 1999, p. 222)

A ZDP é de fundamental importância para a aprendizagem/desenvolvimento, tendo em vista ser por meio dela que o social se torna individual, fornecendo a base e o potencial para iniciativas recentes na avaliação individual de crianças.

Vygotsky se refere à avaliação dinâmica, também chamada interativa, mediada ou assistida, e à avaliação estática. Para entendermos essas duas classificações historicizamos brevemente o movimento em relação à avaliação (LUNT, 1999)

No início do século XX, originou-se esse movimento de avaliação e testagem, caracterizado pela tradição psicométrica, especialmente pelos testes de inteligência ou de QI. Sabemos que são testes padronizados e "estáticos", que objetivam avaliar o desempenho individual de uma criança pela referência a uma norma ou grupo e pela atribuição de pontos pela realização de tarefas. O uso contínuo desses testes, principalmente na educação especial, "levou a questionamentos sobre sua utilidade, conveniência ou mesmo em relação aos grupos ou aos objetivos para os quais foram utilizados" (LUNT, 1999, p. 223)

Quanto à formação de conceitos, trazemos a contribuição de Vygotsky (1993), que diz ser o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas fazem parte, como atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar, entre outras. O processo depende de associação, atenção, formação de imagens, inferências e tendências dominantes desenvolvidas por meio do uso do signo e da palavra, pelos quais conduzimos as operações mentais, controlamos seus cursos e canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

Segundo o autor, a formação de conceitos é considerada uma função do crescimento social e cultural global, afetado tanto pelo conteúdo como pelo método de seu raciocínio.

Os conceitos são constituídos também por atributos essenciais que são comuns a uma determinada categoria de objetos, eventos ou fenômenos, ou seja, são características comuns que podem ser designadas por uma palavra, ou ainda um termo que expressa o significado de uma palavra, fazendo a distinção daquele objeto ou classe de outro.

5. Avaliação processual e suas implicações: parte empírica

A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, que no âmbito educativo pode ser definido como "um processo que tenta descrever e analisar algo em termos complexos e compreensivos, que se desenvolve durante um período de tempo" (MOLINA, 2004, p. 96)

A abordagem foi qualitativa, pois analisamos as falas dos professores e classificamos em unidades de análise.

> "O estudo qualitativo ocorre em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada" (Ludke & André, 2003, p. 18)

Para desenvolvermos a pesquisa, escolhemos cinco cursos da UNA CSA da Unesc, sendo eles Administração, Ciências Contábeis, Direito, Economia e Secretariado Executivo.

A amostra foi constituída por dez professores, dois de cada curso, alocados na UNA CSA, escolhidos por sorteio, a partir da listagem retirada do sistema acadêmico, ou seja, o sistema informatizado da instituição a que os setores têm acesso.

A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada com dez professores selecionados, que assinaram o termo de consentimento informado.

Para analisarmos os dados da pesquisa, utilizamos análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (2006, p. 37), é:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Os dados brutos foram agregados em unidades, que permitem uma descrição das características pertinentes ao conteúdo. As unidades foram as temáticas gerais que apareceram em cada pergunta. Passamos então para a última etapa, a do tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Seguindo os preceitos da autora, entre a descrição, ou seja, a enumeração resumida das características contidas nas respostas dos entrevistados, e a interpretação,

considerada a significação concedida a estas características, existe um procedimento intermediário, que é a inferência, possibilitando a passagem de uma para a outra.

Apresentamos os dados em três blocos, agrupando as perguntas das entrevistas:

1º bloco: Conceito de ensinar e aprender;

2º bloco: Nuances da avaliação processual: conceitos e contextos;

3º bloco: Instrumentos avaliativos: elaboração, tipos e devolução;

5.1. Conceitos de ensinar, aprender e função do discente e do docente

Na primeira unidade**,** estão quatro professores, apontando o conceito de ensinar para a transmissão do conhecimento, sendo que nos pareceram falas um pouco contraditórias, além do que, se considerarmos o conceito de transmissão citado por Libâneo, não remetem à concepção tradicional de educação.

Na primeira unidade, Professor 1 - P1, diz que ensinar "*é produzir conhecimento e transmitir conhecimento para os alunos*"

As falas dos professores estão destacadas em itálico e entre aspas, sendo que quando ultrapassam três linhas estão recuadas.

Produzir conhecimento parece não estar relacionado com o ensinar e as demais falas se referem à transmissão de ideias, a passar conhecimento teórico, prático e experiências.

> P2: "ensinar é mostrar o caminho das pedras, transmitir ideias, de pesquisador, de autoaprendizado, obviamente passar conhecimento teórico. Ensinar para mim é mostrar o caminho das pedras".

> P3: "passar minha experiência teórica e prática para os alunos. Diálogo, em que duas partes se comunicam, utilizar os meios disponíveis para o ensino dos conteúdos."

Na segunda unidade: interação/mediação estão incluídos seis professores, sendo interessante destacar que dois, *P5 e P6,* do mesmo curso, citaram Paulo Freire, no sentido de que ensinar e aprender estão intimamente ligados, *"ninguém ensina, todo mundo aprende, vai construindo, vai interagindo". (P5)*

> P9: "é ajudar na construção do conhecimento, não é simplesmente repassar matéria, é fazer com que entendam, discutam a matéria, um tema, pesquisar, construir conhecimento e repassar o que aprendeu".

Evidenciamos que o destaque foi para a interação entre professor e acadêmico, mas os conceitos não estavam explícitos e o professor não aparece com muita evidência como organizador, condutor do processo ensino–aprendizagem.

Esses professores parecem ter a concepção de educação baseada na teoria histórico-cultural, em que o professor é o mediador, organizador do processo, problematizador, que instiga o acadêmico a aprender, a construir o conhecimento em uma relação dialógica, interativa, afetiva, numa relação horizontal.

O professor poderia desenvolver a capacidade de o acadêmico arriscar-se, aventurar-se, ser curioso para não cair na passividade, sendo mero receptor e repetidor de informações.

De Sordi (2000) traz a ideia de Tavares, de que não devemos nos descuidar dos conteúdos disciplinares, mas temos que atentar para a dinâmica da mudança urgente da sociedade, que terá que ser mais reflexiva e dialogante, em que a maioria dos cidadãos será forçada a aprender a pensar e desenvolver capacidades de adaptação e reconversão, possibilitando enfrentar os diversos problemas da vida.

A autora diz: "A manutenção da avaliação em seu nível primário tende a ser um desserviço ao Ensino Superior de qualidade" (p. 237)

Os conceitos de *aprender* estão agrupados em três unidades, sendo que na primeira, referente à retenção/absorção do conhecimento, temos um professor, P1, que considera aprender: "*A capacidade de reter os conhecimentos e aplicá-los na prática".* Este conceito de aprender está mais relacionado à abordagem tradicional de educação.

Na segunda unidade, estão os conceitos de aprender referentes à construção/apropriação do conhecimento, integrando oito professores.

Elaboramos um conceito, agregando as idéias desses professores, em que o aprender é um processo contínuo, dinâmico e dialógico de apropriação e compreensão do conhecimento, teórico e prático, por meio de leituras, questionamentos, pesquisas, condições materiais e interações que contribuem para a formação do acadêmico.

A base dos conceitos está mais próxima da teoria histórico-cultural, pois os professores parecem considerar o acadêmico como sujeito do processo, protagonista, que precisa estar envolvido, estudando, pesquisando, refletindo, compreendendo e se apropriando dos conhecimentos para assim poder fazer bom uso deles na sua profissão.

Citamos os conceitos de aprender elaborados pelos professores P2, P4 e P9, respectivamente:

> "É um processo mais dinâmico e dialógico"; aprender "é buscar conhecimento, seja ele, prático ou teórico, convivência, experiências, relacionamentos, várias maneiras, construção que o aluno faz", e aprender "é a construção e produção do conhecimento diária, desde a 1ª fase, ler, pesquisar, programas de pesquisa".

Na terceira unidade está o conceito de aprender e ensinar como processos inseparáveis, integrando um professor.

Destacamos que dois professores, P5 e P6, disseram que os conceitos de ensinar e aprender estavam relacionados e não poderiam ser separados. Um deles manteve essa ideia, P6, quando respondeu qual era o conceito de aprender, dizendo que não estava separado do ensinar. Porém, o outro professor explicitou o conceito de aprender, incluído na categoria 2, relacionando-o a um processo contínuo de construção do conhecimento.

5.2. Nuances da avaliação processual: conceitos e contextos

Os conceitos de avaliação processual foram agrupados em duas unidades de análise e destacados por meio de um atributo essencial do conceito.

Na primeira unidade apresentamos a idéia de registro/cobrança de fatura, relacionada à concepção tradicional de educação, trazida por uma professora:

Arrolamos os conceitos citados pelos professores de acordo com um atributo essencial deste.

Atributo do registro

> "Vejo assim, avaliar é construir o conhecimento, metodologias em sala de aula que façam com que o aluno estude e registre. Metodologia processual. Avaliação processual é firmar o conhecimento através da pesquisa e da estimulação para o aluno buscar o conhecimento ele mesmo. É registrar novamente". (P4).

Na segunda unidade, referente ao acompanhamento e à reflexão, estão incluídos os demais professores (9).

Atributo de acompanhamento do processo

> "É acompanhamento constante, sistemático da evolução desse aprendizado por parte dos alunos. Poder acompanhar a evolução do que está sendo proposto na relação do ensino e da aprendizagem. É realmente um processo, não são situações separadas". (P9).

Atributo de objetivos atingidos

> "A avaliação processual para mim precisa ter começo, meio e fim, senão não é processo. O que quero dizer: começo: é disparado algum propósito, aonde se quer chegar, um objetivo bem claro para o aluno e disponibilizado para o aluno. O meio: como se desenvolve, é o desenvolvimento, de que maneira o conteúdo se desenvolve; entender que um conteúdo é normalmente subsídio para o seguinte, continuidade. E o fim é verificar se os propósitos foram atingidos, como verificar na passagem deles, se serão promovidos, aprovados ou não para a próxima fase. É um processo: o que, como e o que se espera da disciplina, é acompanhamento do aluno do início ao final da disciplina". (P1).

Atributo do *feedback*

> "Avaliação processual é muito vinculada com a ideia de processo de avaliação, de avaliação permanente, não sei se permanente ou continuada, acho que continuada, participativa. Avaliação é um conjunto de técnicas, para que se tenha referência da qualidade do que se está desenvolvendo. Vejo a avaliação como um processo de correção de rumo". (P3).

Estamos de acordo com Masetto (2003), pois a concepção de avaliação processual poderá modificar as aulas universitárias, devido a avaliação estar integrada ao processo de aprendizagem, como elemento motivador e não como um conjunto de provas e/ou trabalhos para verificar se o acadêmico passou ou não; o *feedback* ou retroalimentação trará ao aprendiz informações necessárias e oportunas para desenvolver sua aprendizagem; a utilização ou não de técnicas presenciais contribuirá para verificar se os objetivos estão sendo atingidos; os vários integrantes do processo precisam do *feedback:*

acadêmico, professor, o grupo de colegas e o programa de ensino que está sendo desenvolvido, pois todos estão envolvidos na aprendizagem e na aula universitária e precisam saber se estão contribuindo para o alcance dos objetivos acordados.

Quanto aos procedimentos de recuperação feitos pelos professores: a maioria dos professores evidencia que faz a recuperação e está ciente de como fazê-la, até porque os cursos têm um documento que regulamenta os procedimentos referentes à avaliação processual e à recuperação, elaborado e aprovado pelos professores no colegiado do curso, homologado no colegiado da unidade acadêmica e aprovado na Câmara de Ensino de Graduação.

Quanto à recuperação de conteúdo ou nota, dois professores disseram não recuperar nota.

Depresbiteris (2001) nos ajuda a refletir sobre a recuperação da aprendizagem e não da nota. A autora destaca que, na maioria das vezes, a recuperação é feita no final do período letivo, servindo para o acadêmico recuperar a nota e não para intervir no processo de aprender, que é o mais importante.

5.3. Instrumentos avaliativos: elaboração, tipos e devolução

Quando perguntamos para os professores sobre o que pensavam quando elaboravam as avaliações, evidenciamos que todos eles pensam, em primeiro lugar, nos conteúdos desenvolvidos na disciplina para elaborar uma avaliação, qualquer que seja o tipo. Verificamos que os aspectos citados pelos autores são considerados pelos docentes.

Quanto aos instrumentos utilizados para a avaliação:

A maioria dos professores disse que os instrumentos avaliativos dependem da disciplina, pois envolvem o conteúdo e a metodologia.

Os dez professores utilizam a prova como um dos instrumentos avaliativos, sendo que somente dois a utilizam com consulta. Trabalhos acadêmicos são realizados em forma de pesquisas, seminários, resenhas, artigos, resumos, estudos de caso, fichamentos e projetos, mas não por todos os professores.

Depresbiteris e Tavares (2009, p. 71) citam Vieira e Moreira (1993) para destacar alguns critérios que poderíamos utilizar para escolher os instrumentos avaliativos:

> Adequação do que se deseja avaliar aos princípios da avaliação; possibilidade de adaptação a situações diversas; potencial para acompanhar o desenvolvimento do aluno e de tomada de decisões no processo ensino–aprendizagem; capacidade de abarcar o que se deseja avaliar; articulação do que será avaliado com o que foi ensinado e fundamentação teórica conhecida.

Quanto à frequência das avaliações, os dez professores disseram que depende da disciplina, que, após trabalhar uma temática ou módulo, realizam uma avaliação.

Quanto ao tempo de devolução da avaliação: Primeira unidade: devolução imediata, estão incluídos seis docentes e na segunda unidade: devolução da *avaliação*

em até 20 dias, quatro docentes. Se entendermos que a avaliação é processual, teríamos que impreterivelmente, é claro que poderá haver exceções em algum momento por algum motivo, devolver as avaliações na próxima aula, possibilitando o *feedback* e a reflexão em conjunto para decidirmos o caminho a seguir.

Percebemos a contradição entre o conceito de avaliação processual e os procedimentos adotados pelos professores na sua prática pedagógica.

6. Conclusões tecidas

Chegamos a algumas considerações no final desta pesquisa, sabendo que são passíveis de releituras e que não são definitivas.

As principais conclusões da pesquisa serão elencadas abaixo:

a) Conceito de avaliação processual: os conceitos apresentados pela amostra não demonstram conter os atributos necessários para que sejam classificados como conceitos científicos, de acordo com Vygotsky. A maioria deles pode ser considerada como conceitos em transição, pois apresenta alguns dos atributos essenciais, o que não lhes permitiu externá-los;

b) Conceito de ensinar: dois conceitos foram apresentados, um referente à transmissão do conhecimento e outro referente à mediação do conhecimento. O primeiro está baseado numa concepção tradicional de educação; e o segundo, relacionado à abordagem sócio-histórica;

c) Conceito de aprender: apareceram três conceitos: retenção do conhecimento, apropriação do conhecimento e aprender e ensinar como processos inseparáveis, concordantes com a conceituação anterior;

d) Instrumentos utilizados na avaliação: a amostra utiliza vários instrumentos avaliativos, porém a preferência recai sobre a prova escrita, individual, tradicional de perguntas e respostas, sem consulta. O que parece um contrassenso, pois a avaliação processual requer a múltipla variedade de instrumentos avaliativos;

e) Quanto à recuperação do conteúdo e da nota de aprovação: uma das funções primordiais da avaliação é fornecer subsídios para a recuperação de conteúdos não aprendidos no processo de retroalimentação, no entanto, falta entendimento a respeito da recuperação, e ainda dois professores disseram não recuperar a nota. Atitude também contraditória com os princípios da avaliação processual.

Para alguns professores, o comportamento fossilizado, como aponta Vygotsky (1993), a prática diária e repetitiva, sem a devida reflexão, aliada à resistência ao novo, é de difícil

erradicação. Daí porque pensamos que ainda faltam compreensão e domínio prático da avaliação processual, podendo atribuir isso ao comportamento fossilizado por parte de alguns professores.

Referências bibliográficas

AQUINO, J. G. (org.) (1997). Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: SOUSA, Sandra Maria Kátia Lian. *Erro e fracasso na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus.

BARDIN, L. (2006) *Análise de conteúdo*. Trad: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Portugal: Edições 70.

DANIELS, H. (org.) (1994). A aprendizagem nas escolas primárias. In: Pollard, Andrew. *Vygotsky em foco*: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus.

DANIELS, H. (1999). A prática da avaliação. In: Lunt, Ingrid. 3 ed. *Vygotsky em foco*: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus.

DEMO, P. (2004) *Universidade, aprendizagem e avaliação*: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação.

DEMO, P. (2009) *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação.

DEPRESBITERIS, L. (1989) *O desafio da avaliação da aprendizagem*: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU.

DEPRESBITERIS, L. & TAVARES, M. R. (2009) *Diversificar é preciso*: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: Senac São Paulo.

FELTRAN, R. C. S. (org). (2002). Revendo a avaliação dos repetentes na universidade. In: Coimbra, André Luiz Martins. *Avaliação na educação superior*. Campinas, SP: Papirus. p. 67-82.

FREITAS, M. T. A. (1999). *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.* 4. ed. Campinas: Papirus.

HOFFMANN, J. M. L. (2003). *Avaliação mito e desafio*: uma perspectiva construtivista. 32. ed. Porto Alegre: Mediação.

LIBÂNEO, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

LUCKESI, C. C. (2001) *Avaliação da aprendizagem escolar*. 11. ed. São Paulo: Cortez.

LUDKE M. & ANDRÉ, E. D. A. M. (2003). *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

MIZUKAMI, M. G. N. (1986). *Ensino:* as abordagens do processo. São Paulo: EPU.

MOLINA NETO, V. (2004). Enfoque metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: Molina, Rosane Maria Kreusburg. *A pesquisa qualitativa na Educação Física*: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina.

REGO, T. C. (2000). *Vygotsky*: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes.

SILVA, J. F. (2004) *Avaliação na perspectiva formativa-reguladora*: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação.

SOUSA, C. P. (org.) (2001) Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: Depresbiteris, Lea. *Avaliação do rendimento escolar*. 9. ed. Campinas: Papirus. p. 51-82.

Voltar ao Índice do Eixo

TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. M. C. & DUARTE, J. B. (2003). Docência universitária: repensando a aula. In: MASETTO, Marcos. *Ensinar e aprender no ensino superior:* por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Mackenzie: Cortez. p. 79-108.

UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense. *Resoluções***.** Disponível em www.unesc.net. (Acessível em 8 de setembro de 2008).

VEIGA, I. P. A. & CASTANHO, M. E. L. M. (2000) Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: DE SORDI, Mara Regina Lemes. *Pedagogia universitária***:** a aula em foco. Campinas: Papirus. p. 231-248.

VYGOTSKY, L. S. (1993) *Pensamento e linguagem***.** São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (2003). *A formação social da mente***.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Avaliação da Aprendizagem e Currículo: elementos para o (re)pensar da prática pedagógica

Tatiana Maria H. Landim

Universidade Federal do Pará

Resumo: Este texto busca refletir acerca das relações entre avaliação da aprendizagem e currículo, na perspectiva da educação para a emancipação. As reflexões apresentadas, oriundas da prática docente e da investigação sobre a prática, estão pautadas na pesquisa qualitativa, a partir de redes estabelecidas no espaço institucional das atividades curriculares desenvolvidas em uma turma do Curso de Pedagogia, Licenciatura, durante os anos letivos de 2006 a 2009. A análise está embasada nos estudos (pós) críticos em Educação. A metodologia, na abordagem reflexiva, fundamenta-se na dialética do processo investigativo, permitindo articular ciência e vivência. Os dados utilizados partem da técnica da discussão em grupo, a fim de problematizar o olhar de quem avalia e de quem se coloca para avaliação, de modo a exigir responsabilidade coletiva e particular de todos os envolvidos. Os resultados obtidos remetem à (re)significação da avaliação e do currículo e revelam uma atitude crítica, na medida em que as atividades avaliativas proporcionam o (re)pensar da aprendizagem, (re)construindo-a em ambiente fértil para a descoberta de dificuldades, novas possibilidades e perspectivas. A avaliação caracteriza-se, assim, por uma atitude de (auto)conhecimento, de formação humana com vista à emancipação.

Palavras-chave – Avaliação da aprendizagem; Currículo; Emancipação.

Abstract: This text reflects on the relationships between assessment of learning and curriculum from the perspective of education for emancipation. The reflections presented, originating from the author's teaching practice and research on practice, are guided in qualitative research, from established networks in the institutional curricular activities in a classroom of the Education Course, during the academic years 2006 to 2009. The analysis is based on the (post) critical studies in Education. The methodology in the reflective approach based on the dialectics of the investigative process, allowing for joint science and life experience. The data used stem from the technique of group discussion, in order to question the look of one who assesses and who stands to assessment requiring collective responsibility and particularly all those involved. The results refer to the (re)significance of assessment and curriculum and reveal a critical attitude, so that the evaluation activities provide learning (re)thinking, (re)building it into a fertile environment for the discovery of problems, new possibilities and perspectives. Thus, the assessment is characterized by an attitude of (self) knowledge, leading to human development with a view to the emancipation.

Key-words – Assessment of learning; Curriculum; Emancipation

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem, são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.

Paulo Freire)

Introdução

Discutir avaliação da aprendizagem e currículo não é uma tarefa fácil, embora, em razão da sua importância, muitos professores, pesquisadores e estudiosos da área tenham dedicado esforços no sentido de analisar, refletir e, juntamente com a comunidade, encontrar respostas para o desafio que o tema oferece. O desafio reside, principalmente, no tocante aos antagonismos e às divergências provenientes das noções de avaliação e de currículo e suas variáveis, norteadoras das práticas pedagógicas. Toda prática pedagógica está pautada em uma concepção de currículo e este demanda ser avaliado. Desse modo, não obstante a ênfase dada, avaliação da aprendizagem e currículo estão relacionados.

Fruto acadêmico de inquietações, anseios e expectativas provenientes da vivência, da prática docente e da investigação sobre a prática em uma turma de curso de Pedagogia, Licenciatura, este texto pretende lançar luzes no sentido da superação do modelo conservador, classificatório, autoritário. Trata-se de uma reflexão pautada na experiência vivenciada ao longo do curso quando, em interação com o grupo, foi-se construindo o processo educativo com instrumentos de avaliação de características mais em conformidade com o método qualitativo.

A proposta apresentada, embora embrionária, funda-se em princípios freireanos, apontando para a mudança de concepção da avaliação e, em conseqüência, do currículo. Nesta perspectiva, o educando assume a sua condição de ser ativo, participa do próprio processo de aprendizagem e dele toma consciência (Freire, 1987). O professor, por sua vez, revelando uma postura mais aberta e democrática, coloca-se na posição de mediador e partilha o poder que lhe é conferido, dando voz ao grupo da sala de aula nos diversos momentos do processo da aprendizagem. A avaliação é compreendida como parte desse processo e recebe um significado diferenciado, pois ultrapassa a prática cotidiana do ensinar do professor e do aprender do aluno em cuja relação traz em seu bojo a verticalidade do poder. Constitui-se, portanto, em instrumento de investigação para (re)pensar a prática pedagógica de todos aqueles que exercem a função docente, em contraposição ao modelo conservador, que já não atende às exigências da atualidade.

Em um primeiro momento, são tecidas considerações acerca da intrínseca relação entre currículo e avaliação, apontando para a sua dinâmica, complexidade e relevância frente aos desafios que a pós-modernidade imprime à escola e aos sujeitos que dela participam. O segundo momento traz à reflexão o tema da avaliação da aprendizagem no espaço escolar, a fim de melhor situá-la dentro da abordagem epistemológica que sustenta essa proposta. A ênfase será dada para a avaliação formativa desenvolvida na sala de aula, que possibilita a emancipação dos sujeitos diretamente envolvidos no

processo de aprendizagem e (auto)conhecimento. Por fim, o texto faz um recorte da experiência vivenciada, apresentando alguns elementos dessa experiência, de modo a possibilitar a discussão sobre a prática da avaliação enquanto uma das atividades curriculares do processo de aprendizagem – em que o processo de ensino está implicado – na perspectiva da formação dos sujeitos que, participando, discutindo e buscando o (auto)conhecimento, caminham para a emancipação.

1. Currículo e avaliação da aprendizagem: uma relação de indissociabilidade

Não é possível pensar a educação e a escola sem considerar o currículo, que desempenha o preponderante papel de delinear e clarificar, dentro de um projeto de dinâmicas e práticas deliberadas, os aspectos de desenvolvimento e socialização/formação dos educandos. No delineamento e na clarificação desses aspectos estão embutidas intenções relativas ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação do processo educativo. O currículo, neste entendimento, apresenta tamanha abrangência e complexidade, que uma definição do termo torna-se uma tarefa "problemática", muito embora, como esclarece Pacheco (2001), este é um dos aspectos que fazem com que os estudos curriculares permaneçam em constante vigor.

> [...] a conceituação de currículo é problemática e não existe à sua volta um consenso. Porém, este será um dos aspectos positivos do pensamento curricular, remetendo os especialistas para uma problematização cada vez mais intensa e profícua. O consenso que existe – o que permite falar de um campo disciplinar específico – é relativo ao objecto de estudo, que é de natureza prática e ligado à educação, e à metodologia, que é de natureza interdisciplinar, no quadro das Ciências Sociais e Humanas.
>
> Para se criar uma base comum de diálogo e discussão, é necessário que todos quantos se debruçam sobre esta questão estabeleçam as relações do Currículo com a Sociedade e seus valores inerentes e ainda com as concepções de Homem, Mundo e Informação. (Pacheco, 2001, p. 17-8)

Diante da dificuldade de uma conceituação que abarque e responda completamente às interrogações pertinentes ao campo do currículo, pode-se afirmar que, em sentido amplo, o currículo diz respeito às atividades educativas desenvolvidas no espaço escolar e, nesse sentido, a avaliação está integrada ao currículo.

Estudos críticos e pós-críticos em Educação revelam que o currículo é, sobretudo, uma seleção intencionada de conteúdos que extrapolam a noção de mera seleção de conhecimentos concernentes ao saber elaborado e universalmente transmitido, devendo ser discutido nos seus fundamentos sociais e pessoais. Artefato ideológico, cultural, político e social, o currículo é instrumento de identidade, de saber e de poder, determinante das estruturas sociais (Silva, 1999). Todo currículo e toda prática pedagógica, nesta perspectiva, têm uma dimensão que ultrapassa a escolha puramente técnica, ou seja, em que se encontram valores éticos e políticos, uma determinada compreensão de mundo, de sociedade e de ser humano, bem como das relações subjetivas que cada um estabelece no convívio social. Contribuindo com essa linha de

pensamento, Silva (1999) esclarece que as discussões sobre currículo devem ser permeadas pela definição de qual conhecimento precisa ser ensinado.

Nenhum estudo curricular, portanto, pode desprezar o fato de que concepções de currículo implicam sempre em determinada proposta pedagógica; elas assumem variações, em conformidade com a visão dos educadores, que privilegiam certas concepções – e não outras – de educação e de currículo. A tomada de decisão acerca da escolha dos elementos curriculares a serem adotados no espaço da sala de aula está associada à compreensão que os educadores possuem de si, dos outros e do mundo, e ao posicionamento que assumem no espaço escolar em relação ao contexto. Tendo em consideração o exposto, "[...] propomos definir currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada." (Sacristán, 1998, p. 34).

As concepções curriculares condicionam as práticas pedagógicas e estas últimas espelham as primeiras. Então, como propõe Sacristán (1998), do ponto de vista pedagógico é importante considerar, no currículo, as experiências vivenciadas e experimentadas pelos educandos. Se assim forem, oportunizarão condições potenciais para o questionamento do saber estabelecido e para o diálogo entre o saber elaborado, o saber científico e o saber da cultura em geral. Também estarão dadas possibilidades para a criação e a produção de novos conhecimentos, de cultura, de significações e ressignificações, na direção da construção da renovação curricular.

Vale lembrar que o desenvolvimento curricular, que visa à educação/formação dos homens em sociedade, está permeado pelo contexto social, que é dinâmico e, conseqüentemente, leva à mudança; cada contexto revela concepções de mundo que atendem exigências humanas e sociais específicas. Na atualidade, a educação e a escola encontram-se diante de grande desafio em face às transformações trazidas pela pós-modernidade. A sociedade atual é a "sociedade do conhecimento", "sociedade técnico-informacional" (Oliveira, 2005), e as transformações decorrentes dos avanços tecnológicos modificam hábitos e costumes, e afetam a educação de muitas maneiras.

Nesse contexto, a centralidade do currículo afirma a sua importância na atualidade e evidencia, sobremaneira, a necessidade de reflexão e discussão do caráter não somente técnico, mas também político, sociológico, antropológico e epistemológico, a fim de promover constante (re) elaboração de propostas curriculares concernentes aos anseios e exigências próprias dos sujeitos aprendentes. Isto porque os valores sociais e culturais da escola mostram-se evidentes através do desenvolvimento curricular.

É preciso pensar o currículo que atenda às exigências atuais e, para isso, uma "educação para o inconformismo", como considera Santos (1996), torna-se condição necessária:

> A educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista. A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual. Por isso a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que se optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e de outros não têm de coincidir nem são irreversíveis. As opções não assentam exclusividades de idéias, já que as idéias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. Só assim é possível produzir imagens desestabilizadoras que alimentem o inconformismo perante um presente que se repete, repetindo as opções indesculpáveis do passado. (Santos, 1996, p. 17-18)

É a "educação para o inconformismo" que precisa ser posta em prática e vivenciada. Uma educação para aguçar os sentidos, despertar o ânimo, revelar opções a serem discutidas e forjadas coletivamente. Como o currículo se inscreve no espaço escolar, em um dado contexto social, acompanha a sua dinâmica, exigindo constante avaliação. A escola manifesta o seu valor através do currículo, isto é, das práticas curriculares que projeta, desenvolve e avalia. A sala de aula, por conseguinte, é um dos espaços onde as ações pedagógicas são realizadas, onde os conteúdos são abordados e aprofundados, onde o educador, subjetiva e objetivamente, exerce sua relativa autonomia.

Os programas curriculares abrem espaços para o "currículo oculto" (Silva, 1999) e para metodologias das quais o educador lança mão. Os conteúdos, então, podem ser relativamente flexibilizados, na medida em que o educador – fazendo suas opções e entendendo a necessidade de aprender que os sujeitos têm – posicione-se e exerça a ação docente "inconformista". Esta, ao invés de rígida e estanque, deve conceber o saber como resultado da produção humana, como construção ativa de sujeitos que vivem em sociedade, como criação e recriação do (auto)conhecimento, a fim de se constituir em triplo processo "de hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplo único de homem) e de socialização (tornar-se membro de uma comunidade com a qual se compartilham valores e onde se ocupa um lugar" (Charlot, 1997, p. 60)

Atender às proposições e às ações desenvolvidas neste contexto remete, necessariamente, a um processo de avaliação. O currículo, então, é "a expressão da função socializadora da escola" (Sacristán & Gómez, 2000, p. 32) e a avaliação, que integra o currículo, tem destacada importância ao se constituir em processo no qual o educando vai construindo o (auto)conhecimento "em busca de si e aberto ao outro e ao mundo" (Charlot, 1997, p. 55).

2. Um olhar sobre a avaliação da aprendizagem no espaço escolar

A avaliação da aprendizagem é uma atividade da prática pedagógica que, seguindo objetivos escolares implícitos ou explícitos, reflete valores e normas sociais. Como parte do currículo, a avaliação da aprendizagem não é uma atividade neutra; está sempre a serviço de um projeto ou de uma concepção que fundamenta certa

proposta pedagógica. Também não é uma ação isolada ou circunstancial, pois o processo avaliativo participa do processo pedagógico, permitindo o "olhar" do avaliador, no sentido de situar os sucessos e as dificuldades encontradas durante esse processo. A esse respeito, José Augusto Pacheco argumenta:

> [...] avaliar é a expressão de um juízo de valor que pressupõe uma tomada de decisões através de procedimentos técnicos formais ou informais, correspondendo a um acto perceptivo e cognitivo que se explica pelo modelo de processamento de informação. Em suma, o acto de avaliar, por mais diversidade que exista, não é ambíguo e implica a atribuição de um valor [..]. (Pacheco, 2001, p. 129)

Trazendo o foco para a avaliação da aprendizagem, é válido afirmar que, no processo avaliativo, a tomada de decisões é sempre dimensionada por um modelo conceptual de educação, de homem e de sociedade. Por conseguinte, está condicionada a determinada teoria e determinada prática social, que orientam o processo de ensino-aprendizagem e a própria avaliação. Ela é a base do planejamento curricular, pois fornece informações objetivas importantes para possíveis decisões acerca do processo de aprendizagem. Logo, possibilita ações educativas para novas descobertas.

Partindo dessa compreensão, é desejável que a avaliação da aprendizagem, no contexto atual, seja uma atividade-meio e não uma atividade-fim. É igualmente desejável que se realize através da dialética, em que professor e aluno, em ritmo de cooperação, possam refletir sobre os conteúdos apreendidos, sobre experiências e vivências, na busca de significados. A dialética exige uma mudança de concepção da prática pedagógica e, em conseqüência, da avaliação, que passa da ênfase no produto para a ênfase no processo. Dito de outro modo, a primazia do resultado é substituída pela primazia do processo, cuja dinâmica centra-se na flexibilidade do enfoque progressivo – tanto em relação ao planejamento, quanto em relação ao desenvolvimento curricular, nele incluída a avaliação – dos sucessivos passos que levam à educação/formação. A avaliação enfatiza a compreensão dos processos de aprendizagem e dos próprios sujeitos, construtores críticos do (auto) conhecimento. A criticidade impõe uma atitude participativa e democrática – em que o conflito é visto como parte da dialética – e implica em atividade, consciência e autonomia, na perspectiva da emancipação. Nestes termos, a avaliação da aprendizagem torna-se um instrumento de construção do conhecimento, permitindo compreensões, análises e interpretações. Ainda, possibilita apontar caminhos para outros significados, descobertas e usos de potencialidades, para a recriação e a ressignificação do conhecimento, que a torna (auto)formativa.

A avaliação vista por este prisma requer mudança por parte do professor e da escola, no sentido de romper com tendências cristalizadas. Requer ainda uma atitude de compartilhamento, maturidade e disposição para *vivenciar com* o aluno novas

possibilidades de aprender e ensinar. '*Vivenciar com'* implica abertura para o conflito, o diálogo, a criticidade, a interação. Implica em buscas, em construção compartilhada, para a qual não há fórmula pronta, já que essa construção acontece no cotidiano da sala de aula, no contato com/entre todos. O planejamento, neste viés, é instrumento importante e susceptível de ajustes, de reformulações, a fim de atender aos anseios e às necessidades dos educandos.

O processo de mudança das práticas pedagógicas, de uma atitude historicamente construída e tradicionalmente consagrada, para uma atitude mais formativa e conscientemente aberta, é uma trajetória, muitas vezes, dolorosa para o professor, que se lança a críticas externas nem sempre receptivas e motivadoras, mas cujos resultados na sala de aula são sempre prazerosos e estimulantes. Enquanto prática pedagógica pretensamente diferente do modelo consagrado pela tradição, expõe-se ao confronto, tão revigorante à dinâmica dos estudos teóricos em Educação.

> É também no confronto crítico entre modalidades de avaliação (mais) formativas *versus* modalidades de avaliação (mais) seletivas ou socialmente discriminatórias que se podem discutir e perceber, nomeadamente ao nível das práticas e políticas da educação, algumas das lógicas e estratégias de regulação e emancipação. (Afonso, 1998, p. 60).

A avaliação da aprendizagem proposta possui essa dimensão "(mais) formativa", que vise à emancipação enquanto movimento consciente de libertação e superação das formas de alienação que coexistem historicamente, seja material ou simbólica, seja individual ou coletiva (Adorno, 2000). Avaliação dinâmica, contraditória, democrática e participativa, em que a apreensão do conhecimento acontece juntamente com o autoconhecimento e, nesta perspectiva, exclui qualquer tentativa de memorizar, decorar, reproduzir. Recusa a "Pedagogia do Exame" (Luckesi, 1999), isto é, a prática autoritária, classificatória e disciplinadora, voltada para a manutenção da hegemonia e reprodução social. Em contraponto, considera a "problematização" e a "tomada de consciência" da realidade vivida como dinâmicas inerentes do processo educativo, com vista à intervenção e à transformação social (Freire, 1987). Uma avaliação, do ponto de vista ético, que busca superar "hierarquias de excelência", quando "os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto, ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos" (Perrenoud, 1999, p. 11), todavia reconheça que o problema da avaliação ultrapassa o âmbito da escola, inscrevendo-se no próprio sistema social "que impõe certos valores desumanos como o utilitarismo, a competição, o individualismo, o consumismo, a alienação, a marginalização [...] incorporados em práticas sociais, cujos resultados colhemos em sala de aula" (Vasconcellos, 2000, p. 14). Avaliação que pretende seguir na contramão dessa lógica e a qual foi nomeada qualitativa, no sentido assinalado por Pedro Demo:

> A avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os

> produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. Estas são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançando, por vezes, de maneira incisiva em algumas disciplinas sociais, como a economia e psicologia. Todavia, não se pode transferir a limitação metodológica à pretensa redução do real. Este é mais complexo e abrangente do que sua face empírica. A avaliação qualitativa gostaria de chegar até à face qualitativa da realidade, ou pelo menos de se aproximar dela. (Demo, 2004, p. 156)

3. Delimitando fundamentos e desvelando significados

Na busca da construção de novos significados para a avaliação da aprendizagem, concernente a um projeto de ação educativa qualitativa, conforme exposto acima, com vista à formação para a emancipação de futuros professores, propusemos uma prática pedagógica a partir de redes estabelecidas no espaço institucional das atividades curriculares desenvolvidas em uma turma de curso de Pedagogia, Licenciatura, durante os anos letivos de 2006 a 2009.

As atividades curriculares desenvolvidas durante esse período foram diversas: tendo início em Sociologia da Educação e, seguidamente, em disciplinas afins, a experiência pedagógica pôde ser desenvolvida ao longo do curso, em intervalos de tempo, semestre a semestre, acompanhando a turma desde o seu ingresso à Universidade até a conclusão do curso. Essa experiência revelou a riqueza da oportunidade de conviver com o grupo de educandos por todo o seu percurso acadêmico, observando, participando, diagnosticando progressos e dificuldades, avaliando conhecimentos, enfim, construindo e dando significados às experiências cognitivas, afetivas e emocionais, de modo a conceber um processo de formação individual, lapidado coletivamente. Recortes da experiência remetem para alguns elementos significativos, propiciadores de análise e ressignificação da avaliação da aprendizagem, no processo da prática docente. É o que será abordado em seguida.

A proposta centrou-se, sobretudo, na superação do modelo tradicional de ensinar e aprender, apoiada, especialmente, em três princípios filosóficos freireanos. O primeiro princípio, que dá suporte aos demais e, por isso, fundamenta a prática docente, concebe a educação como processo, realizado por seres em construção, que se educam mutuamente (Freire, 1996). A educação é um ato coletivo e solidário, logo, nunca se dá isoladamente, porque "ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 13).

Com essa compreensão e assumindo a mediação no processo educativo, fomos procurando oportunizar o diálogo e valorizar as experiências adquiridas pelos educandos. O diálogo aqui considerado não significa consenso diante da acomodação. Ao contrário, ele remete ao espaço democrático onde o conflito é uma condição necessária para o movimento e, conseqüentemente, para a transformação. "O diálogo não pode excluir o conflito. Sob pena de ser um diálogo ingênuo. Eles atuam

dialeticamente [...]" (Freire, 1979, p. 13), de forma que todos podem e devem participar livremente, manifestando opiniões, sentimentos e emoções que não necessariamente estarão em consenso.

Para Freire, a ação pedagógica está atravessada pelas questões que organizam a sociedade, bem como Santos (1996) salientou na "educação para o inconformismo":

> Dentro de uma visão macro-educacional, onde a ação pedagógica não se limita à escola, a organização da sociedade é também tarefa do educador. E, para isso, o seu método, a sua estratégia é muito mais a desobediência, o conflito do que o diálogo. A transparência do diálogo é substituída pela suspeita crítica. O papel do educador de um novo tempo, do tempo do acirramento das contradições e do antagonismo de classe, o educador da passagem, do Trânsito, é mais a organização do conflito, do confronto do que a ação dialógica. (Freire, 1979, p. 6)

Um segundo princípio remete à contínua educação/formação dos homens: "A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando" (Freire, 1979, p. 15-16). Estar em permanente processo educativo é condição humana e, como tal, ocorre ao longo da vida dos sujeitos; acontece no constante processo de ensinar e aprender, de interagir uns com os outros e com o mundo, na busca do devir. Evidencia a incompletude do homem, do seu inacabamento e da procura do saber e da formação. Então, "Por que não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?" (Freire, 2003, p. 31). Por certo que, a partir do conhecimento herdado e de suas experiências e aprendizagens, pode o homem criar e recriar, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo aos desafios, discernindo, objetivando-se a si prórpio, fazendo história, produzindo cultura. Como não poderia ser diferente, a indagação encontrou eco que ressoou intensamente no âmbito das atividades curriculares desenvolvidas com o grupo de alunos do curso de Pedagogia.

Vale destacar que integração, para Freire (1989) é algo muito importante, que novamente se difere de acomodação, pois enquanto esta última remete à passividade, a primeira resulta da capacidade de ajustar-se à realidade, mas acrescida da possibilidade de transformá-la. A integração, então, traz em si um elemento fundamental: a opção, que vem acompanhada da criatividade. Nesta condição, ou seja, em integração com os outros e com o mundo, o homem se torna sujeito. Na instituição escolar que visa à formação para a emancipação, a integração entre alunos e professores deve acontecer de tal forma que leve à participação coletiva em todo o percurso de ensino, aprendizagem e avaliação.

Não menos importante que os anteriores, o terceiro princípio diz respeito ao amor: amor a si mesmo e ao outro, amor ao grupo, amor ao mundo... Para Freire, educar é um ato de amor e a amorosidade requer a humildade por parte do educador.

> Por isso não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a

> outros que possuem outro saber relativo. O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro, como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro [...] Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. (Freire, 1979, p. 29)

Partindo desses princípios, foram pensados certos valores e condições indispensáveis para a prática pedagógica proposta. Isto porque o modo de ser sujeito no espaço da sala de aula se faz na coletividade do grupo, onde as relações estabelecidas se dão entre iguais e diferentes. Em outras palavras, no universo educativo aqui delineado foram privilegiados: o respeito à diferença e à diversidade; a igualdade entre as pessoas e suas condições de existência no grupo – objetivando quebrar preconceitos e tabus, medos e receios ao se manifestar diante dos demais –; a solidariedade para com os colegas; a busca de confiança em si e nos outros e a empatia; a responsabilidade individual e grupal; a construção de um espaço democrático, onde todos participam em igualdade de condições e onde a voz da maioria é sempre considerada como decisiva para a prática pedagógica; o estímulo à participação no planejamento e gestão do processo de aprendizagem; a valorização da cultura local/regional, das vivências subjetivas e experiências adquiridas; o destaque para uma mudança de compreensão em relação à avaliação e à importância da auto-avaliação na construção do conhecimento e dos próprios sujeitos (formação).

Outra condição indispensável refere-se à motivação. Em todas as atividades curriculares, as ações pedagógicas foram mediadas a partir do foco motivacional: suscitar a motivação para a aprendizagem, estimulando o grupo e cada um de seus membros para a descoberta de novos conhecimentos, para o prazer de conhecer, compreender, analisar, discutir, avaliar e recriar em ambiente favorável à partilha de experiências e valorização humana.

Por fim, uma condição essencial à proposta de formação/educação dos sujeitos aprendentes: o discernimento para a reflexão e a crítica, que fundamenta a análise contextual e impulsiona a transformação, nos seus diversos níveis: individual, grupal e social. Para atingir esse propósito, algumas estratégias foram utilizadas, dentre as quais se destacam: primeiro, a criteriosa seleção de autores e textos acadêmicos, a fim de facilitar a reflexão crítica e motivar para a formulação de propostas e alternativas aos problemas evidenciados; segundo, a técnica da discussão em grupo foi realizada em todas as atividades curriculares, seja durante, seja após cada atividade, visando à apreensão e à problematização do conhecimento; terceiro, a prática sistêmica da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, com ênfase na auto-avaliação e na reflexão acerca de certos princípios éticos necessários para a prática.

A auto-avaliação, solicitando a participação ativa do educando na construção e gestão de todo o processo educativo, tratada de forma integrada e desenvolvida

gradualmente através de recursos didáticos, tais como a produção de textos (auto)críticos e a elaboração de portfólio, constituiu-se em um exercício dinâmico, provocador do (auto)conhecimento e da metacognição no sentido empregado por Hadji (2001, p. 103), ou seja, a "atividade de autocontrole refletido das ações e condutas do sujeito que aprende". Os recursos foram selecionados em conformidade com o desenvolvimento da turma, em diferentes níveis de aprofundamento, que principiaram com o exercício individual, evoluindo para a auto-avaliação partilhada em pequenos grupos e, por fim, quando já se apresentavam mostras de confiança entre as pessoas do grupo, a auto-avaliação socializada com a turma, num exercício de (auto)conhecimento compartilhado.

Neste contexto, a discussão em grupo foi uma prática decisiva ao longo das atividades curriculares, prestando-se, não somente para a coleta de dados, mas, principalmente, para uma avaliação crítica em que as vivências dialogaram com o saber científico. Com base nos conteúdos curriculares propostos nos planos de curso – que, posteriormente, caminharam para planos discutidos e construídos conjuntamente com os alunos, no espaço da sala de aula – e em manifestações espontâneas ou facilitadas, relativas ao autoconhecimento dos sujeitos aprendentes, as discussões dinamizaram os conteúdos a partir da sua problematização, procurando associar teoria e prática, de modo a ressignificar o conhecimento como processo criador repleto de sentido. Assim, a *práxis educativa* foi perspectivada para a tomada de consciência em relação à própria aprendizagem e a cada um dos sujeitos que se perceberam com os outros. A avaliação, neste sentido, constituiu-se em instrumento de (auto)conhecimento, ou seja, de aprendizagem e de metacongição, em permanente busca do *vir-a-ser* (Freire, 1989).

Essa experiência formativa, em linhas gerais, evidenciou resultados satisfatórios. O que de início pareceu não muito claro, difícil para os educandos, inclusive com certa reação contrária, foi aos poucos se revelando positivamente, de modo que, ao término das atividades curriculares, quando no momento da auto-avaliação, as colocações evidenciaram avanços expressivos para cada um dos integrantes do grupo. Entretanto, o processo não se esgotou aqui; depoimentos dos agora professores apontaram para uma continuidade da formação, da necessidade de continuar avançado para a emancipação, que somente pode se realizar na permanente busca do vir-a-ser.

Palavras finais

O que aqui se pretendeu foi exatamente isso: pensar o processo de formar professores, nele tomando a avaliação – com o privilégio para a auto-avaliação – como instrumento poderoso de (auto)conhecimento, isto é, de formação de saberes, de valores e princípios

éticos, de vivências e experiências capazes de dar sentidos à aprendizagem e, portanto, de ressignificar a prática pedagógica.

O processo percorrido durante os quatro anos letivos aponta para o que se poderia chamar de *uma tentativa de ultrapassar a avaliação quantitativa'*, na perspectiva apresentada por Demo (1994), já que a Instituição, por determinação legal, exige que os alunos sejam avaliados através de conceitos.

Os resultados obtidos remetem à (re)significação da avaliação e do currículo e revelam uma atitude crítica, na medida em que as atividades avaliativas proporcionam o (re)pensar da aprendizagem, (re)construindo-a em ambiente fértil para a descoberta de dificuldades, novas possibilidades e perspectivas. A avaliação caracteriza-se, assim, por uma atitude de (auto)conhecimento, de formação humana com vista à emancipação.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. (2000). *Educação e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Paz & Terra.

AFONSO, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.

CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir: elements pour une théorie.* Paris: Ed. Economica.

DEMO, P. (1994). *Educação e Qualidade.* Campinas, SP: Papirus.

DEMO, P. (2004). Teoria e Prática da avaliação qualitativa. In: *Temas do 2° Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação.* Curitiba, Paraná.

FREIRE, P. (1979). *Educação e mudança.* 22. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra.

FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra.

FREIRE, P. (1989). *Educação como prática da liberdade*. 19. ed. Paz & Terra.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo. Paz & Terra.

FREIRE, P. (2000). Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. *São* Paulo: Editora UNESP.

FREIRE, P. (2003). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.* São Paulo: Olho d'água.

HADJI, C. (2001). *Avaliação desmitificada*. Porto Alegre: ArtMed.

LUCKESI, C. C. (1999). *Avaliação da aprendizagem escolar.* São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA, J. F. (2005). As Transformações Técnico-Científicas, Econômicas e Políticas. In: Libâneo, José Carlos, Oliveira, José Francisco de & Toschi, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.* 2. ed. São Paulo: Cortez.

PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. 2. ed. atualizada. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, Ph. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

SACRISTÁN, J. G. (1998). *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed.

SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A. L. Pérez (2000). *Compreender e transformar o ensino.* Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed.

SANTOS, B. S. (1996). Para uma Pedagogia do Conflito. In: Silva, Luiz H. et al (orgs.). *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais.* Porto Alegre, Sulina.

SILVA, T. T. (1999). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica.

VASCONCELLOS, C. S. (2000). *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.* São Paulo: Libertad.

Avaliação das aprendizagens no jardim-de-infância: das concepções à formação de educadores de infância

Rita Leal
Nilza Costa

CIDTFF – Universidade de Aveiro

Resumo: Actualmente, com o aparecimento de novas concepções de avaliação, de novos modos de compreender como a criança se desenvolve e aprende, de diferentes olhares sobre o papel da criança na construção do seu processo de aprendizagem, a questão de avaliação vai ganhando consistência no contexto de Educação Pré-Escolar (Parente, 2002). Ao contrário de visões mais tradicionalistas, em que a avaliação não era considerada como componente reguladora da prática educativa dos educadores de infância, hoje esta considera-se elemento integrante do processo de aprendizagem e implica procedimentos adequados à especificidade da actividade educativa no Jardim-de-infância (Ministério da Educação, 2007).
Com o objectivo de compreender quais as concepções de avaliação que subjazem às práticas educativas dos educadores de infância na Educação Pré-Escolar, recorreu-se a um estudo de caso numa Instituição Privada de Solidariedade Social do distrito de Leiria que implicou entrevistas a 6 educadoras de infância, observação de práticas e análise documental. A análise dos dados, por um lado, sustenta a relevância da formação de educadores de infância no âmbito da problemática em questão e, por outro, orienta o conteúdo do programa de formação a implementar. Torna-se, então, urgente que os educadores de infância reflictam sobre a avaliação como regulação das aprendizagens, isto é, que compreendam que a avaliação só faz sentido como prática pedagógica ao serviço das aprendizagens e do desenvolvimento de competências das e pelas crianças.

Palavras-chave: Práticas avaliativas, Aprendizagens, Educação Pré-Escolar.

Abstract: Nowadays, with the emergence of new conceptions of assessment, new ways of understanding how the child develops and learns, different views about the role of the child in their own learning process, the assessment is gaining consistency in the context of Preschool Education (Parente, 2003). Unlike more traditional views, in which the assessment was not considered a regularly component of the educational practice of early childhood educators, today this is considered an integral element of the learning process and requires appropriate procedures to the specific educational activity in the kindergarten (Ministry of Education, 2007).
In order to understand the conceptions of assessment that guides the educational practise of early childhood educators, the authors develop a case study in a Private Institution in the centre of Portugal. The research involved interviews to 6 childhood educators, observation of educational practices and analysis of different documents. Data analysis, on the one hand, supports the relevance of the training of early childhood educators around the assessment issue and, on the other hand, it guides the content of the training program that the author will implement. So, it is imperative that early childhood educators reflect on the assessment as a way to regulate the child's learning. They need to understand that the assessment only makes sense as a pedagogical practice that supports the children's learning and skills development.

1. Introdução

A avaliação em Educação Pré-Escolar (EPE), durante anos, não foi considerada como componente reguladora da prática educativa. Os educadores de infância (EI) descuravam os processos de avaliação, não tomando consciência da sua importância

para o desenvolvimento da criança e para a qualidade educativa (Zabalza 2000). Uma avaliação contínua e sistemática das aprendizagens das crianças, e do contexto educativo, não fazia parte da acção educativa, não sendo considerada uma actividade pedagógica.

Actualmente, com o aparecimento de novas concepções de avaliação, de novos modos de compreender como a criança se desenvolve e aprende, de diferentes olhares sobre o papel da criança na construção do seu processo de aprendizagem, a questão de avaliação vai ganhando consistência no contexto de EPE (Parente, 2002). Recentemente, o Ministério da Educação – DGIDC (2007) menciona que a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa e que a mesma implica procedimentos adequados à especificidade da actividade educativa no Jardim-de-infância.

Contudo, devido à pouca pertinência dada à avaliação ao longo da história da EPE em Portugal muito pouco trabalho e pesquisa têm sido feitos. Deste modo, o estudo de caso desenvolvido, centrado na compreensão das práticas de avaliação das aprendizagens de EI e nas concepções que as sustentam, pretende ser um contributo para a (re)construção de conhecimento na presente área. Desta forma, e ao longo do presente artigo procurar-se-á apresentar o quadro teórico enquadrador do estudo, a metodologia adoptada e os resultados alcançados ao longo da investigação. Posteriormente, e em jeito de conclusão, questionar-se-ão os resultados encontrados como justificação da relevância da fase seguinte da investigação, um programa de formação para EI sobre avaliação das aprendizagens em jardim-de-infância.

2. Avaliação das aprendizagens

Em tempos de mudanças profundas e absolutas, de contestação e queda de verdades tidas como universais e eternas, de avanços tecnológicos e de crise da sociedade moderna, o sistema educacional tem vindo a alterar-se com o objectivo de cumprir um papel sociopedagógico que permita a inserção activa, consciente e competente do cidadão neste mundo paradoxal do novo milénio (Ferreira, 2007). Neste cenário em que se redobra a discussão em torno da avaliação da aprendizagem, a avaliação possui a tarefa de se centrar na forma de como a criança aprende, sem descuidar da qualidade do que aprende para orientar o educador no sentido de que os desafios se transformem em aprendizagens.

Assim, a avaliação deveria ser traçada, prioritariamente, como uma prática pedagógica ao serviço das aprendizagens (Hadji, 2001) capaz de compreender o contexto em que decorre a aprendizagem e de melhorar a qualidade de todo o processo educativo (Hodson, 1992).

Actualmente fala-se em avaliação para aprender, noção que compreende um conjunto organizado de processos que pretendem, por um lado, regular qualquer aprendizagem pretendida e, por outro lado, verificar a sua consecução (Roldão, 2003). Torna-se, assim, indispensável conceber mecanismos de acompanhamento do processo no sentido de o ir orientando e acertando no sentido desejado.

Também na Educação Pré-Escolar, contexto em que se desenvolve a investigação, a avaliação é vista como uma parte integrante de todo o processo educativo. Avaliar o processo e os efeitos que dele advém, significa tomar consciência da acção com o intuito de a adequar a todo o processo educativo, às necessidades da criança e do grupo e à sua evolução (Ministério da Educação, 1997).

A avaliação é um processo dual, uma vez que se centra tanto na criança como no currículo. Centra-se naquilo que a criança sabe fazer e nos seus progressos e não apenas nas respostas erradas e no que a criança não pode ou não sabe fazer. É um processo através do qual podemos observar, documentar, analisar e interpretar os conhecimentos das crianças, as suas vivências e os seus raciocínios/pensamentos, permitindo-nos reflectir se as experiências proporcionadas e as práticas pedagógicas são facilitadoras ou inibidoras da aprendizagem. A avaliação fica então ao serviço do currículo e da aprendizagem, fundamentando todas as decisões/intenções educacionais e servindo para adequar a planificação das actividades e estratégias a cada criança e ao grupo (Gaustad, 1996; Edmiaston, 2004).

3. Metodologia

Na presente investigação, optou-se por um estudo de caso uma vez que se procura compreender, como um todo, as práticas avaliativas dos EI e interpretar os significados que os mesmos dão à sua função avaliativa no que se refere às aprendizagens das crianças. Pretende-se também compreender o contexto específico em que as práticas se concretizam (uma Instituição Privada de Solidariedade Social no distrito de Leiria), pois as características do mesmo, as decisões tomadas e as interacções que se criam e multiplicam são factores que influenciam essas práticas. A investigação qualitativa ajuda-nos neste caminho, pois esta procura, não só compreender os significados que os sujeitos atribuem às situações e acções, mas também pretende compreender o contexto no qual os sujeitos agem e a sua influência nas suas acções (Maxwell, 1996).

No sentido de (i) compreender diferentes aspectos relativos às práticas da avaliação das aprendizagens das crianças e (ii) suscitar processos de complementaridade de recolha e análise de dados recorreu-se a entrevistas aos EI, à observação participante das suas práticas avaliativas e à análise de documentos construídos pelos mesmos e orientadores das suas práticas docentes.

A metodologia adoptada permitiu-nos o confronto de informação proveniente de diferentes fontes, procurando-se assim uma triangulação de dados que acreditamos ter levado a uma maior e melhor compreensão da problemática em questão.

4. Resultados

Tendo como ponto de partida o objectivo de compreender e interpretar as concepções e práticas de avaliação das aprendizagens dos EI com quem foi desenvolvida a investigação procedeu-se à análise de conteúdo dos dados recolhidos.

Relativamente às concepções dos EI sobre a avaliação das aprendizagens, a maioria olha para a avaliação com a função de medir e/ou descrever com rigor as aprendizagens feitas. Como podemos ver no excerto seguinte, os EI associam à avaliação das aprendizagens a função de classificar, seriar e certificar.

> Fazendo uma avaliação (…) penso que os objectivos foram atingidos e a prova está à vista (vejam as crianças) [...] Exames, notas, testes, valores, classificação (são palavras associadas à avaliação das aprendizagens).

Ferreira (2007) refere que a avaliação das aprendizagens esteve, durante muito tempo, associada ao paradigma quantitativo, a pressupostos de objectividade e rigor, colocando a ênfase nos resultados a curto prazo. As concepções da maioria dos EI ainda se encaixam neste paradigma, daí a definição da avaliação das aprendizagens ser confundida com a noção de medida, sendo a avaliação a medição do grau de consecução dos objectivos, traduzida num ponto ou nota de uma escala de classificação.

Contudo, alguns educadores demonstram, aliadas a concepções de medida, compreender a avaliação das aprendizagens como formulação de juízos de valor com implicações na tomada de decisões que regulam a aprendizagem das crianças.

> Dá para nos apercebermos da evolução que nós pretendemos e que desejamos que assim seja e por outro lado permite-nos trabalhar a área que a criança precisa mais.

Todavia, e como podemos constatar no excerto acima apresentado, colocam a ênfase nas condições pedagógicas externas da aprendizagem ("trabalhar a área" – algo externo ao processo e à criança) que permitem o cumprimento dos objectivos pretendidos ("que nós pretendemos e desejamos") por todas as crianças.

Alves (2004) fala-nos de uma concepção behaviorista quando mediante a definição de objectivos que o estudante deve alcançar, o docente determina as matérias a leccionar, as estratégias a utilizar e os exercícios a serem resolvidos.

Desta forma, podemos concluir que as concepções que os EI, participantes na investigação, possuem face à avaliação das aprendizagens relacionam-se (i) com a avaliação como medida e (ii) com a avaliação como juízo de valor, mas numa perspectiva behaviorista e não construtivista.

Estas concepções da avaliação das aprendizagens também estão presentes nas práticas dos EI investigados, uma vez que através das entrevistas, da análise documental e da observação participante constatou-se que estes aplicam no final do ano lectivo uma grelha de observação com inúmeros itens cujo objectivo é verificar se a criança os cumpre ou não.

> No final do ano há então uma grelha de observação da Instituição para cada idade [...] Grelhas que vêm só para preencher cumpre, não cumpre (...), vem depois um determinado espaço, sei lá, equivalente a meia folha.

Alves (2004) também relaciona a concepção behaviorista da avaliação das aprendizagens com a recolha de informação através de instrumentos que satisfaçam as exigências de validade e de objectividade como as grelhas de observação.

Além da utilização de grelhas de observação, os EI também mencionam nas entrevistas (i) a realização de reuniões entre eles onde abordam alguns aspectos da avaliação das aprendizagens que consideram relevantes, (ii) a observação de várias situações de aprendizagem sem no entanto fazerem o seu registo e (iii) a construção de tabelas de comportamento onde classificam o bom comportamento, o mau comportamento e o comportamento mediano da criança através de símbolos de diferentes cores. Aquando da observação participante e análise documental, constatámos que nas reuniões entre EI, e na qual a investigadora esteve presente, nunca ocorreu troca de informação sobre o que as crianças aprendiam. As reuniões destinavam-se a decidir quais as actividades que os EI iriam proporcionar às crianças em momentos festivos como o Natal, Dia de Reis, Páscoa, etc. Relativamente à observação de situações de aprendizagem sem registo e à utilização de tabelas para a classificação de comportamentos, constatou-se que (i) os EI conseguiam relatar algumas situações de aprendizagem que consideravam significativas recorrendo apenas à sua memória e (ii) alguns deles recorriam a tabelas para registar a classificação do comportamento que atribuíam à criança durante o dia.

Quanto aos intervenientes no processo de avaliação das aprendizagens, os EI referem na entrevista que fazem parte do processo os EI, a psicóloga, auxiliares, crianças e pais. Na observação efectuada constatou-se que o processo de avaliação contava apenas com cada educadora como interveniente, sendo a psicóloga quem construía as grelhas de observação e os pais os receptores da informação sob a forma de grelha. Isto parece demonstrar que os intervenientes mencionados poderão efectivamente fazer parte do processo, mas sem exercer qualquer papel activo nem influência nas decisões inerentes ao processo educativo de cada criança.

No que diz respeito aos sentimentos intrínsecos ao processo de avaliação das aprendizagens, os EI referem sentimentos de mal-estar e de satisfação e bem-estar. Os

sentimentos de mal-estar associam à avaliação em si, referindo que é pesada e que não se sentem bem ao realizá-la.

> A avaliação é demasiado pesada [...] Sentia (sinto) algum constrangimento e receio de ser injusta.

Quanto aos sentimentos positivos referem que estes são sentidos (i) pelas crianças que se sentem orgulhosas por conseguirem fazer determinadas tarefas que lhes são propostas e (ii) pelos pais, que ficam contentes por existir um processo de avaliação das aprendizagens dos seus filhos.

> Acho que para eles (crianças) também é bom porque eles ficam orgulhosos, ao comparar com os outros vêem que já conseguem, e se já conseguem vão conseguir ainda mais [...] Os pais tinham estado tão felizes quando lhes demos a grelha, ficaram todos contentes quando chegou à avaliação dos pequenotes.

Reflectindo com os EI sobre as vantagens e os obstáculos sentidos inerentes ao processo de avaliação das aprendizagens, todos referem que é importantíssimo avaliar as aprendizagens das crianças, mas que isso acarreta algumas dificuldades acrescidas ao trabalho pedagógico desenvolvido. Mencionam ainda que, de uma forma geral, teriam de gerir o tempo de outra forma para poder ultrapassar estes obstáculos.

Quanto às vantagens do processo de avaliação das aprendizagens, os EI salientam:

- O maior conhecimento sobre o objecto de avaliação, ou seja, o conhecimento que têm sobre a criança e o que esta aprende é maior e mais profundo;
- O maior conhecimento dos instrumentos de avaliação utilizados, nomeadamente a grelha de observação, uma vez que o seu uso contínuo, de ano para ano lectivo, faz com que as dificuldades e incertezas na aplicação sejam menores;
- A valorização do objecto de avaliação, isto é, o processo de avaliação das aprendizagens acabar por valorizar a criança em si e o que aprende.

No que concerne aos obstáculos, os que pautam o processo de avaliação segundo a perspectiva dos EI são:

- A extrema confiança que os EI têm nos conhecimentos adquiridos que por vezes não lhes permite reflectir sobre os mesmos segundo perspectivas diferentes, o que consequentemente impossibilita a mudança de práticas e a progressão profissional dos EI;
- O desconhecimento dos referentes alusivos aos processos de avaliação das aprendizagens;
- O tempo, considerando que uma boa gestão seria a alternativa para superar os obstáculos mencionados anteriormente.

4. Considerações finais

A avaliação das aprendizagens das crianças em qualquer nível de educação e ensino é uma temática bastante relevante e pertinente. Contudo, e devido às características específicas da Educação Pré-Escolar, assim como à sua história em Portugal, esta temática ganha outro significado e dimensão pois só actualmente é que as questões relacionadas com a avaliação das aprendizagens pautam as práticas dos EI. Todavia, por ser uma problemática recente, em que se começa aos poucos a (re)construir conhecimento sobre a mesma, torna-se necessário compreender como é que os EI olham para a avaliação das aprendizagens e de que forma esta é percepcionada por eles e influencia as suas práticas pedagógicas.

Tendo por base o estudo de caso apresentado, e os EI que nele participaram, podemos concluir que as concepções que esses EI constroem influenciam directamente as suas práticas e todo o processo de avaliação das aprendizagens. Desta forma, todo o processo de avaliação é orientado pelas concepções dos EI, começando pela função que atribuem à avaliação das aprendizagens, passando pela construção/selecção das actividades de regulação das aprendizagens e, ainda, pela certificação das aquisições das crianças através da aplicação de grelhas de observação no final do ano lectivo.

Quando cruzando os dados obtidos com o quadro enquadrador do estudo, também apresentado neste artigo, conclui-se que, hoje em dia, tendo em conta as conceptualizações abordadas, não é aceitável um reducionismo conceptual que restrinja a avaliação ao exame, ou à nota, ou que confunda a sua função realimentadora do processo de aprendizagem com o seu sentido administrativo (Zabalza, 1998). Neste sentido, e tendo em conta a análise de dados efectuada, torna-se imprescindível recuperar um verdadeiro discurso educativo da avaliação das aprendizagens por parte dos EI, possibilitando-lhes uma reflexão sobre as suas concepções e práticas de forma a compreenderem a avaliação como regulação da aprendizagem e do desenvolvimento de competências pelas crianças. Acredita-se que a reflexão sobre as formas de avaliação das aprendizagens das crianças e a qualificação dos EI, através de propostas de mudança inseridas num programa de formação a implementar, poderão levar a um aumento da qualidade do contexto em que actuam, ou seja, da Educação Pré-Escolar.

Referências bibliográficas

ALVES, P. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

EDMIASTON, R. (2004). Avaliando e documentando a aprendizagem nas salas de aula construtivistas. In, Rheta DeVries (ed.), O currículo construtivista na educação infantil: práticas e actividades. Porto Alegre: Artmed, 69-83.

FERREIRA, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

GAUSTAD, Joan (1996). Assessment and evaluation in the multiage classroom. OSSC Bulletin, 39 (3-4).

HADGI, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.

HODSON, D. (1992). Assessment of pratical work. Some considerations in Philosophy of Science. *Science & Education*, 1 (2), 115-144.

MAXWELL, A. (1996). *Qualitative research design. Na interactive approach*. Teller Road: Sage Publications, Inc.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DGIDC (2007). *Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar – Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007*. http://sitio.dgidc.min-edu.pt/pescolar/Documents/circular17_DSDC_DEPEB_2007.pdf (Acessível a 20 de Outubro de 2007).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

PARENTE, C. (2002). *Avaliação na Educação Pré-Escolar. Um percurso de transformações*. http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/RCI/2002/RCInov2002.pdf (Acessível a 16 de Outubro de 2010).

ROLDÃO, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

ZABALZA, M. (1998). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Porto: ASA Editores II, S.A.

ZABALZA, M. (2000). Evaluación en Educación Infantil. Perspectivar Educação, 6, 30-55.

A avaliação na educação pré-escolar e a utilização do portfolio

Daniela Gaspar
Ana Maria Costa e Silva

IE – Universidade do Minho

Resumo: A comunicação que apresentamos, resulta de um estudo de caso realizado com Educadores de Infância, no âmbito da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização de Desenvolvimento Curricular.
Ao longo das últimas décadas, devido às mudanças e transformações sociais, as concepções em relação à educação pré-escolar alteraram-se significativamente e começou a sentir-se uma necessidade permanente de instituições onde as crianças pudessem ficar em segurança e recebessem os cuidados primordiais ao seu pleno desenvolvimento e formação. Por estas razões, a educação pré-escolar conquistou um lugar de destaque no meio educativo o que conduziu à redacção de documentos oficiais que apoiam e ajudam os educadores a planificar e a desenvolver a prática pedagógica.
Assim, a problemática central do nosso estudo é compreendermos como é que os educadores avaliam as crianças na educação pré-escolar e se os educadores de infância recorrem ao portfolio para avaliarem as crianças.
Os nossos principais objectivos investigação são: conceptualizar o conceito de avaliação na educação pré-escolar, bem como, identificar e caracterizar as principais práticas avaliativas utilizadas pelos educadores de infância para avaliarem as aprendizagens significativas adquiridas pelas crianças e o seu desenvolvimento; compreender se os educadores recorrem à construção de portfolios para a avaliação das crianças na educação pré-escolar; identificar as razões da utilização de portfolios e reconhecer/identificar os conteúdos considerados relevantes pelos educadores na construção de portfolios. Para tal, recorremos a um estudo de tipo qualitativo, através da realização de entrevistas semi-directivas a educadores de infância de quatro instituições diferentes: 2 da rede pública e 2 da rede privada da educação pré-escolar.
Do estudo realizado, ressaltamos como principais conclusões que a avaliação actualmente é uma prática diária na educação pré-escolar. Através dela os educadores observam a evolução das crianças e as suas necessidades. Também concluímos que os educadores recorrem a diferentes instrumentos de avaliação. No que diz respeito ao portfolio, poderemos dizer que, cada vez mais, os educadores recorrem a este instrumento de trabalho e de avaliação na sua prática pedagógica. Porém, a grande maioria dos entrevistados evidencia muitas dúvidas sobre a sua forma de elaboração/organização, bem como, quais os principais conteúdos que deve conter neste nível de ensino. Isto demonstra-nos que seria importante e necessário existir formação específica sobre este instrumento como meio de trabalhar e evidenciar as aprendizagens das crianças.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar, Avaliação, Portfólio

Abstract: The communication we present results from a case study done with infant teachers, in the context of the Education Science Master Degree's Essay, Curricular Development's specialized area.
Through the last decades, due to the changes and social transformations, the conceptions related to pre-school education changed significantly and a permanent need of institutions where children could stay safety and receive the primary cares to their development and education has been started to feel. For those reasons, pre-school education conquered a spot line in the educational environment, which leads to the production of official documents that support and help teachers to plan and develop the pedagogical practice.
Therefore, the main subject of our study is to understand how infant teachers evaluates children in pre-school education and if they use the portfolio in order to do that.

The main goals of the investigation are: to conceptualize the assessment concept in pre-school education, as well as identify the main evaluative practices used by infant teachers to evaluate the significant learning acquired by children and their development; to understand if infant teachers use portfolios in order to evaluate children in pre-school education; identify the reasons to the use of the portfolio and recognize/identify the contents that are considered relevant by infant teacher in the portfolio. Therefore, our goal is to conceptualize the assessment concept in pre-school education, as well as identify the main evaluative practices used by infant teachers to evaluate the significant learning acquired by children and their development. In order of that, we have developped a qualitative type study, through the realization of semi-directed interviews to infant teachers of four different institutions: 2 from the public network and 2 from the private network of pre-school education.
The main conclusions taken from the study is that, nowadays, evaluation is an everyday practice in pre-school education. Through it, infant teachers monitor children evolution and their needs. We also conclude that infant teachers use different evaluation tools. About the portfolio, we can say that infant teachers use more and more this instrument of work and evaluation in their pedagogical practice. However, the great majority of the interviewed showed many doubts about their production/organization way, as well as what are the main contents that this level of education should include. This shows us that it would be important and necessary to have specific specialization about these instruments as a way of working and show children learning.

Key-Words: pre-school education; curriculum assessment; portfolio

Introdução

As transformações económicas e sociais ocorridas desde finais do séc. XIX, e a crescente sensibilidade em relação aos direitos das crianças reflectiram-se na expansão da educação pré-escolar, nomeadamente no nosso país. Porém, é necessário tempo para as pessoas se adaptarem e desenvolverem a mudança de modo a atingir com êxito os objectivos desejáveis para este nível de educação.

Ao longo dos últimos tempos a educação pré-escolar tem sofrido mudanças significativas, por isso, conceitos como avaliação e novas práticas avaliativas, mais concretamente, a utilização do portfolio na avaliação das crianças fazem, cada vez mais, parte do dia-a-dia dos educadores de infância, devido essencialmente à forma como se começou a entender a educação pré-escolar e sobretudo o processo de avaliação. Apesar disso, continuam a suscitar algumas dúvidas no seio do sistema educativo e este demonstra algum desconforto em relação aos mesmos.

Gradualmente, todos os intervenientes do processo educativo aperceberam-se que na educação pré-escolar o processo de avaliação constitui um elemento importante. Só avaliando a evolução, o desenvolvimento, as competências, os conhecimentos e a aquisição de novas aprendizagens das cianças é que se poderá avaliar a prática pedagógica e qual o seu impacto nas crianças. Se os objectivos definidos inicialmente não forem totalmente atingidos, o educador tem a possibilidade de reorganizar a prática pedagógica, planificar novas actividades e procurar estratégias mais adequadas às crianças e/ou grupo para que assim possam atingir com sucesso os objectivos.

A avaliação também serve para tomar decisões e melhorar as práticas educativas, ou seja, "aprender a avaliar é aprender a modificar o planejamento. No processo de

avaliação contínua o educador agiliza sua leitura de realidade podendo assim criar encaminhamentos adequados para seu constante replanejar" (Freire, 1997, p. 37).

Quando se avalia, avalia-se a criança como um ser individual e como um ser inserido num grupo. Nesta perspectiva, as crianças são consideradas sujeitos activos do processo educativo. Logo, este deverá ser planeado de acordo com os seus interesses, opiniões, conhecimentos e necessidades. As suas ideias e sugestões são ouvidas, respeitadas e aceites pelos educadores que as colocarão em prática sempre que possível.

Por estes motivos, poderemos dizer que a avaliação não deverá ser vista nem encarada como um processo independentemente do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a avaliação não pode nem deve ser separada deste, do contexto educativo e dos seus principais intervenientes, as crianças. Assim, poderemos dizer que a avaliação é uma parte integrante e fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

Podemos reconhecer que progressivamente foram evolunindo as percepções relativamente às práticas avaliativas com impacto em novas práticas de avaliação diferentes da avaliação tradicional. Ou seja, os educadores começaram a adoptar instrumentos de avaliação que valorizassem mais o desenvolvimento e o progresso das crianças do que os resultados obtidos. Por isso, cada vez mais na educação pré-escolar o recurso ao portfolio como instrumento de trabalho e, consequentemente, de avaliação é mais frequente e usual.

Através do portfolio, a educação é mais centrada nas crianças e estas mais valorizadas no seu processo de desenvolvimento. A comparação entre as crianças não existe e as típicas conotações (muito bom aluno, médio, razoável ou fraco), frequentes da avaliação tradicional, não se verificam, pois o que é valorizado e identificado é o desenvolvimento cognitivo, sócio-emocional e físico das crianças como seres individuais manifestado por estas através dos trabalhos realizados ao longo de um determinado período de tempo.

1. A avaliação e o portfolio na educação pré-escolar

Só a partir do séc. XIX é que a avaliação na educação pré-escolar "adquiriu um carácter regular, sistemático e orgânico que a distingue das suas formas pré-modernas" (*Ibidem*) o que valida as ideias de Valadares e Graça (1998, p. 34), quando referem que "a avaliação é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar de forma válida, as decisões individuais e colectivas".

Actualmente, a avaliação tem uma importância crucial em todos os aspectos da vida humana, o que vai de encontro às ideias apresentadas por Alves (2004, p. 31), quando

nos afirma que a avaliação "(...) tem vindo, ao longo das épocas a adquirir uma grande variedade de significados de acordo com a evolução da própria sociedade".

Aos poucos a avaliação conquistou um lugar de destaque no meio educativo e a ser encarada como "(...) um dos elementos de organização do trabalho pedagógico" (Godoi, 2005, referenciado por Maia)[1]. Estes factores conduziram ao aparecimento e à evolução de novas práticas/métodos avaliativos, principalmente no que diz respeito à avaliação alternativa, mais especificamente, aos métodos utilizados na avaliação formativa. Nesta avaliação um dos instrumentos mais utilizado é o portfolio que pode ser utilizado de diferentes formas de acordo com os objectivos definidos inicialmente.

1.1. Avaliação

Devido ao seu "carácter multidimensional" (Valadares e Graça, 1998, p. 34) o termo avaliação, é polissémico. Pode e é utilizado com diferentes objectivos, de diferentes formas e em diferentes contextos, o que vai validar o que diz Cizek (1996, p. 8) "parece que toda a gente sabe o que é. Não existe uma utilização standard do termo: é utilizado de tantos modos diferentes, em diferentes contextos e com diferentes objectivos, que quase pode significar qualquer coisa". Muitas pessoas avaliam sem terem a noção do que realmente é este processo, de como se deve realizar e quais as suas consequências sobre o avaliador e o avaliado.

1.1.1. Conceito de avaliação

Uma das funções dos contextos educativos é avaliar as crianças/alunos. Assim, poderemos dizer que a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica princípios e procedimentos adequados à especificidade de cada faixa etária.

Apesar de todos os intervenientes do processo educativo terem consciência de que é necessário e importante avaliar, muitos demonstram reservas e constrangimentos em relação a este acto, devido à "ambivalência que todo e qualquer esforço de avaliação inevitavelmente desencadeia: por um lado, reconhece-se a sua pertinência e utilidade; por outro lado, receia-se que as conclusões possam pôr em causa pessoas, instituições ou políticas educativas" (Estrela e Nóvoa 1993, p. 10).

Sem este processo seria quase impossível adaptar as práticas pedagógicas e reformular para melhor o processo educativo. É indispensável avaliar as aprendizagens adquiridas pelas crianças, para se concluir se o método/modelo pedagógico, bem como a forma como está a ser trabalhado, desenvolvido e aplicado é a mais adequada, caso contrário poderá reformular-se de acordo com as necessidades das crianças/grupo.

[1] Retirado do site: http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval_no_Pre_Escolar.pdf, consultado em 25 de Janeiro, 13 de Março, 20 de Julho e 10 de Outubro de 2010.

Tendo em consideração as ideias de Hadji (1994, p. 178), poderemos afirmar que uma das regras fundamentais para quem avalia é "entregar uma mensagem que tenha sentido para aqueles que a recebem". No nosso caso concreto, o educador tem de avaliar as crianças de forma a que estas entendam a sua avaliação e não fiquem afectadas nem traumatizadas psicologicamente.

A finalidade da avaliação é apoiar o processo educativo de forma a ajustar as aprendizagens das crianças e regular os processos, de modo a recolher informações sobre as situações pedagógicas e sobre os seus principais intervenientes. Logo, deve ser entendida como "uma atitude de observação e escuta constante que permite ao professor analisar e interpretar o que vai ocorrendo com o fim de regular a sua intervenção na interacção com o grupo e com cada aluno e aluna em particular" (Diego, 2000, p. 60).

Para os educadores, avaliar não é fácil, devido à diversidade de opiniões, sobre o que é este conceito, de como deve ser concretizado/realizado e quais os objectivos que deve englobar. Estes motivos levaram Guba e Lincoln (1989, p. 21) a dizer que "não há uma maneira certa de definir avaliação, de um modo que se possa de uma vez por todas por fim à discussão sobre como realizar a avaliação e quais os seus objectivos".

Com a enunciação da LBSE a avaliação da prática pedagógica, bem como, das crianças começou a ser considerada "como um instrumento de certificação de aprendizagem, de controlo de qualidade do sistema educativo, mas, também como um instrumento ao serviço do ensino e da aprendizagem" (Barreira e Pinto, 2005, p. 37). Ou seja, a avaliação deve valorizar os progressos, as conquistas e o desenvolvimento das crianças e não atribuir-lhes notas quantitativas, acabando por distinguir os bons e os muito bons alunos dos alunos médios/razoáveis e dos "maus" alunos.

Por estes motivos, existem autores que sugerem a alteração das formas de avaliação para uma avaliação formativa, tal como a lei actual vigente prevê. De acordo com Perrenoud (1999, p. 173), a avaliação formativa "ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar". Estas mudanças de conceptualização em relação às formas de avaliação conduziram a uma mudança significativa no processo ensino-aprendizagem.

1.1.2. Avaliação na educação pré-escolar

Até finais dos anos 80 a questão da avaliação das crianças pequenas "não fazia parte das crenças educacionais das educadoras de infância, que a consideravam desnecessária neste nível de ensino" (confrontar Parente, 2004, p. 33).

A evolução da mentalidade da sociedade, dos órgãos de gestão, dos educadores de infância e dos pais conduziu a que a avaliação das crianças se tornasse uma prática constante e diária do processo educativo.

Segundo Júlia Formosinho (2007), existem duas formas distintas de fazer pedagogia: a pedagogia transmissiva e a pedagogia participativa.

A primeira, preocupa-se com a transmissão dos saberes, conhecimentos, experiências, entre outros temas que os professores detêm às crianças/alunos, de uma forma pré-estabelecida. As crianças são um sujeito passivo no processo educativo. Contudo, a maioria dos educadores desenvolve na sua prática a pedagogia participativa, pois esta favorece o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças de tenra idade que nele participam. Nesta pedagogia as crianças são um sujeito activo, ou seja, são os actores principais.

Os adultos vêem as crianças como seres competentes, capazes de tomar decisões e possuidoras de interesses significativos e importantes; por isso, parte-se dos seus interesses e desenvolvem-se as suas capacidades, aptidões e aprendizagens. Logo, poderemos afirmar que o envolvimento e a participação das crianças é fundamental para o sucesso educativo, ou seja, a criança é a protagonista do êxito educativo e não "mais uma consumidora de cultura e valores, mas uma criadora e produtora de valores e de cultura" (Rodari, 1982, p. 142).

As mudanças ocorridas ao nível das finalidades educativas, da avaliação e de como as crianças se desenvolvem e aprendem, fizeram com que a educação pré-escolar fosse considerada a "primeira etapa da educação básica" (Lei nº 5/97), e se redigissem as OCEPE, que possuem orientações globais para todos os educadores o que levou a que estes começassem a olhar para a avaliação com outros olhos e de outro modo, visto acentuarem a "importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança" (Ministério da Educação, 1997, p. 18).

Nesta perspectiva, avaliar na educação pré-escolar é "o processo de observar, registar e outros modos de documentar o trabalho que a criança faz e como faz, como a base para a variedade de decisões educacionais que afectam a criança, incluindo planear para grupos e crianças individuais e comunicar com os pais" (Bredekamp e Rosengrant, 1993, p. 10).

Assim, a avaliação deve possuir características de acordo com a idade, as necessidades e o contexto sócio-geográfico e educativo das crianças. Também, deve ter em consideração a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo[2] referidas nas OCEPE, nas quais "avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa,

[2] Área de Conhecimento do Mundo; Área de Expressão e Comunicação nos seus diferentes domínios e Área de Formação Pessoal e Social

constituindo também uma base de avaliação para o educador. (...) Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento". (Ministério da Educação, 1997, p.27)

A complexidade relacionada com as concepções e as práticas de avaliação na educação pré-escolar, remetem para a necessidade de "clarificação do que é e para que serve a avaliação das aprendizagens no âmbito da educação de infância, ou seja, para as finalidades desta avaliação" (Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 146) e para aprofundar a necessidade das formas de avaliação adequadas à complexidade do processo educativo.

Os educadores, durante a prática pedagógica, necessitam de saber observar e documentar, isto é, necessitam de saber o que observar, como observar e como documentar essa observação. Continuamente têm de tomar decisões e opções sobre as planificações, as actividades, os espaços e os materiais existentes na sala de actividades. Estes estão directa ou indirectamente presentes no dia-a-dia das crianças e influenciam o seu desenvolvimento e a aquisição de aprendizagens significativas.

Por isso, poderemos dizer que a observação na avaliação formativa, tem um lugar de destaque, porque "observar é construir uma representação realista das aprendizagens, das suas condições, das suas modalidades, dos seus mecanismos e resultados" (Cortesão e Torres, 1994, p. 170). Assim, é fundamental recorrer a sistemas de avaliação que identifiquem as necessidades e as áreas de conteúdo que necessitam de mais atenção e intervenção.

É importante e essencial que os educadores de infância, no início do processo de avaliação sejam capazes de responder às seguintes questões: porquê avaliar? E para quê avaliar? Estas duas questões são cruciais para o êxito e sucesso deste processo, pois, segundo Drummond (2003, p. 12), "Porquê avaliar? Implica porquê educar".

A avaliação na educação pré-escolar é entendida como um processo contínuo, pois utiliza diferentes técnicas para descrever os progressos e/ou retrocessos alcançados e atingidos pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo. Logo, é importante que a relação educador-criança seja uma relação de amizade, confiança e intimidade, uma vez que a avaliação "processa-se na intimidade da relação professor aluno" (Cortesão e Torres, 1994, p. 178).

Assim, uma das principais razões da avaliação na educação pré-escolar é a identificação de como está a criança em termos de desenvolvimento sócio-afectivo, cognitivo e motor e a nível de aprendizagens, procurando, evidenciar os progressos e as mudanças das crianças no dia-a-dia, ao longo de um determinado período de tempo.

Na educação pré-escolar as crianças têm um papel activo em todo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as crianças têm de "querer aprender" e ter "vontade que o ajudem" (Perrenoud, 1999, p. 180), isto é, as crianças têm de partilhar com o educador

os seus medos, angústias, receios, dificuldades, dúvidas, vivências, experiências, entre outros aspectos fundamentais e essenciais do seu dia-a-dia.

A avaliação ainda serve para diagnosticar as necessidades do desenvolvimento das crianças, e também pode ser utilizada para expôr aos pais os progressos, retrocessos e a forma como o seu educando foi evoluindo ao longo dos meses, bem como, para identificar os problemas de desenvolvimento.

1.2. Portfolio

O termo portfolio tem um elevado grau de polissemia, e "a ausência de uma clareza conceptual faz com que as propostas apresentadas oscilem entre a utilização deste como ajuda à aprendizagem, procedimento de avaliação ou como utensílio de gestão de carreira" (Behrens, 2008, p. 153).

O recurso ao portfolio como instrumento de aprendizagem, avaliação e, consequentemente, como meio de (re)programar o processo educativo é cada vez mais frequente. Este facto, vai de encontro às ideias de Sá-Chaves (2000, p. 9) quando diz que o portfolio "é utilizado como uma forma de aprofundar os conhecimentos sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem de modo a assegurar uma melhor compreensão desse empreendimento e dessa forma, conseguir índices de qualidade mais elevados".

Ou seja, o portfolio no campo pedagógico, é um instrumento de aprender e de ensinar as crianças/alunos, contribuindo para a construção e para o desenvolvimento dos seus próprios saberes, conhecimentos e aprendizagens.

Os portfolios como instrumentos de aprendizagens realizadas pelas crianças e de avaliação surgem em resposta alternativa aos métodos de avaliação tradicional, ou seja, são um caminho "alternativo das formas tradicionais de avaliação, as quais se baseiam exclusivamente nos resultados dos testes e provas – muitas vezes descontextualizadas da aprendizagem – ou de instrumentos que só servem para medir a capacidade de memória utilizada para reter conhecimentos" (Frison, 2008, p. 213).

O portfolio oferece às crianças e ao educador uma oportunidade para reflectir sobre os seus progressos e evolução nas actividades propostas, bem como, nas dificuldades das mesmas, o que vai de encontro às ideias de Veiga Simão (2008, p. 145) quando afirma que, se o portfolio for utilizado como metodologia "centrada na aprendizagem, antecipam-se mudanças de papéis, promoção das auto-avaliações, auto-aprendizagens através do estabelecimento de objectivos próprios, e consequentemente, de planos de concretização".

Cada vez mais os educadores adoptam este instrumento de trabalho, pois através dele realizam uma avaliação contínua, mais autêntica e verdadeira, uma vez que nele constam os trabalhos das crianças e o seu desenvolvimento ao longo da sua realização.

Normalmente, este instrumento de avaliação engloba os trabalhos realizados e os registos orais, ilustrados e escritos das crianças. Ou seja, no portfolio é possível documentar, arquivar e guardar tudo o que de importante as crianças fizeram, aprenderam a fazer e já sabem fazer, de acordo com as suas idades e desenvolvimento.

1.2.1. Definição do conceito

Cada vez mais o portfolio é utilizado como instrumento de novas aprendizagens e conhecimentos e como instrumento de avaliação, ou seja, "o uso do portfolio para a aprendizagem e a avaliação, está convertendo-se em algo muito popular a nível educacional" (*Ibidem*).

Não existe um consenso sobre a definição deste conceito porém, poderemos afirmar que quando este instrumento de trabalho está terminado inclui "peças únicas, cuja singularidade se traduz no carácter particular das vivências nele descritas e reflectidas, no quadro de referências pessoais que balizou tal reflexão, no leque de interpretações que conjuntamente, supervisor e supervisando souberem tecer no estilo pessoal que, a cada qual permitiu crescer, para que, naturalmente pudessem vir a afastar-se" (Sá-Chaves, 2000, p. 16).

De acordo com as ideias de Melo e Freitas (2006) e Villas Boas (2004, p. 38), o portfolio deve ser organizado tendo em conta os principais intervenientes do processo educativo – criança/educador, ou seja, o portfolio será "organizado por ela própria para que ela e o professor em conjunto, possam acompanhar seu progresso"*(Ibidem).* Assim, poderemos afirmar que o portfolio é uma selecção organizada entre criança e o educador dos melhores trabalhos realizados onde é visível o desenvolvimento, as aprendizagens adquiridas e os novos conhecimentos atingidos e alcançados.

Outra definição mais abrangente sobre esta temática, é a de Vavrus (referenciado por Gullo, 1994, p. 82) quando diz que "os portfolios são colecções sistemáticas e organizadas de trabalhos de alunos que podem incluir amostras de trabalhos (...) registos de observação da criança, amostras de competências de resolução de problemas. Esta colecção é utilizada como evidência para monitorar o crescimento ao nível dos conhecimentos, de competências e atitudes".

Ao analisarmos esta definição poderemos dizer que o portfolio é um trabalho contínuo, sistemático e organizado de trabalhos, aprendizagens, vivências, registos, relatos entre muitas outras actividades realizadas e que sejam consideradas pertinentes, tal como nos dizem e defendem McAfee e Leong (1997, referenciado por Oliveira-Formosinho e Parente, 2005, p. 30) quando consideram que o portfolio é "uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança ao longo do tempo".

Quer na educação pré-escolar, quer na construção e organização do portfolio, a criança é o autor do seu trabalho, da sua auto-análise e da sua auto-avaliação, acabando o portfolio por ser um exemplar autenticamente seu, único e genuíno, que realça a sua importância e poderá e deverá ser utilizado como intercâmbio entre o Jardim-de-Infância e a família, fazendo, assim, com que esta participe no desenvolvimento do seu educando e do processo de ensino-aprendizagem.

De uma forma sucinta, poderemos dizer que os portfolios são colecções de trabalhos realizados pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo, onde estão evidenciados os esforços, progressos, realizações, aquisições, aprendizagens, conhecimentos, necessidades e dificuldades sentidas e ultrapassadas pelas mesmas durante a realização das actividades e construção do portfolio. É um trabalho único e pessoal. Cada criança é uma criança, com personalidade, características, formas de ver, pensar e vivênciar as diferentes experiências do seu dia-a-dia de formas distintas de todas as outras que a rodeia.

1.2.2. Portfolio na educação pré-escolar

Não existe uma maneira exclusiva e única de elaborar e produzir portfolios na educação pré-escolar. Assim, cada educador com o seu grupo de crianças e de acordo com as suas características constrói o seu(s) portfolio(s).

Em 1996, Kankanenta participou num estudo sobre os portfolios em educação pré-escolar e concluiu que o verdadeiro interesse do uso de portfolios no pré-escolar é: serem utilizados como instrumento de documentação e avaliação centrados na criança; focarem as ideias das crianças fortalecendo a auto-estima e oferecendo oportunidades de desenvolvimento do seu auto-conhecimento; fomentar nas crianças a possibilidade das escolhas e mostrarem a razão dessas escolhas; ajudá-las a reflectir sobre o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens; aumentar a participação dos pais no processo educativo dos seus filhos; facilitar a transição entre os diferentes níveis de ensino proporcionando flexibilidade e continuidade à vida da criança.

Os portfolios são instrumentos onde os progressos, retrocessos, conhecimentos, dificuldades, facilidades, aprendizagens, pensamentos, (des)interesses, esforços, conquistas, entre outros sentimentos e aspectos manifestados pelas crianças e que fazem parte do seu crescimento e desenvolvimento são valorizados.

Na educação pré-escolar, quando se utiliza o portfolio, está-se a favorecer o desenvolvimento e a participação da criança no processo de aprendizagem e na auto-avaliação, favorecendo e fortalecendo a auto-estima e o auto-conhecimento. Assim, poderemos afirmar que o objectivo do portfolio na educação pré-escolar é a promoção do auto-conhecimento e a sua finalidade é documentar as capacidades e interesses das crianças.

Dependendo da idade das crianças, alterar-se-á e modificar-se-á a forma de organização, estruturação e utilização dos portfolios, porque os objectivos, os conteúdos, os trabalhos e o desenvolvimento das crianças de 3 anos são diferentes dos das crianças de 4 e 5/6 anos de idade. À medida que o conhecimento da criança aumenta, ela familiarizar-se-á com este instrumento e "vai gradativamente, aperfeiçoando seus registos, e, quando menos se apercebe, ela codifica suas ideias de acordo com suas possibilidades (desenha, pinta, escreve, numera)" (Frison, 2008, p. 221).

Independentemente do seu formato, os portfolios "devem servir de registos escritos, de comunicação individual com a criança a respeito do seu progresso de aprendizagem" (Shores e Grace, 2001, p. 58).

Ainda há educadores que consideram que o portfolio só é um instrumento de avaliação e não um meio de acompanhamento da evolução das aprendizagens das crianças ao longo de um período de tempo.

Segundo Frison (2008, p. 223), a utilização do portfolio na educação pré-escolar influencia significativamente: a prática pedagógica; o planejamento das actividades; o processo de avaliação; o desenvolvimento do aluno e o envolvimento dos pais.

1.2.3. Portfolio da criança

A utilização dos portfolios serve para ajudar a criança a perceber a sua evolução e desenvolvimento nas diferentes áreas de conteúdo e domínios contemplados nas OCEPE. Através da organização dos portfolios está-se a desenvolver a capacidade de organização, auto-análise e auto-crítica da criança.

A capacidade de reflexão das crianças também é trabalhada, durante todo o percurso de construção do portfolio. Assim, o portfolio da criança é uma selecção organizada entre o educador e o educando de todos os trabalhos realizados ao longo de um determinado período de tempo, e sempre que possível, as opiniões/interesses e decisões das crianças devem ser privilegiadas e respeitadas, pois "em todo o lugar, as crianças assumem um papel activo na construção e aquisição da aprendizagem" (Malaguzzi, referenciado por Alves, 2009, p. 67).

O objectivo principal deste portfolio é demonstrar o desenvolvimento, o crescimento, as aprendizagens, as auto-regulações e as reflexões das crianças dentro de um determinado contexto educativo criado, planificado e programado para esse fim.

Assim, e de acordo com Gardner (1994, referenciado por Fernandes, 2005, p. 55) o portfolio da criança na educação pré-escolar é "uma pasta de processos onde está representado o esforço para captar os passos e fases através dos quais as crianças se envolvem durante a realização de um projecto, produto ou trabalhos de arte".

Em jeito de síntese, poderemos então dizer que os portfolios são uma compilação dos trabalhos da criança, do seu desenvolvimento, do seu crescimento e de tudo que a

rodeia, desde o ambiente educativo, ao ambiente geográfico, passando pelo ambiente familiar e social.

2. Metodologia

2.1. Objectivos do estudo

Os conceitos trabalhados nesta investigação são a avaliação e o portfolio. Assim, os objectivos principais deste trabalho de investigação são:

- Identificar práticas de avaliação na educação pré-escolar (rede pública e privada);
- Caracterizar as práticas avaliativas na educação pré-escolar;
- Compreender se os educadores recorrem à construção de portfolios para a avaliação das crianças na educação pré-escolar;
- Identificar as razões da utilização dos portfolios;
- Reconhecer/identificar os conteúdos considerados relevantes pelos educadores na construção de portfolios.

Deste modo, pretendemos sensibilizar os educadores de infância para a observação, registo e análise das aprendizagens adquiridas pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo e identificar práticas de avaliação formativas.

Na nossa investigação o problema surgiu no início da mesma. Assim e de acordo os objectivos da nossa investigação, optámos por realizar uma investigação de cariz qualitativo, pois pretendemos saber o que pensam os educadores de infância sobre a avaliação na educação pré-escolar; quais as práticas avaliativas utilizadas na educação pré-escolar e se os educadores utilizam o portfolio como meio/instrumento de avaliação das aprendizagens adquiridas pelas crianças.

2.2. Estudo de caso(s)

Optámos pelo estudo de caso porque procurámos obter um conhecimento integral, absoluto e completo sobre um caso específico ou de um pequeno grupo de casos. Esta opção engloba estratégias de investigação muito próprias e específicas com vista ao conhecimento e aprofundamento dos casos em estudo.

2.2.1. Caracterização do nosso estudo de caso

Para caracterizarmos o nosso estudo de caso, basear-nos-emos em Yin e Stake. Assim e de acordo com Yin (1994) o nosso estudo de caso é *um estudo de caso múltiplo* - inclui vários educadores de instituições de educação pré-escolar da rede pública e da rede privada; *descritivo* - descrevemos exaustivamente as conclusões dentro de um contexto

e inclusivo - prestamos atenção a mais do que uma unidade de análise (dois jardins de infância da rede pública e dois jardins de infância da rede privada).

Tomando como referência Stake (1998) poderemos dizer que o nosso estudo de caso é *intrínseco* - queremos saber como é que os educadores de infância avaliam as crianças na educação pré-escolar e se recorrem ao uso do portfolio para esse fim; *colectivo*, porque é "estendido a vários casos", ou seja, cada educador acaba por ser um estudo de caso e também porque é nossa intenção saber se a variável "rede pública" e "rede privada" tem impacto e influência na forma como se processa a avaliação das crianças na educação pré-escolar.

2.3. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo da nossa investigação, foram a pesquisa e a análise documental dos documentos existentes em relação à educação pré-escolar e redigidos pelo Ministério da Educação, como por exemplo: documentos oficiais existentes no Diário da República (Leis; Decretos-Leis; Despachos Normativos, entre outros); as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e documentos referentes à rede pública e à rede privada do ensino pré-escolar.

As entrevistas foi outro intrumento de recolha de informação privilegiado neste trabalho as quais se traduziram numa "conversa intencional" (Bogdan e Biklen,1994, p. 134). Quando acontece já está mais ou menos estruturada pelo investigador e na maioria das situações é orientada por ele, ou seja, a entrevista baseia-se num contacto directo entre entrevistador e entrevistado com a finalidade do primeiro obter informações sobre um determinado tema/conceito, o que vai ao encontro do que refere Ketele e Roegiers (1999, p. 18) ao afirmar que a entrevista é "um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações".

A entrevista por nós adoptada foi uma entrevista semi-estruturada ou semidirectiva, pois procuraremos "obter os dados comparáveis entre vários sujeitos" (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135).

2.4. Caracterização e apresentação da amostra

A amostra escolhida para a recolha de dados da nossa investigação engloba: Educadores de quatro Instituições de Educação Pré-Escolar - 2 instituições da rede pública e 2 instituições da rede privada. Dentro da rede pública foi nossa preocupação procurar jardins-de-infância pertencentes a 2 concelhos distintos. Assim, temos: 4 educadores pertencentes a um Jardim-de-Infância do Concelho de Vila Real e 4

educadores que leccionam num Jardim-de-Infância do Concelho de Santa Maria da Feira.

No que diz respeito à rede privada, tentámos contemplar: 1 instituição particular de solidariedade social, constituída por 4 educadores, no Concelho de Vila Real e 1 Jardim-de-Infância privado, formado por 3 educadores de infância, em Santa Maria da Feira.

Na selecção da amostra, tivemos a preocupação que os educadores inquiridos: leccionassem em salas de actividades com crianças entre os 3 e os 5/6 anos de idade; tivessem diferentes anos de docência e possuíssem diferentes habilitações literárias/académicas.

Assim, a nossa amostra é constituída por 15 Educadores de Infância, ou seja, 8 Educadores pertencentes à rede pública de educação pré-escolar e 7 Educadores pertencentes à rede privada, de ambos os concelhos anteriormente referenciados.

3. Apresentação dos resultados

Em relação às representações da avaliação poderemos afirmar que a avaliação é uma prática constante e diária na educação pré-escolar, visto discreta e indirectamente os educadores avaliarem as crianças e o grupo. Ou seja, a avaliação na educação pré-escolar consiste predominantemente em observar a evolução, o desenvolvimento, os progressos, as aprendizagens e as capacidades das crianças, bem como as suas necessidades e limitações.

Também constatámos que a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática pedagógica, tal como é referenciado nas OCEPE e um suporte de planeamento, pois permite ao educador verificar se a sua prática pedagógica é a mais adequada.

Nesta perspectiva, poderemos afirmar que a avaliação é essencial para a organização do processo ensino-aprendizagem, mas não deverá restringir somente às áreas de conteúdo referenciadas nas OCEPE, visto envolver um leque diversificado de aspectos que podem e devem ser analisados e avaliados, como o aspecto motor, cognitivo, afectivo, verbal, auditivo, sensorial, entre muitos outros.

Em relação à importância da avaliação na educação pré-escolar poderemos afirmar que esta é considerada tão importante como nos restantes níveis de ensino e deve valorizar mais os progressos do que os resultados.

É de salientar que a pedagogia utilizada pelos educadores é a pedagogia participativa. Nesta perspectiva, a criança será o interveniente principal, isto é, será um participante activo onde tudo é organizado, adequado, planificado e desenvolvido em função de si, de acordo com as suas características.

Ainda dentro destas concepções deveremos realçar que a avaliação é fundamental e essencial para o sucesso educativo. Porém, este processo não é um processo simples e

fácil de realizar. Pelo contrário, é um processo bastante complexo e difícil principalmente quando as opiniões das educadoras não são as mais favoráveis.

Em relação às práticas avaliativas na educação pré-escolar é de salientar que as práticas mais importantes, adequadas e utilizadas pelas educadoras de ambas as redes são o registo de ocorrências significativas ou registo individual e o portfolio.

A principal finalidade das práticas educativas é a observação das crianças. Esta observação permite ao educador acompanhar a evolução e os progressos das crianças, bem como, as suas necessidades e retrocessos como seres individuais e como seres inseridos num grupo.

Em relação aos instrumentos de avaliação poderemos dizer que a maioria dos educadores adapta os instrumentos de avaliação de acordo com o número de crianças que constituem o grupo, a sua faixa etária, o seu desenvolvimento e os conhecimentos que já tinham interiorizados.

Quer a avaliação individual das crianças quer a colectiva são utilizadas, porque individualmente as crianças podem ter atingido as aprendizagens, porém, o grupo poderá necessitar que essas aprendizagens voltem ou continuem a ser trabalhadas.

Os documentos que estão na base do planeamento da avaliação é a planificação das actividades realizadas e desenvolvidas e as OCEPE.

No que diz respeito à utilização dos portfolios na educação pré-escolar, poderemos dizer que os portfolios são um meio de avaliação de comportamentos, atitudes, valores e competências adquiridas pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo através dos quais é possível observar o seu crescimento, desenvolvimento, necessidades e dificuldades.

Também poderemos afirmar que os portfolios são uma colecção/compilação sistemática e organizada dos trabalhos efectuados pelas crianças.

Outra consideração importante em relação aos portfolios é que além de favorecerem a participação da família no processo educativo são um meio facilitador de transição e da continuidade educativa entre os anos de jardim-de-infância e o 1º ciclo.

Em relação aos tipos de portfolio poderemos concluir que os mais identificados são: o portolio do educador, da criança e de aprendizagem.

Outra conclusão que retiramos da nossa investigaão é de que o portfolio é um instrumento fácil de consultar, desde que esteja devidamente organizado e estruturado. Porém, não é um instrumento de rápida consulta, devido ao número elevado de trabalhos que possui e por ser, muitas vezes, necessário a análise e a recolha de opiniões de outras pessoas acerca dos trabalhos das crianças.

Em relação aos conteúdos e à organização dos portfolios do educador poderemos dizer que estes deverão conter os registos e os trabalhos realizados pelas crianças (nem

que sejam fotocopiados ou scanizados), bem como a planificação/descrição das actividades realizadas ou a realizar. Também poderão conter as anotações/observações que os educadores considerem úteis e importantes acerca das crianças e do grupo.

Os conteúdos dos portfolios das crianças, são os trabalhos realizados por estas de acordo com as diferentes áreas de conteúdo. A auto-avaliação e o registo de ocorrências significativas, também deverão ser valorizados.

Os portfolios das crianças, são organizados de acordo com as áreas de conteúdo referenciadas nas OCEPE. Outra forma de organizar os portfolios é por ordem cronológica, ou seja, por datas (dias ou meses). Assim, há uma maior possibilidade de comparar e reflectir sobre o trabalho mais recente e o mais antigo, analisando pormenorizadamente os progressos das crianças.

Também é de ressalvar que os efeitos dos portfolios na avaliação das crianças são positivos, pois estes ajudam as crianças a descobrirem-se a si mesmas e a aperceberem-se das suas conquistas, aprendizagens e necessidades.

Ainda, é de salientar que sem o portfolio muitas observações e informações relativamente às crianças poderiam não ser consideradas pelos educadores. Porém, nem todas as aprendizagens significativas adquiridas pelas crianças no dia-a-dia são contempladas no portfolio, como é o caso das conquistadas ao brincar *ao faz de conta* nos diferentes cantinhos da sala de actividades.

As principais vantagens do recurso ao portfolio, como instrumento de avaliação, é eles complementarem os instrumentos de avaliação já existentes; serem a forma mais objectiva e completa de avaliar as crianças, ou seja, evidenciam as competências adquiridas pelas crianças de uma forma regular num determinado período de tempo; servirem para avaliar as crianças e também para o educador avaliar a sua prática pedagógica e readaptá-la de acordo com as necessidades das crianças e do grupo.

As principais desvantagens do portfolio são ser um instrumento que requer muita disponibilidade por parte do educador para a sua organização/construção e serem de consulta muito morosa devido ao elevado número de trabalhos que possuem.

Em relação a este aspecto é de referenciar que os portfolios poderão conter algumas falhas de informação do foro afectivo, visto os sentimentos, emoções e relações que as crianças estabelecem e desenvolvem no dia-a-dia não serem visíveis nele.

A funcionalidade é o principal motivo porque as educadoras escolhem o portfolio como instrumento de trabalho e de avaliação.

Em relação às outras considerações dos educadores é de salientar que se as turmas fossem mais reduzidas e se existisse mais pessoal auxiliar, para o educador se debruçar e reflectir sobre a avaliação e, consequentemente, realizá-la com mais rigor e precisão

seria benéfico para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento harmonioso e integral das crianças e do grupo de trabalho.

Outra consideração que gostaríamos de realçar é a falta de formação adequada aos interesses dos educadores de infância e sobre os temas actuais.

Os tempos de avaliação presentes e salvaguardados na legislação dos restantes níveis de ensino, também deviam ser salvaguardados na educação pré-escolar. Nenhum educador tem direito a tempos específicos para realizar uma avaliação concisa e precisa das crianças, logo a avaliação é realizada de uma forma apressada, fora do horário lectivo e geralmente fora do contexto educativo. Estas circunstâncias, por vezes, poderão ser prejudiciais para ambas as partes do processo educativo.

A redacção de mais documentos, artigos e trabalhos sobre como se deverá processar e realizar a avaliação na educação pré-escolar, bem como, sobre os portfolios, a sua organização e conteúdos seria bénefico para a toda a classe docente, em particular para os educadores de infância.

Referências bibliográficas

ALVES, C. (2004). *Currículo e Gestão: uma perspective integrada.* Porto: Porto Editora.

ALVES, C. (2009). *A avaliação das Aprendizagens na Educação de Infância. A construção partilhada de portefólios de avaliação*. Braga: Universidade do Minho.

BARREIRA, C. & PINTO, J. (2005). A investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). In: *Investigar em Educação, nº 4,* pp. 23-105.

BEHRENS, M. (2008). Reflexões sobre a síndrome do portefólio. In Alves, M. e Machado, E. (org), *Avaliação com sentido (s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 153-167.

BOGDAN R., BIKLEN, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

BREDEKAMP, S. & ROSENGRANT, T. (Eds.). (1993) *Reaching potentials: Appropriate curriculium and assessment for young children (Vol. 1).* Washington. DC. National Association for the Education of Young Children (NAYEC).

CORTESÃO, L. & TORRES, A. (1994). *Avaliação pedagógica II. Mudança na escola: mudança na avaliação.* Porto: Porto Editora.

CIZEK, J. (1996). Leraning, achievement , and assessment: constructs at a crossroads. In. Phye, G. (ed.), *Handbook of classroom assessment: learning, achievement, and adjustment.* San Diego: Academic Press, pp. 1-33.

DIEGO, J. (2000). *La evaluación en la escuela infantil (3-6 anos). Quién necessita, qué información y para qué?* In Evaluación como ayuda al aprendizaje. Claves para la innovación educativa, nº 4. Barcelona: Editorial Graó, pp. 57-64.

DRUMMOND, M., (2003). *Assessing children's learning. London: Fulton Publishers.*

ESTRELA, A. & NÓVOA, A. (1993). *Nota de apresentação*. In Estrela, A. e Nóvoa, A. (org.), *Avaliações em educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 9-14.

FERNANDES, M. (2005). *O portfolio na educação de infância: uma estratégia de reflexão do educador e das crianças.* Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

FORMOSINHO, J. (Org.), SPODECK, B., BROWN, P., LINO, D. & NIZA, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (3.ª Ed.). Porto: Porto Editora.

FREIRE, M. *et al (1997). Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. Instrumentos metodológicos II.* São Paulo: Artcolor

FRISON, L. (2008). *Portfolio na Educação Infantil. Ciências e Letras.* Porto Alegre, nº 43, Janeiro/Junho de 2008, pp. 213-117. Disponível em http://www.fapa.com.br/cienciaseletras. Consultado em 13/01/2010.

GUBA, E. G. & LINCOLM, Y. S. (1988). *Naturalistic and Rationalistic Enquiry, in educational research, methodology, and measurement – an Internacional Handbook.* John P. Keeves (editor), Oxford: Pergamon Press, p. 81-85.

GULLO, D. (1994). *Understanding assessement and evaluation in early childhood education.* New York: Teachers College Press.

HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos.* Porto: Porto Editora.

KETELE, J. & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados.* Lisboa: Instituto Piaget.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar.* Lisboa.

MELO, R. & FREITAS, H (2006). *Portfólio: uma estratégia utilizada na avaliação das aprendizagens*. Revista Referência II série, nº 2, Junho, pp. 62-74.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002b). A avaliação alternativa na educação de infância. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora, pp. 144-165.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & PARENTE, C. (2005). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade. O portfolio como visão alternativa da avaliação, in Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*), nº 7, pp. 22-46.

PARENTE, A. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem.* Braga: Universidade do Minho.

PERRENOUD, P. (1999). *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica.* In Estrela, A. e Nóvoa, A. (orgs), Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, pp. 171-190.

RODARI, G. (1982). *Gramática da fantasia.* São Paulo: Summus.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfólios Reflexivos*: estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade.

SHORES, E. & GRACE, C (2001, 2008). *Manual de portfolio: um guia passo a passo para o professor.* Porto Alegre: Artes Médicas.

VALADARES, J. & GRAÇA, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem.* Lisboa: Plátano.

VEIGA SIMÃO, A. (2008). *Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens.* In Alves, M., e Machado, E. (org.), Avaliação com Sentido (s): contributos e questionamentos. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 125-151.

VILLAS BOAS, B.M. (2004). *Portfolio, avaliação e trabalho pedagógico.* (5 ed.). São Paulo: Papirus.

Literacia visual: o pensamento crítico dos alunos sobre cartazes e cartoons políticos

Maria do Céu de Melo

Universidade do Minho

Resumo: Neste texto discutem-se algumas conclusões provisórias sobre a importância da Literacia Visual Histórica na Educação Histórica, definida como o processo de leitura e interpretação de 'imagens', usando estratégias adstritas ao pensamento crítico e apoiado no conhecimento metacognitivo. Estas conclusões são baseadas em estudos de caso desenvolvidos em salas de aula de História (3º ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário /Sistema Educativo Português) cujos objectivos foram analisar e avaliar os discursos dos professores e alunos produzidos em tarefas de questionamento histórico de fontes primárias icónicas como cartoons e cartazes políticos. O nosso interesse foi despoletado pela constatação de que este tipo de fontes é frequentemente desvalorizado na sala de aula de História (e nos manuais escolares), sendo frequentemente consideradas pelos professores como meras ilustrações ou complementares aos textos verbais. A nossa abordagem considera-as simultaneamente como fontes históricas e como artefactos artísticos. Assim, é atribuída relevância ao seu texto implícito /explícito e à apreciação estética que os alunos tenham compreendido e vivenciado. Apresentamos um instrumento desenhado para o desenvolvimento do pensamento crítico e do conhecimento metacognitivo sobre o seu processo de aprendizagem, apresentando algumas constatações sustentadas na análise das respostas dos alunos.

Palavras - chave: Literacia visual, pensamento crítico, imagens, História

Visual literacy: students' critical thinking on political posters and cartoons

Abstract: In this text, we discuss some provisional conclusions on the importance of Visual Historical Literacy in History Education defined as the students process of reading and interpreting of 'images', using strategies of critical thinking, and supported by metacognition knowledge. These conclusions are based on case studies we have been developing in History classrooms (3rd level Basic Education, Secondary Education /Educational Portuguese System) which purposes were to analyze and evaluate teachers and students discourses produced on tasks of historical enquiry of primary visual sources such as cartoons and political posters. Our concern is grounded on the acknowledgement that iconic sources are frequently devalued in History classes, since teachers (and school textbooks) seem often use them as mere illustrations or complements of verbal texts. Our approach considers these sources simultaneously as historic evidences and artistic artifacts. Therefore, we are concerned both with their substantive explicit or implicit historical information and the aesthetic appreciation students may have understood and experienced. We present an instrument designed to develop students' critical thinking and metacognition knowledge about their own learning process, sharing some results based on the analysis of students' answers.

Key words: Visual literacy, critical thinking, images, History

1. A literacia visual e a aprendizagem da História

As orientações ministeriais para o Ensino da História em Portugal prescrevem o desenvolvimento de competências adstritas ao Tratamento de Informação /Utilização de Fontes. Esta adopção tem vindo a determinar a presença de textos de natureza e de linguagens diversificadas contrariando a presença num passado próximo quase

predominante de textos verbais. É de salientar que esta preocupação está também presente em quase todas as disciplinas do currículo, sendo mesmo assumidas como competências transversais basilares à aprendizagem dos saberes escolares e à leitura e interpretação críticas de textos a que acedemos na nossa relação com o mundo.

No que diz respeito às fontes iconográficas, e particularmente na aula de História, reconhece-se, que os professores ainda as desvalorizam, atribuindo-lhes apenas a função de ilustração do texto escrito, seja ele uma fonte histórica ou o dos autores dos livros escolares, postura que se pode também constatar em muitos dos enunciados dos exames nacionais. Mesmo quando outras abordagens são adoptadas, elas não abraçam a sua natureza plural: a) enquanto objecto artístico com linguagem e técnicas especificas que podem determinar o seu conteúdo declarativo, e b) enquanto fonte histórica que oferece uma narrativa enquadrada temporal e contextualmente, e ou gerando a criação de narrativas alternativas feitas pelos leitores.

Ao eleger o objecto expresso no título sentimos a necessidade de definir, mesmo que provisoriamente, o conceito de Literacia Visual Histórica (Melo, 2008) como o processo de desenvolvimento de crescente sofisticação da percepção e da interpretação de fontes iconográficas (fotografias, filmes, cartazes, cartoons, pinturas, gravuras, etc.), envolvendo competências adstritas ao questionamento histórico, ao pensamento crítico, à tomada de consciência das estratégias visuais que os artistas utilizam para persuadir os leitores a aceitarem os seus pontos de vista. A demanda consiste, pois, na procura de sentidos de acordo com o contexto cultural, político, económico e religioso em que elas foram criadas, a consciência da intencionalidade da sua criação, e ou da sua partilha pública pelos poderes e agentes históricos que as subvencionavam e divulgavam. Significa também compreender os modos como tecemos esses sentidos com a teia dos nossos valores, crenças, intenções e sentimentos. Por fim, ela também valoriza o estudo das suas características formais enquanto obras de arte, ou seja, o estudo da estrutura e organização da imagem, dependendo das suas linguagens e técnicas.

A partir das últimas décadas do século XX, os historiadores passaram a reconhecer a existência de múltiplas perspectivas e a natureza provisória das suas narrativas. Assim, reconstruir (muitos dirão dialogar) o passado com o intuito de o compreender tornou-se um empreendimento criador diversamente despoletado e partilhado pelos actores históricos e seus testemunhos (fontes primárias), historiadores, professores e alunos. Esta criação é enformada pela historicidade das suas vidas pessoais e sociais e pelos seus processos de produção e ou recepção dos múltiplos textos a que foram acedendo.

Se nos ativermos aos alunos e aos professores há ainda que valorizar a seu conhecimento tácito (Melo, 2009) feito de informações parcelares do conhecimento escolar, e de generalizações substantivas sobre o comportamento humano, das instituições, crenças e valores, estando mais ou menos explícitas e ou convocadas

quando falam, lêem e escrevem. Estudos sobre a memória reconhecem que este conhecimento é o principal ponto de partida para uma nova aprendizagem, e que as suas generalizações funcionam como estruturas esquemáticas que mobilizamos para interpretar e integrar o novo conhecimento de modo a que este se torne num 'argumento' coerente (Shemilt, 2000).

Como já referido, e apesar de terem ocorrido mudanças nas práticas pedagógicas, o questionamento de fontes primárias (historical inquiry) é feito ainda de um modo precário, apesar de serem já muitas as contribuições de investigadores que se têm debruçado sobre a metodologia de leitura e interpretação das fontes históricas. Advogamos que ela inclua algumas dimensões processuais, cuja importância variará dependendo da natureza da fonte e da linguagem que ela mobiliza: a) Heurística: Identificação do criador, título, data, género de fonte; Condições e intenções do criador; Audiência esperada, Perguntas a fazer ao autor; b) Contextualização histórica: Pessoas, acontecimentos e ideias importantes ao tempo da fonte (locais, regionais, nacionais e mundiais); c) Leitura e interpretação do conteúdo substantivo da fonte (Tema, Narrativa, Quadro de referência mental e d) Corroboração heurística: Relações com outros tipos de fontes. Estas dimensões permitem que os alunos possam adquirir uma consciência da natureza da construção do saber histórico.

No caso específico das fontes visuais, e particularmente, os cartoons e os cartazes políticos, é de convocar Werner (2002;2004) que corrobora as nossas conclusões sobre os papéis que os professores (e alunos) lhes atribuem no processo de ensino-aprendizagem da História. Ele identificou vários tipos: 1) Instrumental: valorização do estatuto de fonte de informação; 2) Narrativa: relevância dada à história que a imagem 'conta'; 3) Icónica: identificação de problemas e valores que apresenta; 4) Editorial: inferências sobre o artista e a imagem; 5) Indicativo: procura de factos / condições sociais visíveis; 6) Oposição: adopção de uma postura crítica face à 'história' que a imagem apresenta, e ou colocarem-se na posição do observador, e 7) Reflexiva: avaliação da sua interpretação e apreciação da imagem.

Convocando os tipos de Werner (Op. cit.), Virta et al. (2004, p.41) implementaram um estudo com alunos do Ensino Secundário e professores -estagiários onde os cartoons foram objecto de interpretação, e concluíram:

> As interpretações dos alunos denunciaram uma leitura da imagem focada nos seus conteúdos factuais, havendo alguns sinais das outras estratégias. Já os professores - estagiários fizeram associações e procuraram sentidos implícitos, e uma análise mais cuidadosa dos explícitos. Nos alunos mais velhos, foi mais típico escrever sobre o acontecimento histórico e as personagens principais presentes no cartoon. Os únicos indícios de leitura editorial e ou de oposição foram apenas encontrados nas respostas dos alunos mais novos.

Felten (2005), ao estudar a literacia visual de estudantes universitários inscritos no curso de História, reconheceu que as dificuldades encontradas na interpretação das fontes

icónicas não foram derivadas da ausência do conhecimento histórico, mas sim do facto do seu processo de leitura ser o mesmo que adoptavam com as fontes escritas. Após a leccionação de seminários de História Contemporânea (Período dos anos 60) onde foram privilegiadas as fotografias, cartazes e outro tipo de imagens, e da análise de trabalhos dos alunos (relatórios), ele construiu um modelo de crescente sofisticação claramente marcado por preocupações de natureza avaliativa.

No primeiro nível, atribuído aos principiantes, as narrativas mostram que o enfoque é dado apenas à informação explícita (factos), dando pouca ou nenhuma importância à perspectiva do autor. O seguinte, Intermédio, os alunos focam a sua atenção na informação como no anterior, mas dão já atenção à procura de significados que emergem das imagens e ao contexto histórico específico. Preocupam-se em apresentar informação sobre o autor da imagem e as condições de produção, e se ela confirma ou contradiz os seus conhecimentos prévios. No terceiro nível, Avançado, a focalização maior é dada à compreensão da perspectiva do autor e suas intenções, do contexto de produção, ao texto implícito, e à informação que falta para a sua interpretação global. Os alunos questionam se a fonte icónica confirma ou contradiz o conhecimento anterior, se o problematiza mobilizando-os para movimentos de aprofundamento da interpretação e contextualização. Neste nível, os alunos questionam os seus processos de leitura e interpretação, ou seja, reconhecem que a especificidade da fonte (visual) configura o modo como a (devem) lêem.

Dada a natureza artística das fontes eleitas neste texto, é de realçar também os estudos oriundos das áreas da Educação Artística e da Cultura Visual (Barbosa, 1995, 2002; Hernandez, 2000, 2007; Leontiev, 2000; Housen, 2000).

Deste grupo, referiremos os estudos de Leontiev (2000) que tiveram como objecto as variáveis que os sujeitos (não especialistas) mobilizavam ao fruírem obras de arte, (competência estética), ou seja, ao identificarem e interpretarem «a textura da produção artística». Centrando-se na fruição de obras pictóricas, ele reconheceu nas respostas livres dos sujeitos várias estratégias. Um primeiro grupo, que se atém às reacções de natureza emocional, caracteriza-se pela expressão de sensações e sentimentos despoletados pela obra ou por associações a experiências idiossincráticas do sujeito. Um segundo substancia-se na descrição de uma situação real, explícita ou implicitamente presente no texto visual, frequentemente marcada por um ponto de vista passivo. Por vezes, ela assume a forma de uma síntese interpretativa do texto visual da obra realçando os sentidos, pensamentos e sentimentos de personagens nela presentes mobilizando metáforas, simbologias e comparações. Um terceiro grupo de estratégias centra-se nos esquemas e estratégias artísticas que o criador mobilizou, ou as características do seu estilo /escola. Encontram-se também estratégias que focalizam o autor (intenções, estados psicológicos e a sua biografia), e o contexto histórico (social,

cultural, político, económico, etc.) em que a obra foi feita, encomendada e divulgada recorrendo ao estabelecimento de relações com outras obras do mesmo criador e a outros seus contemporâneos. Leontiev identificou como mais frequentes as que expressam emoções e sentimentos, e as que procuram a 'história'.

A proposta de perfis de literacia visual de Housen (2000) tem sido por nós adaptada considerando a especificidade da Educação Histórica, mostrando-se como quadros eficazes já que apresentam de um modo flexível alguns indicadores que são de complexidade diferente: 1. Os contadores de histórias: Usam as suas vivências sensoriais, memórias e associações privadas que podem estar ou não relacionadas com a imagem. As suas observações são tecidas em forma de narrativa sustentadas em si próprias ou no que os elementos específicos ou implícitos da obra despoletam; 2. Os construtores: Utilizam já os seus conhecimentos sobre o mundo (valores sociais, morais, convenções, mantendo a presença das suas percepções. Existe uma preocupação e interesse em saber como explicar o que se passa e como foi feita, construindo definições sobre a composição, técnicas e estética; 3. Os classificadores: Mobilizam os quadros da história de arte, procurando enquadrá-la numa escola, num estilo, num tempo e num contexto. Crêem que o sentido e a mensagem num espaço seguro livre das emoções pessoais; 4. Os intérpretes: Procuram um encontro pessoal com a obra de arte, explorando as suas subtilezas. Aqui, as intuições e os sentimentos são colocados ao serviço da interpretação da obra, possibilitando que cada encontro despolete a possibilidade de novas leituras, comparações. Ao reconhecerem que a identidade e o valor da obra estão sujeitos a reinterpretações, reconhecem também que as suas próprias leituras e interpretações são múltiplas e provisórias; 5. Os 'Re-criadores': Estes alunos têm já interiorizado hábitos de olhar, adquirindo assim uma «ecologia do olhar», o que lhe permite criar simultaneamente uma 'história' pessoal com a obra (em estudo) conjugando simultaneamente todos os elementos que a obra contempla (contexto espácio-temporal; história; natureza das linguagens, técnicas e materiais, etc.).

Sustentado por estudos por nós desenvolvidos com alunos do ensino Básico (3º ciclo) e Secundário (Melo, Coelho e Santos, 2010; Cunha, 2009) onde foram objecto as fontes icónicas (cartoons, cartazes), podemos apresentar um sistema de padrões de literacia visual histórica, tendo-se consciência da necessidade de mais estudos que possam corroborar os descritores destes padrões.

Um primeiro padrão caracteriza-se por uma leitura e interpretação incipiente da simbologia patente, e onde os diversos elementos gráficos e/ou personagens constantes do cartoon /cartaz não são relacionados entre si. A intenção do autor, do cliente ou instituição que o encomendaram não são equacionadas, já que os alunos não têm ou não convocam informação histórica que a possa esclarecer ou sustentar.

Num segundo, os alunos reconhecem os sujeitos e as acções presentes nas imagens, não cobrindo todos os elementos que são ou podem ser relevantes para a sua interpretação. Fazem uma interpretação literal dos elementos gráficos mais explícitos e familiares não considerando as estratégias gráficas como, exagero, ironia, analogia, estereótipos, palavras-chave (legenda) frequentes na criação deste tipo de textos visuais. Assim, a leitura e a interpretação é ainda fragmentada focando apenas os elementos mais explícitos. A intenção do autor e o cliente /instituição que encomendo o cartoon /cartaz não são equacionadas, ou fazem-no de um modo superficial já que não têm ou não convocam informação histórica. Evocam em alternativa os seus valores e crenças mobilizando-as sob a forma de generalizações substantivas tácitas (Melo, 2009).

Num terceiro padrão, os alunos reconhecem a maior parte das características /elementos gráficos /símbolos do cartoon /cartaz, sendo já capazes de reconhecer a relevância de alguns face a outros. Mostram mais frequentemente e de uma forma mais coerente e aprofundada, a compreensão da função das estratégias gráficas como os símbolos, o exagero, a ironia, a analogia, e as legendas /palavras-chave. Tendem, pois, a reconhecer e compreender os símbolos como representações de ideias ou conceitos adstritos a uma dada matriz cultural, e o uso do exagero de certas características das pessoas e ou dos objectos como forma de defender ou sublinhar uma certa ideia ou sentimento. O reconhecimento da presença de analogias e da ironia é visível nas suas respostas, onde estão presentes associações entre temas ou situações complexas com outras mais familiares. Há já uma manifesta intenção de referir conhecimentos históricos que possam sustentar a sua leitura e a interpretação, nomeadamente quanto aos motivos dos sujeitos/instituições e ou do autor do cartoon /cartaz, e das razões da sua divulgação. Apesar de presente, o quadro histórico que o contextualiza, é ainda restrito não contemplando as dimensões da vida humana e as instituições que a configuram.

Por fim, num último padrão, os alunos nele alocados compreendem os temas e os símbolos que o cartoon /cartaz apresenta. Mostram claramente a compreensão da função de todas as estratégias gráficas de uma forma coerente e aprofundada cobrindo os elementos gráficos explícitos e implícitos como representações de ideias e valores adstritos a uma dada matriz cultural. A leitura e a interpretação do cartoon /cartaz, nomeadamente quanto aos motivos dos sujeitos/instituições para a sua encomenda e divulgação, e ou do seu autor, são relacionadas com o contexto histórico específico que as suporta e lhes confere significado.

A construção deste quadro atributivo teve como sustentação um guião de questionamento histórico – artístico que contempla muitas das características e estratégias que são (devem ser) adoptadas nos nossos estudos e práticas lectivas (V. Quadro 1).

CATEGORIAS	DESCRITORES
	A - Elementos Verbais
Adjectivos	Uso de adjectivos comparativos e superlativos, de modo a dar 'mais vida' a determinada ideia apelando a certas emoções.
Ordens (uso do imperativo)	Uso de palavras ou frases que têm como função mobilizar o público para a acção ou adesão.
Uso de palavras / Tu, Nós, Teu, Nosso…	Uso destes pronomes, dando à mensagem um tom amigável e estabelecendo uma relação pessoal com o público ou o fazem sentir que pertencem a um grupo especial e ou específico.
Apelo à autoridade	Uso de factos, citações, exemplos… com o objectivo de dar credibilidade ao ponto de vista do criador do cartaz, ou para confundir o público menos letrado /conhecedor.
	B - Elementos Gráficos
Legenda / Cabeçalhos	Uso destes elementos gráficos para chamar a atenção ou como forma e atribuir uma hierarquia de relevância (impacto, clareza…).
Tipos de letras	Uso destes elementos gráficos para chamar a atenção ou como forma e atribuir uma hierarquia de relevância (impacto, clareza…).
Cores	Uso destas estratégias gráficas para chamar a atenção ou como forma e atribuir uma hierarquia de relevância (impacto, clareza…), tendo por base uma atribuição de natureza cultural de certos sentimentos ou ideias às cores.
	C- Estratégias Visuais
Símbolos	Objectos comuns ou símbolos que os artistas utilizam como representações de ideias ou conceitos que uma matriz cultural comum permite serem reconhecidos pelos leitores.
Exagero, Hipérbole	O exagero de certas características das pessoas e dos objectos que os artistas utilizam para defender uma certa ideia ou sentimento. As características que mais frequentemente são exageradas são as faciais e ou as indumentárias.
Analogia	Relações ou características semelhantes em pessoas/objectos de natureza diferente, ou entre temas ou situações complexas com outras mais familiares. Os artistas utilizam esta estratégia para ajudar os leitores a compreender ou a ver sob uma outra perspectiva (Personificação; Animismo, Estereótipos…).
Ironia	Uso desta figura de retórica pela qual se diz o contrário do que se quer dizer (os elementos podem ser polissémicos). Os artistas usam-na para ressaltar e ou criar certos efeitos humorísticos e para expressar as suas ideias (sarcasmo, jogo de palavras…).
Apelo emocional	Uso de imagens ou elementos que possam apelar ao medo, raiva, alegria de modo a envolver (manipular) sentimentos e emoções básicas dos leitores.
	D – Contextualização histórica
Espácio-temporal	Elementos (presentes e ausentes) que permitam fazer a contextualização espacial ou temporal do acontecimento.
Sociopolítica e económica	Elementos (presentes e ausentes) que permitam fazer a contextualização histórica do acontecimento (dúvidas da sua eficácia).
Causas	Elementos (presentes e ausentes) que focalizam especificamente os motivos ou causas da sua ocorrência.

Voltar ao Índice do Eixo

Consequências	Elementos (presentes e ausentes) que focalizam especificamente as consequências da sua ocorrência.
Interpretação pessoal	Questionamento da sua própria interpretação; que introduzem alguma explicação, vão para além da imagem/texto e levantam hipóteses, sugerem explicações pessoais, valores, entre outros.
Questionamento das fontes	Questionamento da natureza da fonte enquanto evidência, o autor e as suas intenções.

Quadro 1: A leitura e a interpretação de cartoons e cartazes políticos

2. A literacia visual e o pensamento crítico dos alunos

Na tentativa de aprofundar a compreensão dos contextos reais de aprendizagem, estamos, neste momento, a desenvolver estudos onde nos preocupamos em analisar os momentos específicos de metacognição oral e escrita, momento privilegiado de explicitação do pensamento crítico dos alunos. O seu objecto é, pois, o trajecto mental que traçamos quando nos apropriamos de um determinado saber, seja oriundo de vivências sensoriais, seja através de um processo de aprendizagem formalizado (discursos ou realização de tarefas específicas) (Veenman et al., 2006; Melo, & Ferreira, 2010). Ela inclui assim o conhecimento sobre o processo de apropriação e a sua avaliação, assim como a avaliação do produto realizado.

> Estudos tendem a estabelecer a seguinte relação de causalidade positiva: - à medida que os alunos se tornam mais conscientes das estratégias cognitivas que utilizam em situações de aprendizagem, são capazes de desenvolver a capacidade de seleccionar aquelas mais adequadas às tarefas específicas. Mas a substantividade desta consciência metacognitiva é formatada pela especificidade de cada saber, daí que ela seja determinada pelas suas características epistemológicas, e pelas decisões didácticas que por elas devem ser enformadas. Assim, crê-se que a evolução dessa metacognição é acompanhada em paralelo e mutuamente determinada pela crescente compreensão da História enquanto entidade disciplinar feita de pressupostos e conceitos operatórios, e enquanto narrativa substantivada por múltiplas e diversas vozes seja dos sujeitos históricos e de historiadores. Apesar de se defender como necessária a consciência metacognitiva para uma aprendizagem significativa, cabe aos sujeitos (professor/aluno) a atitude volitiva de não apenas a construir paulatinamente mas também a de utilizar esse conhecimento na mudança das suas práticas de ensino e de aprendizagem. É, no entanto, de realçar o papel definitivo do professor neste processo complexo já que lhe pertence a configuração e a implementação mais intencional dos actos que possam consubstanciar essa construção. (Melo, 2009a: p.190)

Estudos defendem que o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos sustenta-se nos discursos e práticas do professor nas quais deve estar visível essa preocupação que deve ser substanciada na partilha dos objectivos da aula e das tarefas, utilizando uma linguagem que os alunos compreendam, estabelecendo, sempre que possível, as ligações entre os diferentes momentos da aula, e ou com outras aulas anteriores e posteriores. Por outro lado, a tomada de conhecimento por parte dos alunos dos objectivos e tarefas a adquirir pode contribuir não apenas para que os alunos tomem consciência dos conceitos operatórios e substantivos determinantes da natureza do

saber (neste caso, o histórico), mas também que as competências a eles adstritos se consubstanciam em discursos marcados por estratégias cognitivas que exigem uma continuada prática que se espera de crescente sofisticação simultaneamente histórica e cognitiva.

> Assim, nos momentos de interacção verbal, os professores devem auto-regular não só os seus enunciados informativos, mas também (e particularmente) o seu discurso interrogativo de modo a construir de um modo mais permanente uma plataforma continuada de negociação com os saberes dos alunos em vez de uma prática explicativa monológica que promove, se única na sala de aula, a construção de um quadro histórico como já referido de natureza sedimentar. Por fim, e pensando em momentos especificamente dirigidos para a resolução de tarefas de natureza metacognitiva pós construção de uma aprendizagem e ou uma tarefa específica, estas devem contemplar, entre outras dimensões, os objectivos subjacentes à tarefa e os modos como ela foi resolvida (Melo, 2009a: p.191)

Para as fontes que são objecto deste texto, os cartoons e os cartazes políticos, temos vindo a testar várias versões desta ficha – questionário, usada simultaneamente como recurso de aprendizagem (Ficha de metacognição) e como instrumento de regulação da leccionação (professores) e como instrumento de recolha de dados (investigação). Eis a versão mais recente e ainda em aberto (V. Quadro 2).

Esta versão foi adaptada para alunos do 9º ano de escolaridade e do Ensino Secundários, e enformada pelo questionamento visual e histórico que advogamos para a leitura e interpretação deste tipo de fontes (V. Quadro 1).

Ela apresenta em primeiro lugar uma lista de objectivos que correspondem às intenções didácticas do professor. O preenchimento desta dimensão depende naturalmente do exercício frequente de partilha com os alunos dos objectivos, das competências e dos procedimentos que irão estar presentes nessa tarefa (aula).

Nome (s): _____

Tema da aula: _____ Nome do cartoon /cartaz: _____

1. Os *objectivos* desta tarefa foram:

1.1 Desenvolver competências necessárias à leitura e interpretação das imagens ☐
1.2 Compreender as estratégias visuais que o artista usou ☐
1.3 Seleccionar a informação histórica presente nas imagens ☐
1.4 Questionar as imagens como fontes históricas ☐
1.5 Relacionar as imagens com o tema histórico em estudo ☐
1.6 Criar um ambiente de aprendizagem motivador ☐
1.7 Desenvolver a apreciação estética das imagens ☐
1.8 Outros: _____

2. Tive *dificuldades* na leitura e interpretação das imagens porque:

2.1 Não consegui identificar os objectos /pessoas ☐
2.2 Não consegui identificar as legendas, título... ☐
2.3 Não consegui compreender as estratégias visuais ☐
2.4 Qual foi a mais difícil? _____ Porquê? _____
2.5 Não relacionei as imagens com o contexto /tema histórico (personagens, acontecimentos, ideias...) ☐
2.6 Não apreciei esteticamente as imagens ☐
2.6 As perguntas não estavam claras ☐
2.7 Outras: _____

3. Quais foram os *sucessos*? _____

4. Como foi o processo de trabalho?

4.1 Das dificuldades que assinalámos pedimos ajuda ao professor ☐ resolvemos sozinhos ☐
4.2 A melhor maneira de fazer este trabalho seria: Sozinho ☐ Com a classe toda ☐ Porquê? _____
4.3 Concentrámo-nos na sua realização: Muito ☐ Pouco ☐ Nada ☐
4.5 Gostava que ela se repetisse: Sim ☐ Não ☐ Porquê? _____
4.6 Outros aspectos que interferiram no trabalho _____

Quadro 2: Ficha de metacognição: Leitura de cartoons /posters

A segunda dimensão inclui uma série de possíveis dificuldades que os alunos podem ter encarado ao longo da resolução da tarefa. Este elenco não as esgota, apresentando apenas as que os estudos identificam como as mais frequentes. Elas dependem da natureza da fonte histórica e da linguagem adoptada, que neste caso, são a linguagem verbal e a visual -pictórica. Os itens desta secção são crescentemente mais desenvolvidos de acordo com o nível de escolaridade dos alunos, e ou ao longo do ano

lectivo já que este instrumento deverá ser implementado ao longo do ano lectivo. Em ambas secções existe um item que encoraja os alunos a apresentação de outras dificuldades e possíveis razões explicativas dessa ocorrência.

A terceira dimensão é ampla e aberta pedindo aos alunos a identificação dos sucessos. A resposta a este item torna-se ao longo do ano um espaço crescentemente amplo pleno de enunciação de conquistas.

A última é dedicada ao processo de trabalho tendo como intenção promover a consciência crítica do impacto de alguns comportamentos pessoais e relacionais na dinâmica de realização da tarefa. Também neste ocorre um item que permite a formulação de outros aspectos relevantes que a possam ter facilitado ou obstaculizado.

Como já referido, este instrumento tem vindo a ser implementado de um modo sistemático e sujeito a frequentes adaptações de acordo com o conteúdo substantivo histórico em estudo, a datação e a autoria das fontes icónicas (autor, estilo, etc.) e, claro, com o desempenho dos alunos /turma e ciclo /ano de escolaridade. Ele tem sido adaptado também em função das implicações identificadas pela sua implementação na rotina da sala de aula em um tempo e frequência mais alargada. É de referir também que esta ficha pode ser preenchida individualmente ou em grupo /pares, e ou servir como guião para um momento de metacognição colectivo e oral.

A análise das muitas fichas de metacognição permite apresentar algumas constatações sobre o conteúdo substantivo do pensamento crítico dos estudantes face ao seu desempenho. Apresentaremos apenas as que são comuns a alunos do 9º e 12º ano de escolaridade que exploraram cartoons e cartazes políticos (Melo et al., 2011; Melo, Coelho & Santos, 2010; Cunha, 2009). As citações de comentários dos alunos têm origem nas próprias fichas ou nas áudiogravações de aulas e notas de campo.

2.1. Os objectivos da tarefa

Quando lhes foi pedido a identificação dos objectivos, a maioria dos alunos reconhece preferencialmente o desenvolvimento de competências necessárias à leitura das imagens (1.1) e seleccionar a informação histórica presente nas imagens (1.3). As nossas notas de campo indiciam que os alunos olham ainda as imagens como fonte de factos que possam evocar para a compreensão do quadro histórico em estudo já que muitos dos cartoons e cartazes não apresentam explicitamente um facto e ou personagens históricas identificáveis.

Este facto faz com a escolha do objectivo - Questionar as imagens como fonte histórica (1.4) seja diminuta, já que este exige outros procedimentos heurísticos para além da recolha de datas, factos, etc. É de realçar, no entanto, que este objectivo é mais referido nos estudos onde a exploração das fontes icónicas foi adoptada como uma

rotina intencional ao longo de todo o ano lectivo. Assim, à medida que a aprendizagem do questionamento histórico é aprendido, este objectivo passa a ser relevante para os alunos.

A mesma situação ocorre natural e consequentemente com a nomeação do objectivo - Relacionar as imagens com o tema histórico em estudo (1.5), - Compreender as estratégias visuais que o artista usou (1.2), e -Desenvolver a apreciação estética das imagens (1.7). Este último é escolhido mais frequentemente por alunos do 12º ano de escolaridade, já que muitos tinham a disciplina de 'História da Cultura de das Artes' tornando-os sensíveis e implicados na dimensão da leitura e interpretação das fontes icónicas como obras de arte.

Os alunos, mesmo os mais novos, raramente escolhem os objectivos -Criar um ambiente de aprendizagem motivador (1.6). Esta quase ausência deve-se, cremos, ao papel dos professores que rapidamente adoptam uma prática de questionamento das imagens, e não lhes atribuindo apenas a função de ilustração ou como o título indica, como 'motivação'. Alguns alunos reconhecem que «ler imagens é coisa séria, nem pensava que dava tanto trabalho».

2.2. As dificuldades sentidas na realização da tarefa

De todas as propostas pela ficha de metacognição, os alunos destacam como principal dificuldade o facto de as perguntas não estarem claras (2.6). Esta opção rapidamente diminui de frequência pois o problema real não era a formulação das perguntas, mas a não familiaridade com muitas das perguntas presentes no guião de questionamento histórico (V. Quadro 1). A identificação de objectos /pessoas (2.1) é também muito nomeada, porque, e como já referido, os alunos esperam que estes elementos sejam «mesmo reais, que estivesse lá um ministro, um rei, mas não... estão lá em forma de símbolos, por isso tive dificuldade em escolher os quadradinhos da ficha». De facto, das dificuldades em compreender as estratégias visuais (2.3) esta é aquela mais persistentemente escolhida, e que permanece mesmo ao longo do tempo. De todas as elencadas, as que apresentam menos dificuldade é o Exagero /Hipérbole e o Apelo Emocional. Contrariamente, as que mais difíceis de interpretar são os símbolos, a analogia e em menor frequência a ironia.

Estas dificuldades são apresentadas como manifestação de incerteza face às suas próprias respostas, levantando hipóteses e ou pedindo a sua confirmação /infirmação através de explicações do professor: «Um exemplo, não é? O telefone não funciona, está a representar a Republica, ou seja, estará a dizer que esta já não funciona?», «O diabo é tão magro devido à pobreza em que estava? Devido à fortuna da Igreja?» (V. Quadro 1).

A dificuldade relacionada com o uso de símbolos ocorre intermitentemente, dependendo daqueles serem mais ou menos pertencentes à matriz cultural dos alunos e

ou das suas vivências enquanto consumidores culturais. Assim, símbolos como a cruz suástica, a estrela de David, o 'polvo', a foice e o martelo não apresentam dificuldades, devido à sua presença no universo imagético e cultural dos alunos, o mesmo não acontecendo com símbolos relacionados com a religião (Tiara do Papa), o urso (URSS) e a águia (EUA) e ou o bonecreiro (representação do judeu num cartaz de propaganda nazi que faz do povo alemão marionetas). Neste último exemplo, apenas alguns alunos mais velhos compreendem a função dos fios que saem da mão desta personagem (famílias judias que controlam a industria alemã), dizendo «eles têm umas trelas que controlam a multidão como se fossem animais já que o povo alemão dependia deles para sobreviverem. E os nazis vão-se aproveitar disso».

Outras dificuldades não propostas pela ficha foram sendo identificadas ao longo das experiências. Uma emerge dos cartazes ou cartoons que apresentam uma profusão de personagens, símbolos e outras estratégias visuais. Esta riqueza provocou frequentemente uma leitura parcelar, impedindo uma interpretação unificadora da imagem como um texto uno, desvalorizando ou esquecendo certos elementos que mesmo não sendo essenciais contribuiriam para essa unicidade.

A presença de títulos e ou outras mensagens verbais nem sempre funcionou como auxiliar da leitura e interpretação dos cartoons /cartazes, particularmente quando elas não eram literais ("Ano Novo Vida Velha", 2º período da 1ª República, Melo et al., 2011). Poucos são os alunos que a eles aludem, o que pode indiciar a sua delegação para um plano marginal. No entanto, ele está presente nas perguntas que os alunos fizeram, cobrindo o nome do jornal "ABC a RIR", e o título do cartoon acima referido. Neste caso, poder-se-á inferir que os alunos estão habituados a títulos de jornal mais formais, ou pouco habituados a títulos de jornais dedicados especificamente ao humor satírico. Eis dois exemplos: «Porque é que por baixo do "ABC A RIR" tem escrito "Ano Novo, Vida Velha"? (Ana Rita) e «E a frase "Ano Novo, Vida Velha", porque razão o sentido foi invertido? (Alexandre). Este último aluno reconhece já a ironia, mas pede uma explicação que permita a compreensão da intenção do cartoonista.

É de salientar também que algumas das dificuldades de compreender as estratégias visuais derivam não apenas da riqueza dos elementos gráficos e pictóricos dos cartoons /cartazes, mas também, e principalmente, da estética (figuração) escolhida pelo criador, ou seja, se ela é mais conceptual e estilizada ou mais realista (cartazes de propaganda nazis, Cunha, 2009; cartaz da 1ª República, Melo et al., 2011).

A dificuldade - Não relacionei as imagens com o contexto /tema histórico (personagens, acontecimentos, ideias...) (2.5) foi referida frequentemente, particularmente no início das experiências, tendendo a serem mais parcas para o final do ano lectivo. De um modo geral, os alunos recorrem ao conhecimento histórico

substantivo previamente aprendido utilizando informação que permita contextualizar as imagens (causas e consequências), ou para textualizar algumas das estratégias gráficas. No entanto, esse movimento é feito de forma breve e fragmentado, já que os alunos tendem a privilegiar a leitura dos elementos visuais. Uma outra razão explicativa já mencionada é a influência de outras narrativas como as produções cinematográficas e documentários que oferecem aos alunos informação por eles considerada como úteis, relevantes e fidedignas.

Num estudo realizado por Gomes (2009: pp. 97-98) com alunos do Ensino Secundário, um dos seus objectos era a relação entre as competências desenvolvidas ao nível da escrita e a explicitação das ideias feitas pelos alunos:

> Embora com algumas deficiências ao nível da construção morfossintáctica, estas não se afiguraram obstáculo à explanação do seu pensamento. No entanto, é de reforçar a necessidade dos professores na aula de História privilegiarem tarefas de leitura e escrita que apresentem diferentes tipos de discursos, desde o poético, o interrogativo, o narrativo, etc. Como referido anteriormente, os alunos denunciaram dificuldades no exercício do discurso argumentativo, daí que defendamos que eles sejam, paulatinamente, exercitados nas suas estratégias específicas, como por exemplo, o ataque e a desqualificação da credibilidade pessoal ou das fontes, a provocação da piedade e da compaixão, o uso de argumentos de falsas autoridades, o uso de metáforas, comparações e exemplos que deslumbram ou que são inadequados, etc.

A análise das respostas dos alunos permite-nos inferir que muitos alunos colocam em 'gavetas separadas', a fonte e as narrativas históricas expressas pelo professor e nos manuais escolares.

2.3. Os sucessos

A maioria dos alunos, que foram sujeitos a experiências desenvolvidas ao longo de um ano lectivo, reconhece os sucessos que vão conseguindo, tendo consciência que eles consubstanciam as dificuldades que foram sendo ultrapassadas. Este excerto de um diálogo ocorrido entre a professora e um aluno durante um estudo exploratório sobre um cartoon publicado no período pós Revolução dos Cravos (In, Jornal "República", 1974, 21-5, p. 11) é exemplo de um pensamento crítico elaborado:

> Aluno: O que eu vejo é umas dificuldades a desaparecer e outras a aparecer. Isto nunca mais acaba. Logo que acabamos de fazer uma coisa bem, eu percebi que era a saída dos presos políticos pois o homem tem ar de intelectual, e que ele ia ser libertado, mas percebi que a ironia é a coisa mais difícil como a parede com o calendário para o Pide ir riscando os dias na prisão... Afinal até não aconteceu, pois eles foram todos perdoados, não foi?
>
> Professora: E a fala do preso que está dentro do balão não ajudou? ["Tive especial cuidado de lhe deixar tudo em ordem inclusive um mapa de parede a estrear! Aqui tem o giz e boa estadia!"]
>
> Aluno: Não ajudou não, mas se calhar eu não li com olhos de ler. Eu percebi que era um calendário para ir descontando os dias, mas não vi onde estava a ironia. Só depois de discutirmos na turma todos juntos. É assim... eu acho que os meus sucessos como está na ficha são mais os sucessos da turma. Eu gostava de experimentar sozinho, pode ser?

Apesar de não expresso na ficha de metacognição, os alunos falam 'orgulhosamente' do seu crescente domínio da linguagem específica da literacia visual histórica, domínio que não se limita apenas à sua enunciação mas também à compreensão dos seus conceitos. Temos alunos que partilham essas conquistas:

> Eu até já falei à professora de Português de analogia e ironia e ela ficou espantada por eu ter aprendido na aula de História.
>
> Eu expliquei à minha mãe um cartoon do Sócrates que vinha no jornal e ela percebeu tudo.

2.4 O processo de trabalho

A opção mais escolhida foi o se terem concentrado pouco na realização da tarefa (4.3), opção cujo número de ocorrências vai diminuindo à medida que os sucessos vão acontecendo. Quando os temas históricos são contemporâneos, a maioria dos alunos diz, desde o início, que se concentra muito já que o facto de proximidade promove o envolvimento, havendo alunos que associam a leitura e interpretação dos cartazes e dos cartoons às actividades de um detective. Como era expectável, a quase totalidade dos alunos afirma que pediu ajuda ao professor, sendo os mais velhos os que escolhem preferencialmente a resolução autónoma das dificuldades (4.1).

Nesta secção, ocorreu uma tendência que antes já tinha sido constatado, que é o desejo manifesto de fazer este trabalho sozinho (4.3), escolha eleita apenas quando os alunos já reconhecem que são maiores os sucessos do que as dificuldades. Aliás, alguns alunos do grupo etário mais elevado (12º ano) apresentam algumas críticas ao uso do trabalho de grupo, nomeadamente, a obstrução dos colegas ou tão simplesmente a sua preguiça. Quando atingem uma certa mestria, afirmam que gostariam de fazer sozinhos a tarefa e a sua avaliação, de modo a comprovar o seu conhecimento /autonomia (os mais velhos).

A totalidade dos alunos afirma que gostaria que a tarefa continuasse a ser repetida (4.5). Por fim, o elemento até então não presente, e que aparece nomeado por muitos alunos quando respondem ao item 4.6 - Outros aspectos que interferiram no trabalho, é o tempo, tendo consciência que muitas das dificuldades derivam da pressão de resolução da tarefa em tempo reduzido.

3. Algumas constatações finais

A análise das fichas de metacognição permite-nos a redacção de algumas constatações:

- Quando o conhecimento histórico, visual e artístico dos estudantes é insuficiente ou não compreenderam as explicações do professor, os estudantes tendem a convocar ideias tácitas para explicar a estranheza do que vêem, ou a focalizar o

texto explícito, ou dando atenção a certos elementos visuais desvalorizando outros (leitura parcial);

- É notória a presença de procedimentos analíticos interpretativos simples que tendem para uma maior sofisticação à medida que a tarefa de leitura e interpretação das fontes icónicas (cartoons, cartazes) se repetem ao longo do ano de uma forma intencional e regulada pelo professor. As interpretações são mais elaboradas e minuciosas quando têm acesso a fontes primárias ou textos dos historiadores que as confirmem;
- As estratégias gráficas utilizadas pelos autores das imagens são paulatinamente compreendidas, o mesmo acontecendo com o domínio e a compreensão das terminologias histórica e visual. As estratégias do exagero /hipérbole, do apelo emocional, o uso de alguns símbolos e de estereótipos são compreendidas com êxito, sendo necessária uma maior atenção ao uso da analogia e da ironia. Por fim, a estética geral do criador (mais conceptual ou mais realista) pode configurar a presença de mais ou menos dificuldades à compreensão;
- Quando expressam julgamentos, os estudantes mais novos tendem a expressar opiniões morais / estéticas dicotómicas, enquanto os mais velhos só o fazem quando assumidamente apresentam a sua opinião política sobre o tema (cartoons contemporâneos);
- Os estudantes mostram um compromisso sincero na reflexão e avaliação do seu processo de aprendizagem seja na oralidade seja por escrito. Quando as tarefas de metacognição são feitas em grupo, reconhecem que elas são mais detalhadas, e «mais sinceras», mas apenas quando são capazes de negociar e confrontar as ideias «com calma».
- Por fim, reconhecem que o «desaparecimento das dificuldades vão em par aos nossos sucessos», e que essas mudanças se devem à repetição do mesmo tipo de tarefa ao longo do ano.

Retomando esta frase final de aluno, cremos ser possível afirmar que o desenvolvimento de competências adstritas à leitura e interpretação de fontes icónicas e ao pensamento crítico foram desenvolvidos com os procedimentos adoptados (V. Quadros 1 e 2). Reconhecemos, no entanto, que para uma melhor compreensão dos modos como se constroem o pensamento crítico dos nossos alunos, a necessidade de diversificar a recolha de informação, nomeadamente, recorrendo ao uso de debates colectivos que façam um balanço metacognitivo de toda a turma, e ou em alguns casos, o uso de gravações das discussões de certos grupos /pares que possam configurar contextos particulares de aprendizagem.

Em textos futuros serão cruzados os dados oriundos das fichas de metacognição e as narrativas dos alunos que expressam a interpretação feita considerando então as especificidades históricas (temas) e artísticas dos cartoons e dos cartazes políticos. Espera-se, então, confirmar e ou aprofundar os padrões de literacia histórica visual propostos neste texto, assim como desenhar padrões de pensamento crítico e metacognitivo dos alunos a eles associados.

Referências bibliográficas

BARBOSA, P. (2002). *Arte, comunicação e Semiótica*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

BARBOSA, P. (1995). *Metamorfoses do Real*. Porto: Edições Afrontamento.

CUNHA, A. M. L. (2009). *O cartaz como arma de propaganda: a literacia visual histórica de alunos de 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação /Supervisão Pedagógica em Ensino da História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho.

FELTEN, P. (2005). Photos-The almost most objective evidence there is. Reading words and images from the 1960 s. *Reader. Essays in Reader-Oriented Theory, criticism and Pedagogy*. Spring, 77-94.

GOMES, R. M. A. (2009). *O texto poético como fonte histórica: um estudo com alunos do 11º ano de escolaridade.* Dissertação de Mestrado em Educação /Supervisão Pedagógica em Ensino da História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho.

HERNANDEZ, F. (2007). *Catadores da Cultura Visual: Proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Editora Mediação.

HERNANDEZ, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.

HOUSEN, A. (2002) Voices of Viewers: Iterative Research, Theory and Practice. *Arts and Learning Journal,* Vol. 177/1 (www.vue.org)

LEONTIEV, D. (2000). Funções da Arte e Educação Estética. In Fróis, João Pedro (Coord.). *Educação Estética e Artística, abordagens transdisciplinares.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 127-145.

MELO, M. C. (Org.) (2011). *Discursos de professores e alunos na aula de história.* (no prelo).

MELO, M. C.; FERREIRA, A.; FERREIRA, C.; MARQUES, I.; GOMES, R. & GOMES, P. S. (2011) O dito e o 'entre -dito' em cartoons da 1ª República. In Maria do Céu de Melo (Org.). *Discursos de professores e alunos na aula de história* (Cap. 8) (no prelo).

MELO, M. C. & FERREIRA, C. (2010). *Looking at the mirrors: Students' metacognition procedures on History learning journey*. Actas do 22.º Colóquio da ADMEE - Europa, Braga: Universidade do Minho. Braga (no prelo).

MELO, M. C.; COELHO, B. & SANTOS, C. (2010). Do riso ao siso: a leitura e a interpretação de cartazes e cartoons políticos na aula de História; *História e Imagem*, 7, Maio, s/pág. (http://www.historiaimagem.com.br).

MELO, M. (2009a). A metacognição histórica dos professores e dos alunos: primeiros contributos. In Flávia Vieira, Maria Alfredo Moreira, José Luís Silva, Maria do Céu de Melo (Org.). *Pedagogia Para a Autonomia. (Re)Construir a esperança na Educação.* Actas 4º Encontro do GTPA. Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho (CDROM), 189-204.

MELO, M. C. (2009b). *O Conhecimento (tácito) Histórico: Polifonia de alunos e professores*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

MELO, M. C. (2008) (Org.). *As imagens na aula de História: diálogos e silêncios.* Mangualde: Edições Pedago.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO /D.G.I.D.C. (2002). Programas de História A -11º e 12º Anos. Curso Geral de Ciências Sociais e Humanas. Formação Específica. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário /Ministério da Educação.

SHEMILT, D. (2000). The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching. In Peter Stearns, Peter Seixas & Samuel Wineburg *Knowing, Teaching & Learning History*. New York: New York University Press, 83-101

VEENMAN, M. V. J.; VAN HOUT-WOLTERS, B. H. A. M & AFFLERBACH, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations, *Metacognition and Learning,* 1, 3-14.

VIRTA, A. & AHO, E. (2004) What can be found in historical cartoons? A pilot study on upper secondary school students' and students' teachers' interpretation. In Merenluoto, K. & Mikkilä-Erdmann, M. (Eds.). *Learning research challenges the domain specific approaches in teaching*. A symposium for research on teaching and learning. Department of Teacher Education. University of Turku, 35-42.

WERNER, W. (2002) Reading visual texts. *Theory and Research in Social Education*, 30 (3), 401-428.

WERNER, W. (2004) On Political Cartoons and Social Studies Textbooks: Visual Analogies, Intertextuality, and Cultural Memory, Canadian *Social Studies,* Vol. 38 (2), 81-98.

WINEBURG, S. (1991). Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 73-87.

Práticas de literacia nas disciplinas escolares: um estudo em escolas portuguesas

Maria de Lourdes Dionísio
Floriano Viseu
Maria do Céu Melo

IE – Universidade do Minho

Resumo: No âmbito do projecto *"Práticas de literacia na e para além da sala de aula: condições sociais e pedagógicas para a aprendizagem"* (PTDC/CPE-CED/112604/2009), que pretende cartografar as práticas de escrita e de leitura em contexto escolar, apresentamos, neste texto, dados relativos a uma fase exploratória do estudo. Nesta fase foram questionados professores de Português, Línguas estrangeiras, História e Geografia, Ciências e Matemática de duas escolas do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico, da zona de Braga, Portugal. Em discussão estarão, particularmente, dados descritivos sobre o tempo dispensado com o ler e o escrever, a natureza destas actividades, as suas finalidades, os géneros e os recursos textuais dominantes envolvidos na aprendizagem das várias disciplinas, seja na sala de aula seja fora dela. Embora provisórios, os resultados confirmam conclusões de outros estudos, nomeadamente quanto à fraca presença, nos sistemas escolares europeus, da integração efectiva da leitura e da escrita na aprendizagem dos conteúdos disciplinares (Garbe et al., 2009); apontam ainda para uma pedagogia centrada no manual escolar, mas, sobretudo, permitem hipotetizar que a generalidade dos professores não partilhará conhecimento sobre os papéis da leitura e da escrita no desempenho académico.

Palavras – chave: Avaliação, Disciplinas, Práticas de literacia

Abstract: In the scope of the research project *"Literacy practices in and beyond classrooms: social and pedagogical conditions for learning through reading and writing"* (PTDC/CPE-CED/112604/2009) which intends to map reading and writing practices in school contexts, we present in this text data concerning an exploratory moment of the study. In this phase, teachers of Portuguese and foreign languages, History and Geography, Sciences and Mathematics from two Braga schools (2nd and 3rd levels) have been inquired by means of a questionnaire. Particularly, we will consider, for this discussion, descriptive data about time spent with reading and writing practices, the nature of these school activities, their purposes, dominant textual genres and resources involved in the learning of each curricular content, both inside and outside classrooms. Although these are provisional results, they confirm main conclusions from other studies, namely the weak integration, in most European school systems, of reading and writing practices in all content areas (Garbe et al., 2009); these results also point to a pedagogy organised around the school textbook, as well as allow the hypothesis that the majority of teachers may not share knowledge about the relevant roles of reading and writing for academic success.

Key words: Evaluation, Content area literacies

1. A leitura e a escrita no currículo

1.1. Práticas especializadas

Tradicionalmente vinculado aos objectivos das aulas de línguas, o desenvolvimento de competências de comunicação e, especificamente, das competências de leitura e de

escrita é cada vez mais assumido como objectivo que deveria ser igualmente central das restantes áreas curriculares.

A defesa da necessidade de desenvolver "reading and writing skills [...] continuously and *subject-specifically* in all content areas" (Garbe, Gross, Holle & Weinhold, 2009, p. 5) resulta da assumpção de que, por um lado, ler e escrever são tarefas particularmente complexas, que têm de ser ensinadas e promovidas sistemática e intencionalmente em todos os níveis de ensino e em todas as disciplinas e, por outro lado, que o desempenho académico não é apenas uma questão de conhecimento de conteúdo, mas também e muito, de saber compreender e produzir os textos em que se transmite tal conteúdo.

Na base de tais posições encontra-se o reconhecimento de que: i) a aprendizagem do conhecimento curricular é, antes de tudo, uma questão de linguagem – deste modo entendida "não como um domínio do conhecimento, mas como a condição essencial para o conhecimento, o processo pelo qual a experiência se traduz em conhecimento" (Hallyday *apud* Gavelek, Raphael, Biondo & Wang, 2000, p. 603); e ii) a cada conteúdo disciplinar corresponde uma linguagem, textos e tarefas de os ler e escrever especializados (Gee, 2000; 2004, por exemplo).

Tais assumpções põem em questão a ideia da "transversalidade da língua" em todas as áreas do currículo, para considerar que ler e escrever nas diferentes disciplinas não implicam os mesmos recursos linguísticos e cognitivos e que as actividades de linguagem que aí são realizadas não apresentam sequer os mesmos padrões. Assume-se, portanto, que literacias, aprendizagem e ensino para além de serem processos intimamente interligados são específicos das disciplinas em que ocorrem (cf. Unsworth, 2001). Para o reforço do conhecimento sobre esta especialização das literacias das disciplinas têm contribuído particularmente trabalhos no âmbito da descrição dos géneros textuais que identificam características (também estruturais) distintivas entre os textos usados, por exemplo, em Matemática, em Ciências ou em História. Tais estudos concluem: "explanations and procedures are very frequent in Science but rare in English and, while explanations also occur in History, procedures are less frequent..." (Unsworth, 2001, p. 11).

Deste conjunto de pressupostos resultam orientações pedagógicas que defendem, por exemplo, no âmbito da educação matemática, a indispensabilidade da leitura e da escrita quer como forma de organizar as ideias quer para a apropriação dos modos de comunicar o pensamento matemático utilizado nas resoluções de problemas ou tarefas matemáticas (D'Ambrosio, 2009); ou, no âmbito da educação em Ciências, o lugar de destaque que aí deve ter a linguagem – "learning science means learning to *talk* science" (p. 1), afirmava já em 1990, Jay Lemke – e a relevância de criar para os estudantes oportunidades para ler e escrever e discutir conceitos científicos (Lemke, 2004; Gee, 2004, Laplante, 2008) por meio de unidades de ensino centradas na literacia (Guzzetti, 2009).

Em Portugal, estas posições sobre a especialização da leitura e da escrita na aprendizagem não têm deixado alheio o discurso pedagógico oficial. Vejam-se, especificamente, os Programas curriculares para a área de Matemática que têm vindo a expressar esta indissociabilidade. Por isso, neles, prevê-se, ao longo dos três ciclos, o trabalho sobre a leitura, para interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos, entre outras formas de representação; a comunicação escrita ligada "à elaboração de relatórios associados à realização de tarefas e de pequenos textos sobre assuntos matemáticos" (Ministério da Educação, 2007, pp. 8; 46), para que os alunos tenham a "oportunidade de clarificar e elaborar de modo mais aprofundado as suas estratégias e os seus argumentos, desenvolvendo a sua sensibilidade para a importância do rigor no uso da linguagem matemática" (idem, p. 9) e para a apropriação do "vocabulário específico da Matemática" (idem, p. 63). A mesma orientação está presente para o ensino da História (Ministério da Educação, 2001) quando se valoriza o domínio do tratamento de informação e utilização de fontes, explicitando a necessidade de se desenvolver a capacidade de equacionar a natureza dos textos (histórico, historiográfico, ficcional), o seu tipo de registo (documento governamental, privado, económico, religioso) e as características específicas das linguagens.

É neste quadro de entendimentos sobre a especialização da leitura e da escrita nas diferentes disciplinas do currículo que são também justificados os problemas de transição entre ciclos (aquilo que Jeanne Chall, *apud* Gee, 2003, chamou *4th grade slump*), ou seja, quando se muda do "aprender a ler" para o "ler para aprender". Esta finalidade torna a leitura nos ciclos intermédios da escolaridade como mais problemática do que no ciclo inicial, justificando que a prática de compreensão de textos e o seu uso seja apresentada como ainda mais importante:

> literacy is a complex construct and [...] secondary content area literacy learning and its use are particularly complex [...] students meet different disciplinary knowledges, Discourses, and texts throughout a single day in a secondary school [which] requires sophisticated uses of language and literacy by teachers and students as they explore upper level content concepts such as science, history, literature, and mathematics (Moje et al., 2004, p. 38).

1.2. Factores de 'engagement'

A relevância da presença da leitura e da escrita em todas as disciplinas do currículo tem também encontrado sustentação em dados da investigação que evidenciam que a quantidade e a qualidade do que se lê e escreve, *para* as diferentes disciplinas e/ou *por causa* delas, assegurando um reportório flexível e sustentável de práticas específicas de uso e produção de textos, traduzem-se em melhor desempenho académico (Luke, 2002).

Com efeito, esta relação intrínseca entre a quantidade e qualidade da leitura e da escrita dos estudantes e o seu desempenho académico é destacada por vários estudos internacionais e relatórios de investigação (Langer et al., 2000; Alvermann, 2001; Luke,

2002), entre eles as avaliações PISA da OCDE. Nos vários relatórios produzidos sobre esta avaliação, verdadeiramente global, apresentam-se evidências sobre como o envolvimento em práticas de leitura é um dos factores com mais impacto no desempenho neste domínio: "engagement in reading was the student factor with the third largest impact on performance (after grade and immigration status)" (Brozo, Shiel & Topping, 2007, p. 308).

Este dado, também válido em Portugal, vem reforçar duas grandes convicções: o envolvimento na leitura gera oportunidades de aprendizagem equivalentes a vários anos de educação (Guthrie & Wigfield, 2000); ler fora da sala de aula promove aprendizagem dentro da aula (Snow, Burns & Griffin, 1998). O mesmo argumento serve para a escrita, na medida em que por ela se envolvem os estudantes em processos de transformação e não apenas em actividades reprodutivas (Tynjälä, Mason & Lonka, 2001).

De entre as condições sociais e pedagógicas, das quais resulta um envolvimento com impacto no desenvolvimento de reportórios de literacia e na mestria da linguagem especializada das disciplinas necessária para a aprendizagem (Moore, Bean, Birdshaw & Rycik, 1999; Gee, 2000; Linnakylä, Malin & Taube, 2004), ressaltam as que se caracterizam: pelo tempo permitido e gasto em actividades de leitura e escrita; pela diversidade de textos para serem lidos e produzidos; pela leitura com múltiplos fins, em diversas situações de aprendizagem (Guthrie & Cox, 2001; Luke, 2002). Parecem ainda ser características daquelas condições, o modo de imbricação da leitura e da escrita no ensino e aprendizagem das disciplinas escolares e o modo como "os professores procuram estratégias para integrar a leitura e a escrita o mais frequentemente possível, porque sabem que cada processo reforça o outro e pode levar ao desenvolvimento da compreensão e aprendizagem do conteúdo curricular" (Alvermann, 2001, p. 11). Em síntese, são condições geradoras de oportunidades para os alunos se envolverem *com*, *sobre* e *por meio* de textos (Kramer-Dahl, Teo, Chia & Churchill, 2005; Dionísio et al., 2007).

Apesar das políticas portuguesas para o desenvolvimento da literacia na escola e fora dela (por exemplo, o Plano Nacional de Leitura) reconhecerem aquela agenda normativa, carecemos de conhecimento sistematizado sobre o modo como se está a traduzir o discurso oficial na prática das escolas. É também dispersa a informação sobre os modos como as disciplinas, que não a de Língua Portuguesa, integram actividades de leitura e de escrita na aprendizagem dos seus conteúdos. Pelo contrário, sabemos que quando estas actividades de integração acontecem nas escolas, elas tendem a não gerar oportunidades para expandir e relacionar repertórios de práticas textuais. Esta situação é, portanto, o cenário ideal para analisar os modos como tais oportunidades são criadas e, eventualmente, para as relacionar com resultados de aprendizagem.

2. Ler e escrever para aprender

No quadro de entendimentos e pressupostos atrás enunciados, o grupo de investigação "Literacias. Práticas e Discursos em Contextos Educativos", do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, encontra-se a desenvolver um estudo que pretende identificar o estatuto, as funções e as modalidades que revestem as práticas de escrita e de leitura nas escolas, nas salas de aula das diferentes disciplinas e por causa delas. Especificamente, visa-se: a) Identificar e caracterizar a intensidade e as formas da presença da leitura e da escrita no espaço escolar, estabelecendo que géneros textuais são lidos e/ou escritos *na* e *para* as aulas de diferentes disciplinas; quais as relações entre géneros produzidos e lidos e os contextos em que se concretizam; b) Identificar as finalidades da leitura e da escrita *nas* e *para* as aulas de diferentes disciplinas e no espaço escolar em geral, estabelecendo: para que se escreve e lê; quais as funções envolvidas nos processos de construção do conhecimento escolar; quais os significados sociais do uso (recepção e produção) dos textos; c) Caracterizar as modalidades de escrita e leitura de textos, estabelecendo, no âmbito das disciplinas e fora delas, as formas de organização a que se encontram associadas (trabalho colectivo vs. trabalho autónomo, por exemplo); os sujeitos envolvidos (alunos vs. professores vs. pais); os suportes utilizados; e d) Relacionar as práticas de leitura e escrita, identificadas e caracterizadas, com os níveis de desempenho dos alunos das escolas seleccionadas, estabelecendo o estatuto, as funções e as modalidades da leitura e escrita em associação com indicadores relativos ao desempenho escolar dos alunos.

Trata-se de um estudo de tipo descritivo (embora aspire igualmente ao estabelecimento de algumas correlações e comparações), por recurso a dados quantitativos e qualitativos. A vertente mais extensiva e quantitativa consubstancia-se na aplicação de questionários a serem respondidos por professores e alunos. Os dados qualitativos resultam tanto de análise documental, como de observações e entrevistas também a alunos e professores. Com estes últimos instrumentos e procedimentos analíticos, visa-se aceder à cultura escolar no que diz respeito, sobretudo, à política das escolas para a integração da leitura e da escrita na actividade lectiva; às representações e conhecimentos sobre o papel da leitura e da escrita na aprendizagem dos conteúdos escolares; igualmente quanto aos modos de integração dos textos nas rotinas de sala de aula.

Este texto é relativo a uma fase exploratória do projecto e, por isso, toma apenas para discussão os dados relativos à inquirição por questionário de 75 professores de duas escolas urbanas do Ensino Básico/2.º e 3.º ciclo do distrito de Braga, Norte de Portugal, com uma idade média de 46 anos e com um número médio de anos de serviço de 21 anos. Por disciplinas escolares, os professores encontram-se assim distribuídos:

Ciências/Físico-Química (12), Matemática/Ciências da Natureza (12), Matemática (8), História/Geografia (10), Português/Línguas Estrangeiras (Francês, Inglês) (23). Daquele total, 10 não indicaram a disciplina que leccionavam.

Nesta fase, o questionário, para além dos itens de caracterização dos professores, encontrava-se estruturado em função das seguintes dimensões: Situações e Finalidades das actividades de leitura e escrita; tipo de actividades de aprendizagem associadas a essas práticas; géneros de textos e formas de organização do trabalho dos alunos com os textos, dentro e fora da sala de aula. Na medida em que se pretendia identificar e avaliar a presença dos factos que especificam cada uma das dimensões, as respostas eram dadas numa escala de frequência com quatro pontos (Nunca/Quase Nunca, Poucas vezes, Muitas vezes e Sempre/Quase Sempre).

3. Análise dos resultados

Em consonância com os objectivos do nosso estudo, organizamos a apresentação dos resultados obtidos em função de cada uma das dimensões do questionário, tomando as respostas como um todo, dada a dimensão da amostra. Ainda assim, sempre que relevante, serão consideradas as respostas por disciplina.

Situações e finalidades de leitura e escrita, na aula

Nestas dimensões, categorizava-se para os professores um conjunto de momentos de aula relativos ao ensino e aprendizagem dos conteúdos disciplinares: desde a 'activação de conhecimentos prévios' à 'avaliação da sua aprendizagem', passando pelas situações de 'exploração', 'aplicação" e 'síntese' desses mesmos conteúdos. Assumia-se que todos estes momentos de aula são susceptíveis de exigir (naturalmente uns mais do que outros) interacções com textos e por meio de textos. Ao mesmo tempo, no caso da leitura, ao pedir para assinalar também as finalidades do uso de textos – desde se para 'procurar informação específica', 'resumir' ou 'analisar' – pretendia-se identificar as razões pedagógicas para o envolvimento dos alunos com textos e, neste sentido, compreender a natureza das operações que à volta deles se produzirão.

Relativamente às 'Situações de leitura', os dados obtidos permitem confirmar o papel mediador da leitura no acesso ao conhecimento disciplinar na sala de aula (Gráfico 1).

Os professores declaram-na como estando presente e servindo 'muitas vezes' todas as situações de aprendizagem sugeridas. Não ocorrendo nenhum caso de 'nunca', constata-se, contudo, que é na 'activação de conhecimentos prévios' que a leitura recolhe com alguma frequência casos de 'poucas vezes' (n=24). Tratar-se-á de professores que não reconhecerão o papel da leitura como lugar para iniciar o confronto entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento que o texto apresenta.

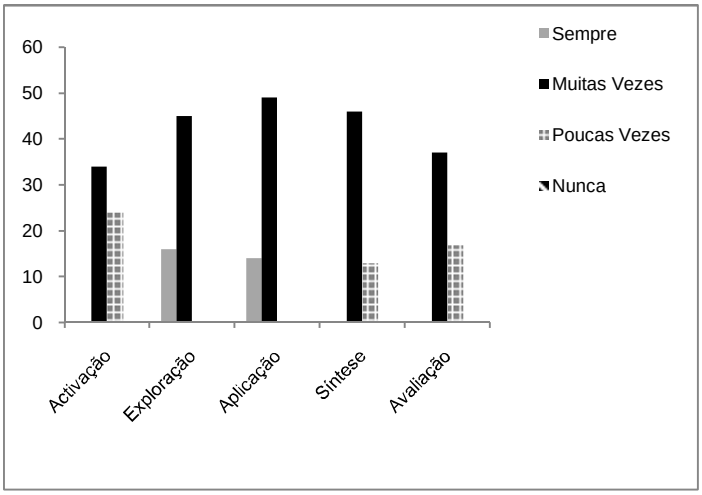


Gráfico 1: Situações de leitura na sala de aula.

Em hipótese, podemos pensar ainda que, acontecendo nas aulas, esta actividade será mediada pela oralidade e, eventualmente, em situação de diálogo/questionário entre o professor e toda a turma. Sabemos, contudo, que num quadro pedagógico que não tem o professor como centro exclusivo de gestão da aprendizagem, a 'activação de conhecimentos prévios' pode dar-se pela leitura e pela escrita, até mesmo de pequenos exercícios em que os alunos lêem e anotam o que já sabem sobre um dado assunto que irá ser aprendido. No caso da História, por exemplo, reconhece-se esta possibilidade como forma de levar os alunos a relacionar o novo conhecimento com o seu já existente, situação que, geradora de conflitos, promove a aprendizagem. Não significa isto, contudo, que o professor fique dispensado da sua função aquando destas actividades mediadas por textos. Na verdade, o seu apoio continua a ser fundamental (Thuraisingam, 2001). Por isso, defende-se que o "professor deve certificar-se se as actividades propostas, neste caso de leitura e de escrita, contemplam a promoção de conflitos cognitivos geradores de mudanças desejáveis" (Melo, 2009, p.19).

Em abono da hipótese de a 'activação de conhecimentos prévios' ser realizada sobretudo pela oralidade, concorrem também os dados relativos às 'Situações de escrita' (ver Gráfico 2), uma vez que é também na 'activação de conhecimentos' que 'poucas vezes' acolhe uma frequência quase igual ao 'muitas vezes'.

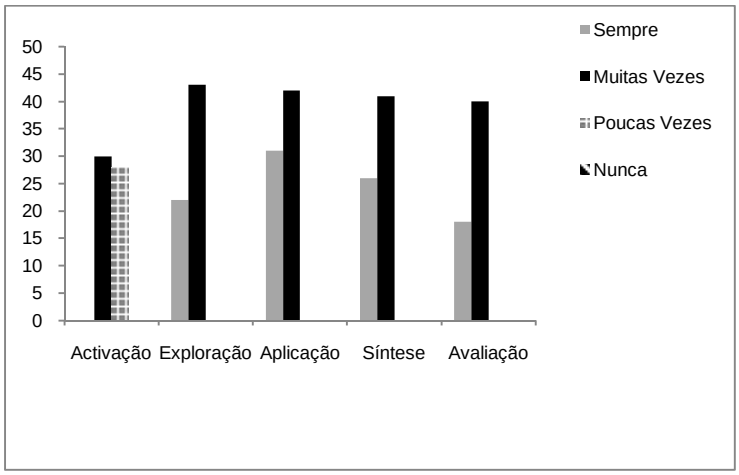


Gráfico 2: Situações de escrita na sala de aula.

Interessante será também notar que, ao contrário da escrita, a leitura ocorre também 'Poucas vezes' nas situações de 'síntese' e de 'avaliação'. Tratar-se-á, igualmente, de um entendimento sobre ler e escrever que não as concebe como práticas necessariamente interligadas.

No caso ainda da leitura, e atendendo aos contextos disciplinares específicos, aquela menor frequência na maioria das situações de aula distribui-se diferenciadamente: ao contrário dos professores de Línguas e História/Geografia, um número significativo de professores de Ciências da Natureza, Físico-Química e Matemática declara existirem 'poucas vezes' actividades de leitura para 'activação' (n=19), 'síntese' (n=8) e 'avaliação' de conhecimentos (n=12).

Porém, esta 'especialização' em disciplinas não é generalizável quando se analisam as respostas por ciclo de escolaridade. De facto, os professores que leccionam, no 2.º ciclo, simultaneamente as disciplinas de Ciências da Natureza e Matemática relatam como frequentes, por relação aos seus colegas do 3.º ciclo, actividades de leitura para 'exploração' (9 em 12), 'aplicação' (10 em 12) e 'síntese' (8 em 12) de conhecimentos. Estas diferenças, ainda que subtis, entre as práticas de professores do 2.º ciclo e 3.º ciclo de disciplinas de Ciências não serão alheias ao impacto das orientações de programas de formação, especificamente desenvolvidos no âmbito do ensino das Ciências e da Matemática do 1.º e 2.º ciclos, os quais têm vindo a enfatizar o papel da leitura e da escrita na aprendizagem destas disciplinas.

O que parece ser certo é que as oscilações dos valores, tanto na leitura como na escrita, poderão ser resultado da não existência destas práticas de modo explícito e intencional.

Quando analisadas as finalidades da leitura nas diversas situações consideradas, damos igualmente conta de uma tendência para aquela especialização em disciplinas.

Se 'procurar informação', 'resumir' ou 'analisar' – as finalidades apresentadas – são declaradas como ocorrendo na maioria das disciplinas como 'muitas vezes', a declaração de 'poucas vezes' e 'nunca' é mais frequente entre os professores de Ciências, Físico-Química, e Matemática; ainda que, ler para resumir obtenha também estas poucas frequências em Português e Inglês. A relevância de inquirir sobre estas finalidades da leitura na aula resulta, particularmente, do conhecimento disponível sobre as maiores dificuldades dos alunos portugueses quando confrontados com tarefas para extracção e recuperação de informação (Ramalho, 2001), tarefas que, temos de reconhecer, são fundamentais quer para a aprendizagem dos conteúdos escolares quer para todo o acesso ao conhecimento.

O que se lê e o que se escreve nas aulas

Assumindo que tanto as aprendizagens significativas como o próprio desenvolvimento da competência de leitura andam associadas às oportunidades para interagir com textos diversos (nas suas estruturas e funções sociais), os professores foram inquiridos sobre os géneros de textos presentes nas aulas. No Gráfico 3, verificamos que o que os alunos mais lêem serão os que constam do manual escolar, único recurso textual a acolher em maioria a frequência de 'Sempre'.

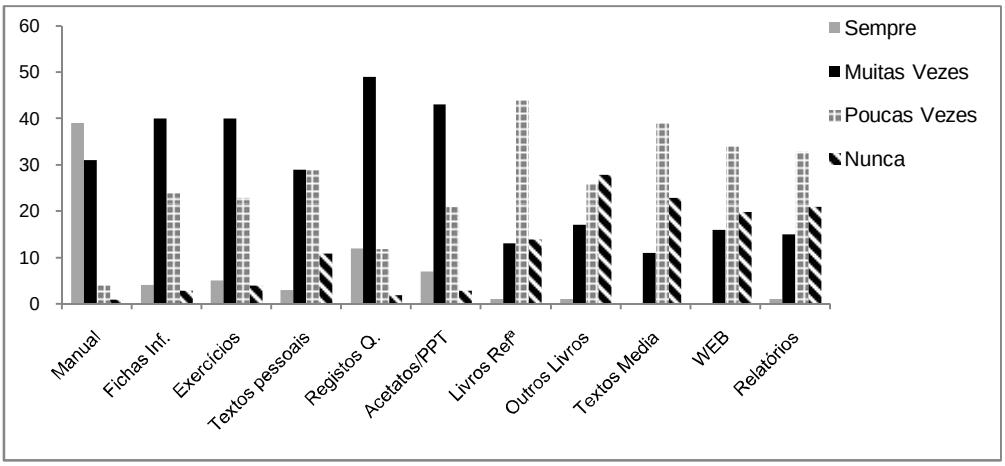


Gráfico 3: O que se lê na sala de aula…

Esta predominância do manual escolar nas actividades de leitura na sala de aula (n=70 se juntarmos 'sempre' e 'muitas vezes'), vem confirmar não apenas percepções generalizadamente partilhadas como também os resultados de outros estudos (e. g., Dionísio, 1993; 2000; APM, 1998; Viseu, Fernandes & Gonçalves, 2009), os quais têm vindo a mostrar que, apesar de todas as inovações no campo pedagógico, o manual continua a ser o principal (e quase único) recurso textual para o acesso ao conhecimento.

Também o facto de os textos que aparecem indicados como estando 'muitas vezes' presentes – 'registos no quadro', 'acetatos/PPT', 'fichas informativas' e 'exercícios' -

pertencerem ao grupo de recursos pedagógicos que fazem parte das rotinas didácticas tradicionais, revela as condições de aprendizagem redutoras criadas para os alunos, que lhes escamoteiam tanto a multiplicidade dos textos como a possibilidade de desenvolvimento das capacidades que são envolvidas na sua produção, consumo e transformação.

Apesar dos resultados expressos no Gráfico 3 não especializarem disciplinas, ainda assim é de sublinhar que 'livros de referência', 'outros livros', 'textos dos '*media*' e da 'web', que poderíamos pensar estarem generalizados, são 'poucas vezes' ou 'nunca' assinalados. Com efeito, as políticas de leitura dos últimos anos, particularmente, no quadro do Plano Nacional de Leitura e do programa de Bibliotecas Escolares, mas também nas orientações do currículo nacional que prescrevem, para todas as disciplinas, o trabalho de projecto, as actividades de pesquisa, as apresentações em aula, poderia fazer esperar uma frequência mais significativa daqueles recursos não apenas nas disciplinas de Línguas (n=7, n=10, n=6, n=3) e História/Geografia (n=2, n=1, n=1, n=2), mas também nas do grupo das Ciências/Matemática (n=4, n=2, n=4, n=7).

No conhecimento de que o manual não configura um texto homogéneo, mas pelo contrário, acolhe uma variedade de textos exemplares de diferentes estruturas composicionais, estilos, finalidades comunicativas, etc., pareceu importante compreender, como reforço da questão anterior, o que, neste recurso, era igualmente reconhecido como 'objecto de leitura'. A análise em função deste objectivo (Gráfico 4) permitiu verificar que, segundo os professores, os alunos maioritariamente lêem no manual os textos de 'explanação de conteúdos', 'tarefas de exemplificação' e 'exercícios':

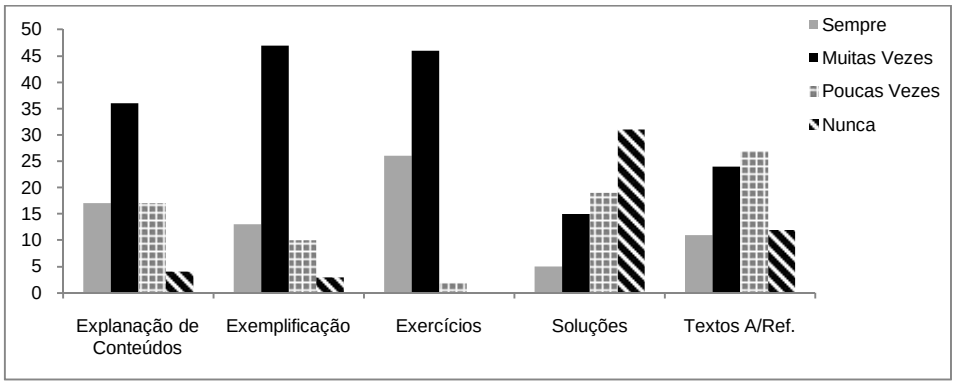


Gráfico 4: O que se lê no manual

Se verificarmos ainda como os 'textos de autor' e de 'referência' acolhem uma frequência elevada de 'poucas vezes' e 'nunca', podemos concluir que a prática de leitura que assim se configura por meio do manual é também ela redutora, não criando condições, como atrás se disse, para o desenvolvimento de estratégias de compreensão

e até de modos de aprender que, também por meio deste recurso, se poderiam desenvolver, como aliás outros estudos têm vindo a demonstrar. Por exemplo, em estudo de 2000, Dionísio chamava a atenção para a redução das finalidades da leitura no manual de Português e, em estudo de 2009, Viseu et al. (2009), no âmbito da Matemática, verificaram que a actividade de leitura de aspectos teóricos dos temas matemáticos ou a de sublinhar e sintetizar o mais importante dessa leitura não fazia parte das estratégias de ensino desses professores. Embora não se trate do objectivo imediato deste estudo, não é possível deixar de dizer que tais práticas "reflectem uma concepção de ensino centrada na autoridade do professor para legitimar a informação ... que transmite e descodifica" (Viseu et al., p. 3188) para os alunos. O facto, também, de 'poucas vezes' e 'nunca' ser feita a leitura de 'soluções' é mais um elemento para reforçar aquela hipótese: o professor como o único que pode ter a chave do conhecimento.

Inquiridos sobre o que se escreve nas aulas, tanto os professores de Línguas/História e Geografia como os da área de Ciências anotam maioritariamente o 'registo dos sumários', os 'registos da informação escrita no quadro/projectada' e a 'resolução de exercícios' e de 'testes' (Gráfico 5).

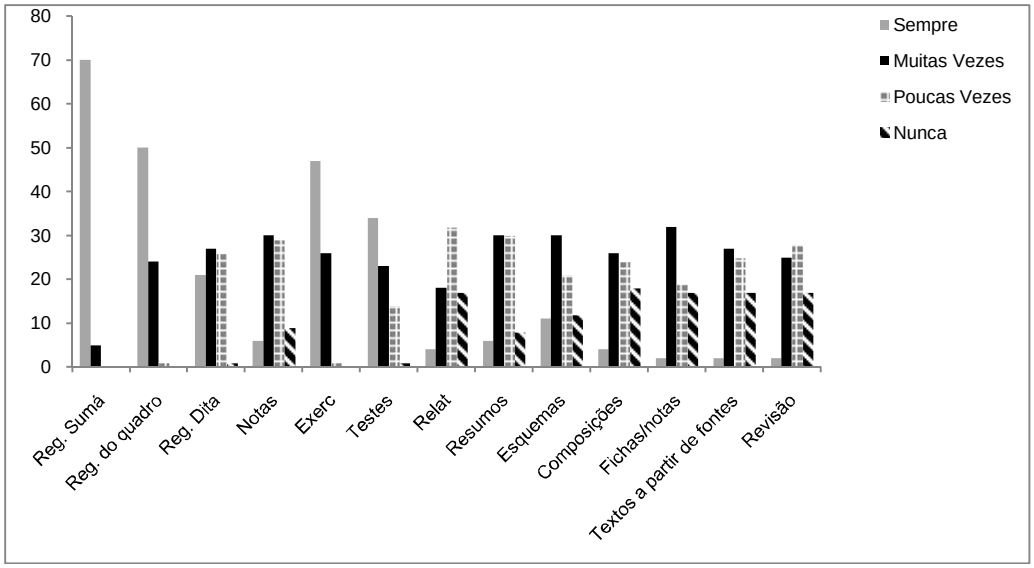


Gráfico 5: Actividades de escrita na aula

A produção efectiva de textos fica de fora deste conjunto de actividades rotineiras e rotinizadas do quotidiano da sala de aula. É de realçar a regularidade na presença quase diminuta de actividades de escrita que dão privilégio tanto à autoria dos alunos como à autonomia da sua produção, como por exemplo, a 'tomada de notas', a 'elaboração de relatórios', de 'composições' e 'textos a partir de outras fontes'.

Até certo ponto, estes dados reforçam a posição secundária que, desde sempre, a escrita parece ter na estrutura da aula, mesmo na de línguas, eventualmente justificada pela 'paragem' do professor que o momento de produção por parte dos alunos significa. A própria organização do manual revela esta posição complementar (Dionísio & Castro, 1998). Assim, as actividades de escrita ou aparecem em momento final de aula ou são actividades para realizar em casa. Contudo, a preocupação escolar com a escrita tem vindo, no caso da disciplina de Português, a dar origem a espaços próprios, vulgarmente conhecidos como "Oficinas de escrita", ou nos outros domínios disciplinares, à sua recomendação, não apenas para aprender a escrever, mas como meio para construir aprendizagens. Por exemplo, em Matemática, o Programa postula que escrever é uma oportunidade a dar ao aluno para "clarificar e elaborar de modo mais aprofundado as suas estratégias e os seus argumentos, desenvolvendo a sua sensibilidade para a importância do rigor no uso da linguagem matemática" (Ministério da Educação, 2007, p. 9). Ora, os resultados agrupados no Gráfico 5 mostram como a tradução do discurso oficial nas práticas dos professores não será ainda uma realidade.

Finalidades e objectos de leitura fora da sala de aula

Na medida em que o estudo não toma como objecto práticas desvinculadas das situações escolares de aprendizagem, os professores foram inquiridos quanto às práticas de leitura e de escrita que, por causa das suas disciplinas, os alunos realizavam fora das aulas.

No caso da leitura, o quadro de respostas incluía, relativamente às finalidades dessas práticas, quatro possibilidades: 'preparar a aprendizagem de saberes a adquirir nas aulas'; 'consolidar' e 'alargar saberes aprendidos nas aulas'; 'construir novos saberes'.

Apesar de todas as finalidades terem sido apontadas como muito frequentes (Gráfico 6), se juntarmos os valores obtidos por 'sempre' e 'muitas vezes', é de sublinhar 'consolidar saberes' como a mais relevante. Podendo presumir-se que tal consolidação é dos saberes transmitidos nas aulas, será legítimo concluir que também fora da aula o acesso ao conhecimento é gerado na decisão do professor, extravasando para além da sala de aula a instituição e constituição do aluno mais como 'consumidor' do que construtor autónomo de sentidos. Na verdade, é em duas das finalidades que dão um papel activo ao aluno na construção do seu próprio conhecimento que ocorrem casos de 'poucas vezes' e 'nunca'.

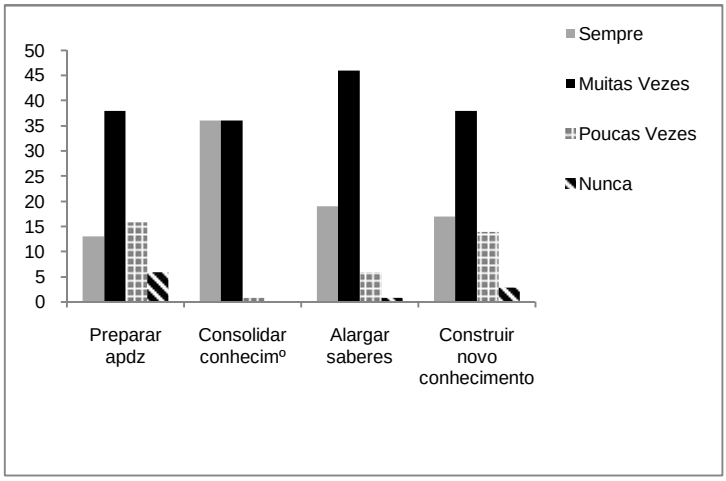


Gráfico 6: Finalidades de leitura fora da sala de aula

Relativamente ao que se lê nestes espaços para além da aula, as leituras solicitadas pelos professores aos alunos estão, a exemplo do que acontecia na aula, quase exclusivamente limitadas ao manual escolar, material de leitura que apenas é ultrapassado na indicação 'sempre' pelos 'apontamentos das aulas' (Gráfico 7).

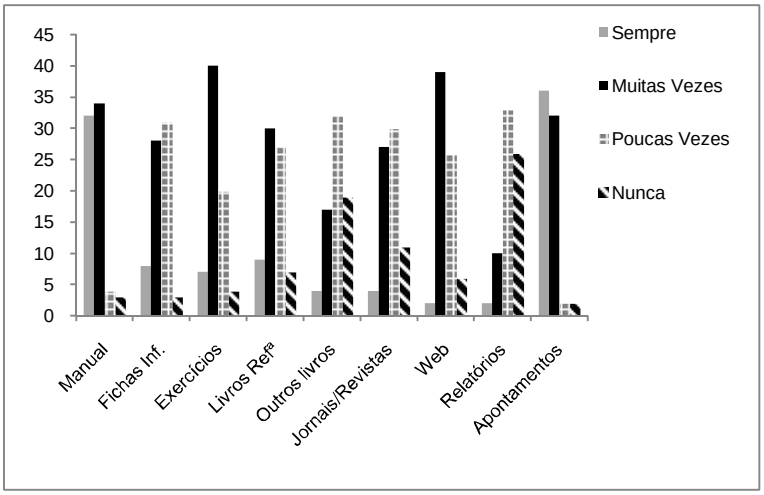


Gráfico 7: O que se lê fora da sala de aula

Muito frequentemente é declarada a indicação de leitura de 'fichas de actividades/exercícios' e 'páginas da Web'. Exceptuando este último caso, que mostrará também que a leitura nos novos suportes tem o seu lugar próprio, a leitura fora da aula por indicação dos professores em pouco se distinguirá da que acontece na aula, não contribuindo, assim, para relacionamentos mais significativos e situados com os textos, em cenários autênticos, onde os sujeitos podem desempenhar múltiplos papéis leitores e sociais. Também nestes espaços, a leitura de 'outros livros', 'jornais e revistas' e 'relatórios' não parece fazer parte das indicações de muitos dos professores. Face ao discurso

generalizado do 'deficit' de hábitos e práticas de leitura por parte dos alunos, tais dados não podem deixar de causar alguma perplexidade.

Situações e finalidades da escrita fora da sala de aula

Quanto à escrita a realizar para além da sala de aula, as possibilidades apresentadas são quase todas homogeneamente indicadas pelos professores como envolvendo 'muitas vezes' os alunos, no âmbito da sua disciplina (Gráfico 8). Contudo, se juntarmos as frequências de 'sempre' e 'muitas vezes', verificamos como a 'aplicação de conhecimentos' é a principal situação que os professores esperam dos alunos para além da aula. Este dado vem reforçar o concluído sobre as práticas de leitura solicitadas para além da aula que, como se viu, visavam também maioritariamente a 'consolidação de conhecimentos'.

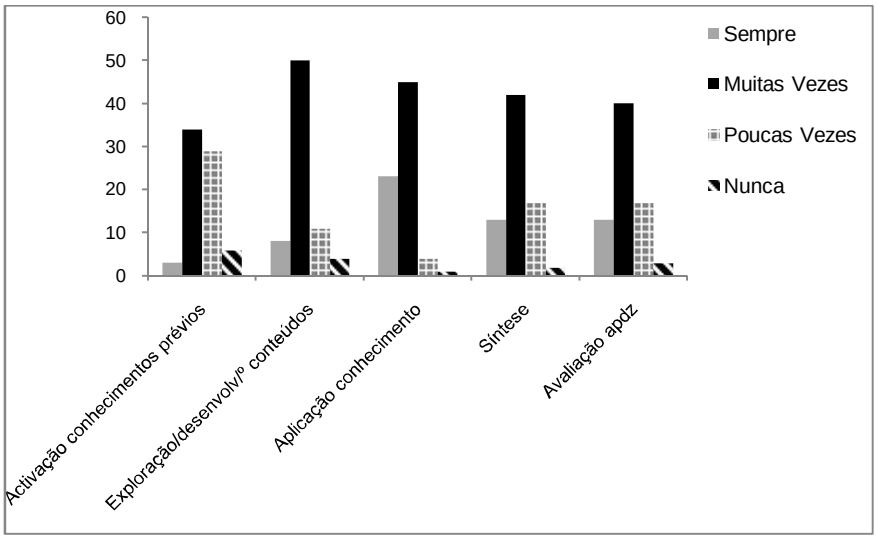


Gráfico 8: Situações de escrita fora da aula

Porém, não pode deixar de ser realçado o número significativo de professores que declara envolver 'poucas vezes' e 'nunca' os alunos em actividades de escrita no âmbito da 'activação de conhecimentos prévios' (n=35), 'avaliação das aprendizagens' (n=20) e de 'sínteses' (n=19). Esta desvalorização da escrita, nomeadamente de 'sínteses', género naturalmente associado às situações de aplicação de conhecimentos, pode indicar que esta aplicação afinal está centrada na resolução de exercícios e não na produção de textos estruturados de sistematização de conhecimento. Uma análise por disciplinas permite dar conta de alguma especialização de algumas das situações. Com efeito, é do grupo da Matemática e Matemática/Ciências que a 'síntese' parece não fazer parte, ao contrário da 'avaliação da aprendizagem' que lhes parece ser específica, tal como a Português.

A frequência de 'poucas vezes' na escrita para a 'avaliação das aprendizagens' é também um dado que importa interpelar, sobretudo se tivermos em conta o reconhecimento da avaliação formativa e, nela, das práticas de auto-avaliação, como condições indispensáveis para a efectiva consolidação do que se aprende. Ou os professores não as reconhecem como práticas que envolvem a escrita ou, assim, recursos propícios à auto-avaliação como é o Portefólio não têm ainda nestas escolas a expressão que a pedagogia de todas as disciplinas aconselha para o desenvolvimento da autonomia do aluno nas suas actividades de aprendizagem.

Tal como a leitura, a escrita solicitada pelos professores para além das aulas parece estar reduzida ao 'trabalho para casa' tradicional, pelo qual se revê a matéria dada, reproduzindo o que se fez na sala de aula, sem aproveitamento das condições para os alunos iniciarem processos de construção do seu próprio conhecimento. Também pelo lado desta dimensão, os alunos aparecem quase exclusivamente como 'consumidores', o que a análise das finalidades para o escrever fora das aulas (Gráfico 9) vem confirmar:

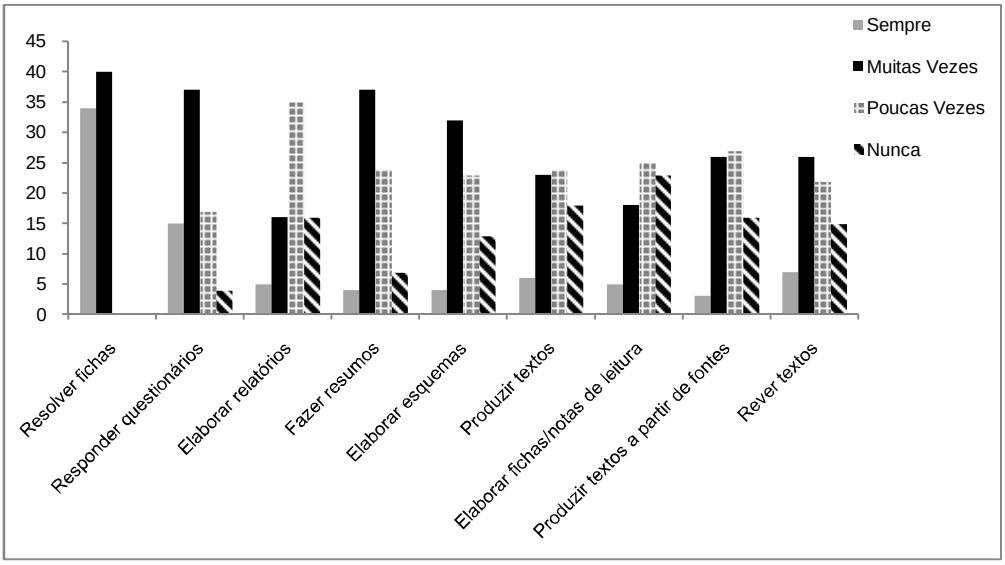


Gráfico 9: Para que se escreve fora das aulas

Com efeito, a frequência de 'para resolver fichas' e 'responder a questionários', quando somadas as frequências de 'sempre' e 'muitas vezes', indicia a prevalência de tarefas fechadas e de resposta imediata, pouco proporcionadoras de desafios onde a marca da autoria individual seja visível e valorizada, numa redução do aluno ao papel de 'respondente' e a aprendizagem limitada ao quadro por outros gerado.

Actividades de escrita de maior exigência cognitiva e de manipulação de maior quantidade de informação, como é 'fazer resumos', parecem ser pouco consideradas pela maioria dos professores. Se 'elaborar relatórios' tal como 'produzir textos' podem não ter sido reconhecidos como finalidades de todas as disciplinas, reservando-se os

primeiros para a área das Ciências e os segundos para a área das Línguas, já o 'produzir textos a partir de várias fontes' põe em causa a existência efectiva na escola de actividades de pesquisa (assinaladas, contudo, na leitura), que se podiam considerar já habituais. Aliás, verifica-se que as outras finalidades de escrita que também andam associadas à leitura como 'elaborar fichas/notas de leitura' e 'rever textos' são os casos em que 'nunca' e 'poucas vezes' atingem valores muito expressivos.

Tal como na leitura e na escrita em situação de aula, também aqui para além da sala de aula, mas por causa dela, parece emergir uma concepção destas práticas de uso e produção de textos como actividades que não se interseccionam ou, pelo menos, que não são intencionalmente planeadas como interdependentes.

4. Conclusão

Nos dados analisados sobressaem práticas de leitura e escrita que, embora presentes na generalidade das disciplinas, não parecem reunir condições quer para se poder falar em literacia no currículo quer para cumprir o seu papel na promoção do "engagement" que vimos ser factor determinante no desenvolvimento de competências leitoras; igualmente, para aprendizagens significativas que, sabemos, tendem a acontecer em cenários autênticos, onde os sujeitos desempenham múltiplos papéis leitores e sociais, pela participação dos alunos em práticas culturais diversificadas e socialmente representativas, particularmente aquelas em que os 'textos' desempenham um papel relevante.

Tanto pela posição que ocupam nas actividades da aula e fora dela como pelas funções que lhe estão atribuídas bem como pelos recursos textuais envolvidos, foi possível concluir que tais práticas de uso de textos estão fortemente dependentes da aplicação de conhecimentos, atribuindo aos alunos apenas o papel de 'consumidores' mais do que co-construtores e produtores das suas próprias aprendizagens. No mesmo sentido, a escrita e a leitura como meios para preparar a aprendizagem de novo conhecimento ou como forma de regular as aprendizagens não parecem fazer parte das práticas escolares a que os alunos dos 2º e 3º ciclos têm acesso nestas escolas. A fraca variedade de géneros textuais, incluindo os que decorrem dos novos meios digitais, a par da dependência do manual escolar, que se viu ser o recurso de leitura por excelência, configura uma prática inibidora do desenvolvimento, nos alunos, de competências como a pesquisa, selecção, tratamento e aplicação crítica da informação, competências basilares à construção de um pensamento crítico face aos múltiplos textos a que os alunos acedem nas suas relações com o mundo.

A maior presença da leitura e da escrita nas disciplinas que tradicionalmente as têm como objectos de ensino (o Português e as Línguas estrangeiras) vem mostrar como não

se estarão a criar aos alunos oportunidades para o acesso e desenvolvimento da fluência nas múltiplas linguagens especializadas do currículo, sem as quais tanto o sucesso escolar como a aprendizagem ao longo da vida podem ficar comprometidos.

Sabendo como os professores são conhecedores das práticas e hábitos, especificamente de leitura, dos alunos, frequentemente denunciando a sua situação de *deficit* a este respeito, a não presença intencional de tais práticas no âmbito das suas disciplinas não deixa de poder parecer paradoxal. Com efeito, uma forma de contrariar essas evidências seria, naturalmente, por meio de uma acção sistemática de envolvimento dos alunos com os textos.

Esta análise das práticas de leitura e escrita no âmbito das disciplinas escolares permitiu também ter uma percepção das características da pedagogia ainda prevalecente nas nossas escolas. Genericamente, percebem-se práticas centradas no professor, o único com autoridade para apresentar conhecimentos, uma prática centrada no dizer e menos na autonomia do aluno no fazer/debater/procurar/aplicar. Não ficaram pois claras as posições de práticas que exigem leitura e escrita como o trabalho de projecto, a elaboração de portefólios, a avaliação formativa com práticas de auto-avaliação, a aprendizagem por pesquisa, as apresentações em sala de aula pelos alunos.

Serão várias as explicações para estes dados, entre elas a menor presença destas práticas nas disciplinas da área das Ciências, o generalizado não reconhecimento da associação entre o ler e o escrever e a aparente não intencionalidade na planificação de actividades de leitura e escrita. Como hipótese, de entre várias, colocou-se-nos a do desconhecimento, por parte dos professores, quer da linguagem relativa a este domínio quer dos fundamentos e meios para a instituição do trabalho com os textos em todo o currículo. No quadro de confirmação desta hipótese, abre-se-nos como imprescindível o que em muitos países europeus tem vindo a ser instituído como prioritário: o da formação (também inicial) de professores de todas as disciplinas, capaz de proporcionar conhecimento e recursos didácticos sobre os processos de leitura e escrita e o seu ensino (Garbe et al., 2009).

Notas

1. Os itálicos são da nossa responsabilidade.

Referências bibliográficas

ABRANTES, P. (Coord.). (1998). *Matemática 2001: Diagnóstico e recomendações para o ensino e aprendizagem da Matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

ALVERMANN, D. (2001). *Effective Literacy Instruction for Adolescents. Executive Summary and Paper Commissioned by the National Reading Conference.* Chicago: IL, National Reading Conference.

BROZO, W., SHIEL, G. & TOPPING, K. (2007). Engagement in reading: lessons learned from three PISA countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 51(4),* 304-315.

D'AMBROSIO, B. (2009). Leitura, Escrita e Educação Matemática. *Anais do 17º COLE da Associação de Leitura do Brasil, Campinas.* http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/conferencias/Beatriz_d_Ambrosio.pdf (Acessível a 19 de Novembro de 2010).

DIONÍSIO, M. L., OLIVEIRA, M., MARTINS, L. & CUNHA, L. (2007). (Con)viver com as letras. In A. Gonçalves, F. L. Viana & M. L. Dionísio, *Dar Vida às Letras. Promoção do Livro e da Leitura* (pp.47-58). Valença: Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho.

GARBE, C., GROSS, M., HOLLE, K. & WEINHOLD, S. (2009). *ADORE-Project. Teaching Adolescent Struggling Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries – Executive Summary*. http://www.alinet.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=34 (Acessível a 19 de Novembro de 2010).

GAVELEK, J., RAPHAEL, T., BIONDO, S. & WANG, D. (2000). Integrated literacy instruction. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds), *Handbook of Reading Research.* Volume III (pp. 587-607). Mahwah, NJ: Erlbaum.

GEE, J. P. (2003). Opportunity to learn: a language-based perspective on assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *10*:1, 27-46.

GEE, J. P. (2004). Language in the science classroom: Academic social languages as the heart of school-based literacy. In E. W. Saul (Ed.), *Crossing Borders in Literacy and Science Instruction: Perspectives on Theory and Practice* (pp. 10-32). Newark, DE: International Reading Association.

GEE, J. P. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. *Reading Online, 4*(3), http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/gee/index.html (Acessível a 26 Novembro de 2010).

GUTHRIE, J. T. & COX, K. E. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational Psychology Review, 13(3),* 283-302.

GUTHRIE, J. & WIGFIELD, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. III (pp.403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.

GUZZETTI, B. (2009). Thinking like a forensic scientist: learning with academic and everyday texts. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53(3), 192-203.

KRAMER-DAHL, A., TEO CHIN, P., CHIA TI, A. & CHURCHILL, K. (2005). *Three dimensions of effective pedagogy: preliminary findings, codings and vignettes from a study of literacy practices in Singapore Secondary Schools (observation phase).* Singapore: Centre for Research in Pedagogy and Practice, National Institute of Education (manuscrito cedido pelos autores).

LANGER, J., CLOSE, E., ANGELIS, J. & PRELLER, P. (2000). *Guidelines for Teaching Middle and High School Students to Read and Write Well. Six Features of Effective Instruction*, National Research Center on English Learning & Achievement. Albany: CELA.

LAPLANTE, B. (2008). Scientific literacy, multiple literacies, and the teaching of Science in Language minority settings. In C. Maltais (Ed.), *Perspectives on Multiple Literacies. International Conversations* (pp.67-73). Alberta: Detselig Enterprises Ltd.

LEMKE, J. L. (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood, NJ: Ablex.

LEMKE, J. L. (2004). The literacies of science. In E. Wendy Saul (Ed.), *Crossing Borders in Literacy and Science Instruction* (pp.33-47). Newark, DE: International Reading Association and Arlington, VA: NSTA Press.

LINNAKYLÄ, P., MALIN, A. & TAUBE, K. (2004). Factors behind achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *48*(3), 231-249.

LUKE, A. (Coord.). (2002). *Literate Futures. Report of the Literacy Review for Queensland State Schools.* Brisbane: Education Queensland.

MELO, M. C. (2009). *O Conhecimento (tácito) Histórico. Polifonia de Alunos e Professores*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

MOJE, E., CIECHANOWSKI, K., KRAMER, K., ELLIS, L., CARRILLO, R. & COLLAZO, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: an examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly,* Vol. 39, nº 1, 38-70.

MOORE, D., BEAN, T., BIRDSHAW, D. & RYCIK, J. (1999). *Adolescent Literacy: A Position Statement for the Commission on Adolescent Literacy of the International Reading Association.* http: www.reading.org/downloads/positions/ps1036_adolescent.pdf (Acessível a 15 Novembro de 2010).

RAMALHO, G. (Coord.). (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: Primeiro Relatório Nacional.* Lisboa: Ministério da Educação, GAVE.

SNOW, C. E., BURNS, M. S. & GRIFFIN, P. (Eds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children.* Washington: National Academic Press.

THURAISINGAM, P. (2001). Language use and interaction in the History classroom. Proceedings of 2nd Conference of Australian Association for Research in Education. http://www.aare.edu.au/01pap/thu01057.htm (Acessível em 5 de Dezembro, 2010).

TYNJÄLÄ, P., MASON, L. & LONKA, K. (2001). Writing as a learning tool: an introduction. In P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (Eds.), *Writing as a Learning Tool. Integrating Theory and Practice* (pp.7-22). Dordrecht, NL: Kluwer Academic Press.

UNSWORTH, L. (2001). *Teaching Multiliteracies across the Curriculum. Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

VISEU, F., FERNANDES, Â., & GONÇALVES, M. I. (2009). O manual escolar na prática docente do professor de Matemática. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, & M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.3178-3190). Braga: Universidade do Minho.

Trajetórias escolares e reconstrução de significados ao longo da vida: avaliação das expectativas de presos em um curso superior à distância em uma penitenciária brasileira

Agnus Rodrigues da Silva
Áurea Regina G. Thomazi
Rosalina Batista Braga

Centro Universitário UNA

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa que avalia as contribuições para reinserção social de presidiários matriculados em um curso de graduação tecnológica à distância, em parceria com a Universidade de Uberaba, voltado para a formação de mão de obra para a produção sucro-alcooleira. Trata-se de uma análise parcial dos dados de uma pesquisa com um recorte sobre as trajetórias de escolarização de 25 cursistas, que iniciaram a formação superior, ainda quando internos na Penitenciária de Uberaba, no Estado de Minas Gerais. Avaliou-se as trajetórias escolares, privilegiando o período do curso superior como uma política pública voltada à reintegração dos presidiários, investigando a reconstrução de significados e de perspectivas de vida decorrentes da vivência no curso. Com base em estudos sobre a trajetória escolar e educação ao longo da vida (MOITA, 1995 e VIANA, 2000) buscou-se relacionar aquelas trajetórias escolares com o interesse dos concluintes pela continuidade dos estudos, além da reconstrução de suas concepções sobre o papel da educação em suas vidas. Trata-se de uma pesquisa essencialmente qualitativa, na qual foram entrevistadas quatro categorias: presos matriculados no curso ainda no interior da penitenciária; egressos que continuaram o curso fora da penitenciária; egressos que não continuaram o curso e, finalmente, egressos que reincidiram e estão novamente na penitenciária. Avalia-se que a presente pesquisa oferecerá subsídios importantes para a construção de referências na formulação de uma política de escolarização no ambiente prisional, que pretenda redimensionar as possibilidades de reinserção social dos condenados brasileiros. (SÁ. 2007**,** NOGUEIRA, 2007). As contribuições desse trabalho serão direcionadas para o fortalecimento do Programa Integrado de Ressocialização – PIR, do sistema prisional mineiro.

Palavras-Chave: avaliação trajetória escolar, curso superior à distância, reinserção de presidiários.

School history and reconstruction of meanings throughout life: assessing the expectations of inmates enrolled in a distance learning college in Brazil

Abstract: This work is part of a survey that assesses the contributions to the social reintegration of inmates enrolled in a technological undergraduate distance learning program, in partnership with the University of Uberaba, Minas Gerais, focused on manpower training for the sugar and alcohol industries. This is a partial data analysis from a survey with a cutout of the education paths of 25 students, who started higher education, even when inmates at the Correctional Facility of Uberaba. We evaluated the school history, emphasizing the period of higher education as a public policy for the reintegration of inmates, investigating the reconstruction of meanings and life perspectives resulting from attendance to the college program. Based on studies about school paths and lifelong education (MOITA, 1995 and VIANA, 2000) we sought to relate those learning paths to the students interest in following up the studies and reassembling the conceptions about the role of education in their lives. This is essentially a qualitative research, based on four distinct categories: enrolled inmates still doing time; freed inmates who continue the program, freed inmates who dropped out and, finally, recurrent inmates who were back in prison. This research should provide significant subsidies as references towards the formulation of education policies for the prison environment, aiming at improving the chances for social rehabilitation of Brazilian

convicts.(SA, 2007, and NOGUEIRA, 2007). Contributions from this work will be directed to strengthening the Integrated Ressocialization Program (IRP) of the correctional system in Minas Gerais.

1. Considerações sobre o sistema prisional de Minas Gerais

Segundo dados do Ministério da Justiça, no Brasil, existem aproximadamente 400 mil presos[1] e, destes, em torno de 48 mil estão encarcerados no Estado de Minas Gerais, sendo 40 mil sob a gestão da Subsecretaria de Administração Prisional – SUAP, da Secretaria de Estado de Defesa Social – SEDS e aproximadamente oito mil sob a responsabilidade da Polícia Civil do Estado de Minas Gerais[2].

Quanto ao perfil dos presos de Minas Gerais, no que se refere à escolaridade, 15,43% são analfabetos ou semi-analfabetos e 74,03% não concluíram o ensino fundamental, conforme dados da SEDS. Esses indicadores não fogem à média nacional, que apontam quase 80% dos presos sem completar o nível fundamental.

No Brasil, a temática violência, criminalidade, segurança pública e sistema prisional ocupam o noticiário, a agenda política e também o dia a dia da população, que sofre diretamente as conseqüências e é, paradoxalmente, quem financia o aparato estatal, responsabilizado por formular e conduzir a política pública de segurança, considerada estratégia básica para a vida em sociedade.

Diuturnamente, fatos de grande repercussão atingem a área de segurança pública e o sistema prisional, quase sempre alvo de análises e conclusões preconceituosas e reducionistas, que tendem a homogeneizar o perfil de toda a população carcerária. É necessário considerar que se encontra no ambiente prisional toda a sorte de presos, incluindo aqueles que cometeram crimes de menor gravidade e que, pela ausência de defensores ou advogados particulares, acabam sendo mantidos em meio às demais "categorias" de criminosos. A Lei de Execução Penal – LEP 7.210, de 1983, determina a classificação dos presos de forma a conceber um tratamento individualizado, que proporcione o seu retorno à sociedade, a partir de uma estratégia definida pela Comissão Técnica de Classificação[3] – CTC – que deve existir em cada unidade prisional.

---

[1] O termo preso será utilizado, neste artigo, na forma da legislação e abrangente, pois é comum encontrar outras designações, tais como, reeducando, recuperando, dentre outros.

[2] Dados do Sistema de Informações Prisionais, sob a gestão da SUAP - Subsecretaria de Administração Prisional da SEDS.

[3] Segundo a Lei de Execução Penal Federal, cabe à CTC, realizar o Programa Individualizador da Pena, que consiste em um planejamento de ações individualizadas para o preso, contendo o diagnóstico e as metas a serem implemenadas: o PIR – Programa Individualizado de Ressocialização. Em Minas Gerais, é diretriz que todas as unidades prisionais tenham uma CTC, que é presidida pelo Diretor Geral e composta, também, pelo Diretor de Segurança, Diretor de Atendimento e demais profissionais da área da educação, saúde, profissionalização e psicosocial. Segundo as diretrizes da SEDS, de 6 em 6 meses o PIR é reavaliado pela CTC, de forma a estabelecer um efetivo acompanhamento da evolução do preso.

Comumente, constitui parte do noticiário e encontram eco junto à população, aquelas opiniões genéricas, tais como, "todo preso deve trabalhar e estudar", ou ainda, que as unidades prisionais são "escolas do crime", reciclando presos e produzindo criminosos ainda mais impiedosos e deteriorados psicologicamente para, em seguida, repetir as cenas que aterrorizam e ocupam o noticiário nacional com destaque e forma espetacular. Essas opiniões, também encobrem inúmeros problemas que podem estar na origem do comportamento criminoso de grande parte dos encarcerados, tais como a ausência de políticas públicas efetivas voltadas para atender às necessidades de grupos sociais já fragilizados social e economicamente ou mesmo da aplicação do encarceramento como única opção, relevando a aplicação de penas alternativas para crimes de menor gravidade.

Diante desse quadro, torna-se importante produzir e divulgar estudos que possam promover uma reflexão crítica sobre o papel das unidades prisionais. Foucault já assinalava,

> Conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. E, entretanto, não vemos o que por em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não se pode abrir mão. (Foucault, 2009. p. 218)

Entretanto, esse trabalho não pretende centrar no papel da prisão e sim nas ações e políticas públicas ligadas ao planejamento do processo de reintegração de presos em novas bases sociais. Só oferece importante contribuição, quando afirma:

> Pela reintegração social, a sociedade (re)inclui aqueles que ela excluiu, através de estratégias nas quais esses "excluídos" tenham uma participação ativa, isto é, não como meros "objetos" de assistência, mas como sujeitos.
> (SA. 2007, p. 163)

2. A implantação de um curso superior em uma unidade prisional

A Subsecretaria de Administração Prisional da SEDS dispõe de duas superintendências para elaborar e executar políticas para as unidades prisionais: a Superintendência da Guarda Prisional, responsável pela segurança e a Superintendência de Atendimento ao Preso - SAP, composta por quatro diretorias, responsáveis pelas políticas públicas de trabalho, escolarização, saúde e psicossocial, além do acompanhamento jurídico e da classificação dos presos.

A negociação da SAP com a Universidade de Uberaba – UNIUBE — para a criação de um curso superior tecnológico para os presos numa unidade do sistema prisional foi iniciada em 2007, buscando uma parceria para implantar a primeira turma de uma graduação tecnológica no interior da Penitenciária de Uberaba. Inicialmente, decidiu-se por conceber uma turma, em caráter experimental, com 25 vagas para os presos que preenchessem os requisitos e fossem aprovados em exame vestibular a ser realizado no interior da unidade.

A decisão pelo curso tecnólogo em produção sucroalcooleira deveu-se aos seguintes critérios: a necessidade de optar por um curso superior curto; a existência desse curso na UNIUBE; e à demanda regional deste tipo de mão-de-obra, por ser o Triângulo Mineiro uma região pólo de usinas de açúcar e álcool, em expansão. Outro aspecto foi a adequação da proposta de EAD, pois a heterogeneidade dos alunos, o hiato desde a conclusão do ensino médio, e a ausência de individualidade para estudo nas celas, levaram à criação de uma sala de aula específica para esse curso. Foi concedida a contratação de um preceptor[4] para atendimento na penitenciária, pois as aulas presenciais seriam mensais e os alunos seriam levados à sala, duas vezes por semana, para estudo e discussão em grupo.

Esse curso trouxe consigo a quebra de alguns paradigmas onde se destaca a presença de homens e mulheres no mesmo ambiente, em sala de aula, o que é impedido pelas normas da SEDS. Entretanto, como foram aprovados em vestibular, e devido ao posicionamento favorável da Superintendência de Atendimento ao Preso, os alunos foram matriculados e frequentaram as aulas e atividades discentes, juntos, sem apresentar qualquer registro negativo.

3. A relevância da pesquisa: importância da escolarização para os presos

Com base nessa experiência de política pública de escolarização e profissionalização de presos, o objetivo desse artigo é apresentar parte de uma pesquisa realizada junto aos presos. Trata-se de um recorte que aborda a reconstrução dos significados e das perspectivas de vida decorrentes da vivência dos/as discentes matriculados no curso superior de Graduação Tecnológica em Produção Sucroalcooleira, na Penitenciária de Uberaba, no Estado de Minas Gerais.

Na realização da pesquisa foram entrevistadas aproximadamente 40 pessoas entre presos, egressos, professores, agentes penitenciários, técnicos e autoridades ligadas direta ou indiretamente ao processo de implantação do curso superior na referida penitenciária.

Um dos aspectos importantes dessa investigação foi a perspectiva de identificar a existência ou não de sonhos de obtenção de um diploma de curso superior, por parte dos presos, bem como da construção de novas perspectivas a partir da possibilidade de concretização desse ideal. A opinião de diversos deles sobre o sonho de cursar uma universidade mostrou-se como uma miragem, pois, quando confrontavam a situação socioeconômica de suas famílias, todos manifestaram que, jamais, haviam vislumbrado a oportunidade de entrar numa universidade pública e gratuita, nem tampouco, em uma

[4] A figura da preceptora, seu perfil adequado às especificidades do projeto, bem como sua presença semanalmente na penitenciária, revelou-se importante e estratégica para o bom andamento do curso e na resolução de problemas do dia a dia junto à SEDS e UNIUBE.

particular, pois, não poderiam pagar as mensalidades de uma instituição de ensino privado.

Outro objetivo dessa pesquisa foi buscar entender as causas para a evasão do curso pois, dos 23 que ganharam a liberdade, 6 encontram-se matriculados na UNIUBE e, outros 2 já reincidiram e estão em regime fechado[5]. Da turma inicial, restam 2 presos na penitenciária e que estão freqüentando o último período do curso, com previsão de formatura para o final de 2010.

4. O contexto e amostra da pesquisa

Para esse artigo foram utilizadas entrevistas com 11 presos e egressos, distribuídos em 5 grupos, conforme a Tabela I.

TABELA I – Relação de Presos e Egressos Entrevistados

GRUPOS	UNIVERSO	ENTREVISTADOS
Presos matriculados	02	02
Egressos matriculados na UNIUBE	06	03
Egressos desistentes do curso	15	01
Presos reincidentes, ex alunos	02	02
Presos não matriculados	850[6]	03
TOTAL DE ENTREVISTADOS		11[7]

Em função do limite de 25 vagas na primeira e única turma, foram entrevistados, também, três presos não matriculados, que preenchiam os requisitos para frequentar o curso, pois possuíam ensino médio completo.

O foco desse artigo foram as entrevistas com os presos, que não foram gravadas em função da necessidade de reduzir o grau de desconfiança dos entrevistados e de criar um ambiente sem a suspeita de que os depoimentos pudessem constituir-se em provas para retaliações, perseguições, ou mesmo de futuras dificuldades com as autoridades do sistema prisional. Para tanto, foi solicitada uma sala exclusiva, com porta fechada e mantida a segurança externa, conforme explicitada no Procedimento Operacional

[5] Esses dois ex-alunos, reincidentes, foram entrevistados na penitenciária, poucas semanas depois de decretada a prisão. Eles foram impedidos de freqüentar o curso superior na penitenciária.

[6] Havia aproximadamente 850 presos na Penitenciária de Uberaba, estando em conclusão mais 2 pavilhões, o que elevará a capacidade para 1.200 vagas. Dos 850 presos, aproximadamente 30 têm segundo grau completo.

[7] Nesse artigo, os depoimentos dos 11 entrevistados serão identificados em códigos A1, A2, A3, conforme compromisso firmado de garantir o anonimato.

Padrão[8]. Essas medidas, aliadas aos esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa e à leitura e assinatura do Termo de Consentimento[9], ajudaram a reduzir o grau de desconfiança e a criar um ambiente menos formal e de confiança com o entrevistador, o que foi percebido ao longo das entrevistas.

Quanto à estratégia para localização dos egressos, sobretudo daqueles que conseguiram se manter no curso, decidiu-se pela aproximação via UNIUBE, especificamente por meio da preceptora, que conta com grande respeito e confiança por parte dos alunos, dos professores e da administração da penitenciária.

Mesmo com o apoio era esperado que as entrevistas fossem marcadas pela tensão e desconfiança inicial, o que, aos poucos, foi-se dissipando e ficando claro para os entrevistados tratar-se de questões ligadas ao curso superior. Mas há que ressaltar algumas dificuldades, como a postura dominante entre aqueles que passam pelo sistema prisional: buscar o maior distanciamento possível em relação ao sistema prisional e a tudo e todos que, de alguma forma, lembram esse passado. Em relação aos egressos, uma vez aceita a entrevista, eles foram consultados para que indicassem o melhor local para a realização das mesmas. Isso contribuiu para elevar a confiança, de forma que o entrevistador foi até o egresso, invertendo a relação estabelecida em suas vidas desde a sua condenação e prisão.

Não constituiu interesse dessa pesquisa qualquer análise sobre as possíveis relações entre o processo de escolarização dos presos e os crimes cometidos e também não foi interesse estabelecer relações com os aspectos psicológicos, contidos em seus prontuários.

5. Aspectos da trajetória escolar dos sujeitos investigados

Para a pesquisa foi elaborado um roteiro com 45 perguntas e as questões foram formuladas para permitir um diálogo sobre suas trajetórias escolares, a relação escola/família, o significado que a escola e a profissionalização tiveram em suas vidas e as suas perspectivas de futuro, para além da penitenciária e da vida do crime. Esses objetivos foram organizados para análise, nesse recorte, em dois eixos, a saber:

- o papel da educação na vida dos entrevistados;
- as perspectivas de vida a partir do curso superior.

[8] Procedimento Operacional Padrão - POP é um conjunto de normas que todas as unidades prisionais, incluindo a administração da Secretaria de Estado devem seguir. Esses procedimentos compreendem não somente a área da segurança interna e externa, como também da política de atendimento ao preso e de toda a administração e gestão da SEDS.

[9] Quando da entrevista, todos foram informados sobre a preservação de identidade e também consultados sobre a utilização dos dados para a publicação da pesquisa e seus desdobramentos. Para tanto, todos assinaram um Termo de Consentimento.

Sendo assim, esse recorte da pesquisa não focalizou as singularidades dos entrevistados e, tão pouco, pretendeu realizar generalizações. O procedimento de coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas buscou compreender a trajetória de escolarização dos presos a partir dos significados por eles construídos, organizados para a análise nos eixos anteriormente citados. Como afirma Moita (1995, p.117): *Cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único. Tentar elaborar conclusões generalizáveis seria absurdo*.

O impacto e a percepção da primeira escolarização para os entrevistados não foram uniformes. Em relação à oferta de um curso superior, também foram evidenciadas contradições, embora, no transcurso foram constatadas novas rotas em um contexto de perspectivas de mudanças e de benefícios diversos, como se verá adiante.

Vários depoimentos apontam na direção de mudanças, novas perspectivas e atitudes, que surgiram no âmbito ou em função do curso e da possibilidade de estar renascendo uma nova pessoa. Sobre isso:

> O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação. (MOITA, 1995, p.116).

Antes de particularizar as análises dos eixos propostos, algumas considerações gerais merecem destaque:

- todos os entrevistados relataram conhecer como o curso foi implantado e a forma como a oportunidade foi apresentada aos presos. Segundo eles, a notícia teria chegado pelo, então, diretor geral da Penitenciária e pela pedagoga, que passaram em todas as celas anunciando que haveria um curso superior e como seria o processo de seleção;
- todos, igualmente, informaram que houve aulas de nivelamento para os 28 alunos interessados e, em seguida, foi aplicada uma prova vestibular, sendo que todos os 25 alunos aprovados se matricularam.
- todos cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas, sendo que apenas um cumpriu a escolarização integral em escola rural e outro cursou o final do ensino médio em uma escola fazenda, via instituição de reabilitação de drogaditos.
- todos afirmaram ter modificado algum comportamento em decorrência do curso superior, como, por exemplo, a maneira de se comunicar: *depois do início do curso eu mudei principalmente a forma de falar, sem gírias de preso!* (A10). Ou, ainda, mudanças não apenas na linguagem, mas nas posturas:

> [...]para muitos presos o negócio ainda é xingar os agentes! Agora eu penso diferente. Antes eu não tava nem aí pra nada. Depois do curso eu precisei de comportamento mais civilizado, pois tinha que dialogar com professores, com gente educada! Até os presos que não estão no curso provocam a gente dizendo que a gente mudou só pra fazer fita, mas que a gente ainda é igual a eles, e ainda tamos na tranca! (A4).

Conforme alguns relatos, um aluno desistiu imediatamente, por pressão dos demais quando descobriram que o seu crime era o de estupro, e não o aceitaram na turma. Outro aluno foi excluído, pois não possuía o 2º grau.

Uma última crítica foi em relação à forma como o curso foi escolhido, pois foi o Governo quem decidiu pela sua introdução, para uma única turma de 25 alunos, em caráter experimental, sendo definido o curso em função de fatores de facilidade de absorção da mão de obra na região, não havendo consulta aos presos.

5.1. O papel da escolarização na vida dos sujeitos entrevistados

No que tange ao início da escolarização básica, todos os depoimentos apontaram grande apoio da família aos estudos, com ênfase para o papel desempenhado pela mãe, que foi citada como o maior ou mesmo o único apoio. O único caso em que não houve menção ao papel da mãe na escolarização, foi o de um aluno que citou o avô:

> Meu avô, que tem 81 anos, foi a pessoa mais importante na minha vida e na escola. Sempre me incentivou até hoje e ele disse que vai me ver formar. Nós morávamos na roça e nós não tínhamos nada. Era tanta pobreza, mas a gente era tão feliz! Meu irmão, coitadinho, amarrava o calção com o cadarço de tão grande que era o calção e ele era tão magrinho... Meu avô não me criou pra me ver onde eu estava. Mas eu tenho muito orgulho dele e tudo que eu faço sempre me lembro dele e vou honrar o desejo dele me ver tirar um curso superior. (A5)

Embora o papel das famílias tenha sido preponderante na primeira fase da escolarização dos presos, vários alunos citaram a perda dessa referência quando do início do uso da droga ou de "más companhias", sendo que outra parte deles concluiu o estudo fundamental e médio sem dificuldades ou interrupções. Mas é preciso considerar o papel das famílias na escolarização em um contexto mais amplo e, sobre isso comenta Viana (1999, p.58-59):

> [...] que as famílias populares participam da construção do sucesso escolar dos filhos de modo diferenciado, nem sempre facilmente visível e voltado explícita e objetivamente para tal fim. [...] por outro lado, concluímos que o sujeito–filho-aluno desempenha um papel específico e ativo na construção do seu sucesso escolar. Ele manifesta uma autodeterminação e dá mostras de um investimento pessoal na sua escolarização. Embora essa autodeterminação e esse investimento sejam produzidos no contexto da família, são seus.

Quando perguntados sobre a avaliação que fariam das escolas no ensino fundamental e médio, numa gradação de 0 a 10, a média foi de 8. Apesar da média elevada, houve, também, notas muito baixas e relatos de graves problemas de qualidade do ensino, tais como a ausência de professores e as constantes interrupções,

como nas palavras de um entrevistado: *No 3º ano eu não vi uma aula de inglês e me deram o diploma. Não precisava estudar e passava em tudo*. (A9)

Ainda, quando perguntados sobre a avaliação do ensino fundamental e médio, os depoimentos não esboçam convergência, pois alunos que criticaram a qualidade da escola fundamental foram os mesmos que elogiaram a estrutura e a qualidade no ensino médio. As histórias dessa primeira fase de escolarização são distintas, com relatos heterogêneos e oriundos de espaços e contextos diferentes.

Quanto ao aprendizado, mais da metade afirmou que não houve qualquer problema e entre os que apontaram dificuldades, as razões foram ligadas à situação financeira da família, aos problemas familiares, às mudanças de endereço, acarretando constantes interrupções de programação e de ritmo. Também, houve depoimentos sobre dificuldade para estudar decorrentes da pobreza, como no trecho que se segue:

> Eu não tinha caderno não! Não tinha lápis, borracha, não tinha nada! Meu avô cuidava de 10 filhos sendo 8 dele e 2 netos. Nós éramos tão pobres e você sabe que a ocasião faz o ladrão. Então eu sempre roubava material de meus colegas e no final do ano eu tinha tudo completo. Pegava sim... dos meus colegas! (A5)

Entretanto, de forma diversa, tivemos depoimentos que apontaram outro contexto:

> Eu não tive dificuldades para estudar não! Só não era adepto a estudar. Mas dificuldade não tinha não! Eu é que não quis. Tempos atrás eu inventava motivos pra tudo e nunca assumia minhas responsabilidades. Mas agora eu falo claro que fui eu quem não quis estudar. (A9)

Ainda em relação ao ensino básico, sobre as interrupções, metade dos entrevistados afirmou ter paralisado os estudos, por razões diversas, tais como dificuldades em conjugar o excesso de trabalho e estudar à noite e, um deles, pelo desejo de ser jogador de futebol. Outras razões para a interrupção dos estudos foram ligadas ao início do uso de drogas, o que ocasionou o desinteresse pelos estudos e, na opinião de alguns deles, em função de "más companhias". Assim, foram mencionados motivos variados para a interrupção dos estudos, o que evidencia uma situação complexa e não com única matriz, como comenta Viana (2007, p. 58):

> Nesse sentido, parece-nos necessário avançar para além da constatação, por exemplo, de que o momento de conciliação entre tempo de trabalho e tempo de estudo, muitas vezes precoce, se constitui numa dificuldade nevrálgica na trajetória escolar da maioria dos jovens das camadas populares. Outras dimensões articuladas a esse momento, menos vivíveis e construídas numa tessitura de interdependências específicas, diferenciam as trajetórias, dão um sentido particular a esse momento e determinam, em grande medida, seus desdobramentos.

Todavia, quando perguntados sobre o significado de um curso superior em suas vidas, embora todos tenham reconhecido a importância e o interesse imediato em se matricular, houve declarações que apontaram contradições interessantes, tais como:

> Quando eu fui preso eu pensei que tudo estava acabado! Depois apareceu essa oportunidade e ter um curso superior que é muito difícil. Quem não tem condições desiste de tudo. Quando eu comecei o curso foi um impacto, pois na minha família não tinha

> ninguém com curso superior e acho que foi uma forma até de compensar o sofrimento de todos e de minha mãe. (A11)

Por outro lado, alguns mencionaram que desconfiavam que colegas optaram pela matrícula no curso superior não pelo desejo do curso em si, mas para sair das celas e ainda mais pelo interesse em ganhar remição[10] da pena, garantida pelos juízes pelo tempo apurado de estudo, que maximizado com a remição de um dia a cada três trabalhados, aceleraria a contagem para a redução do tempo a permanecer preso[11].

Para esse estudo, há necessidade de compreender os dois pares: presos-alunos e universidade-escola, uma vez que há sobre ambos a missão da unidade prisional, que de acordo com a legislação brasileira, não se limita ao afastamento de criminosos, mas ao contrário, é a instituição concebida para prepará-los para um retorno ao convívio social. E fica o dilema sobre a coordenação de ações entre os atores mencionados, acrescidos do papel importante da família, empresas, universidade e unidade prisional.

O papel desempenhado pelo trabalho na penitenciária, em função do curso superior, comparando-o com aquele trabalho que ocorreu na adolescência, e que para muitos foi o responsável pela interrupção dos estudos mostrou-se radicalmente diferenciado. O trabalho não foi somente fonte de recursos, mas garantidor de redução de pena. Um discente diz: *lembro bem que o melhor que aconteceu aqui na penitenciária foi trabalhar e estudar, pois era a gente que pagava a mensalidade da UNIUBE. Todos tinham que trabalhar para pagar o curso superior!* (A8). Esse argumento foi mencionado várias vezes por todos os alunos e com demonstração de orgulho, pois eles mesmos pagaram as mensalidades da faculdade com os recursos oriundos do próprio trabalho. Então, o trabalho que dificultou e afastou da escola muitos alunos, foi o mesmo que os encheu de orgulho por custear o curso superior e também por "libertá-los"[12] das celas, mesmo que provisoriamente.

5.2. O interesse pela continuidade dos estudos

O primeiro aspecto analisado foram as declarações sobre as razões do abandono do curso superior por parte daqueles que deixaram a penitenciária. Houve certa coerência entre os entrevistados, os quais mencionaram que houve compromissos verbais firmados

---

[10] Remição da pena, de acordo com o art 126 da Lei 7210-84, é prevista à conta de um dia remido por 3 de trabalho. No Brasil, ainda não há legislação que regule a remição por estudo, mas é amplamente concedida pelos juízes em cada vara de execução penal.

[11] Esse entendimento era claro e foi planejado pelos dirigentes da Superintendência de Atendimento ao Preso, pois se um preso está em processo de evolução, trabalhando e estudando, a redução da pena é previsível e legal. Isso aceleraria a saída da penitenciária e poderia contribuir no processo de reintegração social.

[12] O termo liberdade é aqui utilizado para expressar o desejo de grande parte dos presos em libertar-se das celas todos os dias e de usufruir, mesmo que provisoriamente, de benefícios como o trabalho interno ou o estudo.

quando da abertura do curso, de que o Estado garantiria a continuidade dos estudos quando os presos deixassem a Penitenciária. Entretanto, no depoimento abaixo:

> Quando eu saí da penitenciária e fiquei sabendo que o governo não ia ajudar eu saí e acabou! O governo deveria dar mais chance, pois pobre não tem ajuda. Só os ricos! Pobre sai 5 da manhã e chega em casa e ainda tem que ir para estudar? E chance o governo devia dar é antes da gente ser preso! Vamos educar as crianças para não punir os adultos! Acho que é de Sócrates e foi um outro preso que me ensinou. Mas não se aplica a mim, pois fui eu que escolhi a vida do crime! (A9)

Uma vez que a SEDS dispõe de órgão responsável pela política para egressos, foi entrevistada a direção da Superintendência de Prevenção e também representantes do Núcleo de Prevenção[13], na cidade de Uberaba. Constatou-se que os egressos procuraram o Núcleo, entretanto não houve apoio financeiro do Estado para garantir as mensalidades.

Para os egressos que buscaram a continuidade, a UNIUBE garantiu meia bolsa como forma de incentivo à conclusão do curso. Entretanto, apenas seis estão cursando normalmente e há um fato relevante, pois entre eles dois negociaram com a universidade e passaram para a modalidade presencial. Todavia, mesmo considerando a falta de apoio do governo estadual, há uma constatação importante, pois os seis alunos que continuaram o curso, após deixarem a penitenciária, trazem consigo justamente o fato de terem concluído sua primeira escolarização sem interrupções. Aqui, o conceito de autodeterminação se faz ainda mais presente, pois após a liberdade eles foram obrigados a seguir a batalha para concretizarem o sonho impossível e com as dificuldades normais que as classes populares encontram, totalmente diverso da mesma autodeterminação quando ainda presos, e que puderam optar por se matricular no curso superior.

O foco no impacto do curso superior sobre suas vidas, de seus familiares e entre os demais presos deixa ver grande riqueza nos depoimentos: *Minha família sempre pegava no meu pé. Era eu na Terra e a faculdade no Céu! Minha família é muito grande e foi todo mundo pra aula inaugural com cartazes, faixas e foi emocionante.* (A5). Outro entrevistado disse: *Todos da minha família ficaram muito satisfeitos, pois eu tinha a possibilidade e a expectativa de sair e continuar um curso superior e que poucos tinham essa chance*! (A4).

O impacto do curso nas vidas dos envolvidos revelou observações intrigantes no que tange às relações internas ou externas à penitenciária. Para um dos egressos:

> O curso foi importante na minha vida e melhorou meu currículo e que ajuda pra arrumar serviço até em outros setores. No meu caso eu estava procurando emprego e o dono da empresa negou quando eu falei com ele a verdade e que eu era ex presidiário. Ele

[13] A Superintendência de Prevenção da SEDS tem Núcleos instalados em diversas cidades de Minas Gerais, com a missão institucional de atender e apoiar os egressos do sistema prisional com informações, intermediação de mão de obra, cursos profissionalizantes e palestras sobre temas diversos, além de um apoio psicológico e jurídico.

> negou e eu insisti e disse que estava até estudando na UNIUBE e que estava procurando uma vida melhor. Então ele me pediu pra falar do curso e, no final, me deu a vaga! (A4)

Sobre o impacto dentro da penitenciária há uma gama de observações, acompanhadas de percepções curiosas: *Tinha uns agentes que tinham tanto ciúme da gente estar no curso superior que até falavam que teria um curso pra eles também, mas foi tudo mentira!"* (A5). Um outro viu o mesmo fato com outro sentimento: *Os agentes ironizavam e provocavam a gente... o fato deles não terem curso superior e nós sim. Eu vi isso pelo lado bom pra nós e positivo pro nosso lado*! (A6)

Vários depoimentos de servidores indicam quebra de paradigmas na relação historicamente conflituosa entre esses atores. Muitos mencionaram atitudes não restritas ao cumprimento profissional de suas funções, mas de constante diálogo com os alunos para ajudá-los e a mantê-los com o foco no curso e no horizonte para além do crime:

> Depois que o nosso curso começou dois agentes fizeram vestibular e falaram com a gente que não tinham passado nas provas. Mas quando falaram com a gente falaram isso pra nos incentivar e faziam elogios. E teve um acontecimento que me marcou: foi quando eu passei mal e o agente brigou até eu ir pra sala assim mesmo! Pra eles, eu tinha que estudar, dar duro e aproveitar aquela oportunidade, que era a minha chance de sair daquele mundo. (A5).

6. Considerações Finais

Apesar de todos os depoimentos reconhecerem a importância do curso para os presos, para os seus familiares e para a sociedade civil, - considerando o projeto como estratégico dentro da política de reintegração de presos, - até o presente momento não foi identificada nenhuma ação concreta pela replicação de outra turma na Penitenciária de Uberaba e nem mesmo para outras unidades prisionais.

Diante do exposto, relacionamos algumas questões que demandam futuras análises, tais como:

- em que medida a sociedade identificará e aceitará esses egressos que se diplomaram em um curso superior?
- qual a será a relação entre uma possível reintegração e o curso superior?
- que papel desempenhará a universidade, o governo, as empresas, a família, e outros, no aprimoramento ou replicação dessa experiência?

Essas questões permanecem, pois a identidade que o preso poderá formar de si, a partir do curso superior, associada ao comportamento e à imagem que a sociedade construirá dos egressos, será definidora nos rumos dessas pessoas. Será nessa confluência que se processará ou não a reintegração ou mesmo o retorno à criminalidade, pois há um grande dilema entre esses dois pólos. Esse cidadão, agora com novos conhecimentos e um título profissional, certamente não é o mesmo que aquele que adentrou à prisão, mas há questões nessa sua identificação e sobre isso, Moita esclarece:

> O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola. Mas a minha hipótese é que essa identidade vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento intraprofissional, mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais. (MOITA, 1995, p. 116)

É necessário ressaltar a contradição referente ao papel que a própria penitenciária desempenha ou desempenhará nesse contexto, pois lançado um curso superior é sabido e foi planejado, que a maior parte dos alunos deixaria a unidade antes da formatura, o que requer uma ação continuada do Governo do Estado. Conforme foi constatado, até o presente momento, somente a UNIUBE promoveu ações efetivas de apoio a esses alunos-egressos, com a redução do valor da mensalidade. Reforça esse argumento, a causa apontada para a evasão, que foi justamente a falta de apoio no custeio das mensalidades. Aqui, não se trata de criar ou reforçar políticas paternalistas junto aos egressos, mas ao contrário, de garantir um apoio e trabalho para um quem deixa a prisão e facilitar a permanência dos mesmos no curso superior fora da penitenciária.

Há que considerar que o processo de reintegração, termo aqui apropriado da Criminologia Crítica[14], coloca frente a frente não somente dois atores: preso e governo, mas um conjunto muito maior e com papéis relevantes, com destaque para a família, empresários, sociedade civil, universidade, entre outros. Esse é o universo no qual o egresso poderá ou não se reintegrar e não de forma isolada, pois trata-se de universos de pertença, como menciona Moita (1995. p. 115):

> A identidade pessoal constitui também a apropriação da identidade social – ou seja, a consciência que um sujeito tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros. De igual modo, as múltiplas dimensões da identidade social serão mais ou menos investidas e carregadas de sentido segundo a personalidade do sujeito.

Por fim, o que se espera é que esse trabalho possa contribuir para a promoção de ajustes na proposta de implantação de curso superior em unidades prisionais de Minas Gerais e, assim, colaborar para ampliar a escolarização ao longo da vida desses cidadãos marcados pelos efeitos do aprisionamento e da segregação social. Há uma percepção de que o debate sobre esse projeto está aberto e que novas análises e reflexões poderão ocorrer, incluindo outros atores sociais comprometidos com o processo de reintegração social de egressos das penitenciárias brasileiras.

[14] Os fundamentos da Criminologia Crítica foram elaborados pelo italiano Alessandro Baratta, que contempla um posicionamento mais largo para as causas que originam o comportamento caracterizado como criminoso, bem como amplia, igualmente, os atores responsáveis pela discussão e envolvimento nas ações para a busca da reintegração desses mesmos indivíduos privados de liberdade.

Referências bibliográficas

BARATTA, A. (1990). *Por un Concepto Critico de Reintegración Social del* Condenado. In: Oliveira, E. (Coord.). Criminologia Critica. Forum Internacional de Criminologia Crítica. Belém: Editora CEJUP, 141-157.

BRASIL, (1984). Lei 7.210, de 11 de julho de 1984. *Institui a Lei de Execução Penal*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. (Acessado em 12.05.2010).

FOUCAULT, M. (2009). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.

MINAS GERAIS (2010). Secretaria de Estado de Defesa Social. Subsecretaria de Administração Prisional. *Sistema de Informações Penitenciárias – INFOPEM*. Belo Horizonte.

SÁ, A. A. (2007). *Criminologia Clínica e Psicologia Criminal.* São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.

VIANA, M. J. B. (2007). Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In Kramer, Sônia, Souza, Solange J. (2007), *Família & Escola – Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.* Petrópolis: Editora Vozes, 45-60.

MOITA, M. C. (1995). Percursos de formação de trans-formação. In A. Nóvoa, *Vidas de Professores* (2ª Ed). Porto: Editora Porto, 111-140.

As vozes dos alunos sobre a avaliação do ensino de ciências em uma escola de aplicação brasileira

Eulália S. Vieira
Rosália M. R. Aragão

Universidade Federal do Pará

Resumo: A problemática do ensino de Ciências no contexto atual - apontado pelas pesquisas da área e pelos mecanismos de avaliação quer em nível nacional e internacional - como de baixa qualidade educativa do aluno, exige a renovação das práticas docentes nessa área de forma a permitir não só a interpretação do mundo pelos estudantes, mas também sua atuação crítica no contexto em que estão inseridos. O presente estudo é relativo às práticas avaliativas no ensino de ciências em uma Escola de Aplicação ligada a uma Universidade brasileira. A interligação de diversos fatores tais como sua vinculação, suas finalidades, sua estrutura física, a qualificação de seu corpo docente, além do regime de trabalho docente daqueles que assumem a responsabilidade pelos processos pedagógicos que ali se desenvolvem, faz de escolas de aplicação espaços diferenciados no âmbito das escolas públicas.Nessa perspectiva, o presente estudo assume como premissa que os alunos possuem idéias, percepções e concepções acerca do processo de ensino e de aprendizagem, independentemente dos limites e possibilidades do ensino que recebem. Com 627 alunos nas 23 turmas existentes de 5ª a 8ª séries, participaram deste estudo num primeiro momento cerca de 20% desses estudantes e, na etapa seguinte, um estudante de cada turma, totalizando 23 alunos.
Trata-se de uma pesquisa na modalidade narrativa por meio da qual se objetiva evidenciar, a partir do relato dos estudantes de 5ª a 8ª séries sobre suas experiências no ensino de ciências, como se configuram as práticas de ensino, especialmente em termos de práticas, critérios e procedimentos de avaliação do ensino e da aprendizagem. As análises por mim procedidas apontam para uma prática avaliativa pouco diferente das práticas tradicionais usuais das escolas comuns.

Palavras-chave: Escola de Aplicação, Avaliação no ensino de Ciências, Voz do aluno.

The voices of the students on the evaluation of the teaching of science in a brazilian 'school of application '

Abstract: The problematic one of the teaching of science in the current context - pointed for the research of the area and the mechanisms of evaluation being in national and international level - as of low educative quality of the pupil, demands the renewal of the teaching practices in this area in order to not only allow the interpretation of the world for the students, but also its critical performance in the context where they are inserted. The present study is concerned to the evaluation practices in the teaching of science in a Brazilian 'school of Application 'of a University. The interconnection of diverse factors such as its entailing, its purposes, its physical structure, the qualification of theirs teachers beyond the regimen of teaching work of those that assume the responsibility for the pedagogical processes that are developed there, makes of 'schools of application' spaces differentiated in the scope of the public schools. In this perspective, the present study assumes as premise that the students possess ideas, perceptions and conceptions about the process of teaching and learning, independently of the limits and possibilities of the education they receive. With 627 students in the 23 existing groups from 5th to 8th grades of junior high school, had participated of this study at a first moment about 20% of these students and, in the following stage, a student of each group, totalizing 23 students.
This research was developed into a modality of qualitative search in a narrative way to evidence, from the story of the students from 5th to 8th grades of junior high school, on their experiences in the teaching of science, as if they configure the practices ones of teaching of science, especially in terms of practices, criteria and procedures for

evaluation of teaching and learning. The analyses I proceed point to evaluation practices little different from traditional customary practices of the common schools.

Key-words: School of Application, Evaluation in the teaching of science, Voices of students.

Introdução

A problemática apontada pelas pesquisas da área e pelos mecanismos de avaliação quer nacional quer internacional, que qualifica o ensino de Ciências como de baixa qualidade educativa, exige a renovação das práticas docentes nessa área de forma a permitir não só a interpretação do mundo pelos estudantes, mas também sua atuação crítica no contexto em que estão inseridos. Nessa perspectiva, o presente estudo é relativo à avaliação do Ensino de Ciências assumindo, como premissa, que os alunos possuem idéias, percepções e concepções acerca do processo de ensino e de aprendizagem, independentemente dos limites e possibilidades do ensino que recebem. A renovação da prática docente se faz considerando a voz de todos os seus protagonistas entre eles, o alunos, uma boa pedagogia não ignora o que os alunos pensam e sabem,ao contrário, na busca de um diálogo enriquecedor, supera a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe outro significado Sendo assim, este estudo tem como objetivo *identificar nas vozes dos estudantes de 5ª a 8ª séries de uma Escola de Aplicação, elementos de diferenciação da prática avaliativa do ensino de ciências,* possibilitando melhor compreensão da aprendizagem nessa área, fazendo aflorar certos conceitos, concepções e práticas desejáveis à avaliação das aulas.

Metodologia

Trata-se de um estudo qualitativo na modalidade narrativa de pesquisa, que potencializa um olhar multidimensional da realidade, representando uma alternativa para o entendimento da complexidade do pensamento no tempo presente. Além disso, devido a seu potencial formativo a experiência narrada acena para a possibilidade de desencadear um processo reflexivo sobre a prática de ensino, elemento basilar para qualquer perspectiva de mudança no trabalho docente do professor de Ciências. Para realização do estudo, foram aplicados questionários para 20% dos estudantes de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental da escola de aplicação lócus da pesquisa, e realizadas entrevistas com um estudante de cada uma das 23 turmas desse nível de ensino. O questionário constou de cinco perguntas para que se obtivessem dados que possibilitassem compreender a visão dos estudantes sobre o ensino de ciências, bem como as possibilidades vistas por eles de melhoria desse ensino. O critério de escolha dos estudantes que responderam ao questionário apresentado - em termos de 80% do total -

foi a disponibilidade de aceitação do convite para participar da pesquisa. A análise dos dados obtidos consistiu na observação e análise das recorrências, destacando-se de um lado, as comunalidades, ou seja, os aspectos comuns nas falas e, de outro lado, as divergências e contradições entre idéias e posicionamentos manifestos pelos estudantes.

Resultados e Discussão

A fim de compreender os procedimentos de avaliação utilizados na escola de aplicação, tomamos como ponto de partida, os relatos e as manifestações dos estudantes que evidenciam as formas e os procedimentos para atribuição de valor ou para apreciação das dinâmicas das aulas, especialmente relativas ao ensino e à aprendizagem de ciências, tanto pelo professor quanto pelo aluno.

Diante das dificuldades que se impõem à melhoria da qualidade da educação, a meu ver, *a avaliação constitui-se como prática cotidiana das funções reflexiva e investigativa insubstituíveis sobre os processos de ensino e de aprendizagem, assumindo um papel importante no trabalho educativo.*

No entanto, a avaliação tem sido baseada no autoritarismo, na seletividade e na fragmentação do conhecimento e da aprendizagem. Isto revela que a avaliação tem uma finalidade em si mesma, uma vez que sua sistemática é realizada através de provas, exames, chamadas orais e exercícios que evidenciam a busca pela exatidão da reprodução da informação, sem nenhuma consideração à compreensão por parte dos alunos e aos aspectos qualitativos das informações e de suas relações cognitivas.

No dizer de Mizukami (1986, p. 14), em termos gerais, *a preocupação do ensino no paradigma tradicional, predominante em muitas escolas, é mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações do que com a formação do pensamento reflexivo.*

A avaliação do ensino de ciências, pois, baseada nesse paradigma, é pautada na reprodução exata e mecânica das verdades científicas, consistindo em *medir a quantidade e a exatidão das informações* que o aluno consegue reter ou reproduzir. Busca verificar se houve retenção, por parte dos alunos, no dizer de Aragão (2000, p.85), de enormes quantidades de informações passivas, memorizadas, relembradas e devolvidas, com as mesmas palavras com que foram 'apresentadas' na hora dos exames, através de provas, de testes, de exercícios mecânicos, repetitivos e sem compreensão.

Para Hoffmann (2002), o processo avaliativo em Ciências, a partir de testes objetivos ou tarefas teóricas, centrado nas "noções aprendidas e retidas" pelo estudante, corre o risco de desconsiderar a análise do seu desenvolvimento em termos do raciocínio lógico, experimentação científica, curiosidade acerca dos fenômenos naturais. Outro risco

igualmente sério, para a autora, é o de, contrariamente, "supervalorizar" as atividades realizadas - de experimentação em laboratórios, ou em outros espaços -, em detrimento da preocupação com os conceitos efetivamente construídos pelos alunos.

Construir, pois, uma prática avaliativa qualitativamente significativa no ensino de Ciências implica o comprometimento com a aprendizagem de conceitos, concepções e teorias científicas. Como mediador, o professor é co-responsável pelos resultados de aprendizagem que cada um dos seus alunos possa vir a obter. Nessa perspectiva, a avaliação assume outro sentido, não mais o de classificar e de controlar. Moraes (2006, p. 31) oferece indicação disso em termos reflexivos e constitutivos de práticas avaliadoras consideradas desejáveis, quando enfatiza o seguinte:

- O processo avaliativo constitui-se em acompanhamento permanente das aprendizagens dos alunos.
- A avaliação mediadora é concretizada a partir de reflexões periódicas sobre a evolução das pesquisas em andamento.
- A prática de avaliação implica a produção de sínteses periódicas das aprendizagens em processo.
- O acompanhamento das produções dos alunos é sobremaneira importante.
- A crítica e a auto-avaliação de todos os sujeitos envolvidos no processo ressaltam-se como práticas profícuas.
- Um fechamento avaliativo com retomada dos principais aspectos trabalhados deve ser promovido em cada unidade curricular.

Configura-se assim, a avaliação do ensino de ciências, na perspectiva pós-moderna, como *um processo contínuo de reflexão do professor e dos alunos sobre os avanços e as dificuldades na construção/reconstrução dos conhecimentos científicos,* para favorecer a aprendizagem de tais conhecimentos pelos estudantes.

O Gráfico 6, apresentado a seguir, é relativo aos procedimentos de avaliação das aulas de ciências relatadas pelos estudantes.

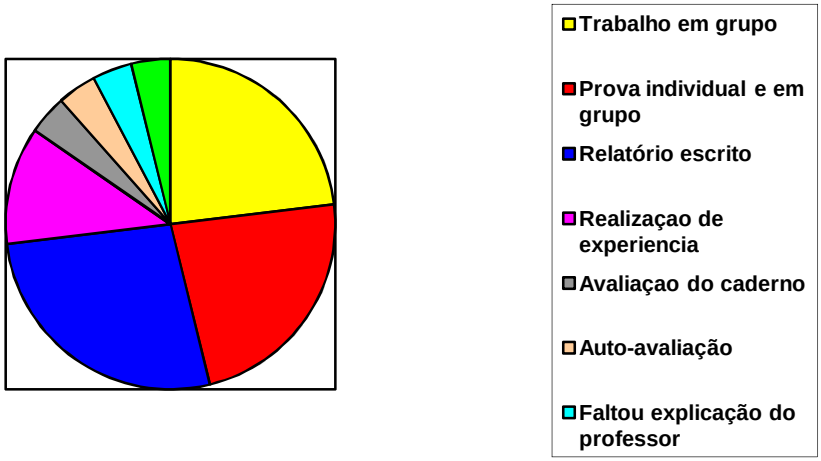


Gráfico 6 – Avaliação da aula por Docentes e Discentes

Embora este gráfico mostre a diversificação de procedimentos avaliativos, o uso da 'prova' predomina na avaliação das aulas relatadas, juntamente com o 'relatório escrito' e a 'avaliação do caderno'.

Um dos relatos dos estudantes se refere a um tipo de avaliação na qual o professor utiliza a nota a partir de critérios aparentemente arbitrários, bem como provas "só de marcar" em que muitos alunos se saem mal. Isto parece evidenciar que o professor limita a sua avaliação ao resultado das provas, desconsiderando aspectos significativos tais como, por exemplo, os significados das respostas dadas pelos alunos às questões dessas provas. O relato é o seguinte:

> Na aula seguinte nós fizemos um teste avaliativo. Na prova passada muita gente ficou para recuperação, porque tirou 4, porque a nota dele é 4 6 8 10. Ele faz assim nas notas dele. Mas agora, neste bimestre... Na prova do filme**,** todo mundo já prestou atenção no filme pra não ficar... e só 4 ficaram... O resto... todos passaram porque prestaram atenção no filme. 9,5 ninguém tira e é bom porque todos se esforçam para tirar 10. As provas dele são todas de marcar. (Luzia)

Ao restringir a avaliação à 'nota da prova', principalmente se levando em conta o "tipo de prova", se privilegia a "decoreba" ao invés de incidir sobre o ensino e a aprendizagem de relações cognitivas. Isto reflete uma concepção de que *conhecer é memorizar* e expressa que a avaliação é entendida como mera retenção de informações, típicas de um paradigma obsoleto, já ultrapassado, pouco ou nada atendendo as exigências atuais.

Hoffmann (2006, p.12) considera que o predomínio do paradigma tradicional de avaliação nas escolas reflete as vivências do professor como estudante e como educador. Marcadas por uma prática avaliativa concebida como julgamento de valor dos resultados alcançados, as vivências dos docentes acabam por influenciar diretamente a sua concepção de avaliação e a sua prática avaliativa. Para a autora, é necessário oportunizar aos professores a tomada de consciência sobre a contradição existente entre a ação de avaliar e a concepção de avaliação como julgamento dos resultados. Sem a mudança na concepção de avaliação não se pode mudar a prática avaliativa.

Ao lado das provas, outro instrumento avaliativo que mereceu destaque nos relatos dos alunos, foi o *relatório escrito pelos estudantes ao final das atividades experimentais*.

> Ela deu um papel e a gente tinha que responder um questionário individual, mas com as mesmas respostas do grupo. A experiência valia três pontos era tipo um teste e o relatório valia dois.(Amanda)

> A gente fez e entregou o relatório juntos e cada aluno resolveu umas questões sobre o assunto. Entregamos um relatório escrito em grupo de cinco pessoas e um exercício individual. (Renata)

> Ela mandou a gente fazer um relatório, passou um relatório sobre a experiência, um pro grupo todo. (Deusani)

Ao criticar a "valoração" de relatórios de experiências em laboratórios, feitos pelos alunos, como tarefas avaliativas conclusivas de apropriação de conceitos, Hoffmann (2002, p.) considera que tais relatórios não possibilitam ao professor perceber a consistência da construção desses conceitos pelos estudantes. Para ela, isso somente seria possível através de tarefas individuais, realizadas após as experiências em laboratório. Esta autora assinala o seguinte:

> Tais atividades, realizadas em conjunto com outros colegas, têm, por objetivo principal, os alunos trocarem idéias, testarem hipóteses, observarem misturas e reações diferentes. São inúmeras as "observações" e "anotações" que o professor poderá fazer sobre cada um deles, acompanhando e mediando tais espaços interativos. Mas ele não poderá analisar o que aprenderam individualmente sobre as noções em estudo. Participando de tais atividades, o estudante estará construindo seus próprios e diferentes conceitos e hipóteses, que podem ser errados ou confusos. Somente através de tarefas individuais, oportunizadas após esses momentos de experimentação e debate, de preferência dissertativas, é que o professor poderá investigar com maior consistência tais construções

Um dos alunos da escola de aplicação dá idéia de procedimentos de avaliação de professores que parecem, ilusoriamente, diferenciados quando se manifesta nos seguintes termos:

> A gente prepara o trabalho e o professor avalia o nosso jeito de fazer o trabalho. Quer saber se estamos fazendo mesmo em grupo, um aluno ajudando o outro... Depois ele vai avaliar pelo trabalho mesmo que a gente fez e pela apresentação do trabalho para a turma toda. O professor avalia o jeito de fazer o trabalho... Se um está ajudando o outro ele dá a metade da nota e a outra metade é da apresentação. Pra avaliação, ele passa exercícios... A apresentação, o modo do grupo se reunir vale cinco e depois ele faz prova, uma valendo três e a outra dois. (Fernando)

Percebem-se na manifestação acima os elementos que evidenciam uma avaliação baseada na interlocução entre professor e aluno, quando da realização de trabalhos em grupo e apresentação à classe, bem como uma outra visão de *avaliação simplesmente como controle*. Ao diversificar os instrumentos de avaliação, contudo, o professor demonstra que considera válido todo o esforço do aluno na construção de seu conhecimento e não apenas e unicamente restringe a atribuição de valor àquilo que lhes é solicitado em "provas". Mesmo assim, a avaliação ainda está longe de ser tratada como um processo de acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem do aluno, em que o professor tanto ajuda a superar as dificuldades dos alunos, ampliando as suas competências, como a melhorar a qualidade da sua prática de ensino.

Na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, ela promove os seres moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político (HOFFMANN, 2006, p.21).

O depoimento a seguir parece evidenciar que, mesmo sem querer enfatizar a nota na avaliação, de forma ilusória o professor demonstra apenas substituir, nos mesmos termos, a nota pelos conceitos que no final dá no mesmo, visto que os próprios alunos não vêem diferença entre um e outro.

> A avaliação era tipo um trabalho valendo ponto, mas ele não falava os pontos, ele avaliava com bom, ótimo... bom era 8, regular era 6. A avaliação era individual, tinha umas perguntas pra responder que ele entregou. (Karen)

Ao fazer comentários sobre as apresentações dos alunos, segundo eles próprios relatam, o professor algumas vezes realiza um tipo de avaliação diferenciada porque articulada com o acompanhamento do processo de pensamento do aluno, como aponta uma das alunas:

> A apresentação do trabalho era a avaliação da aula. Valia ponto. Era bom porque todo mundo se esforçava. A gente fez a apresentação e, no final, a professora fez comentários sobre os grupos. (Luzia)

O relato não deixa claro se houve acompanhamento, por parte do professor, de todo o processo culminado com a apresentação do trabalho dos grupos de alunos ou se ele apenas se inteirou do trabalho - o que é mais provável - ao final deste, quando da apresentação à classe.

Aragão (2002, p.23) reconhece a importância do acompanhamento do professor em um tipo de *avaliação continuada* ou *in procesu,* quando diz o seguinte:

> ... Creio que em uma avaliação... se incrementa a informação disponível para valorizar e orientar adequadamente a aprendizagem dos alunos e se contribui para que eles vejam reconhecidos os seus esforços com o conseqüente efeito motivador e formador.

É interessante destacar que, na avaliação das aulas, em poucos relatos, os alunos fazem menção à 'nota', o que de certa forma pode indicar ou que os professores não dão tanta ênfase à notação ou que os critérios avaliativos não são discutidos entre o professor e seus alunos.

Os relatos seguintes expressam desconhecimento da pontuação dos trabalhos feitos por eles, como se pode ver:

> Depois da experiência, a professora fez um trabalho e tivemos que localizar as características e entregar num papel... um trabalho escrito. Cada um tinha o seu, mas era feito no grupo. Ela deu pra fazermos, mas não deu qual era o valor. (Nazaré)

> Depois do experimento, o professor fez duas questões, uma individual e a outra em grupo. Eu não sei se ele vai dar alguma nota. (Jamylle).

Usualmente a nota e a própria avaliação são utilizadas por muitos professores como instrumento de poder e, por isso, muitos professores abstêm-se de discutir os resultados alcançados pelos alunos, numa concepção tradicional de avaliação como simples controle, ao invés de ser considerada como um processo de ajuda ao crescimento do aluno.

Em apenas um depoimento parece haver um movimento no sentido de garantir a autonomia do aluno sobre sua avaliação, embora não se possa perceber quais os critérios - e mesmo se houve definição de critérios - discutidos previamente para a avaliação da referida aula. Vejamos os termos da manifestação do aluno:

> Todos os grupos se apresentaram e na aula seguinte todos se avaliaram... nós nos avaliávamos. (Vitor)

A auto-avaliação configura-se como um dos procedimentos avaliativos que possibilitam uma forma de exercitar o olhar crítico e reflexivo do estudante sobre si mesmo e sobre seu próprio trabalho, no sentido de romper com o paradigma de avaliação em que o dono da nota é o professor. Para Hoffmann (2006, p.52):

> A avaliação é "movimento", é ação e reflexão. Na medida em que as crianças realizam suas tarefas, efetivam muitas conquistas, refletem sobre suas hipóteses, discutem-nas com pais e colegas. A média de escores na escola e a concepção constatativa do teste se contradizem a esse dinamismo, obstaculizam, provocam a estagnação, as arbitrariedades.

Para a autora, o professor deve assumir a responsabilidade de refletir sobre toda produção do conhecimento do aluno, promovendo o "movimento", favorecendo a iniciativa e a curiosidade no perguntar e no responder e construindo novos saberes junto com os alunos. Nesses termos considero que a auto-avaliação poderia ser exercitada em termos produtivos e educativos na escola de aplicação.

Considerações finais

A investigação por meio dos relatos dos estudantes, reveladores de seus sentimentos, desejos e vivências reafirma a necessidade de valorização dos saberes dos alunos como *uma possibilidade de aflorar certos conceitos ou concepções e práticas desejáveis às aulas*

No tocante à avaliação do ensino de ciências, os estudantes sugerem a *explicitação dos critérios avaliativos usados pelo professor para conhecimento dos alunos,* evidenciando desacordo da prática de avaliação geralmente "improvisada" com a qual se envolvem no cotidiano escolar que faz com que o professor seja o único detentor da nota do aluno, posto que use sempre critérios voluntariosos, não revelados previamente por ele aos seus alunos. Orientam, portanto, para a emergência de uma outra concepção do processo avaliativo, qual seja, servir como instrumento de crescimento baseado no diálogo e na reflexão sobre avanços e retrocessos.

Nessa perspectiva, os estudantes *sinalizam para uma avaliação em que preponderem os aspectos qualitativos, valorizando os trabalhos construídos em grupo*. Isto decorre, principalmente do fato de na escola de aplicação a "prova "ainda predominar como instrumento avaliativo.

Considero que os caminhos da reinvenção do ensino de ciências na escola de aplicação perpassam a formação de instâncias da EDUCAÇÃO DE PROFESSORES no âmbito da própria escola baseadas na reflexão e investigação das práticas aí desenvolvidas. Nessa perspectiva, *escutar os estudantes pode ser o ponto de partida*

para a reinvenção da prática avaliativa e portanto, da ressignificação da concepção sobre a avaliação.

Referências bibliográficas

ARAGÃO, R. M. R (2002). *Aspectos Teórico-Metodológicos Fundamentais para Compreender a Dimensão Processual do Ensino em Cursos Profissionais Universitários de Graduação*. In: Aragão, R. M. R. de. Neto, E. dos S. e Silva, P. B. da. *Tratando da Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão.* São Bernardo do Campo: Umesp.

ARAGÃO, R. M. R de. & GONÇALVES, T. O. (2005). *Vamos Introduzir Práticas de Investigação Narrativa no Ensino de Matemática?* In: *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*. Universidade Federal do Pará/Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica, v.1, n.2, p.121-128. Belém/Pará.

HOFFMANN, J. (2006). *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista* (37ª Ed.). Porto Alegre: Mediação.

HOFFMANN, J. (2002). *Práticas avaliativas em ciências, geografia e história - avaliando a avaliação no ensino de ciências, história e geografia*. Disponível em www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/aas/pgm4.htm. Acessado em 20 de outubro de 2007.

MIZUKAMI, M.G.N. *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, R. & MANCUSO, R.(orgs.) (2006). *Educação em Ciências: produção de currículos e formação de professores* - 2. ed. - Ijuí: Ed. Ijuí.

MORAES, R. e LIMA, V.M.do R.(orgs.) (2002). *Pesquisa em Sala de Aula: Tendências para a Educação em Novos Tempos*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

MOREIRA, M. A. & MASINI, E.F. S. (2006) *Aprendizagem Significativa: a Teoria de David Ausubel.* - 2. Ed. - São Paulo: Centauro.

Avaliação das ressonâncias da info-inclusão no processo de escolarização de estudantes das camadas populares

Dilma D. B. Castro
Rosalina Batista Braga

Centro Universitário UNA

Resumo: Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que avaliou as ressonâncias da info-inclusão no processo de escolarização de estudantes do Curso Fundamental, em uma escola pública de Araxá, município situado no interior de Minas Gerais. Os sujeitos investigados, diferentemente dos estudantes das classes privilegiadas, ainda não haviam tido acesso à tecnologia digital. Os últimos grupos, geralmente, têm acesso à cultura tecnológica, antes de ingressarem na escola. Os sujeitos pesquisados compõem uma população que, freqüentemente é alijada dos contextos tecnológicos e foram, excepcionalmente, info-incluídos através de um programa educativo desenvolvido em parceria com uma ONG. Trabalhou-se com a hipótese de que o processo de info-inclusão influenciaria, de forma decisiva, o processo de escolarização dos sujeitos que haviam se apropriado da linguagem digital, segundo os critérios estabelecidos e/ou assumidos pela pesquisa. A info-inclusão foi conceituada como uma capacidade de refletir e criticar para produzir conhecimentos significativos, possibilitando apropriação da linguagem digital, especialmente da internet, realidade distante da maioria dos alunos das escolas públicas brasileiras. O trabalho dialogou, especialmente, com as produções: Braga (2002; 2010), Castells (1999), Castro (2010), Charlot (2000), Coscarelli (2006), Dubet (2003), Ferreira; Dudziak (2004), Levy (1999). Macedo (2005), Meirieu (2005), Morin (2006), Pais (2008), Perrenoud (2000), Pretto (2008), Sancho (2006), Santomé (1998), Zabala (2010). Com base na metodologia qualitativa, foram realizados grupos focais com estudantes que utilizavam plenamente o computador e a Internet nos processos escolares, entrevistas com docentes e gestores da Escola. Os resultados indicaram que o uso da Internet potencializou a aprendizagem, oportunizou relações entre os saberes escolares e a vida e permitiu vislumbrar perspectivas profissionais. Nesse trabalho serão apresentadas, especialmente, as repercussões do processo de info-inclusão junto às disciplinas escolares e em relação à apropriação da linguagem verbal oral e escrita.

Palavras chave: escolarização, aprendizagem, info-inclusão.

Evaluation of the resonance of the info-inclusão in the process of students' schooling of the popular layers

Abstract: This work presents part of the results of an inquiry of master's degree that valued the resonance of the info-inclusão at the process of students' schooling of the Basic Course, at a public school of Tableland, local authority situated in the interior of Minas Gerais. The investigated subjects, differently of the students of the privileged classes, still had no had access to the digital technology. The last groups, generally, have access to the technological culture, before joining the school. The investigated subjects compose a population that, frequently is jettisoned of the technological contexts and they were, exceptionally, info-incluídos through an educative program developed in partnership with an ONG. one worked with the hypothesis of which the process of info-inclusão would influence, in the decisive form, the process of schooling of the subjects that existed if appropriated the digital language, according to the criteria established and / or assumed by the inquiry. The info-inclusão was conceptualized like a capacity of considering and criticizing to produce significant knowledges, making possible appropriation of the digital language, specially of the Internet, distant reality of most of the pupils of the Brazilian public schools. The work talked, specially, to the productions: Braga (2002; 2010), Castells (1999), Castro (2010), Charlot (2000), Coscarelli (2006), Dubet (2003), Ferreira; Dudziak (2004), Levy (1999). Macedo (2005), Meirieu (2005), Morin (2006), Pais (2008), Perrenoud (2000), Pretto

(2008), Sancho (2006), Santomé (1998), Zabala (2010). On basis of the qualitative methodology, focal groups were carried out with students who were using fully the computer and the Internet in the school processes, you interview with teachers and director of the School. The results indicated that the use of the Internet make potent the apprenticeship, opportunity relations between you knew them schoolboys and the life and it allowed to glimpse professional perspectives. In this work the repercussions of the process will be presented, specially, of info-inclusão near the school disciplines and regarding the appropriation of the verbal oral and written language.

Keywords: education, apprenticeship, info-inclusão.

1. A tecnologia digital no contexto da escola pública brasileira

A informática educativa está na pauta dos agentes educacionais, das políticas públicas e da mídia impressa e televisiva, oscilando entre enfoques mais futuristas e animadores do uso das tecnologias na sala de aula e outros que trazem denúncias de descaso e distanciamento dos sistemas escolares em relação às mudanças tecnológicas que se efetivam no mundo do trabalho e nas atividades cotidianas tecnologizadas da sociedade atual.

No Brasil, desde 1997 o Ministério da Educação desenvolve o ProInfo- Programa Nacional de Informática na Educação – com o objetivo de introduzir computadores nas escolas e promover o seu uso pedagógico. Além dessa política pública, ações recentes do estado, estabelecem metas para colocar esses equipamentos tecnológicos nas escolas, mas a infra-estrutura necessária ao seu funcionamento ainda é algo a ser empreendido. Mesmo considerando os empecilhos existentes, lentamente registram-se alguns avanços, seja na estruturação física, tecnológica ou material. Entretanto, as pesquisas revelam que há muito a alcançar no que concerne à dimensão pedagógica. Lamentavelmente, nos projetos governamentais perdura o atendimento a interesses comerciais, de marketing político, com planejamentos inadequados, muitas vezes dissociados das reais condições das escolas e das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Paralelo a este macro cenário da introdução da tecnologia no contexto educacional brasileiro, na realidade interna às escolas, observam-se vários graus de aproximação com as tecnologias digitais. Inicialmente utilizam o computador à semelhança da máquina de escrever. Um pouco mais adiantadas estão aquelas práticas em que o acesso à Internet possibilitou o consumo e a simples reprodução de informação, sendo esse momento agraciado pelo encantamento e a diversão que o recurso oferece. Por último, em outro grau de aproximação com o computador e a Internet estariam aquelas experiências mais ousadas, que estudam novas metodologias e os processos pedagógicos, com mais compromisso com o potencial de transformação da aprendizagem dos alunos. (Castro, 2010) Neste último contexto é que se delimitou a referência para o desenvolvimento desta pesquisa. Entretanto, essa é uma realidade ainda distante da maioria das escolas

públicas brasileiras, o que dá maior relevância a este estudo, que se adianta na análise da realidade a fim de orientar políticas públicas de inclusão digital.

Como temática, a pesquisa relacionou a inclusão digital e a escolarização, tornando-se necessário compreender o momento de crise da escola pública, conseqüência do processo da universalização do ensino e das mudanças na esfera do conhecimento na sociedade contemporânea. Além de fatores externos como as transformações econômicas, culturais e tecnológicas influenciarem a estrutura e funcionamento da escola, nela estão refletidos os problemas sociais, que os novos ingressantes – aqueles das camadas sociais menos privilegiadas – levam para o seu interior. Este fenômeno está representado no quadro de violência e fracasso escolar que caracterizam a escola pública brasileira, abalando suas condições internas, ameaçando o ambiente social positivo esperado nesse tipo de instituição. Segundo Braga (2008) a escola e a prática docente são tidas como redentoras dessa situação, mas de uma maneira controversa, pois ao mesmo tempo em que a vêem como esperança, também a criticam pelo seu insucesso, erros e insuficiência.

No contexto da sociedade brasileira, a universalização do ensino fundamental relaciona-se com o processo de redemocratização vivido no país a partir das décadas de 80 e 90. Nesse percurso, mais precisamente na década de 90, a Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) encaminhou várias orientações referentes à estrutura e funcionamento das escolas, à formação dos professores e às estruturas curriculares, determinando ações significativas no processo de mudança das instituições escolares. Além disso, reconceituou o ensino básico. Se anteriormente a prioridade era apenas o ensino fundamental, agora são segmentos de ensino essenciais: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Contudo, a universalização vem se efetivando no ensino fundamental, mantendo ainda distante essa conquista, para a educação infantil e o ensino médio.

Sem a pretensão de entrar nas questões históricas da democratização do país, é válido lembrar que o ensino público até o final da década de setenta, era gratuito e de qualidade, mas atendia apenas a parte da população brasileira. A universalização do ensino fundamental levou para dentro das escolas uma grande parcela da população com outra realidade social, cultural e econômica. A acolhida não correspondeu às expectativas dos novos ingressantes que chegavam às escolas e por outro lado, eles também não atenderam às expectativas dos profissionais da educação. Desse modo foi se constituindo a crise da escola, que não consegue dar qualidade aos seus processos, não garante a permanência, nem mesmo o sucesso escolar desses estudantes. Estratégias orquestradas para garantir a democratização e o fluxo escolar, como a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada, não têm garantido os resultados esperados.

O acesso das camadas populares ao saber e ao poder continua comprometido através de uma constatação generalizada da sociedade e das pesquisas de que os estudantes terminam o ensino fundamental sem as habilidades e competências necessárias à condição de sujeitos letrados. Esse conturbado quadro escolar conta com uma maioria de professores perplexos e despreparados para lidar com a nova situação. Ocorre, em consequência, uma nova forma de exclusão, agora aos saberes escolares e não às vagas. Essa concentração de problemas na escola está exigindo estudos sobre os novos mecanismos de exclusão escolar.

Na análise de Dubet (2003) além dos enfrentamentos para impedir a invasão da violência nas escolas, as pesquisas têm indicado um aumento da distância cultural e social entre professores e alunos e também entre as expectativas das famílias e os projetos da escola, acarretando uma crise de sua legitimidade. O mais grave ainda é que o contexto de massificação estimula o princípio de oportunidades iguais e reforça a crença de que o sujeito é responsável por seu destino. Essa realidade é agravada, portanto, pela meritocracia que continua a classificar os indivíduos pelos seus méritos, levando- os a se sentirem incapazes, excluídos do sistema.

No meio dessa tensão no sistema escolar, o aluno responde através do seu retraimento, entregando-se ao ritualismo escolar, desobrigando-se de qualquer esforço para superação da situação, ou apela para a violência que ganha uma dupla significação: a escola é vitimada pela exclusão existente na sociedade e sofre roubos, insultos, dentre outras reações; ou revidando à própria violência da escola através da exclusão interna, os professores são agredidos, sofrendo danos morais e materiais. É como se os alunos quisessem reconstruir a sua dignidade contra a escola. Para Dubet (2003) estas violências, portanto, procedem tanto da exclusão social, quanto da exclusão escolar.

Nesse contexto de complexificação dos problemas escolares, soma-se o fato de que a tecnologia digital está interferindo na forma de produzir conhecimento. Ampliam-se as condições de acesso às fontes de informação e às situações de aprendizagem. Tudo isso passa a constituir-se num grande desafio para a educação, especialmente para a relação pedagógica, uma vez que altera a tradicional e bem delimitada tríade: professor, aluno e conhecimento. O professor perde a centralidade no processo, o ensino passa a caracterizar-se num contexto mais investigativo que transmissivo nos ambientes de uso da tecnologia digital, o que implica uma nova relação com o saber, bem diferente da forma tradicional, até então praticada nas escolas (Macedo, 2005).

Sendo assim, toda ambientação que inclui as tecnologias digitais precisa repensar os conteúdos escolares, a concepção do processo didático, a forma de produzir conhecimentos, a função dos sujeitos alunos e professores. Para Candau (2002, p. 158) isso significa uma reinvenção da prática escolar porque supõe um:

> [....] diálogo, e confronto intercultural, prazer, desafio, conquista do espaço, descoberta de diferentes possibilidades, aventura, organização cidadã, "empoderamento" de diferentes grupos sociais, principalmente os marginalizados e excluídos, e afirmação das dimensões cultural, ética e política de todo processo educativo.

Todas as vias processuais da prática educativa no ambiente escolar seriam reconcebidas, reavaliadas, reconsideradas. As novidades da produção do conhecimento passariam a influenciar o processo de aprendizagem e as relações dos estudantes com o saber. Assim, a apropriação do conhecimento na escola contemporânea deveria inserir-se numa perspectiva mais ampla, e a sala de aula num ambiente de complexidade, que inclui a diversidade de práticas educativas, de leituras de um mesmo fenômeno, e finalmente, um lugar onde se articula tanto a igualdade como a diferença. Assumiria uma cultura plural, diferente da monocultura até então existente. (Candau, 2002)

Feita essa rápida configuração do ambiente pedagógico, e especialmente considerando aquele que inclui a tecnologia digital, e ao mesmo tempo questiona a função social da escola, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre os conhecimentos socialmente relevantes. Eles são constituídos nas disciplinas escolares que surgiram para "responder e acompanhar a evolução do conhecimento científico e/ou para responder a alguma demanda específica de interesses e tendências presentes na sociedade" (Braga, 2003, p. 60). Mas, considerando que a tecnologia digital, uma evidência da evolução dos meios comunicacionais, possibilita não apenas os múltiplos e rápidos acessos ao conhecimento como também aumentou a sua produção, como deve ser o posicionamento da escola frente a essa nova realidade, no que concerne aos saberes instituídos, já legitimados? Devem-se privilegiar os saberes científicos em detrimentos dos saberes de interesses dos estudantes ou o inverso? Uma das possíveis respostas a essa questão é agir de modo exaustivo, na seleção de um "conjunto de saberes considerados constitutivos do vínculo social em um determinado momento da história de uma nação." (Meirieu, 2005, p. 39) Nesse caso, é preciso contar com a responsabilidade política de questionar o que é necessário para se viver em comunidade, e ainda, que linguagens e ferramentas é preciso dominar, quais os conhecimentos históricos, artísticos e científicos que devem ser compartilhados. Na visão de Meirieu (2005) é interessante equilibrar os saberes que unem com aqueles que fazem movimento para fora, aqueles sentimentos de pertencimento e aqueles outros que promovem solidariedades mais amplas. Já Candau (2002) alerta para a necessidade de cruzamento de saberes do cotidiano escolar, ou seja, a interpenetração dos saberes docentes, com os saberes sociais de referência e os saberes construídos pelos alunos.

Contudo, os saberes de referência não são definidos de uma hora para outra, pois eles são fruto de uma construção que tem "origem numa necessidade real do conjunto da sociedade que motiva uma proposta de interferir na formação dos cidadãos em

certa direção, em certo tempo" (Braga, 2003, p. 61). Dessa forma, os saberes escolares podem se constituir a partir de um campo de forças, na tensão que se estabelece nas diferentes leituras da realidade e dos interesses políticos das instituições, sem negar, que muitas vezes, também, em função dos saberes docentes.

É bom lembrar que mesmo conjugando todas estas interferências, os saberes são mutáveis e vivem em rápida obsolescência, o que cria um dinamismo ainda maior no processo de aprendizagem e no perfil do homem que se deseja formar.

No interior dessa discussão estão os estudantes que se apropriaram da tecnologia e possivelmente estão mudando os padrões de relações com os saberes, motivados pelo uso do computador e da Internet, na vazão dada às suas curiosidades de conhecer e na facilidade de acesso à informação.

Portanto, a introdução da tecnologia digital nas escolas brasileiras insere-se num momento de grande turbulência no processo escolar, que apresenta uma complexidade inscrita na universalização do ensino e nas novas questões que se apresentam na relação dos estudantes com os saberes. É nessa complexa trama, que se procurou delinear as relações que possibilitam compreender melhor o objeto de análise, e os sujeitos que serão descritos a seguir.

1.1. Caracterização dos estudantes info-incluídos

São considerados info-incluídos aqueles estudantes que apresentam um nível intermediário de apropriação da informação. Posicionam-se entre aqueles que têm simples acesso ao computador e o utiliza como máquina de escrever, ou seja, de forma mecânica; e aqueles qualificadamente superiores, que desenvolveram habilidades e valores, constroem conhecimentos e assumem a posição de ator social e cidadão. Os estudantes info-incluídos aqui referidos são capazes de colocar sua capacidade de pensar, refletir e criticar para produzir conhecimento significativo, possuem, portanto, envolvimento intelectual na sua relação com a tecnologia digital.(Ferreira; Dudziak, 2004)

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da cidade de Araxá, no estado de Minas Gerais. Esta escola foi construída em 1994 com o objetivo de atender a população da periferia, no setor norte da cidade. Esta região teve um crescimento rápido fruto de doações de terrenos oferecidos pelo poder público, às famílias socialmente vulneráveis. Estão representados ali, trabalhadores de serviços domésticos, do setor agropecuário, atividade econômica de destaque na macroregião na qual está localizada a cidade. Vale ressaltar que a realidade da escola pública de regiões periféricas da cidade atende públicos bem diferenciados daquelas da região central. Enquanto no centro, os estudantes geralmente apresentam uma origem social mais privilegiada e possuem mais acesso aos espaços culturais, nas periferias essas condições são bem diversas. Portanto, esses estudantes,

sujeitos da pesquisa, apenas tiveram acesso ao computador na escola pública, ou seja, foi no processo de escolarização que tiveram a oportunidade de serem incluídos no contexto digital.

A partir da descrição desse contexto socioespacial, pode-se afirmar que os estudantes aqui destacados, representam uma parcela de sujeitos de famílias das camadas populares, compreendidas, como aquelas que, na sociedade capitalista desigual, não têm acesso a bens culturais e tecnológicos avançados, mas que, com acesso mínimo a bens materiais, procuram garantir a sobrevivência digna através do trabalho. Essa realidade é similar à dos demais centros urbanos brasileiros nos quais se vê configurada a desigualdade socioespacial, o privilégio de alguns e a injustiça para muitos.

A escola da qual fazem parte esses estudantes, realizou parceria com uma Organização Não Governamental – ONG – que desenvolve um Programa de Inclusão Digital a fim de disseminar tecnologia social inovadora no contexto educacional, cooperar para a melhoria da qualidade da educação e ampliar as possibilidades dos jovens desenvolverem seus potenciais. Seu plano estratégico tem como foco a aprendizagem dos estudantes, o desenvolvimento de suas competências e habilidades, utilizando como base a metodologia de projetos.

Na escola, os estudantes têm acesso aos computadores e à internet, no horário escolar e extra-escolar. Recentemente, algumas turmas estão utilizando classmates (um modelo compacto de notebook próprio para estudantes) durante as aulas, nos espaços coletivos da escola. Esse fato permite aos estudantes participarem de chats, listas de discussão, acessarem Orkut, e-mails. Os estudantes também podem levar o computador para casa e apresentar seus projetos e blogs aos familiares.

A partir da experiência vivenciada na escola pública descrita, esta pesquisa objetivou avaliar as ressonâncias do uso das tecnologias digitais nos processos de escolarização, e especificamente verificar as mudanças na relação com os saberes escolares dos estudantes info-incluídos. Na perspectiva da abordagem qualitativa, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: grupo focal, entrevistas semiestruturadas com alunos, docentes e gestores da escola, além da análise de documentos como blogs dos estudantes e webfólio da escola.

Especificamente no grupo focal foi possível realizar análises das comparações que os estudantes fizeram da escola que existia antes do uso do computador e da internet e a que vivenciam atualmente e, ainda, investigar na mesma perspectiva, a relação deles com o conhecimento nos dois momentos. As discussões e confrontos estabelecidos entre os dois momentos foram exploradas durante o grupo focal.

Nas entrevistas individuais, foi possível avançar em algumas questões discutidas no grupo focal, aprofundando-as e desdobrando-as.

2. Relação dos estudantes com os saberes disciplinares

Os resultados desta pesquisa indicaram que o uso do computador e da Internet potencializou a aprendizagem e a relação dos saberes escolares com a vida pessoal e com as perspectivas profissionais dos estudantes. Além disso, ficou evidente o avanço na relação desses alunos com as disciplinas escolares, com destaque para as habilidades lingüísticas.

O contexto que produziu esta realidade estrutura-se através da metodologia de projetos de aprendizagem, de forma que os adolescentes realizam pesquisas na internet, cujos temas são originados da identificação e expressão de curiosidades pessoais. Esse processo de produção possibilita o uso de e-mails, criação de blogs com postagem de textos e imagens, utilização de softwares para produção de mapas conceituais e ainda a utilização do Power Point para comunicação dos resultados da pesquisa. O tempo escolar é reorganizado a fim de disponibilizar um dia da semana para as pesquisas, no laboratório da escola. Nos outros dias, os horários são distribuídos entre as disciplinas que constituem o currículo. Especialmente as turmas que possuem os classmates, utilizam o computador em todo o período escolar, ou seja, em todas as aulas.

Na entrevista do grupo focal os estudantes identificaram melhora no desempenho deles em relação aos conteúdos das diversas disciplinas, porém especialmente da Língua Portuguesa, uma vez que através dos projetos de aprendizagem, passaram a ler e escrever muito mais. É preciso destacar que um dos maiores desafios da escola pública e motivo de insucesso e exclusão de alunos do sistema escolar e social são a não apropriação necessária do código lingüístico e do seu uso social. Portanto, esta é uma questão relevante no processo de escolarização dos estudantes, identificada por eles mesmos, quando fazem referência a tarefas escolares que se apropriaram como anotações, resumos, interpretação de textos, o que consideravam não saber realizar antes do uso do computador e da internet.

> Agora eu comecei a fazer muitas pesquisas, tem que fazer anotações, resumos, então fui aprendendo mais a fazer resumo, fazer anotação. E também tem o auxílio audiovisual, porque eu tiro da Internet. E com isso, eu desenvolvi a minha forma de escrever. Eu já vou ouvindo e vou escrevendo, antes eu tinha dificuldade (Jade)[1]
>
> ...eu descobri como resumir mais para colocar certo no blog....(Hortência)

Percebe-se que os estudantes conquistaram autonomia na leitura, garantida pela conquista da autoregulação e do desejo de alcançar novos patamares na compreensão daquilo que lê. Caracteriza-se como um estado de inconformidade com o que se entende, de modo que a dúvida impulsiona a ação de uma nova busca, um

[1] As transcrições das falas dos estudantes estão grafadas em itálico em todo o texto, dispensando o uso de aspas. A fim de preservar a identidade de todos os sujeitos do grupo focal e das entrevistas, optou-se por utilizar nomes de plantas e flores.

retorno ao texto para confirmar ou refutar o previsto. Segundo uma das alunas pesquisadas (Dália), *a leitura ficou mais interessante*. Para Levy (1999) a hipertextualidade torna possível a regulação dos próprios processos cognitivos e permite análise crítica da informação. Deste modo, esses estudantes diversificam as formas de leitura, diferente da leitura linear, se aproximam de uma estruturada hierarquizada conforme os seus interesses. Ao ler, estariam construindo e relacionando tópicos e subtópicos, novo formato na execução da tarefa (Coscarelli, 2006).

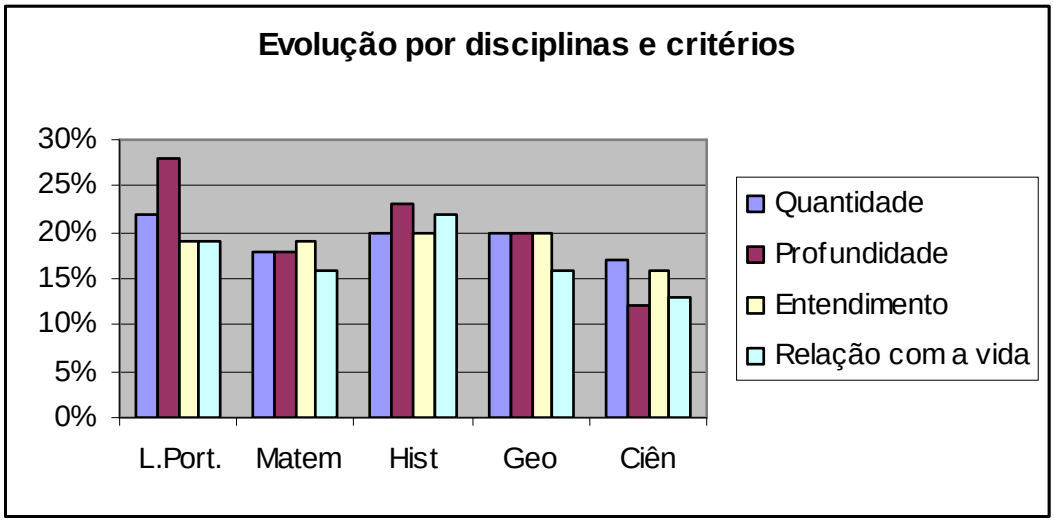
Nas entrevistas, os estudantes tiveram a oportunidade de representar quantitativamente – de zero a dez – a sua relação com as disciplinas escolares, segundo os critérios: da quantidade de conteúdos aprendidos, profundidade, entendimento e a relação dos saberes de cada disciplina com a vida. Todos eles avaliados comparativamente em dois tempos, antes e depois do uso do computador na escola.

Os dados coletados permitiram relacionar a evolução segundo esses critérios em cada uma das disciplinas, demonstradas na tabela e gráfico abaixo.

Percentual de evolução por disciplina e por critério avaliado

Critérios	L. Port.	Matem	Hist	Geo	Ciên
Quantidade	22%	18%	20%	20%	17%
Profundidade	28%	18%	23%	20%	12%
Entendimento	19%	19%	20%	20%	16%
Relação com a vida	19%	16%	22%	16%	13%

Fonte: CASTRO, 2010, p.98.



Fonte: CASTRO, 2010, p.98.

Pode-se perceber um ganho significativo em relação à linguagem e de modo especial, nos critérios da quantidade e profundidade dos conteúdos, o que é justificado pelo investimento de tempo e de qualidade do trabalho intelectual que está sendo realizado não apenas nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, mas também na dedicação às pesquisas dos projetos de aprendizagem realizados. O envolvimento dos alunos leva a escola a abrir o laboratório em horários extras e os alunos a retornarem à escola para avançar em suas pesquisas. Nesse aspecto, há uma peculiaridade relacionada aos alunos que levam o classmates para casa. Especialmente aqueles que moram mais próximo, têm o benefício aumentado, pois acessam a rede de internet da escola, podendo usufruir não apenas para realizar o seu projeto, mas para fins de entretenimento.

A leitura nesta escola atualmente é muito influenciada pelo uso do computador. Nos depoimentos dos estudantes ela ficou mais fácil, facilidade esta explicada pela rica possibilidade de acesso à informação. Anteriormente, o único recurso que tinham para pesquisar era a biblioteca da escola, que segundo os sujeitos pesquisados, possui poucos livros para a pesquisa, em sua maioria livros didáticos que não atendiam aos interesses deles, o que os levava a desistir da busca. Em suas próprias expressões, antes dos computadores " *os trabalhos tinham pouco conteúdo, porque não tinha onde pesquisar [...] as pesquisas ficavam pobres [...]"*.(Jade).

Na avaliação da supervisora, a leitura que está se fazendo na escola agora é uma leitura compreensiva. Provavelmente é fruto das mudanças na metodologia e do abandono daquela prática "*onde o aluno ia pra sala para ouvir a explicação, copiava e respondia ali caladinho"* (Supervisora). Na avaliação dos alunos eles hoje são capazes de fazer tarefas mais complexas, assim se referindo ao processo de busca da informação, da seleção da mesma e do desejo de apresentar bons resultados, de fazer uma "pesquisa ficar bem completa".

Assim, o acesso à multiplicidade de informações e também a sua atualidade através da web é um fator relevante neste processo de escolarização, trazendo um novo desafio, muito além da informação do livro didático e dos professores considerados, até então, como únicos informantes. Ao contrário do que sempre aconteceu, neste momento vivencia-se o grande desafio de saber lidar com o excesso de informações disponíveis na Internet, que pode ser tão problemático como a situação anterior, a de ausência de dados.

Nesse contexto de aprendizagem, é preciso considerar as extensas questões que estão em jogo como: a capacidade dos estudantes de circular entre a variedade de informações de modo que saiba definir bem o tema, ser capaz de interrogar-se, fazer perguntas pertinentes; planejar a maneira de respondê-las; localizar a informação; saber manejar as bibliotecas da rede mundial; selecionar a informação, pois saber extraí-la

envolve compreensão; organizar as informações, aprendendo a tomar notas, sintetizar, classificar, avaliar a informação e ainda julgar a sua veracidade, relevância e fonte, para finalmente comunicar os resultados. (Santomé, 1998, p.241)

Essas são as tarefas compreendidas como complexas pelos estudantes, que mesmo não tendo a compreensão do significado de todo esse processo para o seu aprendizado, eles começam a identificar a realização de algumas delas no cotidiano escolar, na sua prática de estudante, de modo a se sentirem mais confiantes em sua capacidade de aprender. Já são capazes de elaborar perguntas, cada vez melhores, pois este é um tópico especial do planejamento do projeto, que direciona toda a pesquisa que fazem. A habilidade de tomar notas ficou evidenciada como uma ação em evolução e também a conquista da autoria na produção do conhecimento. Há um esforço de professores e alunos para que as operações de copiar e colar sejam desprezadas, a fim de que as ações cognitivas sejam potencializadas para a transformação das informações em conhecimentos.

Fica dessa forma caracterizada na vida escolar desse grupo de estudantes uma nova dinâmica de elaboração do saber, distanciando-se cada vez mais daquele processo de aprendizagem que priorizava a apropriação mecânica de uma sequência linear de conceitos. Entretanto, é preciso cuidar das condições pedagógicas em que se dá esse processo, a fim de que todos os aspectos sejam criteriosamente avaliados e os professores possam acompanhar as mudanças, adequando as demandas e necessidades dos estudantes a novas estratégias e percursos que garantam a efetividade do aprendizado.

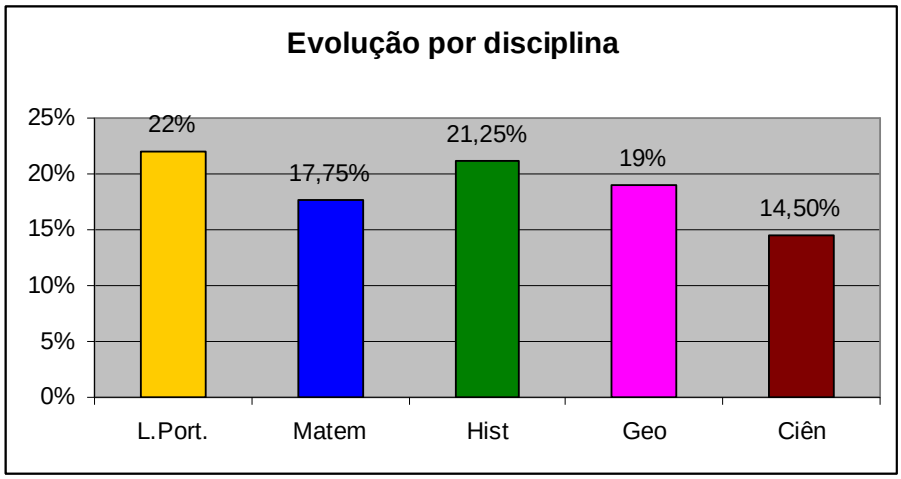
Além disso, essa reconstrução da relação com o saber que se dá a partir da introdução de um novo instrumento mediador – a tecnologia digital – coloca em jogo não apenas uma relação epistêmica com o saber, mas também uma relação de identidade, pois ela diz a respeito dos sujeitos envolvidos, quem eles são, suas expectativas, referências, concepções de vida, e suas relações com os outros e consigo mesmos. (Charlot, 2000) Poder-se-ia acrescentar inclusive da sua relação com a instituição "ESCOLA".

As atividades de socialização do conhecimento produzido têm cooperado para o desenvolvimento das habilidades comunicativas. De modo geral, a escola brasileira, não oportuniza um espaço significativo no currículo escolar para o investimento na língua oral, não há uma preocupação com os aspectos metodológicos desse ensino. É comum que as práticas se conformem com as rodas de conversas informais, centralizadas no professor e no conteúdo. Considerando que o uso da comunicação como estratégia intencional e ensino é muito recente, a prática da oralidade que passa a existir no processo escolar estudado apresenta-se como significativa ao seu aprendizado. A utilização de fóruns internos para exposição dos trabalhos, aparece como um desafio aos

estudantes que se superam, vencendo a timidez, adequando sua linguagem e formalizando sua comunicação pública.

O sistema educativo deve, atualmente, considerar as relações que envolvem a expressão oral, pela sua atuação na participação e inserção na vida social. A relevância desse aspecto está no fato de reunir linguagem, desenvolvimento social e participação na vida da comunidade. Os estudantes já sabem identificar as suas variantes dialetais, justificá-la, assim como entender o uso da língua padrão. O que parece um aprendizado óbvio ao processo escolar, ainda é um desafio, pois é comum encontrar escolas e professores que não sabem como fazê-lo, mantendo e, por vezes, aumentando a distância social entre aluno, escola e professores.

Outro dado relevante refere-se à comparação entre o percentual evolutivo das disciplinas escolares.



Para obtenção destes dados foi realizada a média de todos os critérios avaliados em cada uma das disciplinas. Mais uma vez a Língua Portuguesa ganha realce em relação às outras disciplinas. Para análise, é preciso considerar que a língua é instrumento mediador de todo o processo, para a compreensão e relação com o saber. Segundo Vygotsky (1991) o domínio da linguagem falada e escrita tem consequências na capacidade de abstração mental, possibilita analisar e fazer generalizações. Enquanto instrumento de comunicação, ela possibilita a troca de informações, o compartilhamento de significados, a partir da interpretação da realidade. Talvez por este motivo, a relação dos estudantes com as disciplinas discursivas como a Língua Portuguesa, a História e a Geografia, apresentem um avanço maior.

Pode-se perceber que a evolução na disciplina de História se deve a dois fatores. O primeiro refere-se ao envolvimento e aproveitamento da professora, às possibilidades que a tecnologia digital trouxe para suas aulas, alterando, inclusive, suas concepções da prática pedagógica. O segundo, por ser uma disciplina centrada na língua oral, verbal e

escrita e atualmente, com o uso da Internet, bem mais imagética. Os dados levantados permitiram considerar que o uso da imagem tem impactado mais o entendimento e o significado da compreensão histórica para a vida dos estudantes.

Na listagem de temáticas das pesquisas dos estudantes, verificou-se que muitas estão vinculadas aos processos históricos, a produção material e tecnológica da sociedade, como: o surgimento do sorvete, da televisão, das revistas em quadrinhos, da moda, da Fórmula I, dos clubes de futebol, da cidade, das profissões. Se por um lado essa prática poderia levá-los a exercitar a compreensão do tempo histórico, por outro, é preciso questionar se também os levaria a produzir avanços conceituais estruturantes das disciplinas.

Há uma semelhança da disciplina Geografia com estes aspectos da disciplina História. Porem, não se sabe, e julga-se válido questionar, se a mudança que está sendo operada, possibilita a prática do raciocínio histórico e geográfico, voltando-se para a capacidade de formular, comprovar hipóteses, aplicar estratégias complexas do tipo dedutivo e indutivo, possibilitando a compreensão dos conceitos das disciplinas.

Independente das dúvidas que permanecem, não se pode negar o avanço dos alunos em relação às duas disciplinas, nesse momento do processo de escolarização. É possivel ver esse potencial de transformação na fala dos estudantes:

> Antes eu pensava assim, vou estudar coisas de agora, pra que estudar coisas do passado, que já passou, não era interessante. Agora hoje eu vejo que as coisa do passado está ligado com as coisas de hoje em dia. Eu não pensava assim. (Lírio)

O mesmo estudante ao se referir ao uso da internet no ensino da Geografia diz que: *hoje tem mais mapas, as regiões, por exemplo, vegetação, dá pra você vê a vegetação, tem mais explicação do que é em cada local, eu acho que eu entendo mais.*

> O mundo era desconhecido, mas depois do computador a gente conheceu então, a geografia, na relação com a vida, ela aumenta o pensamento sobre o mundo. (Cravo)

Quanto às disciplinas de Matemática e Ciências Naturais é preciso encontrar alguns parâmetros de avaliação para discutir melhor os resultados. Além dos resultados na relação com estas disciplinas serem menores que as outras, verificou-se que os temas das pesquisas dos estudantes concentram-se mais nas áreas da História e da Geografia. Tal evidência se justifica por serem disciplinas discursivas, que utilizam, instrumentalmente, a língua oral e escrita. Outra interferência evidenciada negativamente pelos estudantes se refere ao fato de que no último ano do ensino fundamental, são introduzidos aos saberes da Química, Física e Biologia.

3. Considerações finais

A pesquisa sobre a relação dos estudantes com os saberes disciplinares abriu oportunidade para novas indagações, pertinentes a práticas que utilizam a tecnologia

digital e a Internet. Uma delas é compreender essa diferenciação entre as práticas trabalhadas nas diversas disciplinas, seus efeitos e desdobramentos na escolarização. Outra é verificar se os estudantes estão se apropriando dos conhecimentos científicos que são socialmente relevantes e se os métodos de estruturação do raciocínio presentes nas pesquisas escolares favorecem a conquista da autonomia intelectual. Mesmo sendo desenvolvidos o pensamento lógico e o método científico, é indispensável que estejam associados ao raciocínio crítico.

Vale também considerar as possibilidades de reconceitualização da escola, enquanto agência do conhecimento e das relações entre os saberes, a fim de discutir questões curriculares relativas às metodologias nos contextos de escolarização que utilizam a tecnologia digital.

Finalmente, a pesquisa permitiu significar questões relevantes na escolarização de estudantes das camadas populares. Eles tiveram acesso ao computador e Internet no cotidiano escolar, vivenciaram uma nova relação com os saberes. Há efeitos desse processo em suas vidas, nos seus projetos pessoais, na autoestima e atribuição de valor ao conhecimento. Uma conquista que não seria possível, ou talvez bem mais distante de realizar, na realidade anterior da escola e nas condições socioeconômicas e culturais da comunidade onde vivem.

Referências Bibliográficas

BRAGA, R. B. (2003). *A Geografia como ciência e como disciplina escolar*.in: SALGADO, M.Umbelina C, MIRANDA, Glaura V. de, *Formação Superior de Professores:* vol.3 Coleção Veredas. Belo Horizonte: SEE- MG. p. 54-85.

BRAGA, R. B. (2008). *Formação de Professores e a Crise nas Licenciaturas: consensos, dissensos na construção das reformas dos Cursos de Geografia e Identidade Profissional.* In: XV Encontro Nacional de Geógrafos, 2008. São Paulo: Anais do XV encontro Nacional de Geógrafos – O espaço não para: por uma AGB em movimento. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros. p. 01 – 15.

BRAGA, R. B. (2010). *Tensões e Interações entre o Saber Científico e o Escolar: considerações sobre o ensino da Geografia.* Belo Horizonte. 16p. No prelo.

CANDAU, V. M. (org.) (2002). Didática, currículo e saberes escolares (2ª ed). Rio de Janeiro: DP&A.

CASTELLS, M. (1999). *A sociedade em rede*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra.

CASTRO, D. D. B. (2010). *A Tecnologia digital no processo de escolarização: uma experiência no município de Araxá.* Dissertação Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local. Centro Universitário UNA, Belo Horizonte.

CHARLOT, B. (2000). *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed.

CHARLOT, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização:* questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed.

COSCARELLI, C. V. (org.) (2006). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.* 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

DUBET, F. (2003). *A escola e a exclusão*. Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho. p. 29 – 45.

FERREIRA, S. M. S. P. & DUDZIAK, E. A. *La alfabetización informacional para la ciudadanía en América Latina: el punto de vista del usuario final de programas nacionales de información y / o inclusión digital.* World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council. http://www.ifla.org/IV/ifla70/prof04.htm

LÉVY, P. (1999). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Ed. 34.

LÉVY, P. (2008). *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34.

MACEDO, L. (2005). *Ensaios Pedagógicos: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed.

MEIRIEU, Ph. (2005). *O cotidiano da Escola e da Sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed.

MORIN, E. (2006). *A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

PAIS, L. C. (2008). *Educação escolar e as tecnologias da informática*. Belo Horizonte: Autêntica.

PERRENOUD, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

PRETTO, N. L. (2008). *Escritos sobre Educação, Comunicação e Cultura.* Campinas, SP: Papirus.

SANCHO, J. M. & HÉRNANDEZ, F. (2006). *Tecnologias para transformar a educação.* Porto Alegre: Artmed.

SANTOMÉ, J. T. (1998). *Globalização e Interdisciplinariedade: o currículo integrado.* Porto Alegre: Artes Médicas.

VYGOTSKY, L. S. (1991). *Pensamento e Linguagem*. 3 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes.

ZABALA, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed,

Processos de avaliação: uma experiência de formação de professores de Arte a distância

Maria Cristina R. F. Silva

UDESC/CAPES

Resumo: O foco da pesquisa a ser descrita é a formação de professores de arte numa abordagem de compreensão de Arte Contemporânea. Analisaremos nesse contexto os diversos instrumentos de avaliação, construindo uma reflexão no contexto da experiência desenvolvida num ambiente virtual de Internet. No processo de inscrição tivemos 136 inscritos e desses selecionamos quarenta para fazer parte do curso. Dos quarenta professores 24 concluíram o curso e desses, 04 desenvolveram uma experiência com seus alunos por meio de trocas multiculturais também a partir de uma Plataforma Virtual de Aprendizagem. O tema do curso de formação de professores de artes estava direcionado para a preparação de professores para o ensino dos conteúdos de Arte Contemporânea. O curso de formação totalizou 40 horas de trabalho durante dois meses. A equipe de trabalho do curso contou com dois coordenadores gerais e quatro mediadores convidados, com experiência na área de formação de professores pela Internet. Analisamos os instrumentos de avaliação utilizados na seleção dos professores, na apreciação do curso e no aproveitamento das atividades. Como principal resultado identificou-se que a avaliação se constitui de forma processual sendo um importante aliado na seleção do grupo. Da mesma forma os professores avaliaram as atividades e a docência proposta ressaltando os aspectos relevantes e os pontos a ser qualificados nas próximas experiências. Também puderam analisar sua participação a partir da auto-avaliação analisando sua experiência na participação no curso. Por último destacamos que por meio da avaliação o grupo pôde re-direcionar sua prática e propor novos elementos orientadores para a formação docente em Arte. .

Palavras-chave: Professores, Arte, Avaliação

Abstract: Current research deals with Arts teachers' formation within an approach in the comprehension of Contemporary Art. Several evaluation tools are analyzed and an experience developed within the Internet's virtual environment is discussed. Forty teachers-subjects, out of 136 enrolled candidates, were chosen to participate in the course; 24 teachers concluded the course, of whom 4 proceeded on an experience with students through multicultural exchanges from a Learning Virtual Platform. The theme of the two-month 40-hour course for Arts teachers' formation comprised teachers' preparation for the teaching of subject matter in Contemporary Art. Course team was composed of two general coordinators and four invited mediators experienced in teachers' Internet formation. Evaluation tools for teachers' selection, course appreciation and development of activities were analyzed. Results show that evaluation was an important asset in the selection of the group. Teachers, in their turn, evaluated activities and suggested teaching modes with special emphasis on relevant aspects and on items to be dealt with in future experiences. They could also analyze their own participation by means of self-evaluation comprising their experience in the course. Through evaluation the group could redirect its practice and propose new direction items for the Art teachers' formation.

Keyworks: teachers', Art, evaluation

1. Apresentação

A pesquisa descrita no presente texto tem como foco a análise da formação de professores de arte tendo como conteúdo o ensino da Arte Contemporânea. Analisamos

nesse contexto os diversos instrumentos de avaliação utilizados no processo, construindo uma reflexão no contexto da experiência desenvolvida num ambiente virtual de Internet. No procedimento de inscrição tivemos 136 inscritos e desses selecionamos quarenta para fazer parte do curso. Dos quarenta professores 24 concluíram o curso e desses, 04 desenvolveram uma experiência com seus alunos por meio de trocas multiculturais também a partir de uma Plataforma Virtual de Aprendizagem. O tema do curso de formação de professores de artes estava direcionado para a preparação de professores para o ensino dos conteúdos de Arte Contemporânea.

O curso de formação totalizou 40 horas de trabalho durante dois meses. A equipe de trabalho do curso contou com dois coordenadores gerais e quatro mediadores convidados, com experiência na área de formação de professores pela Internet. Analisamos os instrumentos de avaliação utilizados na seleção dos professores, na apreciação do curso e no aproveitamento das atividades. Como principal resultado identificou-se que a avaliação se constitui de forma processual sendo um importante aliado na seleção do grupo. Da mesma forma os professores avaliaram as atividades e a docência proposta ressaltando os aspectos relevantes e os pontos a ser qualificados nas próximas experiências. Também puderam analisar sua participação a partir da auto-avaliação ponderando sua experiência e participação no curso. Por último, destacamos que por meio da avaliação o grupo proponente pôde re-direcionar sua prática e propor novos elementos orientadores para a formação docente em Arte.

A pesquisa apresentada teve como objetivo investigar as aprendizagens de arte de crianças em realidades diferenciadas a partir de uma abordagem multicultural-crítica utilizando a Internet. Os estudos de Mason (2001) e Richter (2003) ampliaram os referenciais a partir de um desenho multicultural-crítico para o ensino de arte. As contribuições de McLaren (1999) no campo da educação foram relevantes para definir uma visão de formação de professores. Trata-se de uma experiência de extensão que foi realizada no ano de 2008, 2009 e 2010. Após a realização dessas experiências buscou-se analisar um recorte dela que foi a preparação de professores de artes como mediadores da experiência na sua sala de aula. Iniciamos o presente texto apresentando os antecedentes da pesquisa.

No ano de 2004 concluí a tese de doutorado e durante dois anos continuei atuando na formação de professores de artes na graduação e em formações continuadas na rede pública e privada de Santa Catarina. No ano de 2006 tive a possibilidade de desenvolver a experiência de formação de professores de arte a distância que havia produzido no doutorado. Desenvolvi essa experiência com três grupos em cidades distintas durante um ano (Fonseca da Silva e Horn, 2008). Posteriormente ao iniciar as atividades no Centro de Educação a Distância propus um projeto de extensão com a intenção de familiarizar professores de arte e estudantes com um ambiente virtual de

aprendizagem chamado Moodle que é um software gratuito muito utilizado em vários países para a formação a distância. Havia também nessa intenção um desejo de estimular o uso da Arte Contemporânea, pois já são veiculadas na literatura da área as dificuldades do professor de arte de incluir a Arte Contemporânea em sua prática (sobre o tema ver Fonseca da Silva, 2006). Assim o projeto foi proposto nos anos de 2008 a 2010 e cada uma das experiências apresentou um desenrolar diferenciado. Para tanto, um conjunto de temas foi proposto para esse trabalho a fim de que todas as edições tivessem o mesmo eixo de orientação pedagógica. Em 2008 o projeto contou com uma professora de Florianópolis e uma professora de Itapema, ambas as cidades pertencem ao Estado de Santa Catarina, Brasil.

As professoras de artes visuais participaram da experiência com seus alunos, na sala de aula normal e uma parte da carga horária era desenvolvida de acordo com a condição de cada escola, na sala de informática. No ano de 2009 aderiu ao grupo uma professora da cidade de Canoas, Estado do Rio Grande do Sul. A experiência continuou a partir dos temas geradores, mas os estudantes eram outros. Nessa segunda etapa as professoras já estavam mais habilitadas para desenvolver a experiência a partir do ambiente virtual de aprendizagem e demonstravam uma compreensão maior da arte contemporânea. Nesse quesito a entrada da terceira professora foi fundamental para que com sua experiência e conhecimento fosse ampliada a experiência desenvolvida, tendo como fundamentação propulsora a tese de doutorado intitulada: "A formação de professores e professoras de arte: Uma proposta multicultural – crítica a distância".

No ano de 2010, foi proposto um curso de formação de professores de artes, para preparar um grupo de profissionais para desenvolver a experiência no ano de 2010 com os estudantes, no curso de formação foram selecionados para a nova etapa quatro professores. O foco desse artigo analisou a avaliação construída no processo de formação dos quarenta professores de artes. Para dar conta dessa reflexão organizamos o presente artigo em três tópicos, a saber: o primeiro buscando apresentar a visão de avaliação impregnada no curso; no segundo, a análise das avaliações realizadas pelos professores sobre o curso de formação e por último, a auto-avaliação que fazem de si próprios.

Apresentamos como referencial no contexto da educação multicultural crítica as contribuições Peter Mclaren (2000), Gramsci (1995), Fredrich Jameson (2006) e no ensino de arte de Richel Mason (2001), Ivone Richter (2003) e Arthur Efland (2005), da mesma forma no contexto da avaliação utilizamos: Aguerrondo (2009), Bauer (2009), Coutinho e Teles (2010) Franco (2001).

Esperamos com essa introdução ter situado o leitor e ao final apresentamos uma sistematização dos dados da presente contribuição.

2. Avaliação como processo circular

Concebemos a avaliação no contexto da formação como um processo qualitativo, processual e que dialoga com os avaliados. Todavia, do ponto de vista das experiências coletivas a avaliação muitas vezes, embora tenha critérios claros, é vista como uma ferramenta de negociação entre alunos e professores. Da mesma forma como a avaliação envolve fatores subjetivos e de interesses pessoais do avaliado e de quem avalia, muitas vezes acontecem ruídos nesse processo. Muitos educadores defendem a auto-avaliação como estratégia de posicionar o avaliado no foco do processo.

Para E. Blanco, J. A. Pacheco e B. Silva, B (1998), a avaliação envolve três processos, a saber: O que avaliar (função docente), quem avaliar (agentes) e como avaliar (instrumentos de recolha de dados). Na proposição dos autores forma-se uma tríade com o objetivo de analisar a amplitude da avaliação na experiência proposta.

Ainda corroborando com os pressupostos dos autores supra citados, destacamos a defesa de princípios da avaliação sistêmica que valoriza não só o produto, como também o processo de desenvolvimento da experiência. Ressaltam igualmente que a abordagem sistêmica está inserida no contexto do paradigma antropológico que busca conhecer o sujeito em seu contexto, compreendendo-o a partir do seu modo de inserir-se na cultura. Para tanto a avaliação pode atuar como estratégia de compreensão da realidade e instrumento de mudança. Observa-se, no entanto que as políticas públicas sugerem processos de avaliação do impacto da formação docente sem considerar na maioria das vezes as dificuldades estruturais das escolas. Franco (2001) apresenta o processo de trabalho de uma comissão junto ao Ministério da Educação no Brasil, com o objetivo de subsidiar práticas mais qualitativas junto ao SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) entre elas as medidas de ampliação da apreensão do contexto. Nesse caso o autor sugestionou algumas modificações para qualificar a prática do SAEB, destacamos duas: "Existência de comitê multidisciplinar de especialistas para cada estudo, com a missão de oferecer uma visão de conjunto que informe as decisões sobre "demandas antagônicas" no âmbito de cada estudo" e "Incorporação de novas medidas relevantes para professores e gestores no SAEB" (Franco, 2001, p. 133). Embora o trabalho tenha sido desenvolvido em 2001, esses aspectos da falta de participação dos professores nos processos de avaliação e de formação continuada são apontados no discurso dos professores em pesquisas recentes como Gatti e Barreto (2009). Acreditamos que a apreensão de novas medidas relevantes para professores que atuam na escola pública pode destacar-se por meio de uma participação maior do grupo de professores nos processos decisórios e de investigação sobre a avaliação.

No cotidiano da escola a avaliação aparece como uma ferramenta de sanção, pois na maioria das vezes o estudante não participa dos processos de decisão, não sendo

educado para ver a avaliação como um componente do processo de ensinar e aprender, tão pouco o professor teve em seu processo de formação experiências significativas de avaliação qualitativa. Coutinho e Teles (2010) apresentam um estudo de avaliação reflexiva, num curso de Educação a Distância com 1.500 professores, analisando o discurso dos participantes com a intenção de dimensionar o ensinamento de registro a partir da prática reflexiva desenvolvida pelos estudantes-docentes ao longo dos anos de formação inicial, nesse caso o processo final do registro culminou no Trabalho de Conclusão de Curso de cada aluno.

Na relação inversa, quando o professor é avaliado também, de modo geral, ocorre alguns constrangimentos. A experiência de avaliação universitária, instituída nos últimos anos com regularidade, não tem conseguido modificar os resultados do processo de qualificação da formação inicial. Os dados são devolvidos ao professor, mas falta um processo de aprofundamento e de formação continuada que dê conta da avaliação menos exitosa, o que fazer com o professor que foi "mal" avaliado? Qual a concepção de erro que está subjacente a essa proposta?. Nos processos de avaliação de professores se explicita a idéia de que o professor universitário "está pronto" não necessitando de formação continuada. Aguerrondo (2009) aprofunda esse debate discutindo um conjunto de dimensões e temas que balizam a formação de professores para além da avaliação que se encerra no diagnóstico.

Vianna (1992) apresentou uma preocupação na década de 90 ao analisar a diversidade de produções sobre avaliação no periódico brasileiro "Cadernos de Pesquisa". Para o autor o termo envolve uma complexidade, não só pelos muitos temas discutidos sobre o viés da avaliação, como também pela inexistência de uma cultura de avaliar. Tratando-se de um estudo da década de 1990 o autor destacou o início das pressões dos órgãos de fomento e dos organismos internacionais pela implementação dos processos de avaliação. Outro aspecto abordado pelo autor é o predomínio da visão de avaliação a partir de instrumentos. Na sua reflexão abordou que é necessário focar a avaliação no contexto geral da experiência, observando o entorno, ampliando a análise e relacionando os resultados apurados com os instrumentos com o contexto onde a experiência está situada. Os estudos que analisam a produção da área, como no caso da avaliação, estabelecem uma contribuição para o desenvolvimento de novos estudos abrindo um leque de investigações possíveis, igualmente embora o estudo tenha oito anos, suas análises ainda são pertinentes na conjuntura atual.

Diferentemente do meio universitário, as escolas de ensino fundamental e médio vivem outra realidade, são avaliadas pelas chefias diretas, principalmente os professores não permanentes e pelos estudantes nas escolas que desenvolvem processos participativos de conselhos de classes com alunos. Ainda não temos no Brasil um instrumento de avaliação unificado, existem alguns programas do governo brasileiro que

buscam realizar um estudo mais amplo sobre os resultados da avaliação do quadro real de qualidade da educação brasileira. De fato esse é um tema que não há consenso, por um lado as associações de classe e da sociedade civil desejando um processo mais transparente e participativo, de outro o governo necessitando de números de qualidade para participar de processos de fomento internacionais. Bauer (2010) apresenta em seu estudo algumas das dificuldades que circundam a avaliação de impacto no Brasil, a autora se pergunta se é possível mensurar mudanças no quadro educativo, ainda busca analisar as concepções dos governantes de fazê-lo a partir da relação entre os dados de formação docente e de desempenho do aluno. Seu estudo leva em consideração principalmente um programa utilizado em São Paulo para alfabetização. Finalmente descreve as dificuldades de análise do processo.

No estudo dos componentes da avaliação, no processo de seleção dos 40 professores de arte para fazerem parte do curso, elegemos alguns critérios para valorar os critérios de seleção dos professores. Diante dos 136 inscritos necessitávamos fazer um recorte para 40 professores com o perfil mais adequado. Como o curso estava aberto nacionalmente, havia professores de todas as regiões e com experiências diversas. Não foi solicitado aos participantes comprovantes de experiência ou de formação que validassem as informações registradas. Definimos como critério de seleção que os professores atuassem na rede como professor de artes visuais, que tivessem formação de nível superior completa, que apresentassem noções básicas de uso do computador e de Internet. Mesmo afirmando ter todos os requisitos necessários, ao longo do curso observamos que alguns dos professores não preenchiam os requisitos obrigatórios, causando algum desconforto em momentos do curso. Para uma próxima experiência avaliamos a necessidade do envio do material comprobatório por correio tradicional.

3. Quando os avaliadores avaliam

No processo da investigação tivemos como participantes na condição de tutor quatro profissionais com qualificação e experiência no manejo de atividades de Educação a Distância, cada um dos profissionais trabalhou com um grupo de cerca de 10 profissionais. O tutor nesse caso tem o papel de acompanhar os estudantes atuando na mediação entre os participantes, o conteúdo e o contexto da escola e da arte. No presente tópico vamos analisar como cada um deles desenvolveu seu processo de avaliação. A fim de resguardar as questões éticas vamos denominá-los como: professor 01, professor 02, professor 03 e professor 04, mesmo sabendo que a numeração não é a forma mais adequada para nomear os participantes tutores, pois torna indefinido as questões de gênero e descontextualiza, optamos por essa forma a fim de fato resguardar as identidades.

Os profissionais analisaram a participação de seu grupo de diferentes formas: Participação dos alunos nos fóruns, participação dos alunos nos trabalhos de grupo, nas atividades de criação de material, entre outras. Vamos destacar no contexto deste artigo como foram realizadas essas análises utilizando o critério de análise qualitativa processual e com retorno ao aluno, também tempo de restituição da avaliação e modo de retornar. Para sintetizar este tópico e ilustrar com alguns depoimentos, apresentamos um conjunto de falas dos tutores na seguinte tabela:

	AVALIAÇÃO	FORUM PLANEJAMENTO	AUTO RETRATO
Professor 1	Sugiro como recuperação a solicitação de uma resenha do recorte de texto da M. C. (Texto de apoio ao módulo 4), com no mínimo duas laudas	Anexo planilha Excel com os participantes finais e respectivos itens de avaliação, conforme tua solicitação. Já sinalizei em verde as tarefas realizadas dos meus kids iniciais, e também, do grupo B - do Projeto Final. Em vermelho, as tarefas não realizadas. Coloquei vários pontos de interrogação no participante J. porque no fórum sobre AVAs ele não participou. Resta saber dos outros mediadores se ele participou das outras discussões sobre Museus, Redes Sociais e Blog.	Estimados participantes! A caricatura que vcs visualizam foi primeiramente scaneada e originou um arquivo.JPG, mas um tanto pesado. Assim, reeditei no Paint, deixando leve e de menor tamanho. Após, copiei e colei no Power Point para dar outro visual e novamente reeditei no Paint. Para quem gosta de caricaturar fotos digitais, indico o programa Cartoonist 1.3, gratuito, que vocês encontram no http://www.baixaki.com.br/busca/caricatura.htm

A síntese que apresentamos nessa tabela não representa a quantidade e a qualidade das intervenções apresentadas pelos tutores, nossa intenção é mais de ilustrar como a fala dos tutores chega aos estudantes e para a equipe formada por coordenadores e tutores. Na coluna 01 apresentamos algumas falas referentes a discussão final do curso quando foi apresentada a avaliação da participação dos estudantes no processo de execução das tarefas, essa ação requereu dos tutores a formulação de uma recuperação para aqueles estudantes que não cumpriram no tempo determinado as tarefas de sua responsabilidade.

Foi elaborado pela coordenação do curso conjuntamente com os tutores uma tabela com a síntese de todas as atividades realizadas por cada um dos participantes, marcando as atividades em aberto e destacando os participantes que não atingiram o coeficiente mínimo para aprovação.

Professor 2	Quanto a oportunidade de recuperação dos alunos penso que deva ser individualizada de acordo com os conteúdos que não conseguiram vencer, acho a maneira mais correta, como propõe a B.	Sobre meu grupo de arte/educadores brasileiros: Estou muito preocupada com a falta de agilidade deles na organização para o trabalho em grupo e por isto estou com olhos atentos e observadores - Porque isto tudo me lembra muito o comportamento dos adolescentes na escola e porque não dizer as reuniões de professores com grupos de estudos na escola - sempre uns esperando pelos outros, até o final - quer dizer quem tem comportamento assim na vida real repete isto no espaço virtual. E são estes mesmos profissionais que querem exigir mais espaço para a sua formação, mais acessibilidade através das instituições. e ao mesmo tempo não querem arcar com as responsabilidades que lhe são atribuídas no seu projeto de atualização. Percebo que falta-lhes auto disciplina, auto-determinação, auto... E estou aqui para dizer que temos que ter um modo de avaliarmos estes profissionais para que os que trabalham não levem nas costas quem só quer ter um certificado e depois ainda dizer que curso EAD é moleza!!! Desculpem -me pelo desabafo- ,mas estou pensando muito sobre isto desde que fiz um curso sobre mediação (como aluna) e me senti muito incomodada durante um trabalho final de grupo , com pessoas com comportamento semelhante.	Meu autorretrato, um desenho que fiz com caneta preta (sem traçar antes com lápis" sobre folha de revista, fotografado e editado pelo fhotoshop. Olha eu aí... Oi F. que bom que gostastes do picnik realmente ele é um editor de imagens muito fácil de usar inclusive pelos alunos nas escolas. No ano de 2008 realizei um trabalho de edição de imagens com adolescentes e tivemos excelente resultado e até começaram a usá-lo em outras disciplinas ensinando os professores também. bjos editados

Considerando o alto coeficiente de desistência nos cursos de Educação a Distância em um dos Fóruns de Planejamento a coordenação propôs que fizéssemos uma recuperação para aqueles participantes que tinham presença, mas que não haviam realizado as tarefas. As falas em questão na coluna um apresentam esse debate, um dos professores não participou do debate, também demonstrava dificuldade de tempo de compartilhar as atividades nos fóruns de planejamento. Na análise das falas é possível analisar que todos os tutores viam com bons olhos a recuperação e que a discussão foi construída buscando identificar o melhor instrumento de recuperação. Prevaleceu no grupo a idéia da recuperação como estratégia de re-elaboração dos conteúdos aprendidos e com foco exato naquelas atividades que realmente os estudantes apresentavam carências, ou que por algum motivo não haviam participado.

Já o segundo tópico ilustra atividades que não se correspondem, cada um dos tutores está postando sua mensagem de retorno aos alunos num fórum diferenciado. O professor um, tem um perfil bastante tecnológico, ágil no manuseio das ferramentas e está sempre presente no Ambiente virtual de Aprendizagem. Sua preocupação está mais centrada na resolução dos problemas e situação do aluno do que propriamente nas discussões mais de fundo. Dos profissionais participantes é o único que não tem formação na área de Artes. Acompanha os participantes em todas as atividades, é preciso nos retornos e realiza sínteses e materiais demonstrativos da participação dos participantes.

A fim de contextualizar, o professor dois é da área de arte e com atuação em classe escolar, pode-se ressalvar que apresenta bom conteúdo na área de arte e tem vivacidade na criação de idéias e propostas na aprendizagem. Apresentou algumas dificuldades em momentos isolados de acompanhar o grupo. Da mesma forma no seu comentário postado no Fórum de Planejamento, não compreende como os participantes não se envolvem nas ações do curso que escolheram para realizar. Ainda compartilha sua indignação com a falta de ética na profissão docente.

Gatti e Barreto (2009) apresentam uma importante análise do contexto da formação de professores no Brasil. Desde os números que compõe esse quadro até a formação na graduação e Pós-Graduação. Um dos itens que chama a atenção são os relatos dos professores sobre a formação docente a que são submetidos no contexto do trabalho por programas institucionais. Os professores avaliam que os cursos de formação continuada que se apresentam pelas secretarias de educação são distantes da sua realidade e sem a participação dos professores na concepção dos cursos. Igualmente o estudo das autoras nos aponta alguns aspectos que poderiam responder as ansiedades dos professores tutores em idealizar o envolvimento de uma parcela maior dos professores no curso. Vale ressaltar que nas falas apresentadas transparecem conceitos de avaliação, ou seja, de termos instrumentos de análise adequados para identificar o compromisso do participante com sua formação continuada.

Mesmo que algumas práticas de avaliação mais tradicional insistam em fazer parte do ideário pedagógico dos professores tutores, de modo geral as práticas avaliativas foram bastante pertinentes na medida em que, dos quatro tutores três deram sistematicamente retorno e acompanhamento aos participantes, procuraram ampliar os saberes dos participantes trazendo contribuições para seu aprendizado. Um dos tutores, diferentemente se deteve menos em respostas mais detalhadas e participou pouco nas decisões do grupo de tutores e coordenação no chamado Fórum de planejamento: SALA DOS PROFESSORES. Observou-se que os tutores auxiliaram os participantes no desenvolvimento de seus projetos, leram e discutiram os textos e materiais propostos. Também auxiliaram na edição do curso propondo idéias, tarefas e estratégias. Da mesma forma foram inovadores no uso das tecnologias e programas utilizados no

ambiente. Nesse quesito auxiliaram os participantes a utilizar os programas de softer were livre e tirar melhor proveito a partir da criação dos auto-retratos, dos blogs e das redes sociais, mediados pelo debate acerca da arte contemporânea.

Professor 3	Creio que a recuperação de cada um deveria ser referente a atividade em que precisa melhorar também. Ex: Acompanhei a A. no início e a maior dificuldade dela estava com a informação e manuseio das ferramentas, como um simples ppt. Depois não sei como ela participou dos outros projetos. Escrever textos apenas para cumprir a proposta seria somente para constar e não recuperar.	Assino embaixo e lamento também pela atitude dos participantes. Acredito que aqueles que mentiram sobre a área de atuação também deveriam ser penalizados, pois ficam no ambiente postando somente comentários e atrapalham o andamento dos demais. Meu grupo está indo muito bem, mas tenho alguns na carona e estou de olho neles. Na avaliação final deveria ser verificado que tipo de contribuição cada um deu ao curso, no sentido de que as pessoas que ficaram fazendo média o tempo todo e não contribuíram, não recebam certificado. Também estou como (O PROFESSOR 1), fazendo conjecturas...	Cada um inventa mais que o outro e que diversidade ideias e imagens. Então, lembre-se de enviar o autorretrato na atividade aberta para este fim. Aqui no fórum estamos socializando, nos conhecendo e nos contagiando. Abraços

Consideramos ainda que o grupo de tutores manteve-se quase que uníssono do início ao fim do curso na proposição das estratégias didáticas e sua consolidação no ambiente virtual. A avaliação foi tomada em diversos momentos como um processo participativo valorando as contribuições dos participantes e oferecendo alternativas as lacunas existentes. As atividades ainda propiciaram um pensamento criativo e reflexivo frente aos desafios da ação pedagógica para que os participantes pudessem também rever sua prática escolar de ensinar arte a partir das tecnologias.

Professor 4	Não participou	Olá colegas, Desculpe pela ausência nos fóruns, hehe. Bom, como sugestão, tenho 1 vídeo, não sei se pode, hehe, mas seria interessante, o nome dele é: tecnologia ou metodologia: Link: http://www.youtube.com/watch?v=lJY-Nlhdw_4 Neste vídeo, poderíamos refletir o uso de recursos tecnológicos em sala de aula. O outro, é um capitulo do livro de Ana Mae, que fala sobre o uso das tecnologias contemporâneas no ensino da arte: BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2007 Este texto faz referências ao uso das tecnologias contemporâneas na escola, sua importância, a massificação dos conhecimentos, socialização de informações e rede de conhecimentos.	Olá! Seja bem vinda ao curso! Também tenho problemas em escolher fotos, para colocar essa minha foto do perfil, troquei umas 3x, pois devemos ver se o cenário, iluminação, vestes, etc. O que faço muito, é utilizar as "tecnologias de bolso", como exemplo o celular, a maioria desses aparelhos estão vindo com uma câmera digital embutida, então, em um de meus passeios, as vezes tiro uma foto, aí passo para o computador, assim a utilizo em meus trabalhos. Essa atividade é mais para experimentação, espero que peguem diferentes fotos, falem algumas intervenções, e mostrem os resultados no fórum.

Destacamos que o curso foi rápido, um curso de quarenta horas, nos meses de férias janeiro e fevereiro e que muitos professores tem dificuldades de interagir com a tecnologia e com as imagens digitais. Analisando a participação dos tutores podemos dizer que eles avaliaram com as ferramentas disponíveis no ambiente e sem um estudo mais aprofundado de avaliação, ou seja, cada um trouxe sua concepção de avaliação e fomos dialogando no processo.

4. A avaliação do professor de arte

Neste tópico abordamos o processo de avaliação que os professores participantes realizaram em relação ao curso efetivado. Lembramos que nosso público inicial era de quarenta professores de artes e que ao final concluímos com vinte e quatro professores. A fim de desenvolver uma avaliação mais sistematizada propusemos o preenchimento de um formulário com dez questões divididas em quatro de assinalar com dados de identificação e seis discursivas avaliando o curso e sua participação nele. Observe a tabela abaixo:

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:
1. Sexo feminino (19) Masculino (5)
1.1. Escolaridade: Bacharel (01) Licenciado (11) Especialista (09) Mestre (01) Não responderam (02)
2. Primeiro curso on line – (4) sim / (18) não / (2) não responderam
3. Possui Internet em casa – (22) sim / (0) não / (02) não responderam
3.1. Discada (02) / (20) banda larga / (02) não responderam
4. Atuação em escola – (20) sim / (02) não / (02) não responderam
4.1. Nível de atuação – (4) Série Iniciais / (13) Ensino Fundamental / (03) Ensino Técnico (03) Formação de Professores / (03) EJA / (01) (02) não responderam.

Predomina a participação de mulheres no curso como de fato nas profissões na área de educação, dezenove mulheres e cinco homens. A feminilização do magistério é um tema abordado em outras pesquisas como Chamon (2005) que apresenta a docência como uma profissão predominantemente feminina. Os baixos salários, com a Ideia de complementação de renda e a aproximação da profissão com a atividade materna, são enfatizadas por estudiosos como algumas das razões que explicam o grande número de mulheres no campo educacional.

Em relação à formação um dado decorrente da pré-seleção é de que todos os participantes têm formação em graduação, sendo um com formação em bacharel, onze com licenciatura, nove especialistas e um mestre. Neste tópico selecionamos a maior formação, mas alguns além da licenciatura possuem também o bacharelado. Esse dado demonstra que os professores de arte que buscam formação em cursos de curta duração apresentam também um quadro de formação em percurso, a partir dessa amostra do total de professores, identificamos nove especialistas e um mestre. Igualmente se compararmos com as estimativas de falta de profissionais licenciados no Brasil, o grupo apresenta alta formação, pois todos concluíram no mínimo a graduação. Outro dado é a prática de formação na modalidade a distância, entre os professores

dezoito já realizaram outras formações na área utilizando a Educação a Distância. Apenas dois dos participantes que concluíram o curso nunca haviam desenvolvido um projeto dessa natureza na Internet.

Dos professores que concluíram o curso, vinte e dois têm acesso a Internet em casa e desses, vinte acessam por meio de conexão de banda larga. Este dado nos faz acreditar que um dos fatores do sucesso do desenvolvimento da Educação a Distância diz respeito ao acesso em boas condições à Internet. Outro dado é o fato de que dos professores de arte que concluíram o curso, vinte atuam em escola, nas séries iniciais, no ensino fundamental, médio e ou técnico em educação de adultos e três com formação de professores.

Na primeira das questões discursivas foi perguntado aos professores se conheciam os objetivos do curso e se foram cumpridos. A resposta foi unânime todos responderam que sim. Algumas observações como pouco tempo e poucos módulos foi observada pelos participantes. Segue alguns exemplos de registros dos professores:

> As mediadoras o tempo todo nos colocavam na linha para que não perdêssemos o ponto. Discussões e ações sem fundamento eram colocadas em segundo plano. A prioridade era sempre manter o foco se aproveitando das sugestões interessantes que apareciam. (questionário)

> A Oficina tinha como objetivo capacitar professores no uso de novas tecnologias, para mim que não tenho experiência na criação de aulas com esse aparatos, foi extremamente importante alcançando os meus objetivos ao fazer o curso. (questionário)

> Superou, pois acredito que mais que aprendizagem, conhecemos pessoas e com certeza foi o início de muitas amizades e quem sabe se colocados em prática podemos apreender ainda mais com a troca de experiências. (questionário)

> A cada curso, oficina, encontro que fazemos sempre tiramos algum aprendizado, e aqui não foi diferente, as experiências aqui trocadas, as informações, os textos disponibilizados, as atividades realizadas, tudo foi muito importante para alcançar os objetivos e contribuir para nosso crescimento profissional (questionário)

> Os avanços tecnológicos chegam a pontos importantíssimos para contribuir com o ensino e agregar o fator tempo, pois podemos estar em uma sala de aula às 22 horas da noite. E porque não? (questionário)

Observa-se nos registros que existe um interesse grande dos professores de artes pelas tecnologias, mesmo apresentando dificuldades de tempo e de acesso aos programas e equpamentos nas escolas, os profissionais vislumbram possibilidades de modificar sua atuação a partir de uma formação eventual como a proposta aqui desenvolvida. Em uma investigação desenvolvida por Gatti e Barreto (2009) as autoras analisaram um conjunto de trabalhos acadêmicos realizados no Brasil acerca da formação docente, as expectativas dos professores em relação a esse processo e como os profissionais viam a formação que recebiam. Das diversas críticas apresentadas selecionamos algumas que nos podem ajudar a analisar os problemas da proposta de curta duração que realizamos, embora os professores não tenham apontado-as na avaliação,

compreendemos que uma proposta sintética e com densidade de conteúdo dificulta um melhor aproveitamento do grupo.

Na análise de Gatti e Barreto (2009), um primeiro aspecto é o fato de que os professores queixam-se de não participar das decisões de que curso fazer, como fazer, ou seja não atuam na projeção das sua formação docente. Outro aspecto relevante é que mesmo não gerenciando o processo pedagógico de sua formação, analisam como importante a realização e destacam a universidade como um espaço de confiabilidade para desenvolver tais projetos. Igualmente criticam o fato de que as redes de ensino não dão continuidade a seus projetos, a cada governo que passa inicia-se todo o processo como se nada houvesse sido feito anteriormente.

As autoras analisam que os conteúdos, práticas de inovação que são ensinadas nos cursos de formação não auxiliam a modificar a prática, ou ainda o fazem de forma muito tímida. Esse aspecto nos interessa muitíssimo, saber como se move a prática do professor em sala de aula. Alguns depoimentos abordam esse tema:

> Creio que de minha parte os objetivos só foram atingidos em parte. Faltou mais participação da minha parte, as vezes, mesmo me dedicando pelo tempo de 1h diária, não conseguia acompanhar as discursões. Já fiz outros cursos on line, mas não intensivos. Sou aluna de uma graduação a distância e tenho mais facilidade quando faço as coisas ao meu tempo. Por ser intensivo e com necessidade de trabalho em grupo, creio eu que foi essa minha maior dificuldade. (questionário)

> Sim e em parte. Em parte, pois minha expectativa é que tivéssemos técnicas de mediação. Minha surpresa foi constatar que tivemos essas mesmas técnicas esperadas, porém não estavam prontas. Dadas. Construímos. Se a oficina tivesse uma duração substancial, tais técnicas seriam mais diversificadas. Mas a metodologia é esta mesma. Inclusive na atuação com os alunos. A abordagem é de fato colaborativa e construída de modo a considerar a cultura dos participantes e partir daí construir o projeto. É um conteúdo aberto que vai se construindo orientando-se pelas reflexões que se quer fazer sobre a Educação, o contexto em que se dá esta educação e a Arte nesse contexto social. (questionário)

> Acredito que foram alcançados, pois saio desta oficina com idéias concretas que aliem o ensino de Artes às novas tecnologias. Além disso, me convenci ainda mais da importância em aproximar a escola, as tecnologias, a cultura e a internet, não apenas no sentido informativo, mas como ferramenta de ensino aprendizagem para construção de conhecimentos. Vislumbro a possibilidade de também realizar com minha escola, com alunos de 4ª série, um projeto de intercâmbio cultural, a exemplo deste que propomos no projeto final. (questionário)

Os depoimentos nos apresentam promessas de mudança na prática, de críticas importantes em relação aos diversos tempos de aprendizagem e melhor dosagem dos conteúdos. Acreditamos que os quatro professores selecionados para dar continuidade ao projeto durante um ano com seus alunos vão ampliar sua prática produzindo mudanças significativas. O resultado dessa experiência será analisada na dissertação de mestrado da estudante Katyuscia Sosnowsky que investigará as práticas de criação didática dos professores a partir de uma proposta multicultural-crítica.

5. Considerações Finais

As considerações aqui registradas são bastante provisórias em relação ao curto espaço de tempo de duração do curso. Acreditamos que a modalidade a distância pode propiciar um resultado diferenciado no processo de modificação das práticas porque os professores participantes necessitam ter uma disposição maior de se envolver com o curso para ter sucesso na atividade. Como apontou uma professora em seu depoimento, "*minha expectativa é que tivéssemos técnicas de mediação. Minha surpresa foi constatar que tivemos essas mesmas técnicas esperadas, porém não estavam prontas. Dadas. Construímos"*. O participante na Educação a Distância auxiliam na construção do curso e do desenho pedagógico que os debates vão propondo ao longo de sua prática. O participante dos cursos presenciais, se por um lado interage com o professor de modo mais direto, também pode colocar-se em uma postura de pouca participação, estando apenas corporeamente presente. Por outro lado, o professor que participa dos cursos on line e não se envolve acaba desistindo da atividade porque na maioria dos casos não consegue estabelecer um vínculo virtual com os colegas e com os professores e tutores, tendo dificuldade de realizar as tarefas.

Na modalidade a distância o professor não efetiva seu programa de estudo sem a participação do aluno, já na modalidade presencial o .professor consegue desenvolver seu conteúdo sem a participação do aluno, por meio de uma aula expositiva, por exemplo. Em ambos os casos para que exista uma aprendizagem significativa o envolvimento do aluno e do professor, a reflexão em relação ao contexto, os aspectos psico-sociais e o uso de diferentes instrumentos de aprendizagem são determinantes, de fato para que exista aprendizagem é necessário a experiência significativa.

Considerando o tema desse artigo, relativo aos instrumentos de avaliação podemos dizer que: em relação a avaliação inicial, da seleção dos participantes, um grupo de professores preencheu o formulários com dados pouco reais, comprovados no cotidiano do curso e quando foi utilizado as habilidades que foram colocadas como pré-requisito para a participação aconteceram os problemas. Para uma próxima versão vamos utilizar a certificação das informções enviadas digitalizadas, ou por correio tradicional.

No tópico relativo a avaliação que os tutores fizeram sobre os alunos podemos dizer que ela é reflexo do contexto educativo do país, dividindo-se ora entre uma avaliação mais tradicional e ora uma perspectiva mais transformadora. Não existiu entre o grupo uma construção de uma unidade avaliativa. Mesmo assim alguns aspectos foram bastante validados como por exemplo o retorno das atividades aos participantes. Todos conseguiram por meio de pareceres e também apoiados em uma avaliação quantitativa demostrar as brechas existentes na participação do alunos no contexto do

curso, só um grupo participante de professores teria condições de estar conectado com os movimentos de aprendizagem dos participantes.

Finalmente acreditamos que essa experiência poderá frutificar no sentido de qualificar as atividades didático-pedagógicas no contexto da formação continuada de professores colocando a avaliação no centro do processo educativo.

Referências bibliográficas

AGUERRONDO, I. (2009). *Formación docente en la sociedad del conocimiento.*In.: Estudos em Avaliação Educacional, n. 44, 01-27.

BAUER, A. (2010). Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? In.: Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 46, p. 229-252, maio/ago.

BLANCO, E., PACHECO, J.A. & SILVA, B. (1988). Avaliação do professor. In Revista *Portuguesa de Educação*. Braga, Pt.: Uminho, 1 (2), 89-102.

CHAMON, M. (2005). Trajetória de Feminização do Magistério: ambiguidades e conflitos. BH: Ed. Autêntica.

EFLAND, A. D. (2005). Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, J. O pós-modernismo São Paulo: Perspectiva, 173-188.

FONSECA da SILVA, M. C. R. & HORN, M. L. (2008). *A formação de professores de arte: uma experiência inclusiva*. In: Congresso Ibero Americano de Educacion Artistica, 2008, Beja Portugal. Actas do Congresso Ibero Americano de educacion Artistica. Beja : Editora da Universidade de Beja, p. 105-112.

FONSECA da SILVA, M. C. R. (2006). A formação de Professores - conteúdos atuais na sala de aula. In: 15 Encontro Nacional da ANPAP, 2006, Salvador - Ba. *Anais da Anpap*. Salvador - Ba : Editora da UFBA, v. 02. p. 450-459.

FRANCO, C. O S. (2001) – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. In.: *Revista Brasileira de Educação*, 127-133.

GATTI, B. A. & BARRETO, E. S. (2009). *Professores do Brasil:impasses e desafios.* Brasília: UNESCO.

GRAMSCI, A. (1995) *Os intelectuais e a organização da cultura.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

JAMESON, F. (2006) *A virada cultural: reflexões sobre o pós-moderno.* Rio de Janeiro: civilizações.

MASON, R. (2001). *Por uma arte-educação multicultural*. Porto Alegre: Ed. Mercado das Letras.

MCLAREN,P. (1999). *Multiculturalismo crítico.* São Paulo: Cortez.

MCLAREN,P. (2000). *Multiculturalismo revolucionário*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

RICHTER, I. M. (2003). *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes* visuais. Campinas, SP: Mercado das Letras.

VIANNA, H. E.(1992). Avaliação educacional nos cadernos de pesquisa. Caderno de Pesquisa. São Paulo: n.80, p. 100-105. Fev.

Referências eletrônicas

COUTINHO, L. M. & TELLES, L. (2010). O registro reflexivo: uma concepção de avaliação aplicada ao curso de licenciatura em pedagogia a distância. In.: www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/.../GT08-6843--Res.pdf - consultado em 10 de outubro de 2010.

Formação continuada de professores: aprendizagem em rede colaborativa de professores de matemática do Ensino Médio da Rede Estadual do Estado do Espírito Santo/Brasil

Eliane Birman
Isa C. Lopes

Fundação Roberto Marinho, Brasil

Resumo: A investigação sobre características promotoras de aprendizagem tem incorporado medidas relacionadas com programas educacionais, gestão escolar e formação de professores. Estabelecer parcerias entre gestores públicos e instituições não governamentais mostra-se medida profícua e, deste contexto, surge o Programa Multicurso Matemática, da Fundação Roberto Marinho (FRM), uma proposta formativa em serviço na modalidade semi-presencial destinada a professores de matemática do Ensino Médio, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas da Rede Pública, para promover melhoria do ensino-aprendizagem. Em 2008, a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo/Brasil firmou parceria com a FRM para implementar este programa de formação junto aos educadores de matemática. Para conhecer a contribuição do Programa, contou-se com avaliação desenvolvida por empresa externa à FRM e à Secretaria de Educação para identificar em que medida os objetivos foram alcançados. A avaliação compreendeu três momentos: diagnóstico, processo e resultado por meio de estudos longitudinais. Desenvolveu-se uma análise de observações dos atores locais envolvidos através de entrevistas, grupos focais e oficinas de avaliação; questionários contextuais e verificação da proficiência dos alunos em Matemática em amostra probabilística complexa, envolvendo 78 escolas/10 mil alunos e questionários contextuais para todo universo de educadores. A proficiência foi estimada utilizando-se a Teoria de Resposta ao Item Paramétrica, de modo a compatibilizar as escalas com o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil e indicadores de avaliação internacionais. Já o desenho longitudinal permite identificar aprendizagem do mesmo aluno antes e depois da intervenção efetuada. Este procedimento possibilita afirmar a influência do contexto e a contribuição do programa para o aprendizado do aluno. Observou-se melhora nas médias de proficiência, mudanças nas perspectivas metodológicas dos professores, na dinâmica de planejamento e reflexão sobre práticas escolares.

Palavras-chave: formação de educadores, avaliação, aprendizagem em rede

Abstract: The investigation of characteristics that boost learning process has incorporated measures related to educational programmes, school administration and teacher training. The establishment of partnerships between public managers and non-governmental organizations has proven to be a proficuous measure. This context originates the "Programa Multicurso Matemática", of the Fundação Roberto Marinho (FRM), a distance learning proposal using a specific own-designed platform for high school mathematics teachers, pedagogic coordinators and public school directors in order to improve the teaching-learning process. The programme was first implemented in 2008, by the Secretaria de educação do Estado do Espírito Santo/ Brasil and FRM, among mathematics teachers. An evaluation instrument, developed by an external institution (not connected with FRM or the Secretaria), was applied to reach the contribution of the program and to identify accomplished objectives. The evaluation process was divided in three steps: diagnosis, process and result by means of longitudinal studies. An analysis of observations of local people involved was developed through interviews, focus groups and evaluation workshops; contextual requests and checking of students' proficiency in mathematics in a complex probabilistic sample that involved 78 schools/10,000 students and contextual forms for the whole universe of educators. Proficiency was estimated using the Parametric Item Response Theory in order to compatibilize scales with Brazilian Basic Education Evaluation System and international evaluation indicators. Longitudinal design allows

learning comparison before and after intervention. This procedure makes possible asserting the influence of context and the contribution of the program in student's learning process. An increase in proficiency averages, changes in methodological perspectives of teachers, in planning dynamics and reflection on school practices were severely observed during this investigation.

Key-words: formation program, evaluation, network learning

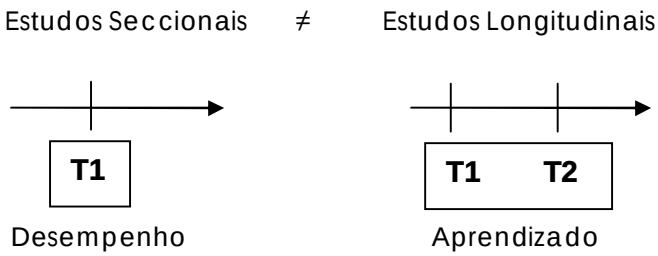
1. Introdução

O presente trabalho é decorrente dos resultados obtidos da Pesquisa de Avaliação Externa do Programa Multicurso Matemática da Fundação Roberto Marinho (FRM), realizada pela INNOVA[1]- Pesquisa e Assessoria, no decorrer de 2008 e 2009.

O Programa Multicurso Matemática é uma proposta formativa semi-presencial destinada a professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas das redes públicas de Ensino Médio, com a finalidade de promover a melhoria do ensino-aprendizagem da Matemática. Com este propósito, em 2008, a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU-ES) firmou parceria com a FRM, para desenvolver um programa de formação continuada em Matemática, junto aos educadores que atuam no Ensino Médio em toda a rede estadual - o Programa Multicurso Matemática 2008.

Mediante este cenário, a avaliação externa compreendeu três momentos complementares: diagnóstico, processo e resultado. Seu desenho contemplou tanto um cuidadoso e amplo diagnóstico inicial - linha de base, quanto o acompanhamento de pontos-chave do processo e a análise dos resultados produzidos pelo Programa. Os impactos apresentados no presente texto foram apreendidos a partir da comparação dos resultados obtidos em 2008 e 2009. Essa distância representa a situação alcançada após um ano de intervenção do PROGRAMA.

Dessa forma, a avaliação externa pretendeu captar não apenas o desempenho, mas também a aprendizagem dos alunos, por meio de um estudo longitudinal, onde a mesma amostra de escolas e de alunos foi observada em dois momentos – T1 e T2, conforme ilustração a seguir.



[1] Pesquisadores da Innova: Fátima Cristina de Mendonça Alves, Alicia Maria Catalano de Bonamino, Cynthia Paes de Carvalho, Eduardo Wagner, Maria Dolores Bombardelli Kappel, Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim, Patrícia Monteiro Lacerda.

O T1 corresponde ao panorama da situação de ensino-aprendizagem de Matemática no ES, no momento de implantação do MULTICURSO e o T2 corresponde ao momento final deste ciclo de avaliação, no qual se poderá perceber o deslocamento, ou seja, se houve avanço, estabilização ou retrocesso no aprendizado e nas práticas realizadas pelos atores envolvidos no Programa.

Cabe esclarecer que, via de regra, os projetos de avaliação educacional em larga escala já consolidados no Brasil são surveys seccionais, isto é, em um dado momento mensuram o desempenho dos alunos e o relaciona com o levantamento de informações contextuais sobre alunos e suas escolas. Uma das razões da escolha, nesta pesquisa de avaliação, de um desenho longitudinal deve-se ao fato de que, quando se tem uma medida de desempenho, tem-se a medida de um conjunto de habilidades que os alunos possuem, mesmo que uma parcela destas habilidades não tenha sido adquirida no contexto escolar no qual ocorreu a prova. Já, para se ter uma medida de aprendizagem, é necessário que o mesmo aluno tenha sido avaliado mais de uma vez. Com isto, tem-se o que ele aprendeu durante um determinado período, ou seja, uma medida antes e outra depois da intervenção efetuada (no caso, a formação continuada dos professores com o MULTICURSO). Este procedimento de medida possibilita afirmar que a diferença verificada se deve à influência do contexto, ou seja, focaliza a contribuição da escola e também do PROGRAMA MULTICURSO para o aprendizado do aluno. Assim, a avaliação da aprendizagem foi efetuada procurando manter-se a mesma amostra de alunos. Além disso, este desenho de avaliação estabeleceu bases para monitoramento dos participantes do Programa Multicurso nos anos subsequentes, uma vez que o impacto do Programa pode se dar não apenas no curto quanto no médio prazo.

A avaliação externa foi norteada pelo Quadro Lógico do Programa, que contém a descrição de vários indicadores de resultados, destacando-se a: Diferença positiva do desempenho dos alunos [1º e 2º ano] do Ensino Médio nos testes de Aprendizado do MULTICURSO; Percepção mais positiva (gosto e facilidade) dos alunos em relação aos conteúdos de Matemática; Introdução de novas estratégias de ensino e recursos didáticos no ensino da Matemática, por, pelo menos, 60% dos professores; e maior segurança dos professores em relação aos conteúdos de Matemática.

O texto a seguir está estruturado em 3 partes: na primeira parte apresenta-se a perspectiva metodológica da pesquisa de avaliação; na segunda parte descreve-se os principais resultados da pesquisa, no tocante à proficiência dos alunos e a percepção dos professores sobre a dinâmica de planejamento, didática das aulas, novas estratégias de ensino; e na terceira e última parte as considerações finais sobre o Programa de Formação de Professores/Multicurso.

2. Perspectiva Metodológica da Pesquisa de Avaliação

A experiência de avaliação nas áreas sociais (GIL, 1999; MINAYO, 2003), como é o caso da educação, aponta para a impossibilidade de se estabelecer um único método. É necessário construir referenciais que possam dar conta da riqueza das ações que acontecem nos programas educacionais e que, muitas vezes, não é considerada, devido a visões redutoras da realidade. Nesse sentido, as opções mais adequadas à avaliação podem estar em procedimentos que contemplem as diferentes etapas e processos do Programa em tela.

Nessa perspectiva, o desenho metodológico desta avaliação procurou integrar abordagens de caráter qualitativo com as de características predominantemente quantitativas, a fim de construir interpretações mais abrangentes e complexas para os múltiplos fenômenos da realidade analisada, constituída por dimensões históricas, políticas, econômicas e culturais.

Desde a fase diagnóstica, a Avaliação Externa do Programa combinou estratégias de coleta de dados distintas - mas complementares -, permitindo superar as limitações e ampliar os benefícios de cada um dos procedimentos adotados. A seguir, apresentam-se as principais etapas e suas respectivas estratégias investigativas realizadas no primeiro e terceiro momentos da avaliação externa, ou seja, na fase diagnóstica e na fase de apreensão de resultados do Programa:

Pesquisa Qualitativa junto aos Sujeitos Envolvidos no Processo - Nesta etapa, foram realizadas entrevistas individuais, com diretores de Escolas, gerentes, assessores e técnicos das diversas gerências da SEDU, grupos focais[2] (com tutores, diretores, técnicos das Superintendências Regionais de Educação – SRE - e alunos do Ensino Médio estadual), quatro contatos informais com diretores e pedagogos das escolas visitadas e oficinas de avaliação de práticas pedagógicas.

As informações de caráter qualitativo coletadas nesta última etapa da Avaliação Externa foram fundamentais para enriquecer a análise dos dados obtidos através dos questionários aplicados junto aos diferentes atores envolvidos, particularmente quanto a suas percepções, valores e motivações.

Verificação da Proficiência dos Alunos em Matemática - Para captar a aprendizagem em Matemática, conforme dito anteriormente, foi selecionada uma amostra[3] de 78

---

[2] O grupo focal é uma técnica de pesquisa cuja coleta de dados é realizada por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. A técnica pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (Gondim, 2003).

[3] A avaliação da proficiência e os questionários sócio-demográficos contextuais incidiram sobre uma amostra probabilística desenhada para abarcar 25% dos 50.858 que cursavam a 1ª série do Ensino Médio em 2008. O dimensionamento da amostra foi efetuado na perspectiva de oferecer

escolas participantes do Programa Multicurso. Os alunos, em 2008, estavam cursando o 1º ano do Ensino Médio quando responderam aos testes de proficiência e aos questionários contextuais, cujos resultados constituem o perfil de entrada (10.007 alunos). Em 2009, participaram da segunda avaliação estes mesmos alunos, que, então, estavam cursando o 2º ano deste nível de ensino, bem como aqueles que, porventura, estivessem repetindo o 1º ano do Ensino Médio. Além disso, foram incorporados na avaliação os novos alunos que entraram nas escolas sorteadas no ano de 2009 no 2º ano. O teste cognitivo de Matemática focalizou habilidades básicas tipicamente demandadas pela escola a alunos do 1º e do 2º ano do Ensino Médio. A proficiência foi estimada utilizando-se a Teoria de Resposta ao Item Paramétrica, com o propósito de equalizar as escalas para os diferentes anos e também com a escala do SAEB.

Survey junto aos educadores envolvidos no PROGRAMA – Nesta etapa foi realizado um survey junto aos profissionais da educação envolvidos no processo - Professores de Matemática, Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Orientadores Educacionais -, para o qual foram desenvolvidos questionários contextuais auto-aplicáveis, com o objetivo de identificar seu perfil sócio-demográfico, suas percepções sobre a escola, os alunos e o ensino-aprendizagem da Matemática no Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo, após um ano da implementação do Programa. O retorno de questionário foi acima de 70%, sendo que, em 2009, no caso dos professores, o retorno atigiu 88% do universo investigado. A abordagem metodológica baseou-se em análises descritivas, com o objetivo de traçar a evolução, entre 2008 e 2009, das percepções e práticas dos agentes envolvidos no processo de formação continuada do Multicurso, bem como dos resultados do desempenho e das características dos alunos.

Na análise dos resultados considerou-se também o material coletado nas Oficinas conduzidas por especialistas em Educação Matemática, realizadas junto a uma amostra de professores. Procurou-se manter, na medida da possibilidade, os participantes das oficinas realizadas em 2008. Nessas atividades, buscou-se avaliar a atuação do Programa Multicurso na formação e no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas dos professores da rede estadual do Espírito Santo, após um ano de sua implantação.

precisão para a análise, considerando, para isso, a possibilidade de estratificação por Regional (11 SREs); a localização das escolas (zona rural ou urbana) e as escolas que oferecem cursos profissionalizantes. Portanto, em 2008, a previsão era de que 14.000 (quatorze mil) alunos participariam da pesquisa, mas o retorno foi de 71,5% de alunos. Em 2009, havia sido previsto um total de 13 000 alunos e o retorno também foi de 71,5%.

3. Principais resultados da Avaliação

3.1. Sobre os alunos

A avaliação externa, orientada pelo quadro lógico do PROGRAMA, focaliza o desempenho em Matemática dos alunos de Ensino Médio da Rede Estadual do Espírito Santo, na medida em que se espera que o investimento na formação continuada dos professores se reflita na efetiva melhoria no aprendizado do alunado. Nesse sentido, cabe recuperar os principais indicadores de resultados pretendidos pelo PROGRAMA junto a este público:

- Diferença positiva do desempenho dos alunos, tanto nos testes de Proficiência da Avaliação Externa do MULTICURSO (1º e 2º ano) como no SAEB (3º ano) do Ensino Médio da rede estadual (2009/2007);
- Percepção positiva da importância da Matemática na vida e na relação dos alunos com os conteúdos de Matemática;
- Identificação de fatores escolares, práticas pedagógicas e dinâmicas de funcionamento dos grupos de estudo do PROGRAMA, associados a um melhor desempenho em Matemática.

Para avaliar estes aspectos, foram aplicadas, tanto em 2008 como em 2009, técnicas de pesquisa qualitativa (grupos focais com alunos de Ensino Médio) e instrumentos quantitativos (testes de proficiência e questionários sócio-demográficos contextuais). Os grupos focais com alunos foram realizados em junho de 2008 e maio de 2009. O teste de Matemática e a aplicação dos questionários junto aos alunos foram realizados em agosto de 2008 e agosto de 2009. Conforme já foi dito, as provas e questionários foram aplicados pelos professores das escolas estaduais aos seus respectivos alunos. Para assegurar maior qualidade e uniformidade dos dados coletados, foram elaborados Manuais de Aplicação e os alunos utilizaram um cartão de registro para leitura ótica.

Assim como nos demais instrumentos da pesquisa de avaliação, as variáveis selecionadas foram associadas a construtos definidos a partir das teorias e de resultados de pesquisas educacionais nacionais e internacionais. Por exemplo, a literatura enfatiza de forma recorrente que aspectos socioeconômicos e demográficos têm grande influência nos resultados educacionais (COLEMAN et al. 1966, CUNHA 1975). Além desses aspectos, é relevante a mensuração de outras características dos alunos e de suas famílias, que guardam relação com o desempenho educacional. Assim, no questionário do aluno, foi privilegiada a caracterização sócio-demográfica, o capital cultural, o capital social, as práticas de estudo, a percepção dos alunos sobre a escola e sobre as práticas de sala de aula dos professores de Matemática.

A caracterização do aluno é estabelecida a partir de discriminantes individuais que permitem a divisão dos alunos em subgrupos de acordo com a idade, o gênero, a cor e outros aspectos apontados como importantes pela literatura e pelo contexto específico do estudo em pauta.

O capital cultural é um conceito incorporado aos estudos educacionais a partir dos escritos do sociólogo francês Pierre Bourdieu sobre reprodução social. No entanto, como mostra Lareau (1987), desde que o conceito de capital cultural foi introduzido, diferentes interpretações têm sido feitas. Esta autora define capital cultural como o conjunto dos bens culturais que são transmitidos pelas diferentes ações pedagógicas familiares. Nesse sentido, pode-se dizer que o capital cultural mede o clima educacional da família através de hábitos culturais. Na análise desenvolvida, a caracterização do capital cultural do aluno leva em conta seus hábitos de leitura, a assiduidade em frente à televisão, a frequência com que ele navega na Internet e conversa com amigos e com que pratica esportes, entre outros, que definem um ambiente mais ou menos favorável às realizações educativas.

A referência básica ao capital social encontra-se em Coleman et al. (1966), ainda que o conceito também apareça nos trabalhos de Willms (1998) e de Silva e Hasenbalg (2000), entre outros. O capital social é definido pela quantidade de vínculos sociais com que o indivíduo pode contar no lugar em que vive para facilitar a sua ação dentro da estrutura social. O capital social reside, basicamente, na relação entre as pessoas. Na família, este conceito é traduzido nas relações entre pais e filhos e o questionário do aluno inclui questões sobre a estrutura familiar (com quem mora).

3.1.1. Perfil dos Alunos

Considerando que permaneceram 65% dos alunos no painel da amostra da 1ª etapa da pesquisa de Avaliação, o perfil do alunado em 2009 manteve praticamente a mesma tendência encontrada com os resultados da pesquisa de 2008, conforme o esperado.

Os alunos são em sua maioria, mulheres (55,9%), pardos (51%), filiados a religiões cristãs (83%), mais de 70% deles possuem uma renda familiar de até 4 salários mínimos e vivem em arranjos familiares nucleares ou conjugais (87%) com pais de baixa escolaridade.

A média de idade dos estudantes em 2008 era 16 anos, sendo que 42,8% tinham até 15 anos, 29,2% tinham 16, outros 15% tinham 17 anos e 13% dos alunos tinham mais de 17 anos. Em 2009, quando a maioria está no 2º ano, a média de idade dos alunos é de 17,4 anos - 8,2% deles tinham até 16 anos, 47,6% tinham 17 anos; outros 25,6% tinham 18 anos e o restante (18,6%) mais de 18 anos de idade. Esse dado indica uma provável defasagem idade-série relativamente baixa, se comparada aos dados oficiais nacionais para essa série.

As trajetórias escolares não são muito acidentadas: cerca de 75% iniciaram na educação infantil; 89% em 2008, 91% em 2009 alegam que nunca frequentaram classes de aceleração; 65% em 2008, 72% em 2009 disseram que nunca foram reprovados no Ensino Fundamental; foram apenas uma vez 23% em 2008 e 20% em 2009. Em 2009, 79% declararam que nunca foram reprovados no Ensino Médio e 16% o foram uma vez.

Não houve grandes mudanças no hábito de leitura dos alunos que assinalam ler mais jornais do que outros gêneros. A maioria dos alunos continua a dedicar pouco tempo ao estudo e ao dever de casa. Quase a metade deles diz estudar até uma hora diária e 26% dos estudantes despendem de uma a duas horas no estudo fora da escola. Chama a atenção o fato de 1/10 dos alunos não realizar este tipo de atividades extra-escolares.

No período analisado, subiu de 38% para 44% o percentual de alunos que trabalham e os motivos alegados, em sua maioria, estão relacionados às condições econômicas de suas famílias. Dos que trabalhavam em 2009, 38% deles tinham uma carga semanal de mais de 20 horas. Para 47%, em 2008, conciliar estudo e trabalho atrapalhava os estudos (em 2009, 48%)

Não houve mudanças significativas nos hábitos/atividades fora da escola. Televisão é uma atividade a que 52,5% se dedicam até 2 horas por dia, sendo que 13% passam até 4 h/dia vendo TV. Em relação à internet, 1/5 dos alunos pesquisados usam-na diariamente por até uma hora e outros 15% por 4 horas diárias ou mais. Embora decrescente, entre 2008 e 2009, ainda existe um percentual significativo de alunos que não faz uso dessa mídia (37,5% e 30,5%, respectivamente). Cerca de um terço deles conversa com amigos diariamente por até uma hora e, um quarto, entre duas e quatro horas. A prática de esportes é uma realidade para a maioria dos alunos: 27% praticam até uma hora diária de esportes, 16% de uma a duas horas e somente 10% de duas a três horas.

A ideia de que os jovens não valorizam a instituição escolar não foi verificada nesta avaliação, embora tenha havido ligeiro declínio no percentual de valorização, uma vez que, em 2008, 64% atribuíram nota 10 para a importância da escola em suas vidas, contra 60% em 2009. Quanto à importância da Matemática nas suas vidas, 44% atribuíram nota 10, em 2008 e 43% o fizeram em 2009.

Outros aspectos da Vida escolar dos alunos

- Iniciaram na educação infantil (76% em 2008, 75% em 2009).
- Nunca frequentaram classes de aceleração (89% em 2008,91% em 2009).
- Nunca foram reprovados no Ensino Fundamental (65% em 2008, 72% em 2009) e foram apenas uma vez (23% em 2008, 20% em 2009).
- Em 2009, 79% declararam que nunca foram reprovados no Ensino Médio e 16% apenas uma vez.

Desempenho dos Alunos

Conforme apontado anteriormente, um dos objetivos desta análise é realizar um diagnóstico das habilidades e competências em Matemática demonstradas pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio matriculados em 2008 e dos alunos do 2º ano matriculados em 2009 na rede pública estadual do Espírito Santo. Para tanto, foi construído um teste/prova de Matemática com questões referentes à capacidade do estudante de resolver problemas a partir dos conceitos e das operações da linguagem Matemática em suas diversas dimensões, que focalizou habilidades básicas tipicamente demandadas pela escola a alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio.

A prova do aluno de 2008 baseou-se em instrumento semelhante ao que já tinha sido aplicado em outra edição do Multicurso Matemática e foi reexaminada por um especialista, que sugeriu novas questões para o banco de itens, a fim de equilibrar a quantidade de questões para cada conteúdo contemplado no currículo. Para 2009, foram mantidas as 38 questões da prova de 2008 e foram acrescidas mais seis questões, a fim de cobrir os conteúdos que foram trabalhados no 2º ano do Ensino Médio: Equação do primeiro grau; Problemas do primeiro grau; Semelhança; proporcionalidade; Conceito de Função e Função afim.

De um modo geral, a partir dos resultados alcançados pelos alunos no teste cognitivo Multicurso, pode-se aferir que:

- O número de acertos em 2009 foi ligeiramente superior ao de 2008 em praticamente todos os conteúdos;
- Continuam existindo grandes deficiências na aritmética básica: representação de números como frações e na forma decimal incluindo operações;
- A geometria e a álgebra são conteúdos pouco trabalhados;
- Nos itens exclusivamente de raciocínio, os alunos apresentam melhor desempenho.

Como a prova de Matemática aplicada no Multicurso apresenta itens em comum com o SAEB, foi possível construir uma medida de desempenho da avaliação do Multicurso 2008 e 2009, na mesma escala de proficiência do SAEB e também da Prova Brasil.

Embora a média brasileira alcançada nas avaliações em larga escala seja de apenas 245 pontos, os especialistas na área de Educação Matemática da equipe da INNOVA Pesquisa & Assessoria consideram que 300 pontos na escala de proficiência seriam um padrão mínimo satisfatório para a 8ª série do Ensino Fundamental (nível 8). Nesse patamar, o aluno teria consolidado habilidades que lhe permitiriam continuar os estudos

no ensino médio, com aproveitamento satisfatório. Neste nível (8) da escala, os alunos que concluem o Ensino Fundamental:

- Resolvem problemas:
- Identificando a localização (requerendo o uso das definições relacionadas ao conceito de lateralidade) de um objeto, tendo por referência pontos com posição oposta à sua e envolvendo combinações;
- Realizando conversão e soma de medidas de comprimento e massa (m/km e g/kg);
- Identificando mais de uma forma de representar numericamente uma mesma fração e reconhecendo frações equivalentes;
- Identificando um número natural (não informado), relacionando-o a uma demarcação na reta numérica;
- Reconhecendo um quadrado fora da posição usual e
- Identificando elementos de figuras tridimensionais.
- Avaliam distâncias horizontais e verticais em um croqui, usando uma escala gráfica dada por uma malha quadriculada, reconhecendo o paralelismo entre retas;
- São capazes de contar blocos em um empilhamento representado graficamente e sabem que, em figuras obtidas por ampliação ou redução, os ângulos não se alteram;
- Calculam o volume de sólidos a partir da medida de suas arestas;
- Ordenam e comparam números inteiros negativos e localizam números decimais negativos com o apoio da reta numérica;
- Conseguem transformar fração em porcentagem e vice-versa;
- Identificam a equação do primeiro grau adequada para a solução de um problema;
- Solucionam problemas:
- Envolvendo propriedades dos polígonos regulares inscritos (hexágono) para calcular o seu perímetro;
- Envolvendo porcentagens diversas e suas representações na forma decimal e
- Envolvendo o cálculo de grandezas diretamente proporcionais e a soma de números inteiros.

Resultados da Avaliação Multicurso

Em 2008, a avaliação do Multicurso foi aplicada a uma amostra representativa dos alunos do 1º ano do Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo, estratificada por Superintendência Regional de Educação, escolas localizadas na zona rural e escolas que oferecem cursos profissionalizantes, totalizando 13 estratos. Dessa forma, a avaliação produziu resultados com significância estatística para o Espírito Santo e os treze estratos de interesse. Utilizando a mesma escala de proficiência, torna-se possível comparar o desempenho na avaliação do MULTICURSO Espírito Santo 2008 e 2009 com a Prova Brasil da 8ª Série do Ensino Fundamental nos anos de 2005 e 2007, conforme mostra o Gráfico 1.

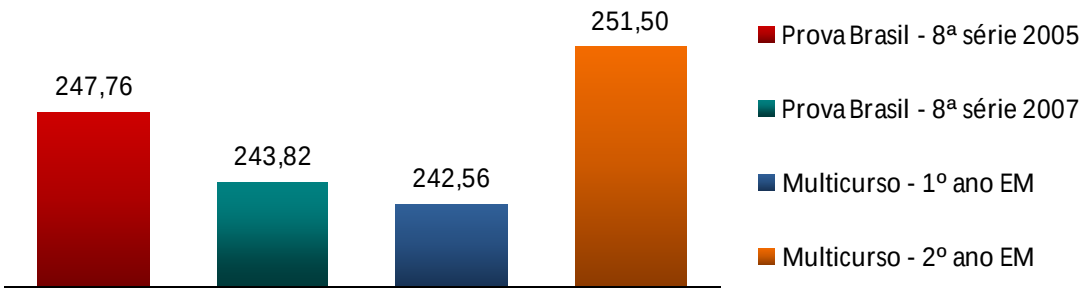


Gráfico 1: Média da Proficiência em Matemática - Rede Estadual do Espírito Santo por Avaliação

(Fonte: MEC, 2005 e 2007; Avaliação Externa do Multicurso Ensino Médio - Matemática 2008 e 2009).

Os resultados apontados no Gráfico 1 indicam que havia ocorrido um recuo na proficiência dos alunos de 8ª série no Espírito Santo entre 2005 e 2007, o que foi observado também em outros estados brasileiros. O resultado da primeira onda de avaliação do Multicurso em 2008 foi praticamente igual à média da rede estadual do Espírito Santo na Prova Brasil para a 8ª série do Ensino Fundamental no ano de 2007. A proximidade cronológica entre a Prova Brasil (novembro de 2007) e a avaliação do Multicurso (agosto de 2008) pode explicar este resultado, pois, tradicionalmente, grande parte do primeiro semestre do 1º ano do Ensino Médio é dedicada à revisão e à consolidação de habilidades aprendidas no Ensino.

Comparando as médias de proficiência captadas exclusivamente pelas avaliações do Multicurso, tem-se uma melhora efetiva, embora discreta. A média geral saiu de 242,56 em 2008 para 251,50 pontos em 2009, significando que o desempenho na avaliação do Multicurso aumentou de patamar: os alunos passaram do nível 5 para o nível 6 da escala de proficiência, superando todos os resultados das avaliações anteriores.

No nível 6 da escala da proficiência, os alunos:

- Associam uma trajetória representada em um mapa à sua descrição textual;
- Localizam números inteiros e números racionais, positivos e negativos, na forma decimal, na reta numérica;
- Resolvem problemas de contagem em uma disposição retangular envolvendo mais de uma operação;
- Identificam a planificação de um cubo em situação contextualizada;
- Reconhecem e aplicam em situações simples o conceito de porcentagem e
- Reconhecem e efetuam cálculos com ângulos retos e não-retos.

Os resultados do desempenho médio em cada um dos estratos são apresentados no Gráfico 2 e evidenciam variações importantes dentro da rede estadual, comparando os resultados de 2008 com os de 2009. Considerando que a média geral da rede estadual foi de 251,5 pontos, em 2009, os grupos com desempenho abaixo desse valor são: Linhares, Carapina, Vila Velha e Cariacica. No grupo dos que apresentam melhor desempenho se destaca, novamente, a SRE de Afonso Cláudio, com 28 pontos acima da média geral. Em contra partida, a SRE de Cariacica apresenta o pior desempenho médio, 11 pontos abaixo da média geral.

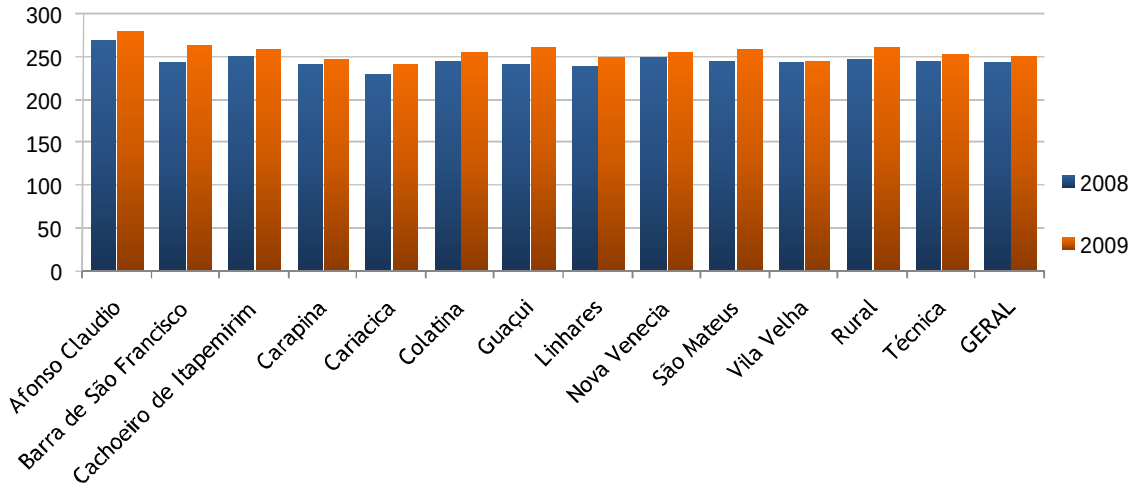


Gráfico 2: Média da Proficiência em Matemática – MULTICURSO- por estrato

(Fonte: Avaliação Externa do Multicurso Ensino Médio - Matemática 2008 e 2009).

O Quadro 1 apresenta o ranking do desempenho obtido pelos alunos de cada um dos estratos da pesquisa: 2008 e 2009. É possível observar com mais clareza nesse quadro que Barra de São Francisco, Guaçui, Rural e São Mateus alteraram positivamente a sua posição no ranking do Estado. Merece destaque Barra de São Francisco, pois os alunos tiveram o maior aumento na média da proficiência em Matemática - considerando as

duas etapas da avaliação do Multicurso: passou de 243,70 em 2008 para 263,07 pontos, em 2009.

Proficiência					
Estratos	2008		Estratos	2009	
Afonso Claudio	268,6	1º	Afonso Claudio	279,5	1º
Cachoeiro de Itapemirim	250,0	2º	Barra de São Francisco	263,1	2º
Nova Venecia	248,7	3º	Rural	260,9	3º
Rural	246,6	4º	Guaçui	260,4	4º
Técnica	244,7	5º	Cachoeiro de Itapemirim	258,9	5º
São Mateus	244,5	6º	São Mateus	258,3	6º
Colatina	244,1	7º	Colatina	254,8	7º
Barra de São Francisco	243,7	8º	Nova Venecia	254,3	8º
Total	242,6	9º	Técnica	252,7	9º
Vila Velha	242,4	10º	Total	251,5	10º
Carapina	241,4	11º	Linhares	248,0	11º
Guaçui	240,6	12º	Carapina	247,4	12º
Linhares	239,0	13º	Vila Velha	243,9	13º
Cariacica	228,7	14º	Cariacica	240,2	14º

Quadro 1: Ranking da Proficiência dos alunos, segundo os estratos da pesquisa

(Fonte: Avaliação Externa do Multicurso Ensino Médio - Matemática, 2008 e 2009).

Conforme já apontado, um dos desafios indicados pelos técnicos da SEDU para a educação no Espírito Santo está relacionado com os alunos do noturno, que apresentariam dificuldades em conciliar estudo e trabalho, caracterizando uma situação de descompromisso e de baixa expectativa com a escola que, frequentemente, tem como consequência o abandono escolar.

O Gráfico 3 mostra os resultados na média de desempenho em Matemática por turno de ensino para 2008 e 2009 e indica desempenhos e pequenas diferenças entre os alunos do turno da manhã e da tarde, nas duas etapas da avaliação. Merece destaque a melhoria na escala do desempenho dos alunos do noturno, que, embora tenham

desempenho menor do que os dos outros turnos, registraram um maior avanço entre as duas ondas da avaliação: enquanto o matutino teve uma diferença de 7 pontos e o vespertino de 10, o noturno teve uma melhora de 13 pontos na escala, no período analisado.

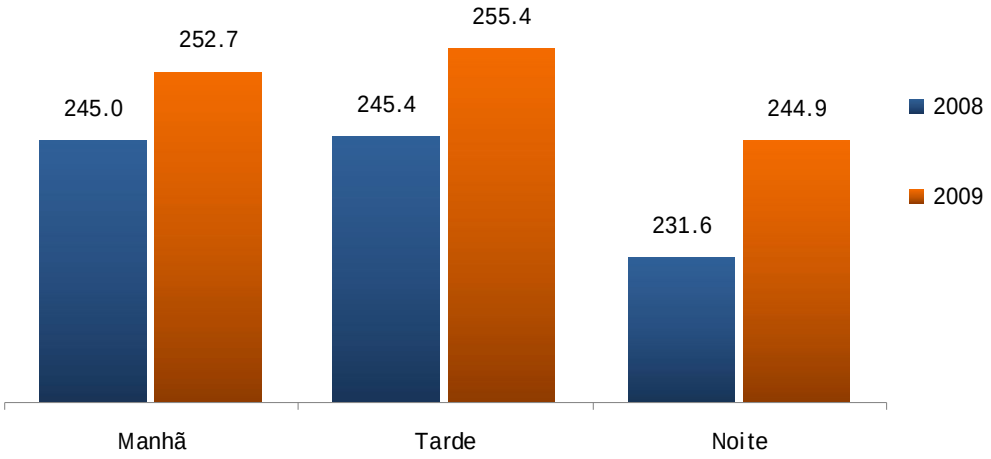


Gráfico 3: Média da Proficiência em Matemática – Multicurso - por turno de ensino

Fonte: Avaliação Externa do Multicurso Ensino Médio - Matemática 2008 e 2009.

Com relação à distribuição dos alunos pelos níveis de proficiência (Gráfico 5), embora tenha ocorrido uma melhoria em relação aos resultados de 2008, observa-se que, em 2009, 54,4% dos alunos estão nos níveis 5, 6 e 7 e apenas 8,8% estão no nível 8, considerado como satisfatório para o final do Ensino Fundamental. No entanto, cabe enfatizar que 30,5% dos alunos ainda estão nos níveis correspondentes às habilidades muito básicas – abaixo do nível 5.

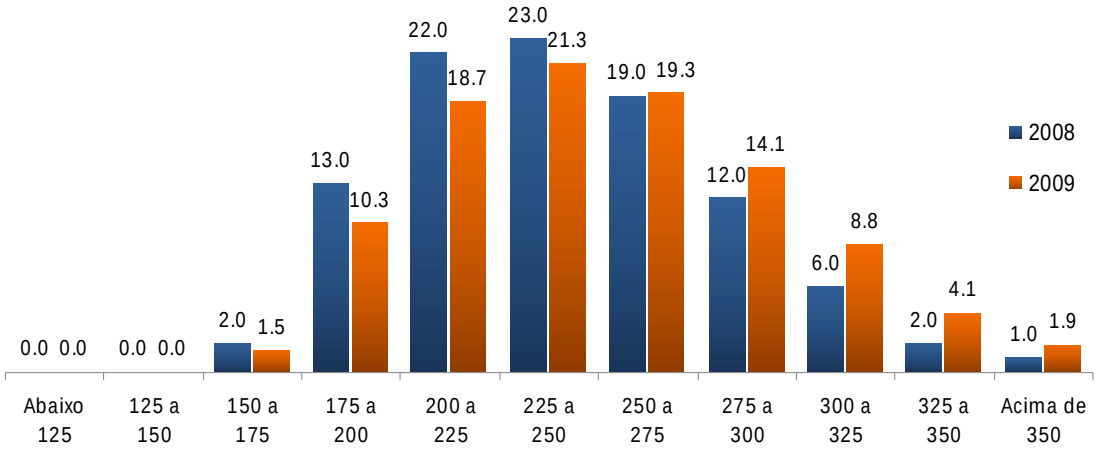


Gráfico 4: Distribuição dos alunos por nível de Proficiência em Matemática

(Fonte: Avaliação Externa do Multicurso Ensino Médio - Matemática 2008 e 2009).

Na comparação dos resultados da proficiência, considerando o perfil dos alunos é possível afirmar que, para as duas etapas da pesquisa, a média de proficiência é maior entre os brancos e os mais jovens. Além desses grupos de alunos, em 2009, ela também é maior entre os religiosos.

Uma das evidências estabelecidas de forma mais estável no campo da sociologia da educação diz respeito às relações entre desigualdades sociais e condições de oferta educacional. De fato, a pesquisa educacional vem contribuindo há mais de quarenta anos com evidências extensas e recorrentes sobre a associação entre condições escolares e características socioeconômicas e culturais dos alunos. Inúmeras pesquisas atestam que o contexto geográfico onde se insere a escola desempenha, também, papel relevante na distribuição social da educação, o que se torna especialmente importante no Espírito Santo, onde são marcantes as diferenças regionais (Franco, Mandarino e Ortigão, 2001; Albernaz, Ferreira e Franco, 2002). Em termos sociais e econômicos, as populações dos municípios capixabas são bem diferentes entre si, e a comparação das médias de desempenho, sem que se levem em consideração estas diferenças, é frequentemente considerada com ressalvas.

O primeiro passo para viabilizar análises que tomem em conta tais questões é a construção de uma medida de nível socioeconômico (NSE). Esta medida foi estimada para o conjunto de alunos avaliados nesta pesquisa e a escala foi construída a partir da utilização de análise de componentes principais, considerando indicadores de posse de bens econômicos (presença de bens duráveis), nível de escolaridade dos pais e renda familiar.

Cabe ressaltar que a variável nível socioeconômico da escola (NSE) foi padronizada de forma a assumir média zero e desvio padrão um. Assim, o valor nulo significa uma situação socioeconômica em torno da média. Valores positivos indicam Superintendências ou Estratos cujos estudantes possuem melhores condições socioeconômicas e valores negativos, aqueles que recebem alunos com piores condições socioeconômicas.

Na percepção de técnicos da SEDU, registrada nas entrevistas, os estudantes das escolas estaduais de Ensino Médio do Espírito Santo são das "classes C, D e E", com pouca incidência de jovens de "classe B". Essa visão impressionista e suas relações com o desempenho dos alunos, pode ser melhor compreendida via análise dos dados colhidos pelo survey.

Uma análise exploratória descritiva permite associar o desempenho em Matemática com as características sociais e econômicas dos alunos, tanto para a rede estadual em geral, quanto para cada um dos estratos investigados. O Gráfico 5 apresenta a relação entre desempenho médio e NSE médio para cada um dos estratos.

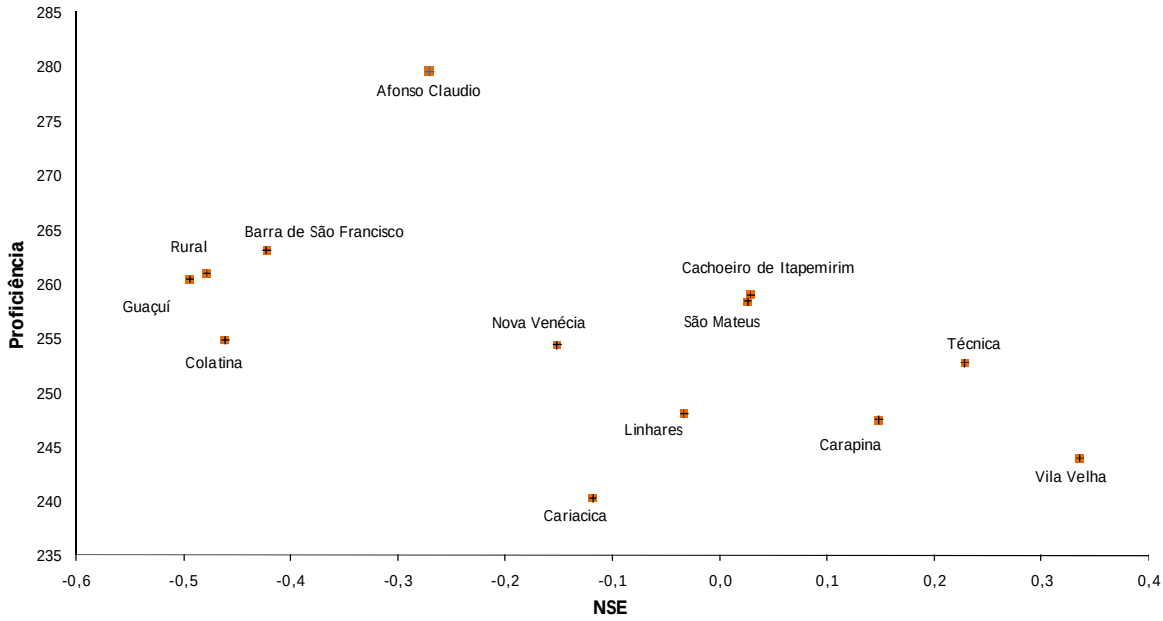


Gráfico 5: Dispersão entre Desempenho Médio e NSE médio por estrato – 2009

(Fonte: Avaliação Externa do Multicurso Ensino Médio – Matemática – 2009).

Pode-se observar que a Superintendência Regional de Afonso Cláudio atende uma clientela de alunos com NSE abaixo da média e possui o desempenho mais elevado. Já nas Superintendências de Carapina e Vila Velha, o desempenho situa-se abaixo da média da rede estadual, a despeito de atenderem os alunos com as melhores condições socioeconômicas da rede estadual.

Percepção da importância de Matemática na vida dos alunos

A idéia de que os jovens não valorizam a instituição escolar não foi verificada nesta avaliação, embora tenha havido ligeiro declínio no percentual de valorização, uma vez que, em 2008, 64% tenham atribuído nota 10 para a importância da escola em suas vidas, contra 60% em 2009. Já a Matemática tem uma percepção menos expressiva, pois 44% atribuíram nota 10 para a importância dessa disciplina em suas vidas em 2008 e 43% em 2009.

Em que pese a conhecida impressão de que a matemática é um "bicho papão", os alunos participantes dos grupos focais, nos dois momentos da avaliação, não a confirmaram, nem indicaram gostar menos da Matemática em virtude de suas eventuais dificuldades. O que destacaram, nos dois momentos, foi a relação entre gostar de Matemática e de qualquer outra matéria e a forma de ensinar do professor. Outra razão associada ao gosto pela Matemática é o fato de serem colocados diante de um desafio que se sentem capazes de solucionar:

> A matemática começa... Você está estudando aquela coisa fácil e vai entendendo... Aí, vai complicando, já vai coçando mais a sua cabeça. É uma matéria mais aprofundada, pra explorar o que você sabe. (Alunos do Ensino Médio, maio de 2009)
>
> A matemática explora a inteligência do ser... Então, é como se fosse um desafio. (Alunos do Ensino Médio, maio de 2009).

Os resultados apresentados nos itens II .2 e III deste relatório, que privilegia a perspectiva descritiva, apontam para a complexidade das interações entre fatores intra e extra-escolares que podem surpreender expectativas, mesmo quando sustentadas em um número expressivo de pesquisas educacionais.

3.2. Sobre os professores

Em maio de 2008 começaram a participar do Multicurso Matemática Ensino Médio, 1.109 professores, além de diretores e coordenadores pedagógicos. O retorno dos questionários contextuais atingiu 77% em 2008, mas em 2009, embora o número de professores participantes tenha decaído para 837, o retorno foi maior (88%).

Em que pese o percentual expressivo de respondentes em ambas as coletas de informações, é importante observar que apenas 482 professores, participaram das duas ondas da pesquisa de avaliação externa. Do ponto de vista da avaliação, 57,6% de permanência é significativo para falar sobre o universo de professores. Cabe ressaltar que o efeito do Programa só poderá ser analisado para aqueles que responderam aos questionários aplicados nos dois anos investigados.

Desta forma, apresentam-se a seguir os resultados do survey para, em seguida, destacar aspectos considerados de maior relevância, tanto em relação aos indicadores de avaliação, como também da literatura pertinente em avaliação educacional e sociologia da educação.

Perfil Sócio-Demográfico e Cultural dos Professores

A maioria dos professores respondentes, tanto em 2008 como em 2009, é do sexo feminino (57% e 50% respectivamente) e tem idade igual ou superior a 30 anos (70% e 68% respectivamente). Enquanto 72% dos professores declararam renda familiar igual ou superior a quatro salários mínimos em 2008, em 2009 este percentual subiu para 79%, denotando uma melhoria salarial.

Ainda que pequeno (25% em 2008 e 27% em 2009 trabalham no Ensino Médio há mais de 10 anos) o aumento do percentual de um ano para outro, a maior parte dos professores atua como docente em apenas uma ou em duas escolas, tanto no universo pesquisado em 2008 como no de 2009, indicando que houve melhora no quadro de docentes com experiência no Ensino Médio no período analisado.

No caso dos professores que participaram de ambas as pesquisas, observa-se um pequeno incremento no percentual daqueles que trabalham em duas escolas (43% em

2008 para 47% em 2009). Essa situação se repete no que toca à jornada de trabalho: 58% dos pesquisados em 2008 e 46% em 2009 têm uma carga semanal de mais de 30 horas. Da mesma forma, em ambos os anos a maioria dos professores pesquisados (72% em 2008 e 76% em 2009) afirmou não exercer outra atividade profissional além do magistério, assim como 10% em 2008 e 9 em 2009 realizam outra atividade profissional na área de educação. Por outro lado, 15% em 2009 (versus 18% em 2008) indicaram que trabalham em outra atividade fora do magistério.

De 2008 para 2009, o percentual daqueles que consultam livros ou textos literários apenas uma ou duas vezes por mês, cresceu cerca de 19%. No que toca à consulta de livros ou textos relacionados à Matemática também se observou um aumento de 11,3% no número dos professores que costumam fazê-lo mais de uma vez por mês.

Há sinais de mudança no perfil dos professores de Matemática de 2009 para 2008. Do ponto de vista da formação inicial, o universo de professores investigado em 2009 inclui uma quantidade bem superior de docentes com pós-graduação e observa-se também um incremento na titulação em matemática, ciências contábeis e administração de empresas. Em 2009, observa-se ainda um maior percentual de graduados em Matemática – diferença de 7 pontos percentuais em relação a 2008, além de mais profissionais com formações em áreas exatas e a ausência de casos na categoria "outros", que sinalizava desvios mais acentuados em relação à formação.

A expectativa favorável em relação ao Multicurso manifestada na pesquisa de 2008 parece ter-se confirmado em 2009, pois a maioria (81% de concordância em todos os casos) considerou que o Multicurso foi bastante útil para a prática pedagógica, estimulou um ambiente de trabalho mais colaborativo na escola (83%), os cadernos de roteiro foram úteis para o trabalho (77%) e o curso ajudou a melhorar a prática como professores de matemática (79%), cumprindo seus objetivos como programa de formação continuada (78%) e atendendo às expectativas (72%) dos professores.

Os depoimentos de professores durante as oficinas realizadas na pesquisa qualitativa também corroboraram, de maneira geral, esta percepção: a grande maioria dos professores reconhece a excelência da iniciativa da FRM em promover e propiciar a utilização dos materiais do Multicurso no Estado do Espírito Santo.

Práticas pedagógicas

Apresenta-se, a seguir, a interpretação de algumas das escalas construídas a partir das respostas ao survey, em interlocução com os fatores identificados na literatura das escolas eficazes, com a finalidade de contrapor o diagnóstico produzido em 2008 da situação do ensino de Matemática no Espírito Santo, em várias perspectivas, com a situação aferida em 2009. Neste tópico, as escalas com as respostas dos educadores são apresentadas segundo sua distribuição por Superintendência Regional.

Parte das questões contidas nos questionários dos professores relacionava-se com o que, na literatura, é apontado como clima acadêmico e escolar (FRANCO et al, 2006; entre outros), o que viabilizou a construção de diversos índices: grau de colaboração docente no planejamento e na proposição das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola; disposição ou motivação para o desenvolvimento do trabalho; nível de comprometimento e de responsabilidade dos professores com a aprendizagem dos alunos e práticas contextualizadas de ensino da Matemática. Estes aspectos da dinâmica escolar estão mais diretamente relacionados com o trabalho do professor com os seus colegas e também com os seus alunos e, como apontado anteriormente, estão positivamente associados ao aumento do desempenho médio das escolas.

A estratégia metodológica para verificar eventuais mudanças em relação à percepção dos professores nas dimensões escolares aqui consideradas envolve apenas os professores que participaram nos dois anos. O Gráfico 6 mostra os resultados por SRE para "Colaboração Docente".

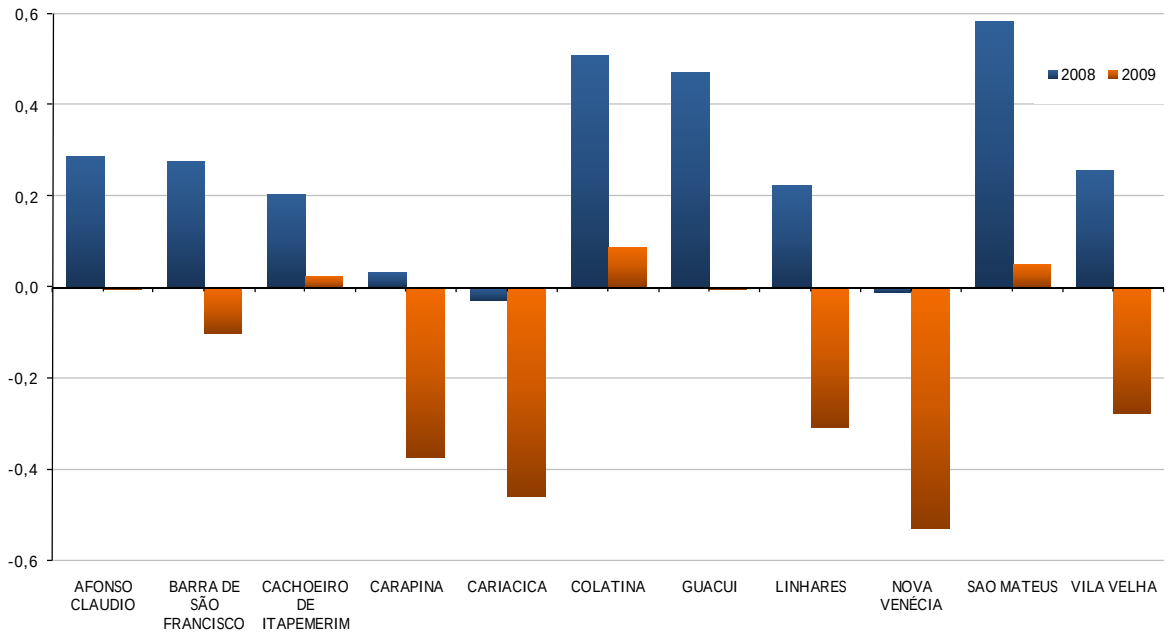


Gráfico 6: Média do Índice Colaboração Docente por SRE

(Fonte: Avaliação Externa do Multicurso Ensino Médio - Matemática 2008 e 2009).

Na construção da escala "Colaboração Docente", foi considerado o resultado de questões ligadas à participação, troca e integração de diversos atores escolares na construção do projeto escolar e das decisões da gestão escolar. Assim como nas demais escalas, o zero significa o valor médio e valores positivos e negativos significam valores acima e abaixo da média, respectivamente. Desta forma, podem ser observadas as

diferenças entre as Superintendências, como também as diferenças entre as duas medidas temporais 2008-2009, dentro de uma mesma Superintendência.

A interpretação destes resultados, que mostram uma aparente deterioração do ambiente colaborativo, de acordo com as informações coletadas na pesquisa qualitativa, sinaliza ter ocorrido uma série de mudanças que impactaram na organização do tempo e das rotinas escolares.

Em todos os relatos colhidos em grupos focais, o tema das transferências, trocas e licenças de professores surgiu como um aspecto que impediu o bom andamento do Programa e também da gestão. Diretores afirmaram que alguns docentes entraram em licença-saúde; técnicos das SRE relataram o rodízio de professores contratados por DT e a demissão de vários deles para a contratação de novos professores, via concurso público. Este é um aspecto já amplamente abordado nas demais avaliações institucionais e que parece ter afetado o clima de colaboração entre os educadores.

O Gráfico 7 mostra os resultados por SRE para "Disposição/Motivação para o trabalho". Neste caso, houve claramente uma melhoria na disposição/mobilização dos professores que participaram do survey nos dois anos, para o trabalho em todas as SRE, exceto na de Linhares. Os grupos focais com técnicos das Regionais deram pistas de que o Multicurso teve um papel motivador para os professores que dele participaram.

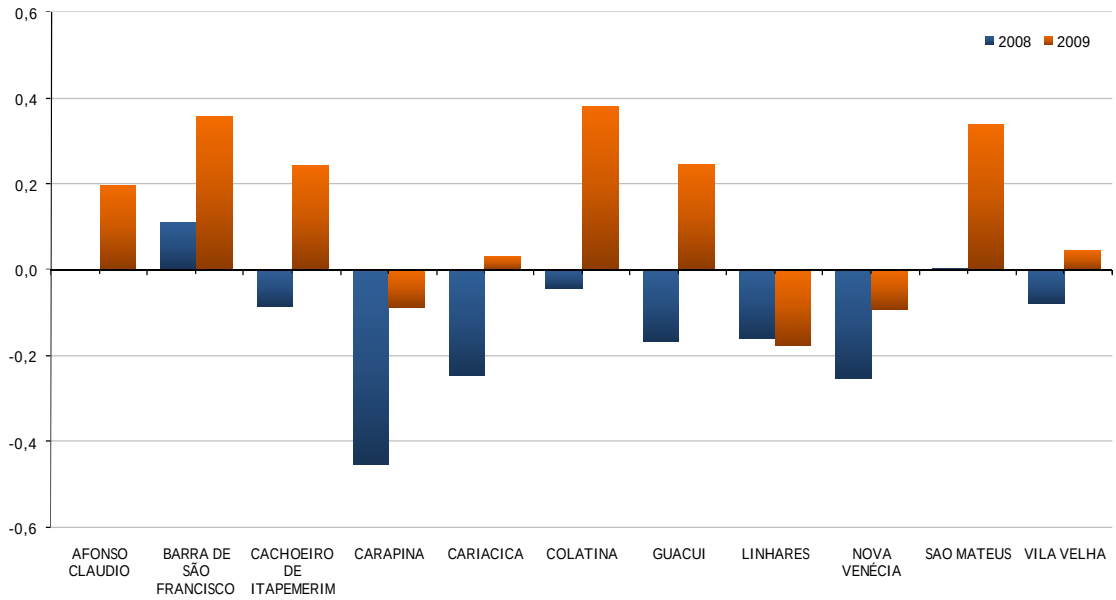


Gráfico 7: Média do Índice de Disposição/ Motivação para o trabalho por SRE

(Fonte: Avaliação Externa do Multicurso Ensino Médio - Matemática 2008 e 2009).

Além das medidas presentes no questionário do professor, o questionário contextual do aluno pesquisou a percepção dos estudantes sobre práticas dos professores durantes as aulas de Matemática em 2008 e em 2009. Estas práticas estão relacionadas com

aspectos didáticos mais gerais, tais como: aulas dinâmicas e motivadoras; trabalho de grupo; uso de jogos; uso do computador; utilização de noticiais de revistas e jornais; uso de DVD; estudo por apostilas e estudo de livro didático. Ainda que as características dos contextos escolares influenciem a probabilidade de adoção de práticas de ensino eficazes em sala de aula, tais práticas têm sua própria lógica e podem ser relativamente autônomas em relação ao contexto escolar, na medida em que dependem mais diretamente do estilo pedagógico do professor e da interação de cada profissional com seus alunos. Por esta razão, os questionários contextuais do aluno nos dois anos pesquisaram a percepção dos estudantes sobre práticas dos professores nas aulas de Matemática.

Com relação à mudança de práticas pedagógicas, há uma ligeira discrepância entre a percepção dos alunos e dos professores. Enquanto os primeiros não notam grandes diferenças entre 2008 e 2009, a não ser na maior diversificação das práticas avaliativas, os docentes informam mudanças significativas no seu modo de trabalhar.

Um dos aspectos pertinentes, no que tange às práticas pedagógicas, e que se encontra diretamente vinculado aos objetivos do MULTICURSO é a questão do ensino contextualizado da matemática, tema enfatizado nos diferentes materiais usados. O Gráfico 8 apresenta as mudanças significativas ocorridas entre os docentes de todas as SRE que participaram do processo e das duas etapas de avaliação:

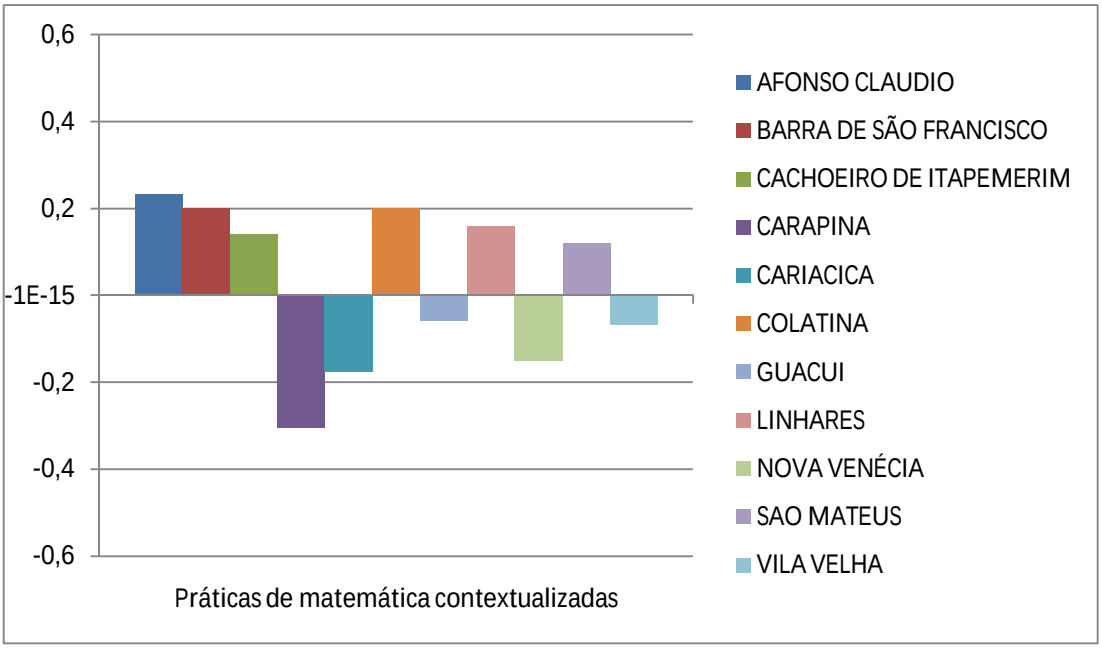


Gráfico 8: Média do Índice Práticas de Matemática Contextualizadas por SRE

(Fonte: Avaliação Externa do Multicurso Ensino Médio - Matemática 2008 e 2009).

Percebe-se que as práticas docentes contextualizadas no ensino de Matemática cresceram significativamente de um ano para o outro. As maiores diferenças foram observadas na SRE de Colatina, Afonso Cláudio, Barra de São Francisco e São Mateus

Outro aspecto importante, também relacionado à possível influência do Multicurso nas mudanças nas perspectivas metodológicas dos professores em relação ao ensino da matemática, é a ênfase na resolução de problemas e demais estratégias didáticas desafiadoras do raciocínio. O índice desenvolvido para verificar este aspecto apresentou alterações importantes em sete superintendências de um ano para o outro, como mostra o Gráfico 9:

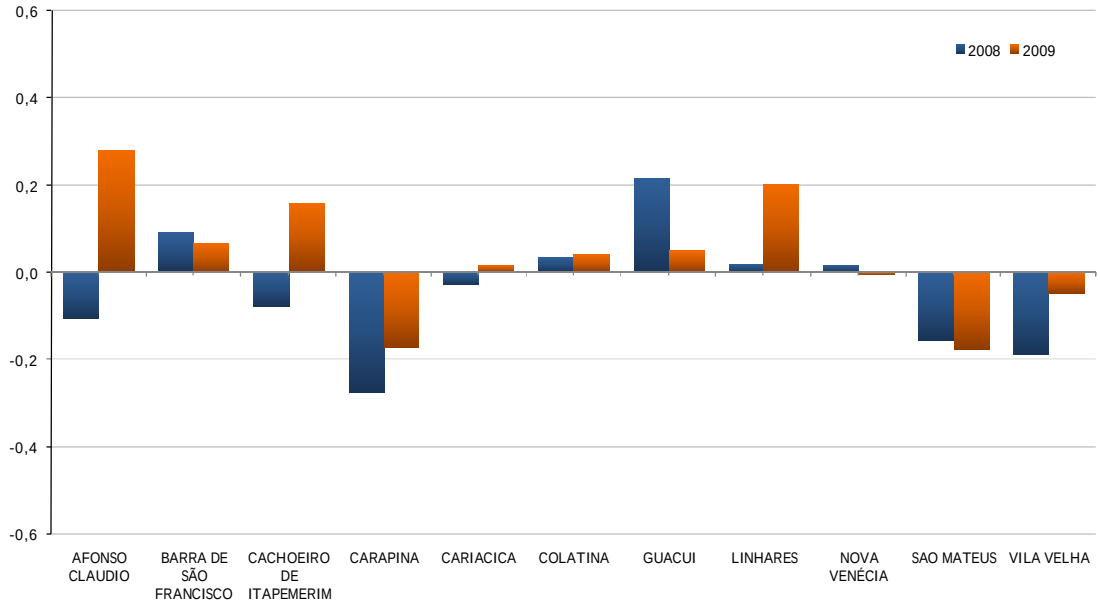


Gráfico 9: Média do Índice Ênfase no Ensino da Matemática Desafiador por SRE

(Fonte: Avaliação Externa do Multicurso Ensino Médio - Matemática 2008 e 2009).

Apenas nas Superintendências de Barra de São Francisco, Guaçuí, Nova Venécia e São Mateus o índice sofreu um decréscimo.

Outro índice usado para analisar as mudanças nas práticas pedagógicas é o que mede a frequência de práticas que denotam uma didática da matemática mais mecanizada. O Gráfico 10 mostra as alterações nesse índice nos dois anos avaliados:

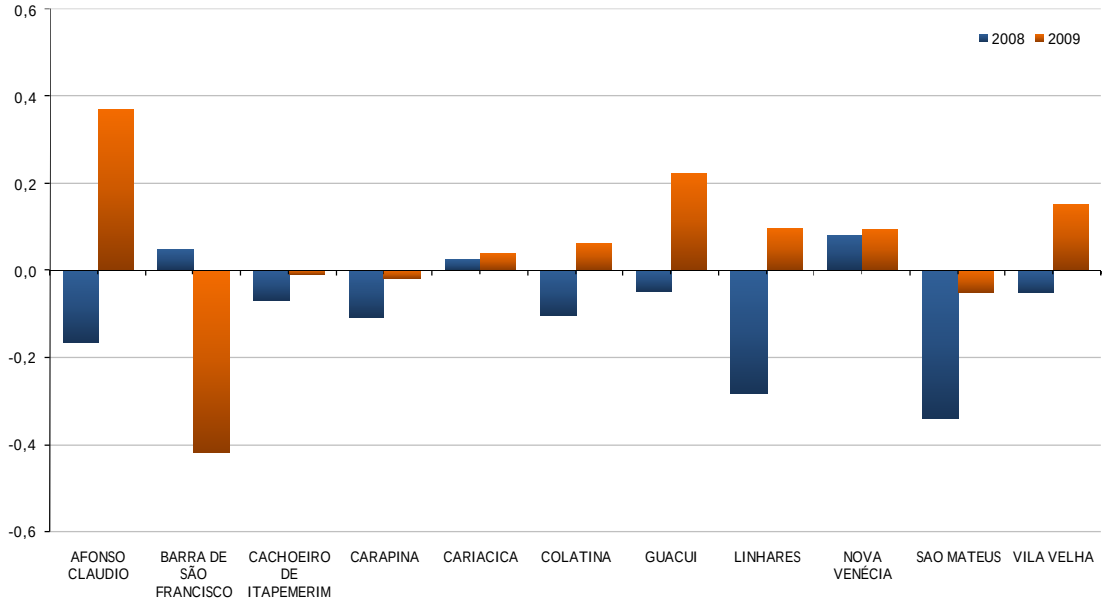


Gráfico 10: Média do Índice Ênfase no Ensino da Matemática Mecanizado por SRE

(Fonte: Avaliação Externa do Multicurso Ensino Médio - Matemática 2008 e 2009).

Analisando os dois gráficos conjuntamente, pode-se considerar que a percepção do professor sobre a ênfase mais contextualizada/desafiadora ou mais mecanizada não é uma realidade polarizada. Em outras palavras, a adoção de práticas mais contextualizadas de matemática como, por exemplo, o uso de temas de jornais e/ou revistas, a interpretação de resultados numéricos obtidos para dar uma resposta adequada ao problema e a experimentação de diferentes modos de resolver um problema ou de efetuar um cálculo, não exclui o fato de que o professor também realize práticas mais mecanizadas, ou vice-versa. Desta forma, a implementação de modificações no ensino não é uma tarefa simples. Em geral, professores modificam algumas atividades, mas mantêm práticas tradicionais de exposição dos conteúdos. Adotam práticas que conduzem os alunos à resolução de problemas, mas não possibilitam que eles discutam e confrontam suas soluções.

Outras dificuldades referem-se ao seu papel como agente de mudança. Por exemplo, uma aula tradicional é estruturada por conteúdos e exercícios; já em uma aula diversificada, o professor precisa selecionar problemas que envolvam situações da vida real e que sejam significativos do ponto de vista da Matemática. Os resultados encontrados apontam que, com relação ao desenvolvimento de práticas mais contextualizadas/desafiadoras, houve crescimento entre 2008 e 2009. Outro resultado que corrobora esta argumentação relaciona-se ao uso de recursos pedagógicos pelos professores, tais como: materiais construção e planificação de sólidos geométricos; jogos e quebra-cabeças e fitas de vídeo/DVD. O Gráfico 11 apresenta tais resultados e, mais

uma vez, observa-se um considerável incremento do índice, agora em todas as superintendências, possivelmente promovido pela própria ampliação da oferta de tais recursos, a partir da implementação do Multicurso.

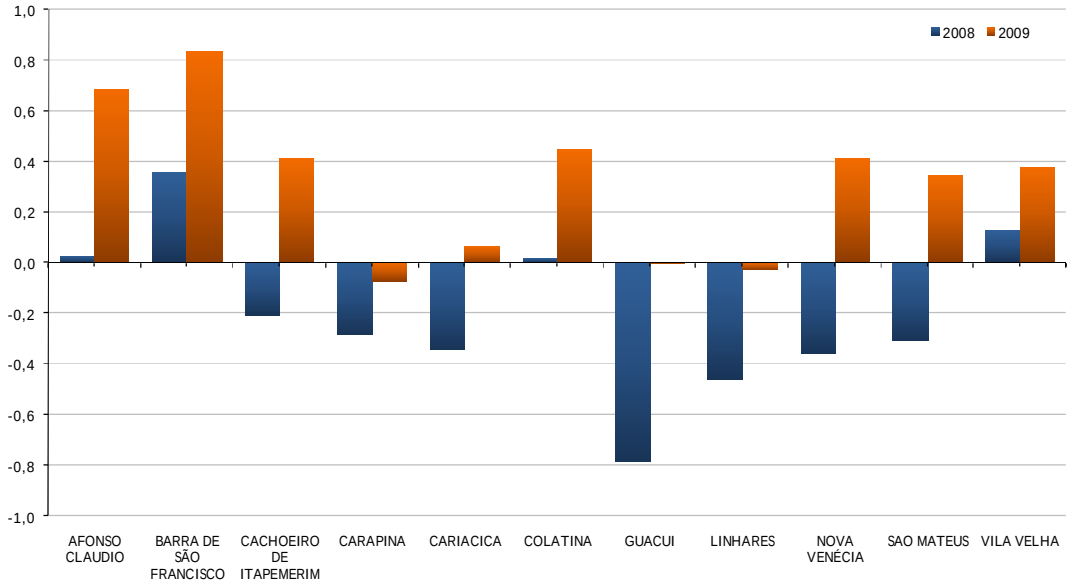


Gráfico 11: Média do Índice Frequência de Uso de Recursos Pedagógicos por SRE

(Fonte: Avaliação Externa do Multicurso Ensino Médio - Matemática 2008 e 2009).

As discrepâncias encontradas entre as SRE apontam para a necessidade de um aprofundamento posterior da análise – construindo novas hipóteses explicativas a partir dos dados coletados pelo Monitoramento do Programa via HP, pela SEDU e pela própria FRM sobre o funcionamento do Programa nestas SRE e nos grupos de estudos aí mantidos, cotejando-os com as informações geradas a partir da pesquisa qualitativa.

As expectativas dos professores em relação aos alunos

As pesquisas em sociologia da educação tem reiteradamente identificado a relevância das expectativas dos professores sobre os alunos em termos de suas perspectivas ou chances de sucesso escolar e eventual mobilidade social (SAMMONS, et al., 1995) e seu potencial de impacto no desempenho escolar, que, via de regra, confirma a expectativa. De acordo com as informações trazidas pelos questionários preenchidos pelo universo dos professores pesquisados nos dois anos, em 2009 houve uma melhora substancial das expectativas em relação aos alunos:

- Cresceu de 77% para 97% o número daqueles que acreditam que mais da metade de seus alunos concluirão o ensino médio, dentre eles 20% (versus 17% em 2008) são mais otimistas e apostam que todos os seus alunos conseguirão concluir este nível de ensino.

- Enquanto em 2008 71% dos professores acreditavam que poucos alunos conseguirão ingressar em Universidades Públicas, em 2009 este percentual foi de 59%.
- Embora o acesso dos alunos à universidade privada também não seja visto com otimismo pela maioria dos professores pesquisados, as expectativas também melhoraram de 2008 para 2009: se em 2008 42% afirmavam que menos da metade de seus alunos conseguiriam o acesso e 43% diziam que poucos alunos entrariam para a Universidade Privada, em 2009, estes percentuais foram 47% e 39%, respectivamente.
- Em relação ao ENEM, se em 2008 apenas 1/5 dos professores acreditava que todos ou quase todos os seus alunos conseguiriam obter bons resultados, em 2009 este percentual subiu para 31%.
- Em 2008, para 44% dos professores, a expectativa era de que poucos alunos conseguiriam bons empregos, já em 2009 somente 32% tinham esta opinião.

Embora tais resultados sejam animadores, é bom não esquecer que estas expectativas são desenvolvidas a partir de um conjunto muito extenso de fatores, marcados também pela conjuntura socioeconômica e política local e nacional. Por outro lado, é importante lembrar que o próprio fato de os professores já terem diante de si os alunos num estágio mais avançado de escolarização, ou seja, tendo ultrapassado parte das "barreiras" ao sucesso escolar, na medida em que foram promovidos para a série seguinte, obviamente influencia suas expectativas em relação ao grupo "sobre selecionado".

Conteúdos de Matemática

Indagados sobre os conteúdos em que se sentem mais confortáveis para ensinar aos seus alunos do Ensino Médio, tanto em 2008 como em 2009, praticamente metade dos professores (41% e 53%, respectivamente) informou ser "Equação do 2º Grau", mas é significativa a parcela (32% em 2008 e 39% em 2009) dos que indicaram também a "Geometria", sendo que, em 2009, também se destacam Gráficos (44,2%) e Progressão Aritmética (42%), ver Tabela 12. Já em relação aos conteúdos em que os alunos apresentam maiores dificuldades para aprender, segundo os professores, destaca-se a Trigonometria, com 61,9% dos respondentes em 2008 e 50% em 2009. A Geometria aparece em 2º lugar em 2008, com a indicação de ¼ dos pesquisados. Mas em 2009, embora esse também tenha sido indicado por 30% dos alunos como sendo um conteúdo de difícil assimilação, o 2º lugar coube ao conteúdo de Frações e Números decimais (indicado por 32% dos alunos).

Conteúdos de Matemática	Professores (%)			
	Maior conforto para ensinar seus alunos		Maior dificuldade dos alunos	
	2008	2009	2008	2009
Equação do 2º Grau	41,1	53,2	5,4	7,1
Função Afim	19,8	32,6	7,5	9,4
Frações e números decimais		39,4		32,0
Geometria	30,5	39,0	25,1	30,0
Gráficos		44,2		7,2
Progressão Geométrica/Quadrática	10,6	19,2	5,7	10,3
Progressão Aritmética	27,0	42,3	4,3	3,5
Trigonometria	16,5	26,0	61,9	50,2
Outra	4,5	15,8	5,0	7,9
Não respondeu	28,3	12,3	12,2	12,5

Tabela 2: Proporção de professores por conforto em ensinar aos alunos e maior dificuldade dos alunos, segundo os conteúdos de Matemática do Ensino Médio

Fonte: Avaliação do Programa de Formação Continuada - Multicurso Matemática Ensino Médio - ES, 2008/2009.

De acordo com a opinião da quase totalidade dos professores da rede estadual, participante das oficinas de avaliação, realizadas em 2009, após um ano da implementação do Multicurso, o conhecimento dos conteúdos em Matemática melhorou, a segurança em dar as aulas aos alunos do Ensino Médio também melhorou e a motivação em ensinar aumentou.

Uma das unanimidades entre os participantes entrevistados é quanto ao fato de o impacto do Programa estar ainda concentrado nos professores e não ser muito perceptível nos alunos ou no âmbito mais amplo da escola. Seria necessário dar mais algum tempo para o professor se aperfeiçoar mais e se acostumar às mudanças, para que estas sejam sentidas e refletidas pelos alunos.

De fato, mesmo considerando o fato de o tempo de implantação do Multicurso ser ainda pequeno para se precisar seus impactos mais consistentes, na medida em que os processos educativos se dão em prazos mais longos, requerendo amadurecimento e apropriação do "novo", alguns resultados aqui apresentados chamam a atenção, sinalizando perspectivas de mudança.

Voltar ao Índice do Eixo

Algumas SRE criaram estratégias diferenciadas que merecem destaque:

- O fato de a SRE de São Mateus, por iniciativa própria, elaborar um instrumento de coleta de dados junto aos alunos, para informar-se sobre o uso do material e os impactos do Multicurso, estando em fase de sistematização dos dados colhidos.
- A iniciativa da SRE de Afonso Cláudio, que, ao constatar o impacto do Programa sobre os professores, que "aprenderam a se reunir e planejar em conjunto", colocou os professores que chegaram novos às escolas sob a tutoria dos mais antigos, para que fossem integrados mais rapidamente e introduzidos ao Multicurso e às dinâmicas adotadas.
- O fato de, na SRE de Cariacica, terem sido incluídos nos GE os professores de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Em visita do técnico da SRE a uma escola, um aluno afirmou que gostaria de dizer ao Secretário de Educação que deveriam continuar os investimentos nos professores de EJA, pois "esses professores são legais e os alunos da EJA são capazes e gostam de ver os professores felizes".

Tanto no survey quanto nas entrevistas, todos os participantes destacaram a importância dos Grupos de Estudo para o planejamento dos diversos professores da mesma escola, constituindo-se em um grande avanço. Segundo uma diretora, mesmo sem a manutenção formal dos GE, os professores de sua escola seguiam se reunindo para planejar as aulas e diminuir as disparidades existentes na escola no trabalho com a Matemática.

Também os tutores afirmam que a continuidade dos Grupos de Estudo dos professores é fundamental para a consolidação do trabalho e a continuação do planejamento conjunto, apontado por diversos atores como estratégia de importância fundamental, deslanchada ao longo do Programa. Como relata uma tutora, a possibilidade de contar os "causos" de sala de aula, trocar idéias sobre aulas e conteúdos ajuda muito os professores em sua prática cotidiana. A possibilidade de se reconhecerem como pessoas 'de conhecimentos', por um lado, e de 'incertezas', por outro, teria ajudado os professores a crescer e se transformar. Construiu-se, segundo a percepção dos tutores, uma possibilidade de colaboração mútua entre os docentes. A existência dos GE, com a possibilidade de interlocução com os tutores – os "de fora", com boa formação e domínio sobre a dinâmica e história da formação de professores de matemática – deve ser fortalecida, contando com a mediação do meio virtual, que permite a consolidação do grupo de tutoria e a possibilidade de acompanhar os grupos mais longínquos do estado.

Referências bibliográficas

ALBERNAZ, A. FERREIRA, F. e FRANCO, C. (2002). Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v.32, n.3. Rio de Janeiro, IPEA.

BRASIL. MEC/INEP – EDUDATA www.inep.gov.br . Acesso em 30/12/09

BABBIE, E. (2001). *Métodos de Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

CARVALHO, J.B.P. & SZTAJN, P. (1997). *As habilidades "básicas" em Matemática. Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 3(15), p. 15-21.

COLEMAN, J. S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, U. S. Govemment Printing Office.

CUNHA, L. A. (1975). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

ESPÓSITO, Y. L. et al. (2004). *Avaliação Externa do GSE*. Relatório Técnico.

FRANCO, C. e ALVES, F. (2007a). *Desempenho na Prova Brasil 2005 das escolas participantes do Programa GSE – SP e SC*. Relatório Técnico.

FRANCO, C. e ALVES, F. (2007b). *Gestão para o Sucesso Escolar (GSE) Avaliação do Impacto do Projeto nos Estados do Ceará e do Tocantins.* Relatório Técnico.

FRANCO, C.; SZTAJN, P.; ORTIGÃO, M. I. (2007). Mathematics teachers, reform, and equity: results from the Brazilian National Assessment. *Journal for Research in Mathematics Education*, Reston, Virginia, n. 38.

FRANCO, C.; ORTIGÃO, M. I.; ALBERNAZ, A.; BONAMINO, A.; AGUIAR, G.; ALVES, F.; SATYRO, N. (2006). Eficacia escolar en Brasil: investigando prácticas y políticas escolares moderadoras de desigualdades educacionales. In: SANTIAGO CUETO (Org.). *Educación y brechas de equidad en América Latina*. Santiago: Preal.

FRANCO, C. et al. (2007). *Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares"*. Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, Jun.

GIL, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2004). *Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio*. Brasília.

LAREAU, A. (1987). *Social class diferences in family-school ralationships: the importance of cultural capital*. Sociology of Education, v. 60, p. 73-85. Apr.

LEE, V. E, BRYK, A. S. & SMITH, J. (1993). The Organization of Effective Secondary Schools. *In:* DARLING-HAMMOND, L. 'REVIEW OF RESEARCH IN EDUCATION'. Washington, DC: *American Educational Research Association*, p. 171-267, 1993.

LEE, V., FRANCO, C. & ALBERNAZ, A. (2004). *Quality and Equality in Brazilian Secondary Schools: A Multilevel Cross-National School Effects Study*. Paper presented at the 2004 Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

MACHADO SOARES, T. (2005). Modelo de 3 níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4a série avaliados no teste de língua portuguesa do SIMAVE/PROEB-2002. *Revista Brasileira de Educação* 29, p. 73-87.

MACHADO SOARES, T. (2004). *Influência do Professor e do Ambiente em Sala de Aula sobre a Proficiência Alcançada pelos Alunos Avaliados no SIMAVE-2002.*

MINAYO, M. C. de S. (Org.) (2003). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22. ed. Petrópolis: Vozes.

MOE, T. (2003). Politics, control and the future of school accountability. IN: P.E. Peterson e M.R.West (org.). *No child left behind? The politics and practice of school accountability*. Brookings, Washington.

SAMMONS, P., HILLMAN, J. & MORTIMORE, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education [OFSTED].

SILVA, N. V. & HASENBALG, C. (2000). *Tendências da desigualdade educacional no Brasil*. Dados, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3.

SOARES, J. F. & ALVES, M. T. (2003). *Desigualdades Raciais no Sistema Brasileiro de Educação Básica. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, p. 147-165.

WILLMS, J. D. (1998). *Proposal for the meansurement of socioeconomic status for the focused component of the student questionaire for the OEDC Program for the Intenational Student Assessment (OECD-PISA)*

Educação a Distância via Web: a avaliação como processo formativo

Elmara Pereira Souza
Universidade Federal da Bahia

Eneida Moreira Brito
Cláudia Suely P. S. Ferraz
Núcleo de Tecnologia Educacional de Vitória da Conquista - BA

Resumo: A educação a distância (EaD) via web tem sido considerada uma possibilidade de democratização da educação em todos os níveis de ensino. A EaD minimiza as dificuldades de pessoas que moram em localidades distantes dos grandes centros ou que não conseguem freqüentar cursos presenciais, flexibilizando o tempo e os espaços de aprendizagem. A apropriação da tecnologia e a utilização das redes de comunicação, nos cursos a distância, são essenciais para o processo de transformação na sociedade moderna. Sabemos que o caminho é longo, os excluídos desta tecnologia são muitos, mas, através da rede, podemos vislumbrar novas formas de aprender, ensinar, construir conhecimentos e avaliar. A avaliação deve ser uma aliada do aluno e do professor, fornecendo *feedback*s constantes do caminho percorrido pelo aluno. A avaliação processual, no ambiente virtual de aprendizagem, é possível e recomendável, pois oferece ao aprendente oportunidades, ao longo de todo o trajeto da aprendizagem nos cursos, para rever seus conceitos, reavaliar suas posições e, quando se trata de formação de educadores, principalmente mudar sua prática. Este artigo contextualiza a educação a distância via web, enfatizando a avaliação formativa em ambientes virtuais de aprendizagem, sugerindo indicadores para essa avaliação e apresentando a prática avaliativa nos cursos a distância de formação de professores no Núcleo de Tecnologia Educacional de Vitória da Conquista – Bahia – Brasil

Palavras-chave – Educação a distância. Avaliação formativa. Ambiente virtual de aprendizagem.

Abstract: Distance learning (DL) web has been considered a possibility of democratization of education at all levels of education. DL minimizes the difficulties of people who live in places remote from major centers or who can not attend classroom courses, with flexible time and learning spaces. The technology appropriation and use of communication networks in distance education courses are essential to the transformation process in modern society. We know that the road is long, those excluded from this technology are many, but through the Internet, we can envision new ways to learn, teach, build and evaluate knowledge. The assessment should be an ally of the student and the teacher, providing feedback contained in the path taken by the student. The evaluation procedure, the learning management system, it is possible and advisable, since it offers the learner opportunities throughout the course of learning in courses, to revise its concepts, to reassess their positions and, when it comes to teachers, especially change their practice. This article analyzes distance education via the web, emphasizing the formative assessment in virtual learning environments, suggesting that indicators for assessing and presenting the evaluation practice in distance education courses for teacher education in Núcleo de Tecnologia Educacional - Vitória da Conquista - Bahia - Brazil.

Keywords – Distance education. Formative assessment. Learning management system.

1. Introdução

No contexto das políticas públicas brasileiras, voltadas para a Educação, somente a partir da entrada em vigor da Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), LDB, a Educação a Distância (EAD) passa a ser encarada como modalidade aplicável ao sistema educacional brasileiro.

O Art. 80 da LDB diz que:

> O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
>
> § 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
>
> § 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.
>
> § 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.
>
> § 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
>
> I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
>
> II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
>
> III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Em 20 de dezembro de 2005 foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto N.º 5.622 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998) regulamentando o Art. 80 da LDB, que trata especificamente da Educação a Distância. Em 09 de maio de 2006 foi publicado o Decreto N.º 5.773 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino e em 12 de dezembro de 2007 publica-se o Decreto N.º 6.303 que altera dispositivos dos Decretos nos 5.622 e 5.773.

Sabemos que a regulamentação da EAD está apenas iniciando, muitos decretos, portarias e leis ainda deverão ser elaborados para que a EAD no Brasil possa contemplar as necessidades da educação no país.

A educação a distância é uma modalidade de ensino que vem sendo utilizada há muito tempo. A formação a distância é representada, em geral, pela distância física do aluno e do professor. Segundo Moran (2000), educação a distância se refere ao processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, em que professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Santos (2005) traz o conceito de educação online, que, segundo ela, é um advento da cibercultura e ressignifica o conceito de distância, pois possibilita a interatividade, a construção colaborativa e a distância física passa a ser simbólica,ou seja, além de aprender com o material, o participante aprende na dialógica com outros sujeitos envolvidos. A autora enfatiza que as práticas da EaD

tradicional estão pautadas na comunicação em massa, onde o pólo emissor está separado do pólo receptor.

2. Um pouco da história da EaD

Fazendo uma retrospectiva histórica da EaD, temos, como exemplos, a educação a distância via rádio, muito utilizada nos anos 60 para transmitir aulas a pessoas distantes geograficamente; a educação via correio, em que o aluno recebia apostilas, livros, provas pelo correio, respondia e enviava de volta para o instituto organizador do curso; os Telecursos, recursos difundidos nos anos 70 e 80, em que os cursos transmitidos pela TV são vistos pelos alunos e, em alguns casos, eles recebem material didático para acompanhar as aulas. Enfim, a educação a distância vem de longas datas, mas, somente com a difusão das tecnologias digitais, em especial a Internet, as discussões em torno da EaD se intensificaram.

Algumas características descrevem a educação a distância, como: o distanciamento espacial ou temporal, a possibilidade da comunicação (troca nos dois sentidos), a utilização de várias mídias (livros, computador, radio, tv, Internet) e a possibilidade de disseminação do conhecimento. Porém, a dispersão geográfica não significa distanciamento, pois, em cursos com a dinâmica da educação online, quando o aluno está interagindo com colegas a distância, estudando via Internet, ele está sendo apoiado, acompanhado e se sente parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Ele sabe, por exemplo, que pode, a qualquer momento passar um e-mail, entrar na lista de discussão ou interagir no fórum e obter respostas para as suas dúvidas, intervir na mensagem do colega, contribuindo com as discussões. Os recursos advindos da cibercultura (LÈVY, 2003) favorecem a interatividade entre os sujeitos. São características da cibercultura a hipertextualidade e a interatividade. Para Lemos (2002) a cibercultura é conhecida como a nova forma de socialização da cultura e novas formações socioculturais.

Em função da evolução tecnológica, segundo Prates & Loyolla (2002), a EaD pode ser estudada em três gerações:

1. Geração textual – em que o auto-aprendizado era levado a efeito tendo como suporte textos simples, geralmente utilizando o correio. Dominante até a década de 60.
2. Geração analógica – em que o auto-aprendizado era basEaDo em textos com suporte intenso de recursos como áudio e vídeo. Dominante entre os anos 60 e 80.
3. Geração digital – em que o aprendizado tem como suporte, quase exclusivo, recursos tecnológicos altamente diferenciados. Dominante nos dias atuais.

A EAD assume, na era da informação, um importante papel na educação formal. Atualmente, temos desde cursos de extensão até graduação e pós-graduação na modalidade à distância. Na Bahia, por exemplo, iniciou-se, em 2004, um curso de graduação à distância em Letras com habilitação em inglês e português para professores da rede estadual de ensino. Este curso foi resultado de uma parceria da Secretaria do Estado da Bahia (SEC) com a Universidade de Salvador – UNIFACS. Os Núcleos de Tecnologia Educacional acompanharam de perto estes professores, dando suporte no que se refere ao uso da tecnologia. Este curso surgiu como uma oportunidade ímpar para professores que moram em localidades pequenas e distantes das grandes cidades, já que a possibilidade de cursar uma universidade presencialmente é quase impossível para a maioria deles. Em 2006, foram oferecidos, também para professores da rede estadual de ensino, cursos de graduação em Matemática, História e Biologia, fruto de parcerias da SEC com a Universidade Salvador (UNIFACS) e a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), além de pós-graduação na área de matemática, química e física em parceria com a Universidade de Brasília (UNB). A partir de então, muitas outras ações da SEC-BA passaram a incluir cursos de formação de professores. Além disso, com a implantação de polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) cursos de graduação e pós-graduação a distância estão acessíveis a pessoas de todos os cantos do estado. A UAB é uma iniciativa promissora para a disseminação da educação a distância, favorecendo a interatividade, a construção coletiva e colaborativa de novos conhecimentos. Na Bahia, já são 14 polos estaduais e 30 municipais em funcionamento, com cursos de graduação e pós-graduação. A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) ofereceu no primeiro semestre de 2009, via UAB, cursos de Licenciatura em História, Química, Matemática e especialização em Educação a Distância. A UESC disponibiliza Licenciaturas em Biologia, Pedagogia, Física e Letras.

A partir da difusão da Internet no Brasil, a EaD via web passou a favorecer professores e alunos, que podem, utilizando recursos como e-mail, listas de discussão, ambientes virtuais de aprendizagem, videoconferência etc. construir cursos, utilizando recursos do ciberespaço, nos quais a interatividade é possibilitada de forma síncrona e assíncrona, e os conhecimentos podem ser construídos colaborativamente. Atualmente, são muitas as instituições de ensino no país que estão adotando a EAD como forma de ampliar a abrangência dos seus programas.

Porém, observa-se que muitos cursos a distância adotam modelos idênticos aos dos cursos presenciais, tanto no formato quanto na avaliação, desconsiderando as peculiaridades desta modalidade de ensino. Alguns acadêmicos entendem que se faz necessária uma mudança de paradigmas na educação a distância usando as tecnologias digitais, e não somente uma adequação das mesmas ao ensino presencial.

No caso da avaliação, muitas questões devem ser levantadas e discutidas. O professor na modalidade a distância pode avaliar o aluno da mesma forma que em um curso presencial? Como autenticar o aluno em EAD? Que ferramentas podem auxiliar o professor nos ambientes virtuais de aprendizagem? Quais os indicadores que podem ser usados na avaliação formativa? Estas são algumas das questões a serem abordadas a partir daqui.

3. Avaliação

A avaliação é uma das questões mais polêmicas na educação. Pode-se perceber na prática de avaliação da maioria das escolas brasileiras, o cunho seletivo e excludente de que ela se reveste. Infelizmente, o que se pratica não está a serviço da democratização do ensino, pois, ao elaborar provas e exames e obter os resultados, evidencia-se a segregação/exclusão dos que não conseguem reproduzir o conteúdo do que foi "estudado".

O termo avaliação, nesta perspectiva, não chega a ser o mais adequado, pois esta, nas palavras de Luckesi (1998), seria "um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão". Assim sendo, o resultado de uma avaliação deve servir de suporte para que o professor tome decisões a respeito da aprendizagem do aluno, de maneira positiva, visando garantir o melhor resultado que seja possível àquele aluno. Na prática do que designa o termo avaliação da aprendizagem, a tomada de decisão diz respeito à ação que se segue após a constatação do que o aluno aprendeu ou não. Pressupõe-se que a escola decida que estratégia vai utilizar para que o aluno avance do ponto em que está, respeitando-se sua individualidade, seu ritmo, suas características.

Para Hoffmann (1999, p. 36), um dos princípios da avaliação seria

> O princípio de avaliação enquanto investigação docente: o processo de avaliação representa um compromisso do professor em investigar e acompanhar o processo de aprendizagem do aluno no seu cotidiano, contínua e gradativamente, buscando, não só compreender e participar da caminhada do aluno, mas também intervir, fazendo provocações intelectuais significativas, em termos de oportunidade de expressão de suas idéias, várias tarefas de aprendizagem, explicações, sugestões de leituras e outros encaminhamentos.

A autora salienta ainda que nenhuma decisão sobre os alunos deve ser tomada sem uma análise profunda do seu desempenho, através da observação e interpretação da natureza de seus erros e acertos. Além disso, segundo ela, há que se considerar a provisoriedade dos registros de avaliação, pois as dificuldades de um momento podem ser superadas, se oportunamente se fizer a intervenção necessária.

Outros estudiosos como Sant´anna (1995), Saul (1995) e Romão (1998) têm manifestado sua posição de maneira semelhante à dos autores acima citados. Podemos,

entretanto, concluir que, apesar de ser um tema bastante discutido, ainda está cristalizado na escola brasileira um modelo de avaliação da aprendizagem bastante inadequado, seja no ensino básico, seja no superior. Há desafios sérios a vencer, se realmente, se quiser praticar a avaliação na sua verdadeira acepção.

A preocupação, neste ponto, volta-se para a EaD. Diante da dificuldade de avaliar a aprendizagem, como proceder na educação a distância sem correr o risco de estar vestindo a EaD com a capa do ensino presencial, ou melhor, de cometer os mesmos erros que o ensino clássico tem cometido?

A EaD deve contemplar uma educação em que o aprendizado cooperativo e os projetos colaborativos estejam presentes. Desta forma, a avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem deve ser coerente com um processo que favoreça o desenvolvimento de sujeitos autônomos que construam coletivamente o conhecimento. Deve, portanto, utilizar todos os recursos disponíveis para que, num processo colaborativo, professor e aluno tenham conhecimento de seu percurso e tomem decisões que os conduzam ao sucesso não em termos apenas de quantidade, mas também de qualidade da aprendizagem.

3.1. Avaliação formativa em ambientes virtuais de aprendizagem

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação pode ser entendida como

> toda prática de avaliação contínua que pretenda melhorar as aprendizagens em curso, contribuindo para o acompanhamento e orientação dos alunos durante todo o seu processo de formação. É formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.

Falar em avaliação formativa em EaD significa compreender as possibilidades que as tecnologias proporcionam. As experiências demonstram que, apesar de haver certa compreensão em relação à inovação na forma de avaliar e de uma busca crescente de muitos estudiosos em mudar o paradigma da avaliação em EaD, esta ainda se prende à avaliação do tipo classificatório. Se, no modelo tradicional, o professor limita-se a utilizar provas e testes para medir o que o aluno aprendeu (idêntico ao ensino presencial tradicional), nas formas emancipatórias de avaliar, procura-se não só medir ou analisar momentos pontuais, mas, principalmente, acompanhar o percurso do aluno, através das suas interações com o grupo, com o professor, socializando o que produziu, de onde partiu e onde chegou.

Se analisarmos, por exemplo, o ambiente Moodle, mais utilizado atualmente nos cursos do NTE, perceberemos recursos que facilitam o acompanhamento dos cursistas, através das interações que envolvem não apenas o professor e o aluno, mas todos os atores no processo. Porém, para o professor, este acompanhamento de percurso ainda é um trabalho penoso.

Segundo Otsuka e Rocha (2002)

> novas tecnologias computacionais (tais como os agentes de software, a mineração de dados e a visualização de informações) vêm sendo pesquisadas, a fim de explorar melhor os registros das interações dos alunos em ambientes de EaD e prover suporte ao professor na coleta, identificação, seleção e análise de informações relevantes à avaliação formativa.

O professor deve contar com a participação do aluno durante todo o processo de avaliação. A auto-avaliação, em conjunto com os indicativos de participação evidenciados no ambiente, e a avaliação do professor formam uma tríade que pode tornar a avaliação um pouco menos penosa e mais justa.

Para Otsuka e Rocha (2002), no contexto da Educação à Distância (EaD) este novo paradigma de avaliação tem relevância ainda maior por possibilitar a percepção do comportamento do aluno e favorecer a identificação de problemas. Por ser contínua, esta forma de avaliação permite também alguma forma de autenticação da identidade do aluno, pela familiarização com o estilo e habilidades do mesmo. A figura 1 mostra as possíveis interações entre os atores da EaD.

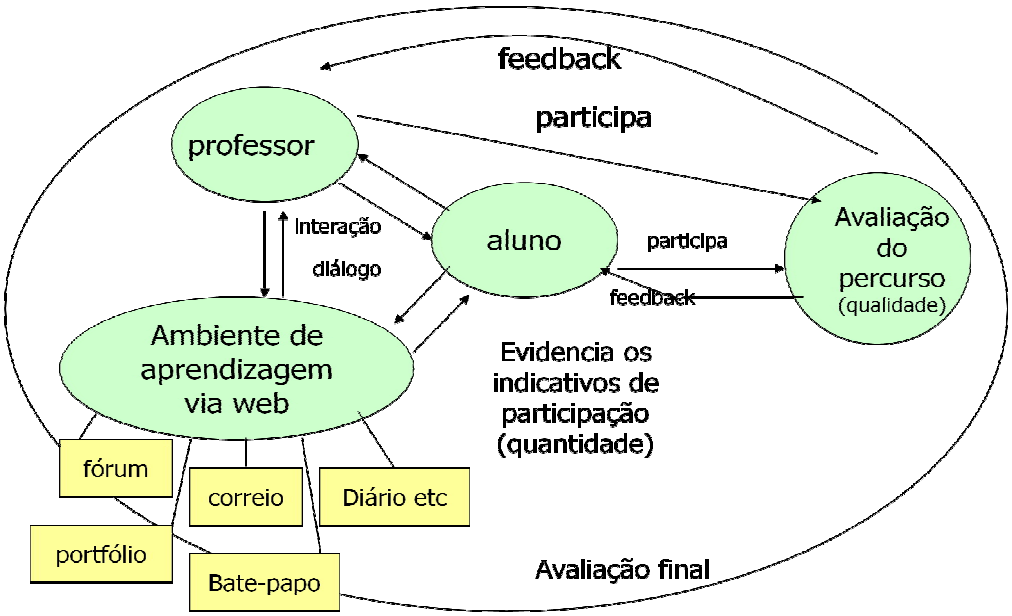


Figura 1: Possíveis interações entre os atores da EaD

3.2. Possíveis indicadores para avaliação formativa em EaD

Considerando os diferentes tipos de participação em cursos a distância e as diferenças individuais dos alunos, os indicadores para avaliação formativa devem ser amplos para que possam contemplar os diversos tipos e objetivos de cursos. Cada curso tem suas peculiaridades e cada professor, os seus critérios de avaliação, que dependem

da visão de mundo, de homem, de sociedade, de educação. Por isso, faz-se necessário elencar alguns indicadores que possam servir de parâmetro para que o professor possa adaptá-los a seus objetivos.

Em ambiente virtual de aprendizagem, percebem-se locais específicos de participação como fórum, bate-papo, listas, portfólio, wiki etc. Os critérios de avaliação devem ser diferenciados. Por exemplo, em um bate-papo, geralmente, as intervenções são curtas e em grande quantidade, por isso os critérios de avaliação devem ser diferentes do fórum ou da lista de discussão, em que o aluno, geralmente, tem a oportunidade de formular conceitos mais elaborados e contribuições mais aprofundadas.

Sugestão de critérios para participação em fóruns e lista de discussão

1. Amenidades (cumprimentos, conversas sobre a vida pessoal, etc)
2. Participação passiva (apenas recebe as mensagens)
3. Participação ativa
   - 3.1. envia mensagens isoladas (fora do contexto discutido)
   - 3.2. envia mensagens questionadoras (perguntas que instigam a participação de outros colegas)
   - 3.3. envia mensagens que respondem com propriedade a questionamentos feitos
   - 3.4. envia mensagens de aprofundamento e reflexão sobre o tema proposto

O professor pode atribuir conceitos e/ou pesos para cada categoria e, ao final, obter uma avaliação que pode indicar como foi o percurso do aluno no curso.

4. A avaliação nos cursos a distância do NTE16

A equipe do NTE16 iniciou as mediações pedagógicas a distância em 2003, com o curso de Informática Educativa em Piripá, pequena cidade da jurisdição do NTE16, na modalidade semipresencial. Naquela época, começávamos a utilizar o ambiente de aprendizagem *Teleduc*[1], em que as interações ocorriam através de e-mail, fórum, chat e portfólios, os quais possibilitavam a solicitação de envio de tarefas ao ambiente de aprendizagem. A avaliação praticada nessa fase levava em conta as participações e interações dos integrantes do grupo. O aprendizado se dava através das trocas e das produções propostas durante o curso. As construções eram avaliadas de acordo com as consistências das falas, das intervenções que incentivavam o crescimento e o enriquecimento do debate. Após esta primeira experiência e ao longo do tempo, passamos a desenvolver outros cursos, utilizando novos recursos e experimentando novos ambientes, como o Ambiente *E-Proinfo*[2] e o *Moodle*[3]. Cursos elaborados e desenvolvidos

pela equipe do NTE16 como: Tecnologia Educacional 1 e 2; Uso Pedagógico das Mídias Digitais; Software Aplicado à Educação; Linux Educacional; Objetos de Aprendizagem e suas Aplicações nas Ciências Exatas e Naturais; Educação Matemática e o Uso das Tecnologias, cada um com suas especificidades e objetivos, trouxeram vários questionamentos sobre como avaliar em cursos a distância.

No início do percurso com a modalidade a distância, tivemos interações e trocas nos fóruns e solicitação de envio de atividades para o ambiente de aprendizagem. Nessa época, tínhamos um perfil de cursistas quase sem nenhuma experiência com a utilização das TIC e participações em fóruns. Percebemos que, à medida que esses professores participam das interações, seu nível de contribuição passa a ser mais significativo para o crescimento do grupo. É, portanto, um aprendizado para esse público, assim como para nós, formadores (ver figura 2).

A Internet representava, segundo meu conhecimento reduzido sobre o assunto, apenas uma ferramenta de pesquisa, informação e comunicação entre colegas e familiares distantes. Mas, após a leitura do texto e comentários expostos no curso, percebo a importância desse recurso como mais um elemento pedagógico. Sua utilização, em sala de aula, de modo responsável, interativo e vinculado com um conteúdo educacional, tem como objetivo o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem, cujo professor e aluno trocam informações e conhecimentos, sem demonstrar a hierarquia existente nas salas de aula tradicionais. Assim, o processo educativo torna-se mais dinâmico e, finalmente, descaracterizado do tradicional quadro branco, pincel, livros didáticos e exposição do conteúdo pelo professor.

Figura 2: Moodle - Extrato do fórum de discussão do curso Linux Educacional 2 – 2008

Desde o inicio dos trabalhos com EaD, o NTE16 pautou sua prática nos pressupostos de comunicação interativa, a qual não admite a mera transmissão de conteúdos ou de informações mediadas por tecnologias. Se a preocupação, dentro dessa visão, é com o percurso de interações e trocas, a aprendizagem se dá na relação com o outro, entendendo-o como alguém cujas experiências e conhecimentos podem enriquecer e transformar o trajeto da aprendizagem de todos os envolvidos (ver figura 3).

Como nunca paramos de aprender, a solução é mergulharmos no mundo da internet interagindo com nossos professores alunos e também com nossos colegas e amigos para que possamos a cada dia sentirmos o prazer de aprender e ensinar usando tão importante tecnologia.

beijos!!!!!!

Figura 3: Extrato do fórum de discussão do curso Linux Educacional 1 – 2008

Observa-se que a intervenção se faz, valorizando a fala do aprendente, mas também dando o encaminhamento para que suas contribuições futuras sejam mais significativas, tanto para seu desenvolvimento como também para o do grupo, conforme demonstra o exemplo a seguir (figura 4).

Que bom vê-la neste curso! Realmente a Internet amplia as possibilidades pedagógicas de forma inovadora. Podemos estar em contato permanente com alunos, conteúdo, conhecimento etc. O espaço da sala de aula é redimensionado e a aprendizagem necessita ser reavaliada. A interação, colaboração e a construção coletiva se tornam peças indispensáveis neste quebra-cabeça. Neste cenário retorno a pergunta inicial: Como a Internet pode tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes?

Figura 4: Extrato da contribuição da multiplicadora do NTE no fórum de discussão do curso Linux Educacional – 2008

Entendemos que o conhecimento não é algo pronto, mas algo construído durante todo um processo de interatividade e, assim sendo, a avaliação só pode ocorrer numa visão dialógica, em que professor e aluno perdem as características atribuídas pela interação um-todos, pois que os envolvidos contribuem para a construção do conhecimento. (ver figura 5)

Após o curso, durante o AC no noturno, Lizandre e eu, visitamos o laboratório de informática (em término de conclusão) e, tivemos contato com o Linux Educacional, visualizamos alguns programas. Ficamos impressionadas com a quantidade de material literário armazenado, assim como, os programas específicos para cada disciplina e o video-escola. Em relação ao material pedagógico de História, considero reduzido, pois existem muitos temas históricos relevantes e a utilização de tais recursos facilitam a o processo de ensino-aprendizagem, pois o aluno visualiza, interage e constroi seu conhecimento através de experiências cognitivas. Assim, como diz o texto " ... a tecnologia abre infinitas possibilidades ao ensino."

Abraços

Figura 5: Extrato do fórum de discussão do curso Linux Educacional 2 – 2008

A avaliação do curso feita pelo cursista, assim como a auto-avaliação também é um processo que valoriza o aluno enquanto sujeito do processo ensino-aprendizagem e traz subsídios para que a equipe do NTE possa rever a dinâmica do curso (atividades, material disponibilizado, propostas de interação etc) assim como avaliar de forma mais justa os cursistas. Essa dinâmica foi implantada nos cursos a distância do NTE16 desde a primeira experiência (ver figuras 6 e 7).

Quando iniciamos o curso,confesso que me senti um pouco receioso em relação ao meu desempenho no mesmo,devido o pouco conhecimento em informática.Ao longo do curso presencial,comecei a perceber a necessidade que temos de estarmos inseridos nesse mundo:"o mundo digital".
Sozinho, comecei a refletir sobre como faria para adaptar-me melhor ao andamento do curso.Cheguei a conclusão de que teria que "correr" em busca desse novo conhecimento.A minha força de vontade começou a ser meu ponto de apoio e comecei então a me sentir inserido no curso.Com a ajuda de um dos colegas,passei a desenvolver sozinho as atividades propostas.
Hoje,já me cosidero capaz de desenvolver pequenos projetos de aprendizágem com os meus alunos.Não posso esquecer também,do apoio que estou recebendo da Professora de Matemática Adriana,que faz parte do NTE-16.
Está sendo muito proveitoso ser integrante ativio desse curso.Não pretendo,em hipótese alguma,interromper esse MARAVILHOSO e SIGNIFICANTE cursode Informática
Educativa.
Estou apaixonado por ele.

Figura 6: Extrato do fórum de auto-avaliação do curso Informática Educativa - Teleduc - 2003

Conforme comentários anteriores, afirmo que este curso foi um dos melhores que já participei. Conhecer o ambiente moodle foi uma experiência espetacular, pois o mesmo proporcionou um acréscimo de conhecimento de forma prazerosa e enriquecedora.
Todos os módulos trouxeram aprendizado e crescimento a minha prática educativa. As participações, através de discussões, no fórum de Educação Matemática, fez-me perceber que a sala de aula hoje pode ser um ambiente de aquisição do conhecimento por meio da mais nova tecnologia. Desse modo, os módulos sobre Blog, AO, Software, Jogos, Filme/Vídeo, Jornais e Revistas nos capacitou e impulsionou a levar essa tecnologia aos nosso alunos, interagindo com os mesmos na construção do conhecimento baseado na sua realidade. As ferramentas tecnológica-pedagógica "apreendidas" durante o curso, trouxeram descobertas, novidades, curiosidades e satisfação ao meu trabalho em sala de aula, foi um dos melhores aprendizados pessoal e profissional que já adquiri. Participei dos encontros presenciais motivada por uma grande alegria e satisfação, nem mesmo as dificuldades conseguiram me desanimar, pelo contrário, elas serviram de estímulo e desafio. Olha que eu me considerava praticamente uma analfabeta digital.
A material didático foi muito interessante, imprimir todos os textos postados no ambiente e os que li, simplesmente achei maravilhosos.
A metodologia foi muito boa.
A tutora é uma pessoa magnífica, compreensiva, atenciosa, dedicada,...
No mais, eu só tenho a agradecer ao NTE e a você Dri, por mais essa oportunidade em poder brilhar dentro de um espaço tão descrente que é a Educação. Gostaria também de tecer um elogio a colega Rose Quaresma, uma grande companheira, que nos momento difícil, ajudou-me a esclarecer algumas dúvidas e auxiliou-me de maneira ímpar.
Eu acredito que, por tudo realizado e aprendido, mereço um 8,8.
Um beijo e muito obrigada por tudo.
Aos colegas, um forte abraço e até a próxima !

Figura 7: Extrato do fórum de avaliação e auto-avaliação do curso Educação Matemática e o uso das Tecnologias – 2008

Dessa forma, é necessário que o professor acompanhe o percurso de todos e de cada um no seu modo peculiar de aprender. Não basta que seja avaliado o produto, mas que a avaliação se dê durante todo o processo, para que as intervenções aconteçam preventivamente, a fim de que o aluno atinja sempre o melhor resultado, descobrindo e desenvolvendo o seu potencial e sendo autor do seu percurso.

5. Considerações finais

A educação a distância via web tem sido considerada por muitos uma possibilidade de democratização da educação em todos os níveis. A EaD veio minimizar as dificuldades de pessoas que moram em localidades distantes dos grandes centros. Através da EaD, elas têm a oportunidade de se qualificar, participando de cursos de qualidade sem precisar se deslocar de suas cidades. Outro fator importante é a flexibilidade de tempo possibilitada por essa modalidade educacional. Porém é preciso ter responsabilidade, compromisso e autonomia para gerenciar o tempo. A apropriação da tecnologia e a utilização das redes de comunicação são essenciais para o processo de transformação na sociedade moderna. Sabemos que o caminho é longo, os excluídos desta tecnologia são muitos, mas, através da Internet, podemos vislumbrar novas formas de aprender, ensinar, construir conhecimentos e avaliar. A avaliação deve ser uma aliada do aluno e do professor, fornecendo *feedbacks* constantes do caminho percorrido pelo aluno.

Conforme ficou demonstrado ao longo deste texto, a avaliação processual e formativa, no ambiente virtual de aprendizagem, é possível e recomendável, pois oferece ao aprendente oportunidades, ao longo de todo o trajeto da aprendizagem nos cursos, para rever seus conceitos, reavaliar suas posições e, quando se trata de

educadores, principalmente mudar sua prática. São altamente positivos e gratificantes os resultados alcançados nos cursos do NTE16 ao longo desses mais de dez anos de história.

As discussões em torno da avaliação estão apenas começando. As pesquisas nesta área e as experiências nos mostrarão os melhores caminhos a percorrer. Acreditamos que a prática da avaliação durante o processo, que tem sido experimentada na modalidade a distância, poderá contribuir para uma mudança positiva também na modalidade presencial, já que são muitos os professores da rede pública que passam pela experiência na EAD e percebem que é possível uma prática que valorize a avaliação como uma ferramenta de aprendizagem, ao reconhecer que o erro não deve ser fonte de castigo, mas um norteador de estratégias para o professor.

Notas:

1. O Teleduc é um ambiente de EaD que vem sendo desenvolvido desde 1997 por pesquisadores do Instituto de Computação da Unicamp, em parceria com o NIED. O TelEduc é um software livre e está disponível em http://teleduc.nied.unicamp.br
2. O e-ProInfo é um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem criando pelo MEC que permite a concepção, administração e desenvolvimento de cursos a distância e complemento a cursos presenciais, além de diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.
3. O Moodle é um ambiente virtual de aprendizagem que oferece aos professores a possibilidade de criar e conduzir cursos a distância por meio de atividades ou recursos. É software livre e está disponível em www.moodle.org

Referências bibliográficas

HOFFMANN, J. (1999). Pontos e Contrapontos: Do pensar ao agir em avaliação, Porto Alegre: Mediação.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (Lei nº 9.394), de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acessado em 20/10/10.

LEMOS, A. (2002). Cibercultura. Tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina.

LÉVY, P. (2003). O que é o virtual. São Paulo: Ed. 34.

LUCKESI, C. (1998). Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo: Cortez Editora.

MORAN, J. M. (2000). Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Rio de Janeiro: Editora Papirus.

OTSUKA, J. & ROCHA, H. (2002). XIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE – UNISINOS. Disponível em http://teleduc.cinted.ufrgs.br/cursos/diretorio/apoio_31_11//avalformOtsuka2002.pdf?10667465 Acessado em 17/10/09.

PERRENOUD, Ph. (1999). Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas.

ROMÃO, J. E. (1995). Avaliação Dialógica: Desafios e perspectivas. São Paulo, IPF/Cortez.

SANT´ANNA, I. M. (1995). Por que Avaliar? Como Avaliar?: Critérios e Instrumentos. Petrópolis : Vozes.

SANTOS, E. O. (2005). O. Educação on-line: a dinâmica sociotécnica para além da educação a distância. In: Pretto, Nelson. Tecnologia e novas educações. Salvador: Edufba, p.193 - 202.

SAUL, A. M. (1995). Avaliação Emancipatória: Desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 3º Ed. São Paulo: Cortez,

Representações Sociais de Docentes e Alunos sobre Educação a Distância *Online*: Resistência e/ou Preconceito?

Silvia Carla Conceição
Universidade de São Paulo

Bento Duarte da Silva
IE – Universidade do Minho

Marcos Sidnei P. Euzebio
FEUSP – Universidade de São Paulo

Resumo – A comunicação apresenta um estudo sobre as representações sociais de como alunos e docentes avaliam a Educação a Distância *online.* Foram analisados as representações sociais de 20 sujeitos, 10 alunos e 10 docentes de cursos de graduação de duas universidades privadas na região do ABC paulista. Subdivididos em Grupo A (alunos e docentes que tiveram experiência com a modalidade *online*) e Grupo B (alunos e docentes que não tiveram a experiência *online*). Buscou-se encontrar atitudes de resistência e/ou preconceito na modalidade de EAD *online*. Como pressupostos teóricos adotou-se a teoria das Representações Sociais de Moscovici, que define representações sociais (RS) como o conjunto de opiniões, crenças ou valores que são socialmente construídos em grupos delimitados em relação a um determinado objeto e a teoria da Abordagem Estrutural das Representações Sociais de Abric, que leva à identificação de quais são as palavras e as expressões que têm maior importância no significado de uma determinada RS. O resultado apresentou a co-ocorrência de quatro palavras integrantes do núcleo central da representação social da EAD *online* nos grupos A e B. As ocorrências comuns ao núcleo central da RS da EAD *online* para ambos os grupos foram "futuro" e "versatilidade", que permitem ter mais comodidade com horário flexível para os estudos. Em contrapartida nesses mesmos grupos tem-se "superficial" e "economia" como integrantes desse mesmo núcleo central da RS da EAD *online.* Outras *expressões* palavras, como "qualidade duvidosa", "ausência de professor" e "superficialidade" também são evocadas, o que demonstra atitudes de preconceito e/ou resistência dos sujeitos investigados. A resistência e/ou preconceito à EAD *online* parece ser um problema significativo e ainda é uma das barreiras para a implementação de cursos de graduação na modalidade *online* ou semipresencial.

Palavras-chave: Educação *Online* - Representações Sociais - Resistência/Preconceito

Abstract -This communication presents a study on social representations of how students and teachers assess distance learning education online. We analyzed the social representations of 20 subjects, including 10 students and 10 teachers of undergraduate courses from two private universities in the region of Sao Paulo city. Subdivided into Group A (students and teachers who had experience with online distance education) and Group B (students and teachers who had experience with distance learning online), it was aimed to find some resistance and/or prejudice attitudes in the modality of online distance education. As theoretical background it was adopted Moscovici's theory of social representation, which defines social representations (SR) as the set of opinions, beliefs or values that are socially constructed in groups defined in relation to a particular object: and Abric's theory of the Structural Approach Social Representations, which leads to the identification of the words and expressions that have major significance to the meaning of a given SR. The result presented the co-occurrence of four words members of the central nucleus of social representation of online in groups A and B. The common occurrences to central nucleus of RS of online for both groups were "future" and "versatility" which allows more comfort with a flexible timetable for the studies. On the other hand in these same

groups we have the words "superficial" and "economy" as part of that core of the RS online. Other expressions, such as "questionable quality", "lack of teacher" and "superficiality" are also mentioned, which show attitudes of prejudice and / or resistance of the subjects investigated. The resistance and/or prejudice regarding online distance education seems to be a significant problem and is still one of the barriers to the implementation of undergraduate courses in online or blended mode.

Keywords - Education Online - Social Representations–Resistance/Prejudice

1. Introdução

É possível inferir que no meio educativo quando se fala em Educação a Distância (EaD) *online* ainda se mantêm discursos de insatisfação a essa modalidade de educação. Mesmo face ao seu exponencial crescimento na sociedade global é, muitas vezes, vista como inferior e de má qualidade, quando comparada ao ensino presencial.

As visões reducionistas de modelos curriculares e práticas arraigadas a um paradigma de educação transmissiva ainda são culturalmente válidas e o fato de pensar-se que são esses modelos que são transpostos para a modalidade *online* leva a que docentes e alunos a tenham uma representação pouco valorizada da EaD Online.

Moscovici (1978) denominou de representações sociais o conjunto de opiniões, crenças ou valores socialmente construídos a partir da intercomunicação e da apropriação particular ou grupal das informações, e que é utilizado para dar suporte a uma decisão. Uma vez criadas, essas ideias ou crenças adquirem formas e características próprias, e passam a movimentar-se por entre os sujeitos, possibilitando que umas se propaguem no meio social, enquanto outras desapareçam em uma dinâmica ininterrupta de produção e reprodução. Portanto, quanto maior o enraizamento do conhecimento, maior será o obstáculo simbólico a ser superado.

Desta forma, como as representações sociais são representações de uma certa realidade, torna-se importante investigar como os alunos e docentes estão avaliando a EaD *online. Q*uais são as representações sociais que docentes e alunos estão construindo sobre a EaD *online?* Estas representações demonstram ainda atitudes de preconceito e/ou resistência por essa modalidade de educação?

Embora os estudos de EaD *online* enfatizem os benefícios e as utilidades da tecnologia digital na educaçãoa hipótese é de que a resistência e/ou preconceito quanto a seu uso é ainda circundante entre docentes e alunos. Isso deve-se ao fato de que a representação social do paradigma tradicional educativo, nomeadamente a educação presencial, funcionar como um forte obstáculo simbólico na manutenção desta modalidade de educação.

Segundo Pozzebon e Petrini (2002), um dos obstáculos à exploração de todo o potencial das TIC'S na educação está na sua aceitação entre os usuários finais. Atitudes de resistência à EAD *online* é um problema significativo (Galusha, 1997 e *E-LEARNING* BRASIL, 2005). Alguns autores, como Silva (2003) e Riccio (2008), pontuam que essa

situação tem se modificado por conta da disseminação e das políticas públicas adotadas no Brasil para o EaD *online,* mas paira a dúvida de que a maior disseminação dessa modalidade de educação não corresponda a uma mudança de atitude (Steil, Pillon & Kern, 2005).

2. Conceituando resistência e preconceito e suas possíveis relações com a EaD *online: Um olhar MACRO e um olhar MICRO para estes fenômenos*

Os conceitos de resistência e/ou preconceito adquirem interpretações diversas, dependendo da perspectiva com a qual se esteja trabalhando. É interesse deste artigo entender a questão da resistência e/ou do preconceito de docentes e alunos na modalidade de EaD *online,* portanto busca-se contemplar duas visões de resistência e/ou preconceito: uma MACRO, referindo-se às questões da sociedade (forças externas) como possíveis causas de resistência e/ou preconceito, e outra MICRO, relacionada mais às questões dos próprios indivíduos (forças internas). Naturalmente, a noção de conjunto entre essas duas dimensões não será dispensada das nossas reflexões, mas considera-se ser mais inteligível analisar brevemente os dois fenômenos (resistência e preconceito) separando as duas dimensões.

A palavra *resistência* origina-se do latim *resistentia*, definida pelos dicionários como ato ou efeito de resistir: reação, oposição, obstáculo. Aquilo que se opõe ao movimento de um corpo, ao desenvolvimento de uma iniciativa.

A resistência à mudança pode ser compreendida como qualquer conduta que objetiva manter o *status quo* em face da pressão para modificá-lo (Zaltman e Duncan, 1977).

Piéron (1996) define preconceito como sendo:

> Uma atitude favorável, ou desfavorável a qualquer objeto ou pessoa. Formada na ausência de uma informação suficiente (crença), específica (estereótipo ou generalização abusiva) e resistindo à informação objetiva (sendo rígida) (Piéron, 1996, p.421).

Em uma visão MACRO pode-se dizer que, com a chegada das TIC e sua integração no campo educativo, tem-se acalorado o debate sobre a utilização e a implementação de programas educacionais voltados para a imersão das novas tecnologias educativas como recurso pedagógico. Para alguns, a educação a distância, com as TIC, é o remédio para os problemas educacionais. Outros apresentam grande resistência, vendo-a como forma educacional inferior (Belloni, 2002).

A tendência em sobrevalorizar ou subvalorizar as novas tecnologias como recursos pedagógicos, nomeadamente a EaD *online,* insere-se nesse debate.

Atitudes extremas de sobrevalorização e subvalorização das novas tecnologias educativas foram definidas por Silva (1999) como *tecnofobia* e *tecnolatria*. A tecnofobia

é a manifestação de atitudes de medo e recusa face às novas tecnologias. Para esses indivíduos, os recursos tecnológicos são ameaças à educação, à ciência e à cultura. Na tecnolatria, os entusiastas pelas novas tecnologias educativas vêem as novas tecnologias como instrumentos eficazes de desenvolvimento humano, capazes de acelerar o progresso na educação, na cultura e na ciência, além de promover crescimento econômico e possibilitar a participação democrática entre os povos.

Diante das posições extremas apresentadas, concorda-se com Silva (1999), quando afirma que tem que se ter uma posição de equilíbrio. Parece que o dito popular "Nem tanto o céu nem tanto o inferno" contempla essa posição de equilíbrio.

> De uma maneira geral, as NTIC's não merecem os acérrimos ataques desencadeados contra elas, confundindo-se muitas vezes a sua capacidade maléfica com o mau uso que se faz delas, nem subscrevemos as excessivas expectativas para provocar só por si a mudança. (Silva, 1999, p.84).

Atualmente, a tendência da EaD *online* é mais de estabelecer limites entre a educação presencial e a distância, cada vez mais buscam-se estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos, utilizando-se uma harmonização entre estas duas modalidades de educação.

Para pensar nos fenômenos de resistência e/ou preconceito torna-se necessário refletir sobre o quanto o paradigma da educação presencial/tradicional ainda circunda o momento atual da educação, quais as forças simbólicas que operam para a manutenção e perpetuação da sua representação social. Assim, este artigo busca entender como os operadores simbólicos, preconceito e/ou resistência, estão funcionando para a EaD *online.* Embora haja políticas públicas que incentivem a inserção de novas tecnologias no campo educativo, parece que também persistem os obstáculos simbólicos, preconceito e ou/ resistência, em relação a essa modalidade de ensino.

Quanto à visão MICRO, Silva (2009) sintetiza a complexidade de fatores que estão presentes no atual cenário educativo e que se configuram, para os docentes, em uma indefinição da sua identidade profissional. Será necessária a aquisição de novas competências e um reposicionamento nas relações pedagógicas, sejam elas presenciais ou *online.*

Especificamente na docência *online*, no Ensino Superior, além das competências pedagógicas, no que diz respeito ao exercício profissional, levando em conta que não basta saber o conteúdo e repassar as informações aos alunos, é necessário o desenvolvimento de uma competência tecnológica capaz de ultrapassar as barreiras físicas, temporais e espaciais, pois surge um novo espaço de aprendizagem, os chamados AVA's (Ambientes Virtuais de Aprendizagem). Nesse sentido, pretende-se apresentar uma discussão a respeito dos papéis de docentes e alunos nas relações de ensino/aprendizagem nos ambientes virtuais de aprendizagem.

A estrutura da EaD *online*, conforme afirma Pretti (2002) é:

> Mais complexa, às vezes, que um sistema tradicional presencial, visto que exige não só a preparação de material didático específico, mas também a integração de "multimeios" e a presença de especialistas nesta modalidade. O sistema de acompanhamento e avaliação do aluno requer, também, um tratamento especial. Isso significa um atendimento de expressiva qualidade. (Pretti, 2002, p. 68).

Na EaD *online*, docentes e alunos são convocados a se abrirem para mudanças nas experiências pedagógicas e de relacionamentos, tendo como requisito o desenvolvimento de competências tecnológicas, para que saibam utilizar as novas tecnologias de informação e de comunicação na promoção da aprendizagem.

O conceito de competência pedagógica *online* assume diferentes significados e a literatura de EaD *online* é bastante diversificada ao caracterizar as competências dos docentes *online*. Pode-se, dependendo da concepção de EaD *online*, ser vista de forma distinta, assim como a denominação dada ao docente: tutor, docente, professor-autor, facilitador ou mediador online.

Kemshal-Bell (2001) categoriza as competências em três grandes áreas: 1. *Competências tecnológicas*. Envolvem o uso adequado de tecnologias de informação e de comunicação, como fórum, e-mail, *chat* evideoconferência.; 2. *Competências de facilitação (mediação)*. Envolvem capacidades de promover e coordenar discussões, construir relacionamentos e ambiente interpessoal positivo e motivado;, , 3. Competências administrativas. Incluem capacidades como planejar atividades, administrar o tempo, orientar procedimentos, organizar o trabalho cooperativo dos aprendizes, acompanhar e adaptar as atividades de aprendizagem conforme as necessidades.

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância no Brasil (2007) estabelecem as habilidades e as competências da docência *online*, descrevendo que, em uma instituição de ensino superior que promova cursos a distância, os docentes devem ser capazes de:

> a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
> b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular, articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
> c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
> d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
> e) elaborar o material didático para programas a distância;
> f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
> g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.
>
> (Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância no Brasil, 2007, p. 20).

O docente *online,* além de se deparar com todas essas novas exigências para sua prática docente, ainda é responsável em preparar os alunos no sentido de que eles

entendam que também devem ter outro posicionamento como aluno, diferente da Educação Presencial.

As mudanças de papéis dos docentes *online* podem confrontar com a ordem simbólica presente nas suas identidades profissionais, o que levaria os docentes a desenvolverem atitudes de preconceito e/ou resistência para com essa modalidade de educação e a manterem práticas pedagógicas conservadoras, relativizando a força da inovação como promotora de mudanças na prática pedagógica.

Os termos *resistência* e *preconceito* são usados muitas vezes como sinônimos, inclusive, neste caso, quando se trata de verificar tais atitudes para com a EaD *online.*

Quando Moscovici (1988) esclarece que a resistência é um objeto de representação que pode ser manifestada de duas formas – *resistência ativa* e *resistência passiva* – entende-se que os termos *resistência* e *preconceito* são utilizados como sinônimos. Para o referido autor, *resistência ativa* é expressa de maneira clara e direta, na qual o indivíduo questiona e apresenta argumentos contrários à implantação de algo novo, ou diferente do seu ponto de vista. Essa definição aplica-se perfeitamente ao conceito de preconceito. A *resistência passiva* manifesta-se como manobras do tipo dispersão da atenção, desculpas para a não realização da tarefa, ausências, procrastinação, etc. Como não há um posicionamento evidente do sujeito, essa resistência é mascarada, sendo difícil o planejamento e a avaliação de ações contrárias a essa posição. Essa definição, como a de *resistência ativa,* também se aplica ao conceito de preconceito.

Contudo, o termo *preconceito* não pode ser aplicado ao sinônimo *resistência*, quando a palavra *resistência* imprimir um significado positivo. No caso da resistência de alunos e docentes à EaD *online*, é importante dizer que, embora a palavra *resistência* apareça associada, na maioria das vezes, a atitudes negativas, temos que apontar que essa associação é errônea, pois a resistência dos indivíduos a determinados objetos, e exemplos não faltam na história da humanidade, demonstra que esse é um importante instrumento de não sujeição a condições de existência que se tornem ameaçadoras ao bem-estar físico, social e psicológico ser humano. O mesmo não se aplica ao termo *preconceito* que é visto sempre de uma maneira negativa. Parece não haver preconceito positivo do ponto de vista ético. Vasconcelos (2002) diz que isso é possível nas relações de preconceitos de pessoas em relação à EaD *online.*

> [...] o preconceito é uma realidade frente à qualquer novidade. O que é preciso ser feito é realmente trabalhar a EaD de forma certa, pois só resultados conseguirão pôr um fim a estes preconceitos. Não acreditamos que seja uma forma de ensinar desprovida de problemas. Todavia, sabemos que se bem trabalhada, pode gerar frutos bons e de qualidade, sendo, portanto, uma grande aliada daquelas pessoas que precisam se formar ou se capacitar e não dispõe de tempo para frequentar uma instituição presencial. (Vasconcellos, 2002, [s.n.]).

Desta forma, uma vez explicitados os principais elementos teóricos para essa discussão, seguem-se então a metodologia, a apresentação dos resultados e as considerações finais.

3. Metodologia

Por meio da Figura 1, apresenta-se sinteticamente o desenho metodológico do trabalho.

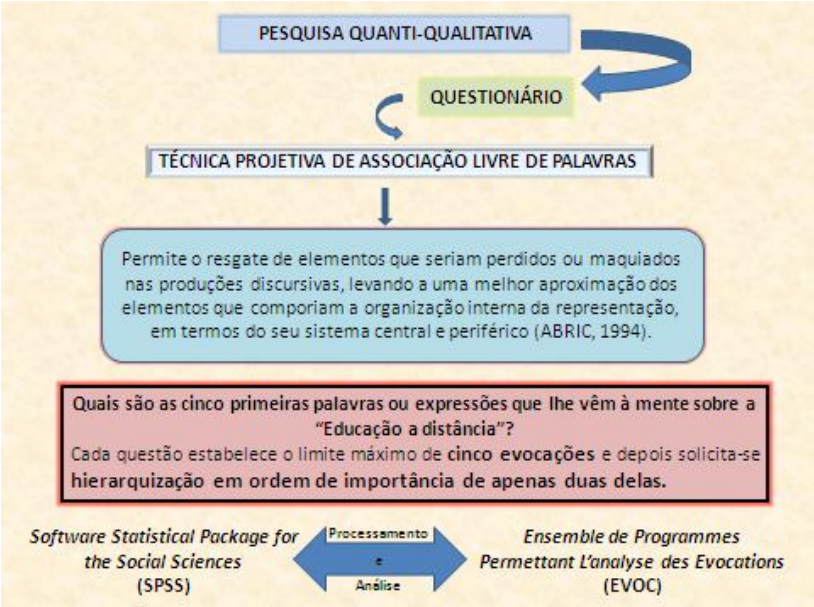


Figura 1: Desenho metodológico do trabalho

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de campo do tipo quanti-qualitativa que, por meio de um questionário, após a transcrição das respostas dos sujeitos, foi utilizada para o processamento das informações os softwares SPSS, para a análise quantitativa dos dados e EVOC para a análise qualitativa.

Nomeadamente para a análise qualitativa, empregou-se a técnica projetiva de Associação Livre de Palavras, na qual as palavras evocadas associam-se, livre e rapidamente, à palavra indutora, sem sofrer uma elaboração cognitiva complexa. Essa espontaneidade dos dados possibilita o acesso, muito mais fácil e rápido, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado, permitindo o resgate de elementos que seriam perdidos ou maquiados nas produções discursivas, levando a uma melhor aproximação dos elementos que comporiam a organização interna da representação, em termos do seu sistema central e periférico (Abric, 1994). Nesse sentido, solicita-se aos sujeitos que respondam livremente a duas questões. Uma questão semanticamente orientada (padrão), exigindo-se respostas em termos de palavras ou expressões: *Quais são as cinco primeiras palavras ou expressões que lhe vêm*

à mente sobre a "Educação a distância"? Cada questão estabelece o limite máximo de cinco evocações e depois solicita-se hierarquização em ordem de importância de apenas duas delas.

No que se refere a caracterização da amostra, temos, na Figura 2, uma síntese com as divisões dos grupos investigados.

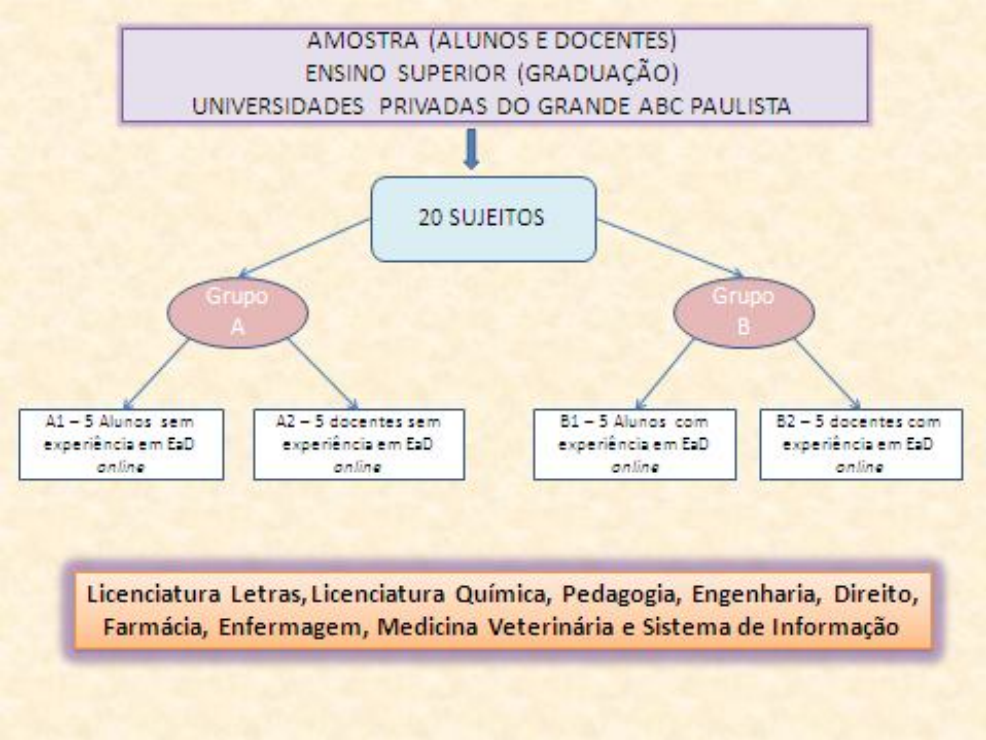


Figura 2: Amostra dos sujeitos pesquisados

A aplicação dos questionários foi realizada nos grupos A e B na forma impressa. Aplicou-se 20 questionários, nos respectivos grupos, como demonstra na Figura 2, atentando-se em separar docentes e alunos que nunca passaram por experiência em EAD *online* (Grupo A – cinco docentes e cinco alunos) e aqueles, docentes e alunos, que tiveram experiência com a modalidade de EaD *online* (Grupo B- cinco docentes e cinco alunos). O grupos A e B referem-se a sujeitos do Ensino Superior (licenciaturas e graduações) de Universidades Privadas na Grande ABC paulista.

Os dados do perfil dos docentes e alunos, ou seja, os dados de identificação e de variáveis descritivas, como curso, gênero, idade e renda, foram, como já foi dito anteriomente, processados no *softwareStatistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Já os dados coletados por meio da técnica de associação livre, no qual induz-se os sujeitos a evocarem palavras, passaram primeiramente por uma uniformização das palavras para que se possa fundi-las com o mesmo significado semântico. Esse procedimento é essencial para a realização da categorização das palavras para a análise dos dados.

Feita a categorização das palavras, os dados foram analisados a partir dos critérios de frequência e de hierarquização indicados pelos entrevistados, e classificados em categorias de agrupamento para que se possa chegar às representações sociais de acordo com a abordagem estruturada por Abric (2001), indicando o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais encontradas. Os resultados deste processamento serão apresentados em "quatro quadrantes". No 1º Quadrante (campo superior esquerdo)serão listados os elementos com maior centralidade nas evocações, definidos pelos critérios de maior frequência de citação e de menor ordem média de evocações (1º palavra, 2ª palavra e assim por diante), e que, portanto, apontam para os elementos do núcleo central da representação social, nos termos dos estudos de Abric na Abordagem Estrutural das Representações. Os demais quadrantes trazem os elementos do sistema periférico da representação social, com a seguinte distribuição: No 2º Quadrante (campo superior direito) e no 3º.Quadrante (campo inferior esquerdo), serão listados, em ordem descendente, os elementos que pelos critérios de análise de frequência de evocações e de ordem média de citação estão abaixo dos elementos do 1º. Quadrante, mas que são partilhados pelo grupo analisado, formando assim o sistema periférico da representação social em análise. No 4º Quadrante (campo inferior direito) serão listados os elementos cujas ocorrências indicam aspectos que, apesar de presentes nas evocações, não apontam necessariamente para um compartilhamento dos mesmos no grupo pesquisado, e indicam assim percepções ou experiências individuais dos entrevistados. (SÁ, 1996).

4. Resutados

A tabela 1 refere-se à identificação dos grupos estudados.

Amostras			**Variáveis descritivas**						
Grupos	Subgrupos	Nº de questionários	Faixa etária	Gênero		Renda		Graduação feitas	
				Masc.	Fem.	≤ 5 sal.	≥ 5 sal.	1ª	2ª ou +
Grupo A	A1 (alunos)	5	22-31	2	3	5	0	5	0
	A2 (docentes)	5	35-60	1	4	0	5	2	3
Grupo B	B1 (alunos)	5	21-33	1	4	4	1	5	0
	B2 (docentes)	5	35-64	3	2	0	5	4	1
Total		20	22-64	7	13	9	11	16	4

Tabela 1 - Identificação dos Grupos A e B: amostras e variáveis descritivas

Tem-se, portanto, uma visão geral que denota que há um maior número de sujeitos do gênero feminino (65%), tendência presente nos três grupos (A1, A2 e B1), diferenciada um pouco do Grupo B2 onde o número de sujeitos do gênero masculino é superior.

Voltar ao Índice do Eixo

A maior parte dos alunos tem entre 21 e 33 anos, com renda inferior a cinco salários mínimos e que estão cursando a graduação/licenciatura pela 1ª vez, ao passo que os docentes têm entre 35 e 60 anos com renda superior a cinco salários mínimos, sendo que no Grupo A2 mais da metade tem duas graduações e no Grupo B2 a maioria tem apenas uma graduação.

A tabela 2 refere-se à formação/atuação de docentes e alunos nos respectivos cursos de graduação/licenciatura.

Cursos	Freq.	%	Alunos	%	Docentes	%
Licenciatura Letras	2	9,5	1	4,8	1	4,8
Licenciatura Química	3	14,3	2	9,5	1	4,8
Pedagogia	7	33,3	4	19,0	3	14,3
Engenharia	1	4,8	-	-	1	4,8
Direito	2	9,5	1	4,8	1	4,8
Farmácia	1	4,8	-	-	1	4,8
Enfermagem	2	9,5	1	4,8	1	4,8
Medicina Veterinária	1	4,8	1	4,8	-	-
Total	**20**	**100,0**	**10**	**100,0**	**10**	**10**

Tabela 2: Frequência e percentagem dos cursos graduação/licenciatura e respectivas formação/atuação de docentes e alunos.

De uma maneira bem ampla, o grupo investigado contempla uma grande variedade de cursos de formação/atuação dos sujeitos investigados, destacando-se um maior número tanto de docentes como de alunos para o curso de Pedagogia.

Tem-se a seguir na tabela 3 a opinião dos docentes e alunos sobre a efectividade dos diplomas para a modalidade presencial e *online.*

Modalidade e Valor do Diploma	FREQUÊNCIA	%
Os dois diplomas têm igual valor	5	23,8
O diploma obtido num curso PRESENCIAL tem mais valor.	15	71,4
O diploma obtido num curso *ONLINE* tem mais valor.	0	0
Total	**20**	**100**

Tabela 3: Opinião dos docentes e alunos sobre a efetividade dos diplomas na modalidade presencial e *online*

Observa-se que alunos e docentes consideram o diploma na modalidade presencial como mais válida e credível.

Na Tabela 4, tem-se a opinião dos docentes e alunos quanto à aceitação dos diplomas nas modalidades presencial e *online* pelo mercado de trabalho.

Mercado e Diploma	FREQUÊNCIA	%
Os diplomas têm igual valor no mercado	2	9,5
O diploma obtido num curso PRESENCIAL tem mais valor no mercado	18	85,7
Total	**20**	**100**

Tabela 4: Opinião dos alunos quanto a aceitação do mercado de trabalho dos diplomas na modalidade presencial e *online*

Aqui também evidencia-se que docentes e alunos consideram que o mercado de trabalho absorve e valida os cursos na modalidade presencial como uma certificação mais aceita em detrimento a modalidade *online*.

A Tabela 5, a seguir, demonstra o número de registro de palavras evocadas quando os sujeitos pensam o que é para eles educação a distância.

Nº de palavras citadas	Palavras diferentes
100	28

Tabela 5: Registro das cinco palavras evocadas sobre EAD *online*

Tem-se um total de 100 palavras evocadas, perfazendo um total de 28 diferentes. Desta forma, segue-se a Tabela 6, com a descrição das palavras evocadas e suas referentes frequência e percentagem, bem como a atribuição de uma conotação positiva ou negativa para essas palavras, como possíveis indicativos de preconceitos e ou/ resistências em relação ao EAD *online.*

Palavra evocada	Freq.	%	Positiva	Negativa
1. Versatilidade	10	10	X	
2. Futuro	10	10	X	
3. Economia	9	9	X	X
4. Superficialidade	8	8		X
5. Qualidade duvidosa	6	6		X
6. Comodidade	6	6	X	
7. Autonomia	5	5	X	
8. Responsabilidade	5	5	X	
9. Sem professor	5	5		X
10. Dificuldade	4	4		X
11. Qualificação	3	3	X	
12. Distância	3	3		X
13. Tecnologia	3	3	X	
14. Dedicação	3	3	X	
15. Mais trabalho para o professor	3	3		X
16. Mudança de paradigma	2	2	X	
17. Enganação	2	2		X
18. Novidade	2	2	X	
19. Exigência de maior preparação do professor	2	2	X	
20. Facilidade	1	1		X
21. Oportunidade	1	1	X	
22. Solitário	1	1		X
23. Atualização	1	1	X	
24. Muitas tarefas para o aluno	1	1		X
25. Desqualificação do papel do professor	1	1		X
26. Baixos salários	1	1		X
27. Interação	1	1	X	
28. Imposição de mercado	1	1		X
			15	**14**
TOTAL = 28 palavras	**100**	**100**	**51,7%**	**48,3%**

Tabela 6: Descrição geral das palavras evocadas pelos docentes e alunos englobando os que tiveram experiência em EAD *online* e os que não tiveram experiência, com a atribuição de uma conotação positiva ou negativa destas palavras.

Observa-se que as palavras mais evocadas são "*versatilidade", "futuro", "economia" e "superficialidade".* Seguidas de "*qualidade duvidosa", "comodidade", "autonomia", "responsabilidade"* e *"sem professor".* Como palavras intermediárias temos "*dificuldades", "qualificação", "distância", "tecnologia", "dedicação", "mais trabalho para o professor", "mudança de paradigma", "enganação", "novidade"* e *"exigência de maior preparação do professor".* E por último aparecem as palavras que foram citadas apenas uma vez: "*facilidade", "oportunidade", "solitário", "atualização", "muitas tarefas para o aluno", "desqualificação do papel do professor", "baixos salários", "interação"* e "*imposição do mercado".* Observa-se ainda que, de entre as palavras evocadas, tem-se quase a mesma proporção de citações quando são atribuídos valores positivos ou negativos às mesmas.

Na tabela 8, apresenta-se as palavras eleitas pelos docentes e alunos como 1ª e 2ª em ordem de preferência das cinco evocadas, bem como a atribuição de valor negativo ou positivo por essas mesmas palavras, também denotando possíveis indicativos de resistência e/ou preconceito em relação à modalidade *online* de educação.

Palavra evocada	Freq.	%	Positiva	Negativa
1. Futuro	8	20	X	
2. Versatilidade	4	10	X	
3. Economia	3	7,5	X	X
4. Comodidade	3	7,5	X	
5. Autonomia	3	7,5	X	
6. Distância	3	7,5	X	X
7. Qualidade duvidosa	2	5		X
8. Exigência de maior preparação do professor	2	5	X	
9. Responsabilidade	2	5	X	
10. Facilidade	1	2,5		X
11. Enganação	1	2,5		X
12. Atualização	1	2,5	X	
13. Oportunidade	1	2,5	X	
14. Qualificação	1	2,5	X	
15. Desqualificação da figura do professor	1	2,5		X
16. Imposição	1	2,5		X
17. Sem professor	1	2,5		X
18. Mudança de paradigma	1	2,5	X	
19. Mais trabalho para o professor	1	2,5		X
			12	**9**
Total palavras = 19	**40**	**100**	**57,1%**	**42,9%**

Tabela 8: Total de palavras evocadas pelos alunos e docentes eleitas como 1ª e 2ª dentre as cinco descritas, com a respectiva atribuição de valores (positivo e negativo).

Observa-se que a palavra mais citada foi "*futuro*", seguida por "*versatilidade*". Depois tem-se como palavras intermediárias "*economia*", "*comodidade*", "*autonomia*", "*distância*", "*qualidade duvidosa*", "*exigência de maior preparação do professor*" e "*responsabilidade*". Já como palavras que aparecem citadas apenas uma vez temos: "*facilidade*", "*enganação*", "*atualização*", "*oportunidade*", "*qualificação*", "*desqualificação da figura do professor*", "*imposição*", "*sem professor*", "*mudança de paradigma*" e "*mais trabalho para o professor*".

Na tabela 10, a partir das palavras evocadas, tem-se uma comparação dos alunos que nunca tiveram experiência em EaD *online* e aqueles que tiveram experiência nesta modalidade de educação.

PALAVRA EVOCADA	FREQ.	%	PALAVRA EVOCADA	FREQ.	%
1. Economia	4	16	1. Responsabilidade	3	12
2. Versatilidade	3	12	2. Sem professor	3	12
3. Qualidade duvidosa	3	12	3. Dedicação	3	12
4. Enganação	2	8	4. Autonomia	2	8
5. Dificuldade	2	8	5. Futuro	2	8
6. Superficialidade	2	8	6. Comodidade	2	8
7. Novidade	1	4	7. Versatilidade	1	4
8. Futuro	1	4	8. Economia	1	4
9. Oportunidade	1	4	9. Superficialidade	1	4
10. Qualificação	1	4	10. Oportunidade	1	4
11. Solitário	1	4	11. Distância	1	4
12. Comodidade	1	4	12. Tecnologia	1	4
13. Distância	1	4	13. Atualização	1	4
14. Sem professor	1	4	14. Muitas tarefas para os alunos	1	4
15. Facilidade	1	4	15. Interação	1	4
			16. Qualificação	1	4
Total palavras = 14	**25**	**100**	**Total de palavras = 16**	**25**	**100**

Tabela 10: Tabela comparativa do total de evocações dos alunos que não tiveram experiência em EaD *online* e os que tiveram experiência na modalidade *online*

Pode-se verificar que as palavras mais citadas por aqueles alunos que nunca tiveram experiência em EaD *online* foram "*economia*", "*versatilidade*" e "*qualidade duvidosa*". Já com os alunos que tiveram experiência na modalidade *online* tem-se também três que se destacam "*responsabilidade*", "*sem professor*" e "*dedicação*".

Em se tratando dos docentes, na tabela 11, a partir das palavras evocadas tem-se uma comparação entre os docentes que nunca tiveram experiência em EaD *online* e aqueles que tiveram experiência nesta modalidade de educação.

PALAVRA EVOCADA	FREQ.	%	PALAVRA EVOCADA	FREQ.	%
1. Economia	3	12	1. Autonomia	4	16
2. Qualidade duvidosa	3	12	2. Versatilidade	3	12
3. Futuro	3	12	3. Economia	3	12
4. Comodidade	3	12	4. Responsabilidade	3	12
5. Versatilidade	2	8	5. Superficialidade	2	8
6. Mais trabalho para o professor	2	8	6. Futuro	2	8
7. Superficialidade	1	4	7. Mudança de paradigma	2	8
8. Dificuldade	1	4	8. Exigência de maior preparo do professor	2	8
9. Distância	1	4	9. Qualificação	2	8
10. Sem professor	1	4	10. Dificuldade	1	4
11. Tecnologia	1	4	11. Mais trabalho para o professor	1	4
12. Desqualificação da figura do professor	1	4			
13. Baixos salários	1	4			
14. Imposição	1	4			
15. Novidade	1	4			
Total de palavras = 16	**25**	**100**	**Total de palavras = 11**	**25**	**100**

Tabela 11: Tabela comparativa dos docentes que não tiveram experiência em EaD *online* e dos que tiveram experiência na modalidade *online*.

Aqui vê-se um conjunto de quatro palavras que se destacam tanto para os docentes que tiveram como para aqueles que não tiveram experiência com a modalidade *online* de educação. Para os docentes que não tiveram tem-se: "*economia*", "*qualidade duvidosa*", "*futuro*" e "*comodidade*". Para os docentes que tiveram, tem-se: "*autonomia*", "*versatilidade*", "*economia*" e "*responsabilidade*". Observa-se que a palavra *economia* aparece tanto para os docentes que não tiveram experiência com a modalidade *online* de educação como para aqueles que tiveram.

Na tabela 12, tem-se também uma comparação, a partir das palavras evocadas hierarquizadas como primeira e segunda palavra evocada, entre alunos e docentes que não tiveram experiência em EaD *online*.

Palavras evocadas (alunos sem exp.)	Freq.	%	Palavras evocadas (Docentes sem exp.)	Freq.	%
1. Versatilidade	2	20	1. Futuro	3	30
2. Qualidade duvidosa	2	20	2. Distância	2	20
3. Economia	2	20	1. Desqualificação da figura do professor	1	10
4. Facilidade	1	10	3. Versatilidade	1	10
5. Futuro	1	10	2. Comodidade	1	10
6. Comodidade	1	10	4. Sem professor	1	10
7. Enganação	1	10	3. Imposição	1	10
Total de palavras = 7	**10**	**100**	**Total de palavras = 7**	**10**	**100**

Tabela 12: Tabela comparativa das evocações de 1ª e 2ª palavras de alunos e docentes que não tiveram experiência com EaD *online*.

Observa-se que são três as palavras mais citadas pelos alunos que não tiveram experiência em EaD *online*, são elas: "*versatilidade*", "*qualidade duvidosa*" e "*economia*". Já para os docentes que se enquadram nas mesmas condições temos a palavra "*futuro*" como a mais evocada, seguida das palavras "*distância*" e "*desqualificação da figura do professor*".

Já na tabela 13, apresenta-se a mesma comparação da tabela 12, mas agora tem-se as palavras evocadas de alunos e docentes que tiveram experiência em EaD *online*.

Palavras evocadas (alunos com exp.)	Freq.	%	Palavras evocadas (professores com exp.)	Freq.	%
1. Autonomia	2	20	1. Exigência de maior preparo do professor	2	20
2. Futuro	2	20	2. Futuro	2	20
3. Atualização	1	10	3. Mudança de paradigma	1	10
4. Responsabilidade	1	10	4. Versatilidde	1	10
5. Oportunidade	1	10	5. Autonomia	1	10
6. Qualificação	1	10	6. Mais trabalho para o professor	1	10
7. Distância	1	10	7. Responsabilidade	1	10
8. Qualificação	1	10	8. Economia	1	10
Total de palavras = 8	**10**	**100**	**Total de palavras = 8**	**10**	**100**

Tabela 13: Tabela comparativa 1ª e 2ª palavras de alunos e docentes que tiveram experiência com a EaD *online*.

Pode-se observar que se destacam duas palavras mais citadas para ambos os grupos. Assim tem-se como palavras mais citadas pelos docentes que não tiveram experiência em EaD online: "*autonomia*" e "*futuro*". No que se refere aos docentes que tiveram

experiência com a modalidade online tem-se: "*exigência de maior preparo do professor"* e *"futuro"*. Observa-se ainda que para os dois grupos a palavra "*futuro"* ganha destaque.

Após a categorização das palavras, os dados foram analisados a partir dos critérios de frequência e de hierarquização indicados pelos entrevistados, classificados em categorias de agrupamento, chegando-se, assim, às representações sociais de acordo com a abordagem estruturada por Abric (2001), indicando o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais encontradas (tabela 14).

<table>
<tr><th colspan="2">1º Quadrante</th><th colspan="2">2º Quadrante</th></tr>
<tr><td colspan="2">Elementos do núcleo central comuns (Grupos A e B)
Versatilidade
Futuro
Economia
Superficialidade</td><td colspan="2">Elementos do Sistema Periférico aos (Grupos A e B)
Comodidade
Distância</td></tr>
<tr><td>Diferentes (Grupo A)</td><td>Facilidade
Solitário</td><td>Diferentes (Grupo A)</td><td>Desqualificação da figura do professor</td></tr>
<tr><td>Diferentes (Grupo B)</td><td>Mudança de Paradigma
Exigência de maior preparação do professor</td><td>Diferentes (Grupo B)</td><td>Dificuldade
Atualização</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><th colspan="2">3º Quadrante</th><th colspan="2">4º Quadrante</th></tr>
<tr><td colspan="2">Elementos do Sistema Periférico aos (Grupos A e B)
Autonomia
Responsabilidade
Qualificação</td><td colspan="2">Elementos do Sistema Periférico aos (Grupos A e B)
Atualização
Oportunidade</td></tr>
<tr><td>Diferentes (Grupo A)</td><td>Muitas tarefas para os alunos</td><td>Diferentes (Grupo A)</td><td>Baixos salários</td></tr>
<tr><td>Diferentes (Grupo B)</td><td>Interação</td><td>Diferentes (Grupo B)</td><td>Imposição do mercado</td></tr>
</table>

Tabela 14 – Processamento EVOC dos quadrantes com definição dos elementos comuns e distintos do núcleo central e sistema periférico das representações sobre EaD *online* dos grupos pesquisados (A - alunos; B – docentes).

Tem-se, portanto, como núcleo central (1º Quadrante), quatro palavras: "*versatilidade", "futuro", "economia"* e *"superficialidade".* Já para o sistema periférico, tem-se: "*comodidade"* e "*distância"* no 2º quadrante, sendo que "*autonomia", "responsabilidade"* e "*qualificação"* aparecem no 3º Quadrante e "*atualização"* e *"oportunidade"* no 4º Quadrante.

Quanto a palavras diferentes nos grupos estudados, para o grupo A tem-se no 1º Quadrante "*facilidade"* e "*solitário",* e no grupo B "*mudança de paradigma"* e "exigência de maior preparação do professor"

No 2º Quadrante, também para as palavras diferentes, tem-se no grupo A "*desqualificação do professor*" e no grupo B "*dificuldade" e "atualização"*

Já no 3º Quadrante, a palavra diferente para o grupo A é "*muitas tarefas para os alunos"* e no grupo B, "*interação"*.

Finalizando as palavras diferentes, tem-se no 4º Quadrante a palavra "*baixos salários"* para o grupo A e "*imposição do mercado"* para o grupo B.

4. Considerações finais

Considerando a atual realidade da educação brasileira e o fato de a EaD ser uma realidade dentre as políticas públicas de nível superior, o principal objetivo desse artigo foi identificar a atitude de docentes e alunos universitários que nunca tiveram experiência com EAD *online* e aqueles que tiveram experiência com a modalidade *online* de educação, ou seja, como os docentes e alunos desta pesquisa estão percepcionando e também avaliando, em certa medida, a EaD online.

Os resultados indicam existir resistência e/ ou preconceito em relação à EaD *online* no meio acadêmico pesquisado, identificadas por meio de uma atitude geral negativa em relação a modalidade, evidenciadas nas respostas apresentadas pelos participantes como "*economia"* e "*superficialidade"* em ambos os grupos A e B. Estas são representações negativas da EaD *online* e aparecem como atitude cristalizada e como um obstáculo simbólico para que se efetive essa modalidade de educação. Observa-se que estes grupos concordam em dizer que esta é a modalidade de educação do "*futuro"* e que a "*versatilidade*" é uma característica bastante positiva desta modalidade de educação.

Mas tendo em vista os dados gerais deste estudo, é patente a influência de uma atitude negativa baseada em antigos modelos de educação a distância, assim como nas experiências com os modelos de EaD *online* pouco interativos, que repercutem no meio acadêmico, aumentando a desconfiança da população na qualidade dos cursos.

Como identificado na literatura, o modelo tradicional presencial de ensino-aprendizagem constitui um paradigma difícil de ser quebrado, inclusive por docentes e

tutores que trabalham com EaD *online.* Uma atitude negativa de preconceito e/ ou resistência à modalidade *online* é considerada uma barreira para sua implementação e reconhecimento dos cursos. Os resultados indicaram que, apesar de ser uma realidade, a EaD *online* se mostra como uma proposta que ainda tem muito que evoluir para vencer as barreiras e resistência e/ou preconceitos encontrados. Considera-se que para que isto ocorra é necessário repensar várias questões, principalmente no que tange à qualidade dos cursos, à valorização dos docentes *online,* a modelos de EaD *online* que propiciem interação e partilha, ou seja, questões de gestão, de utilização de tecnologias e de formação de profissionais para atuarem na área.

5. Referências bibliográficas

ABRIC, J-C. (1994). Méthodologie de recueil des répresentations sociales. In J-C. ABRIC (Ed.) *Pratiques sociales et répresentations*. Paris: Presses Universitaires de France.

ABRIC, J-C. (1996).*Exclusion sociale, insertion et prevention.* Sanit Agne: Editions Erès.

BELLONI, M. L. (2002). Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e de prática. In: BELLONI, M. L.(org.) *A formação na sociedade do espetáculo.* São Paulo: Loyola.

GALUSHA, J. M, (1997). Barriers to Learning in Distance Education. *Interpersonal Computing and Technology: an electronic journal for the 21st century.* Disponível em: <http://www.infrastruction.com/barriers.htm>. Acessível em 07 de Agosto de 2009.

KEMSHAL-BELL, G. (2001). *The online teacher.* Final Report prepared for the Project Steering Committee of the VET Teachers and Online Learning Projetct, IDAM, ESD, TAFENSW, Department of Education and Training, TAFE NSW, Australia. Disponível em: http://nw2001.flexiblelearning.net.au/01_attending/papers/1_1Kemshal_Bell.pdf . Acessível em 03 de Março de 2010.

MOSCOVICI, S. (1978). *A representação social da psicanálise.* Rio de Janeiro: Zahar Editores.

POZZEBON, M. & PETRINI, M, (2002). Impactos da tecnologia da informação sobre as organizações: desvendando o Paradoxo da Produtividade. In: CONGRESSO DE ADMINISTRAÇÃO COPPEAD, 9., 2002, Rio de Janeiro. *Anais.* Rio de Janeiro: COPPEAD/UFRJ.

PRETTI, O. (2002). *Fundamentos e políticas em educação a distância*. Curitiba: IBPEX.

RICCIO, N. C. R, (2008).*Educação a distância: uma alternativa para a UFBA?* Disponível em: <http://www.proged.ufba.br/ead/EAD%20125-132.pdf>. Acessível em 22 de Novembro de 2009.

SILVA, B. (1999). Questionar osfundamentalismos tecnológicos: Tecnofobia versus Tecnolatria. In Paulo Dias & Varela de Freitas (orgs.), *Actas da I Conferência Internacional Desafios'99*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio, pp. 73-89.

SILVA, M. L. R. (2009). *A Complexidade Inerente aos Processos Identitários Docentes.* São Paulo: Notandum Libro,, p. 01-64.

STEIL, A. V.; PILLON, A. E. & KERN, V. M. (2005). Atitudes com relação à educação a distância em uma universidade. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 253-262.

VASCONCELOS, J. S, (2002). *A educação a distância na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia*. Uberlândia: [s.n.].

ZALTMAN. G. & DUNCAN, R, (1977).*Strategies for planned change.* New York: John Wilew & Sons.

E-assessment no contexto de mobilidade virtual no Ensino Superior: princípios e procedimentos

Nilza Costa
Rita Leal
Diogo Casa Nova
Diana Oliveira

CIDTFF – Universidade de Aveiro

Resumo: O estudo a apresentar, inserido no Projecto Europeu "Teacher Virtual Campus: Research, Practice, Apply" (502102-LLP-1-2009-1-LT-ERASMUS-EVC), discute um referencial teórico (no qual se incluem princípios e procedimentos) enquadrador da avaliação das aprendizagens em ambiente de mobilidade virtual no Ensino Superior (ES). Esse referencial baseia-se quer na revisão de literatura, quer na especificidade do contexto em que as práticas a implementar irão decorrer: um módulo de formação sobre aprendizagem virtual no ES a ser frequentado por 30 participantes de 5 países diferentes (Lituânia, Espanha, Finlândia, Polónia e Portugal).
Relativamente aos princípios, estes incorporam dimensões consensuais na literatura relativas à avaliação (por exemplo, o seu carácter formativo, a existência de *feedback*), incorporando potencialidades e constrangimentos que um ambiente mediado pelas tecnologias, à distância, pode proporcionar (Sun, Tsai, Finger, Chen, & Yeh, 2008). Como potencialidades salienta-se (i) a (re)construção de saberes sobre *e-assessment* suscitada pela troca de informação entre culturas e (ii) a assunção de um espaço europeu de ES que promova a igualdade de oportunidades no desenvolvimento académico e profissional, no nosso caso pela frequência de um módulo internacional na impossibilidade de o fazer em ambiente presencial. Como constrangimentos destaca-se (i) a dificuldade na gestão do tempo, (ii) a barreira linguística e tecnológica e (iii) as questões de relacionamento entre participantes, e entre estes e professores, que são dificultadas pela inexistência de contacto presencial.
Quanto aos procedimentos, estes incluem a participação dos estudantes utilizando diversas ferramentas e instrumentos em ambientes virtuais, como por exemplo as ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas e o recurso ao *e-portfolio* onde os participantes registam o que de mais significativo ocorre no seu percurso de aprendizagem.
A reflexão dos autores em torno do referencial teórico construído sobre *e-assessment* em contexto de mobilidade virtual constitui um desafio à concepção, gestão e monitorização de práticas formativas em Instituições de ES.

Palavras-chave: *E-assessment*, ensino superior, mobilidade virtual.

Abstract: The research here presented, embedded in the European Project "Teacher Virtual Campus: Research, Practice, Apply" (502102-LLP-1-2009-1-LT-ERASMUS-EVC), discusses a theoretical framework (principles and procedures) of the learning assessment in a virtual learning environments in Higher Education (HE). This framework is sustained by literature review and by the specific context that the practice to implement will take place: one training module for virtual learning in HE that will be attended by 30 participants from 5 different countries (Lithuania, Spain, Finland, Poland and Portugal).
In what refers to principles, they include consensus dimensions in the literature related to assessment (such as the formative assessment and the existence of feedback), embedding the potentialities and constrains of an environment mediated by the technologies, at a distance based, can provide (Sun, Tsai, Finger, Chen, & Yeh, 2008). In what refers to potentialities, they include (i) the (re)construction of the knowledge related to e-assessment raised by the information exchange, (ii) the assumption of an European Higher Education Area that promote equal opportunities in the pursuit of an

academic and professional development, in this case by the attainment of a international module at distance due to the impossibility of doing it face-to-face. As constrains stands out the (i) time management, (ii) the language and technology barriers and (iii) the questions related between participants, and between them and the teachers which are difficult by the absence on face-to-face contact.
Related to the procedures they include the participation of students using different tools and instruments available in their virtual learning environments, such as synchronous and asynchronous tools and the use of e-portfolios where the participants write the most significant learning experiences and assignments that occur in their learning path.
The authors' reflection on the theoretical (reference) framework on e-assessment in virtual mobility context stands as a challenge for the design, management and monitoring of formative practices in HE Institutions.

1. Introdução

O estudo que se apresenta no presente artigo insere-se no projecto europeu sobre mobilidade virtual *Teacher Virtual Campus: Research, Practice, Apply* – TeaCamp (502102-LLP-1-2009-1-LT-ERASMUS-EVC)[1]. O principal objectivo do projecto, coordenado pela Vytautas Magnus University (Lituânia) e em que a Universidade de Aveiro é parceira, é aumentar a mobilidade virtual entre o corpo docente possibilitando o desenvolvimento, a gestão e a implementação da investigação e mobilidade virtual através do desenvolvimento de competências na respectiva área.

Pretende-se com o projecto TeaCamp contribuir positivamente para aumentar a mobilidade virtual de docentes na Europa encorajando (i) as Instituições de Ensino Superior (ES) a dar os passos necessários para garantir intercâmbios académicos virtuais e a reconhecer processos académicos virtuais, (ii) os docentes a preparar, desenvolver e implementar a mobilidade virtual, apesar das suas restrições económicas, sociais e outros constrangimentos, (iii) os investigadores a implementar investigação transnacional e (iv) as instituições e estudantes a beneficiar de programas de formação actualizados e com qualidade, assegurando a disponibilidade e acessibilidade a um currículo de qualidade para vários grupos-alvo de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Entende-se mobilidade virtual no ES como uma forma de aprendizagem cujo ambiente é pautado pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC) e que inclui a colaboração transfronteiriça entre pessoas com diferentes experiências e culturas que trabalham ou estudam em conjunto, tendo como principal objectivo o reforço da compreensão intercultural e a troca de conhecimentos. A mobilidade virtual, em semelhança à mobilidade física, proporciona um enriquecimento na aprendizagem dos sujeitos que a praticam e uma valorização de todo o ambiente educacional nas instituições de ES. Docentes e estudantes beneficiam linguisticamente, culturalmente e ao nível da educação deste tipo de mobilidade partindo da experiência de outros países europeus e das suas investigações (Bijnens, et al., 2006).

Tendo como base estas premissas, foi desenhado, no âmbito do TeaCamp, um módulo virtual de aprendizagem – *Virtual Learning in Higher Education*, que significa Aprendizagem Virtual no ES – que aborda pontos essenciais da aprendizagem virtual no ES e que constituem os seis sub-módulos que o compõem: *culture models*, *collaborative online group work*, *information literacy*, *learning strategies*, *learning technologies* e *e-assessment strategies*. A equipa portuguesa da Universidade de Aveiro ficou responsável pelo desenvolvimento e implementação do sub-módulo onde se abordam as questões das estratégias a utilizar na avaliação on-line das aprendizagens – *e-assessment strategies*.

Neste sentido, com este artigo procura-se, por um lado, discutir o referencial teórico enquadrador da avaliação das aprendizagens em ambiente de mobilidade virtual no ES e, por outro lado, apresentar o trabalho de planificação que foi desenvolvido em torno do sub-módulo. Espera-se assim contribuir para a concepção, gestão e monitorização de práticas formativas em Instituições de ES no que se refere à avaliação das aprendizagens em contexto de mobilidade virtual.

2. Avaliação das aprendizagens em ambiente de mobilidade virtual no ES

Neste capítulo começa-se por abordar o que se entende por aprendizagem virtual ou aprendizagem com mobilidade, assim como algumas características da aprendizagem realizada em ambiente virtual. Posteriormente, focar-se-ão os princípios e procedimentos que pautam a avaliação das aprendizagens em ambiente de mobilidade virtual no ES, referindo também as potencialidades e os constrangimentos que qualquer ambiente de aprendizagem pautado pelas TIC proporciona.

2.1. Aprendizagem com mobilidade

Novas formas de comunicação e de interacção que estão a surgir devido ao avanço e desenvolvimento das TIC estão a proporcionar novas situações de interacção e diálogo, componentes essenciais para a construção colaborativa e cooperativa do conhecimento, proporcionando-se assim a aprendizagem (Junior, 2009). A crescente necessidade de mobilidade, seja de pessoas, de informação, de ideias ou experiências, justificam a emergência do conceito aprendizagem com mobilidade – *mobile learning* ou *m-learning*.

A aprendizagem com mobilidade refere-se a processos de ensino e aprendizagem apoiados pelo uso das TIC e que envolvem a mobilidade de sujeitos que podem estar física ou geograficamente distantes. Docentes e estudantes podem movimentar-se em ambientes virtuais caracterizados por uma aprendizagem contextualizada, personalizada, colaborativa e para toda a vida (Meirelles, Tarouco & Alves, 2004).

A aprendizagem com mobilidade também pode conter uma dimensão europeia para a maioria dos estudantes, na medida em que o principal objectivo é criar um ambiente de aprendizagem para os estudantes que não se deslocam física ou geograficamente que lhes permita adquirir uma maior compreensão sobre os povos de países diferentes e com culturas diversificadas e, consequentemente, aumentar o seu conhecimento e respeito pela sua maneira de viver (Bijnens, et al., 2006).

2.2. Princípios: carácter formativo e feedback

A tecnologia pode valorizar a avaliação em diferentes formas, na medida em que serve de potencial para transformar a aprendizagem e para a personalizar levando os estudantes a regular o seu processo de aprendizagem. Neste sentido, *e-assessment* parece ser um catalisador de mudança trazendo transformação à aprendizagem, à forma de aprender e ao currículo (Ripley, 2008).

Entende-se por *e-assessment* a avaliação que usa as TIC para tornar mais eficiente, (re)desenhar ou até transformar a avaliação. Esta definição inclui a visão do processo de avaliação da perspectiva dos estudantes, professores, escolas e/ou público em geral (JISC, 2006).

No ES, o carácter formativo da avaliação e o *feedback* constituem princípios chave da avaliação das aprendizagens em qualquer ambiente, inclusive em ambiente de mobilidade virtual e devem ser usados para criar estudantes como aprendizes auto-reguladores do seu processo de aprendizagem (Pintrich & Zusho, 2002 citado em Nicol and Macfarlane-Dick, 2006).

A avaliação é formativa quando se insere num projecto educativo específico, que é o de promover o desenvolvimento do estudante (Hadgi, 2001). O objectivo da avaliação formativa é fornecer *feedback* e orientação aos sujeitos baseando-se nos aspectos da aprendizagem com mobilidade essenciais ao sucesso da mesma (Mandernach, et al., 2005).

Feedback é toda a informação fornecida por um agente sobre um desempenho ou sobre uma aprendizagem, que ajude os estudantes a perceber qual o seu nível real perante os objectivos da aprendizagem e, simultaneamente, forneça informação que os ajude a diminuir o fosso entre o estado real e o pretendido. O *feedback* enquanto ferramenta de comunicação entre docente e estudante assume um papel fundamental no processo de aprendizagem dos estudantes (Hattie & Timperley, 2007). Nicol & Macfarlane-Dick (2006) identificam alguns princípios que orientam boas práticas de *feedback*:

(i) Ajuda a esclarecer o que é o bom desempenho, o que se espera do estudante (objectivos, critérios, resultados esperados);

(ii) Facilita o desenvolvimento da auto-avaliação (reflexão) no processo de

aprendizagem;

(iii) Fornece informações essenciais ao estudante sobre o seu processo de aprendizagem;

(iv) Incentiva o diálogo entre docentes-estudantes e estudantes-estudantes em torno da aprendizagem;

(v) Promove a motivação e a auto-estima do estudante;

(vi) Cria oportunidades para o estudante se aproximar do desempenho desejado e;

(vii) Fornece informação aos docentes que poderão ser usadas e tidas em conta no processo de ensino.

O *feedback* deve ser em quantidade suficiente, oportuno, centrado no processo de aprendizagem e não apenas no resultado. Deve ainda estar relacionado com os critérios de avaliação e ser compreensível para o estudante, possibilitando, de facto, melhorias na aprendizagem dos estudantes (Nicol, 2007).

Concluindo, poder-se-á afirmar que as tarefas relacionadas com o processo de avaliação devem ser desenhadas e implementadas de forma a garantir que os estudantes tenham sucesso na aprendizagem, (re)construam activamente o seu conhecimento e desenvolvam as suas competências, monitorizando e regulando o seu próprio processo de aprender (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Nicol, 2007).

2.3. Procedimentos

O recurso às TIC torna mais fácil e flexível a apresentação de novos tipos de tarefas, possibilitando (i) uma maior dinâmica da informação e (ii) uma interacção mais realista dos estudantes com a mesma. Também o conteúdo das tarefas é bastante dinâmico e adaptável tendo em conta os interesses e os pontos fortes e menos fortes dos participantes (Ridgway, McCusker & Pead, 2004 citado em Boyle & Hutchison, 2009).

Neste sentido, são diversos os procedimentos a que se poderá recorrer e passam, por exemplo, (i) pela participação dos estudantes utilizando diversas ferramentas e instrumentos em ambientes virtuais (síncronas e assíncronas), como a videoconferência, moodle, DimDim e LimeSurvey e (ii) pelo recurso ao *e-portfolio* onde os participantes registam o que mais de significativo ocorre no seu percurso de aprendizagem.

As ferramentas de comunicação e interacção síncronas referem-se a estruturas de comunicação presenciais que exigem a participação dos docentes e estudantes em eventos marcados com horários específicos (Lins, Moita & Dacol, 2006). A sua relevância prende-se com o facto de as mesmas darem aos estudantes e docentes uma sensação de grupo e de comunidade através da interacção em tempo real. As ferramentas assíncronas transformam o processo de interacção entre docentes e estudantes na

medida em que diferem completamente dos processos tradicionais de comunicação e são completamente independentes do tempo e lugar. As suas principais vantagens recaem sobre (i) flexibilidade, uma vez que a interacção ocorre em qualquer tempo e em qualquer lugar, (ii) reflexão, pois permite pensar e procurar ou rever referências que sustentem a reflexão, (iii) contextualização, dada a oportunidade que oferecem de integrar na discussão/reflexão ideias de outros colegas de trabalho e (iv) custos, pois não são necessários computadores e tecnologias muito avançadas aquando da utilização de tarefas baseadas em texto (Lins, Moita & Dacol, 2006).

Relativamente ao *e-portfolio* (também conhecido como portfolio electrónico), este consiste num conjunto de documentos e informações digitais sobre o processo de aprendizagem colocados e geridos por um utilizador, normalmente *online*, que retira vantagem do uso das TIC. O *e-portfolio* permite ao estudante um registo completo do seu percurso de aprendizagem, incluindo vários registos, reflexões, experiências, *feedback*, etc., ajudando o estudante a uma maior e melhor compreensão de todo o seu percurso. Desta forma, o *e-portfolio* suporta e evidencia todo o percurso de aprendizagem assim como o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais (JISC, 2006; JISC, 2008).

2.4. Potencialidades e constrangimentos

Podemos enumerar várias potencialidades e constrangimentos relacionados com *e-assessment*, principalmente no que concerne a um ambiente à distância e mediado pelas tecnologias.

No que diz respeito às potencialidades, e recorrendo a autores como Bijnens, *et al.*, (2006), Ripley (2008) e Sun, *et al.* (2008), salienta-se:

(i) A flexibilidade, na medida em que o estudante poderá escolher o método de aprendizagem mais adequado às suas necessidades e interesses;

(ii) O efeito positivo que as TIC provocam na motivação dos estudantes para aprender;

(iii) A (re)construção de saberes suscitada pela troca de informação entre culturas;

(iv) A diversidade de recursos a que o estudante pode aceder e;

(v) A assunção de um espaço europeu de ES que promova a igualdade de oportunidades no desenvolvimento académico e profissional.

No que se refere aos constrangimentos, Gibbs (1995) refere:

(i) A dificuldade na gestão do tempo, uma vez que é necessário tempo adicional para propor, negociar com os estudantes, aplicar e avaliar as tarefas;

(ii) As dificuldades de aceitação, pelos estudantes, de estratégias de avaliação menos comuns, como o trabalho de grupo, a avaliação inter-pares e o *e-portfolio*, por exemplo;

(iii) As questões de relacionamento entre estudantes, e entre estes e docentes, que são dificultadas pela inexistência de contacto presencial, o que dificulta a utilização de uma das estratégias fundamentais da avaliação da aprendizagem: a observação do professor;

(iv) A ausência frequente do diagnóstico inicial do grupo, norteador do trabalho a ser desenvolvido e, consequentemente, primeiro passo da avaliação.

(v) A falta de ferramentas de avaliação adaptadas e adequadas a esta modalidade de ensino e;

(vi) A barreira linguística e tecnológica.

3. Módulo de Formação: Aprendizagem Virtual no ES

Neste capítulo procura-se descrever sumariamente o módulo de formação[2] desenvolvido no âmbito do projecto TeaCamp assim como, mais particularmente, o sub-módulo da responsabilidade da equipa da Universidade de Aveiro sobre as questões relacionadas com *e-assessment*.

3.1. Módulo de formação

Como já foi referido anteriormente, no âmbito do projecto TeaCamp foi desenvolvido um módulo de formação intitulado *Virtual Learning in Higher Education* entre a Lituânia (Vytautas Magnus University e Baltic Education Techonology Institute), Espanha (Innovation Centre of University of Oviedo), Finlândia (Jyvaskyla University), Polónia (Jagellonian University) e Portugal (University of Aveiro).

O módulo de formação foi construído para ser frequentado por estudantes de bacharelato, licenciatura ou mestrado na área da educação interessados em ser futuros docentes do ES e em implementar práticas de mobilidade virtual. O principal objectivo do módulo é desenvolver nos participantes competências de planificação e implementação de sessões de mobilidade virtual através da realização de actividades individuais e de grupo (nacionais e internacionais) e da partilha e uso de recursos num ambiente virtual e multicultural de aprendizagem.

O módulo de formação é constituído por seis sub-módulos, 100% à distância com sessões síncronas e assíncronas. Cada sub-módulo é desenvolvido durante duas semanas, oito horas, e equivale a 1 ECTS. No total, o módulo tem a duração de três meses, equivale a 6 ECTS e a língua utilizada para comunicação e interacção entre participantes e entre estes e os docentes é o inglês.

3.2. Sub-módulo: e-assessment strategies

O sub-módulo desenvolvido pela equipa da Universidade de Aveiro tem como principal objectivo promover a reflexão em torno da definição, princípios, ferramentas e estratégias que pautam a *e-assessment*. A tabela 1 resume a planificação feita pela equipa no que concerne ao sub-módulo.

Tarefa	Competências	Resultados de aprendizagem	Actividades de ensino e aprendizagem	Avaliação	Recursos	Modalidade da tarefa
1	Compreender conceitos e práticas relacionadas com avaliação e *e-assessment*.	Definir o conceito de *e-assessement* baseado na revisão de literatura.	1. Apresentação do tópico pelos docentes; 2. Participação no fórum do sub-módulo sobre *e-assessment* baseada nas questões colocadas pelos docentes.	40%. Baseada na qualidade da participação no fórum.	1. Apresentação dos docentes; 2. Referências bibliográficas; 3. Ficha de leitura.	Trabalho Individual
2	Compreender conceitos e práticas relacionadas com avaliação e *e-assessment*.	Desenhar estratégias e ferramentas de *e-assessment*.	1. Desenhar uma estratégia de *e-assessment* (incluindo ferramentas) para avaliar a tarefa 1.	60%. Baseada na qualidade do trabalho apresentado	1. Exemplos de estratégias e ferramentas; 2. Material produzido pelos participantes.	Trabalho de grupo

Tabela 1 – Matriz de alinhamento do sub-módulo *E-assessment strategies*.

4. Considerações finais

O uso de *e-assessment* no ES está a aumentar rapidamente, embora estudos sobre experiências de *e-assessment* sejam ainda em pouco número. Contudo, algumas investigações realizadas demonstram que os estudantes consideram que *e-assessment* contribui para a sua aprendizagem e que os sentimentos positivos que possuem face à mesma são mais fortes e significativos que os sentimentos negativos. Isto demonstra também que existem inquietações dos estudantes em volta destas questões que também têm e devem ser tidas em conta (Bull & McKenna, 2004 citado em Dermo, 2009).

E-assessment representa uma opção atractiva para as instituições de ES dado o elevado número de estudantes que concorrem ao ES e, consequentemente, os problemas logísticos que advêm dessa procura (Dermo, 2009).

O grande potencial de *e-assessment* reside (i) na motivação que fornece aos estudantes para aprender e (ii) no efectivo suporte que pode constituir para a aprendizagem, levando o estudante a auto-regular o seu processo de aprendizagem (Ripley, 2008). Aumentar o *feedback* e eliminar as preocupações dos estudantes face às notas, garantindo assim uma maior coerência e consistência a todo o processo de aprendizagem, está a impulsionar o uso de *e-assessment* nos cursos (Dermo, 2009).

Procura-se, no âmbito do projecto europeu TeaCamp e com a implementação de um sub-módulo de formação sobre as questões de *e-assessement* (conceito, princípios orientadores, ferramentas e estratégias), (re)construir conhecimento sobre estas questões e contribuir para a sua implementação no ES, tendo presente todos os benefícios que a mesma traz para a aprendizagem.

Notas

1. www.teacamp.eu
2. www.teacamp.eu/moodle/

Referências bibliográficas

BIJNENS, H. *et al.* (2006). *European Cooperation in Education through Virtual Mobility. A best-practice manual*. Belgium: EUROPACE IVZW.

BOYLE, A. & HUTCHISON, D. (2009). Sophisticated tasks in e-assessment: what are they and what are their benefits?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (3), 305-319.

DERMO, J. (2009). e-assessment and the student learning experience: a survey of student perceptions of e-assessment. *British Journal of Education Techonology*, 40 (2), 203-214.

GIBBS, G. (1995). *Assessing Student Centred Courses*. Oxford Brooks: University, Oxford.

HADGI, Ch. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Hattie, J., & TIMPERLEY, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77 (1), 81-112.*

JISC (2006). *e-Assessment Glossary (Extended)*. http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/eAssess-Glossary-Extended-v1-01.pdf (Acessível a 15 de Outubro de 2010).

JISC (2008). *Effective Practice with e-Portfolios. Supporting 21st century learning*. http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/effectivepracticeeportfolios.pdf (Acessível a 15 de Outubro de 2010).

JUNIOR, P. (2009). Aprendizagem com mobilidade na perspectiva dialógica: reflexões e possibilidades para práticas pedagógicas. *Novas Tecnologias na Educação*. 7 (3).

LINS, Rubevan, MOITA, Márcia & DACOL, Silvana (2006). Interactividade na Educação à Distância. In ABEPRO (org.), *XXVI ENEGEP*. Brasil: ABEPRO, 1-7.

MANDERNACH, B. J.; DONNELLI, E.; DAILEY, A. & SCHULTE, M. (2005). A Faculty Evaluation Model for Online Instructors: Mentoring and Evaluation in the Online Classroom. *The Online Journal of Distance Learning Administration, 8* (3).

MEIRELLES, L.; TAROUCO, L. & ALVES, C. (2004). Telemática Aplicada à Aprendizagem com Mobilidade. *Novas Tecnologias na Educação*. 2 (2), 1-9.

NICOL, D. & MACFARLANE-DICK, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218.

NICOL, David (2007). Laying a foundation for lifelong learning: case studies of e-assessment in large 1st-year classes. *British Journal of Education Techonology*, 38 (4), 668-678.

RIPLEY, Martin (2008). Technology in the service of twenty-first century learning and assessment. In S. Swaffield (ed.), *Unlocking assessment. Understanding for reflection and application*. Oxon: Routledge, 154-172.

SUN, Pei-Chen *et al.* (2008). What drives a successful e-Learning ? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50 (2008), 1183-1202.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem no Colégio Técnico da UFRRJ: significados e sentidos na visão docente

Aloísio Jorge J. Monteiro
Amparo Villa Cupolillo
Rosana Pinto P. Silva

UFRRJ

Resumo: Se perguntarmos aos professores, pais e alunos sobre a importância atual da avaliação no sistema escolar, com certeza a resposta da grande maioria será absolutamente favorável a sua existência e permanência, seja como forma de premiação aos melhores e mais esforçados, ou como o principal fator de motivação dos alunos para o estudo, ou ainda como controle da aprendizagem. Estamos tão habituados com esta ideia que não imaginamos a escola desprovida do sistema de avaliação. Porém, voltando um pouco no tempo, podemos observar que a prática de avaliação escolar é bastante nova, marcada, segundo Barriga (2001), não por questões inerentes à aquisição de conhecimentos, mas relacionadas a questões sociais. Este trabalho objetiva expor e analisar os significados e sentidos atribuídos pelos docentes do Colégio Técnico da UFRRJ a sua prática de avaliação da aprendizagem dos estudantes. Dialogando com autores que vêm buscando refletir sobre os processos de avaliação escolar, propomo-nos a compreender, sob um olhar contextualizado e historicizado, as ações e perspectivas pedagógicas dos docentes em suas práticas avaliativas. Para isso, utilizamos como instrumento metodológico um questionário semiaberto com perguntas que versaram sobre a temática. A partir das respostas dadas pelos docentes verificamos os sentidos e significados mais recorrentes que direcionaram nossas análises e a base teórica fundamentadora de nossa reflexão. Como considerações finais, pudemos observar que a prática da avaliação da aprendizagem escolar no Colégio Técnico da UFRRJ acompanha, em grande medida, tendências contemporâneas de controle e disciplinarização dos estudantes, descaracterizando a aprendizagem, uma vez que, ao valorizar sobremaneira a verificação final, não enfatiza as diferentes etapas que estruturam e constroem o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: avaliação, processo ensino-aprendizagem, docentes

1. Introdução

Articular as dinâmicas de transformações sociais na modernidade tardia e as diversas possibilidades de representações dos processos de avaliação escolar em um colégio técnico de formação geral com vestígios de ruralidades, nos remete, necessariamente, a uma discussão preliminar, mesmo de forma introdutória, sobre as novas configurações sociais do atual mundo globalizado e os entre-lugares fronteiriços da relação urbano-rural.

A expansão das fronteiras urbanas enquanto importante processo dinâmico de transformação cultural destaca-se entre os fenômenos mais significativos e, contraditoriamente, pouco reconhecidos no campo das políticas públicas instituídas. Tal fato implica sérios limites sociais em termos de habitação, saúde, educação, cultura e trabalho nos mundos rural e urbano, onde muitas vezes o urbano passa ser sinônimo de avanço, progresso, e o rural entendido como o *locus* do velho e do atraso.

Milton Santos (2003) alerta-nos que os contrastes do novo na produção cultural e de conhecimento na história são, frequentemente imperceptíveis, visto que as novas sementes estão sendo plantadas, enquanto a imposição dos velhos valores ainda é quantitativamente dominante.

Acreditamos que a superação destas condições limitantes de desenvolvimento social e humano poderá ser alcançada com o reconhecimento das comunidades que vivem em espaços fronteiriços tanto do mundo urbano quanto do rural como sujeitos sociais ativos; capazes de pensar, inventar e realizar seus sonhos de uma vida mais plena e generosa, reconhecendo a escola como uma importante dimensão desse caminho. É preciso, portanto, desconstruir os estigmas que marcam essas comunidades periféricas rurais e urbanas, e, ao mesmo tempo, criar condições para a (re)construção de "novos protagonistas" de políticas sociais e educacionais em uma perspectiva instituinte, naquilo que Aracy Lopes da Silva e Luís Grupioni definem como *convívio na diferença*, ou seja:

> A afirmação da possibilidade e a análise das condições necessárias para o convívio construtivo entre segmentos diferenciados da população brasileira, visto como processo marcado pelo conhecimento mútuo, pela aceitação das diferenças, pelo diálogo. (2004, p.15).

Somos partidários da idéia de que, para construir um futuro melhor, se faz indispensável incorporar aqueles que herdarão esse mesmo futuro. Nesse sentido, as políticas públicas de combate às desigualdades sociais, e em especial a educação e seus processos de avaliação, precisam superar a concepção de ausência e ações descontínuas, que orientaram diversos projetos, e caminhar na via da construção de políticas inclusivas.

Nossa proposta de pesquisa então, se inspira em uma concepção horizontalizada não homogeinizadora de ação pública no campo da avaliação escolar, bem como, no envolvimento dos sujeitos de diversos espaços populares de fronteira.

Nessa perspectiva, buscamos identificar as possíveis concepções, sentidos e significados da avaliação escolar dos docentes de um colégio técnico e de ensino médio regular da rede federal brasileira, como também, subliminarmente, identificar ações instituintes que dizem respeito à superação das condições de exclusão, abandono, omissões e violência escolar presentes nos entre-lugares do mundo rural-urbano.

Entendemos que um dos caminhos possíveis de políticas públicas mais consequentes, na educação em geral e na avaliação escolar em particular, está na criação de diagnósticos participativos sócio-culturais e econômicos que, por definição ética e política, contribuam para a construção de práticas educativas que levem em conta as estratégias cotidianamente construídas pelos diversos grupos sociais, cujo objetivo maior tem como referência à superação das desigualdades e violências sociais, marcantemente vivenciadas nos espaços de fronteira.

Identificar as origens das diversas faces da violência instituída, que muitas vezes estão marcadamente presentes nos processos de avaliação escolar adaptados e maquiados do urbano para o rural, e vislumbrar caminhos e propostas para sua superação, é uma tarefa que urge na pesquisa acadêmico-científica educacional.

A educação e o processo de avaliação escolar precisam necessariamente identificar a importância de suas dimensões políticas, bem como o projeto de ocidentalização acelerada que nos leva diretamente ao programa de desculturalização radical homogeinizador (novos valores precisam ser absorvidos em função de uma lógica global), onde o capital passa a propagar e a vender a "felicidade", escondendo em suas entranhas a discriminação e o individualismo.

Entendemos que uma nova concepção de educação e, por conseguinte, de avaliação escolar, deve partir de uma iniciativa que proponha a (re)construção de princípios éticos e recursos educacionais que visem, por um lado, ao entrelaçamento da realidade vivida pelos jovens e adultos com seus sonhos e subjetividades, e por outro, o desenvolvimento da consciência de cidadania e dignidade humana pautada em uma c*ultura de solidariedade.* Entendemos assim, ser possível o estabelecimento de um ambiente propício ao desenvolvimento de um saber a partir de sentidos e significados próprios da realidade cotidiana vivida em seus diversos diálogos com as dimensões dos conhecimentos mais gerais e globais das novas configurações sociais.

2. Contextualização das políticas de avaliação: da pedagogia por objetivos ao Estado avaliador

Alunos, professores e responsáveis andam reféns das provas e disputas internas das escolas, assim como dos grandes exames do tipo vestibular, ENEM, SAEB. Para refletir sobre a importância que a avaliação vem alcançando entre os citados, destacaremos as contribuições de Barriga (1993) sobre os motivos do ingresso dessa prática (avaliação) no processo ensino-aprendizagem. Segundo esse autor, procedimentos avaliativos tais como os testes, as fichas e escalas propostas por Tyler tiveram forte apelo frente ao modelo de racionalidade científica calcada na centralidade matemática e quantificável das verdades científicas. A projeção de atitudes desejáveis encontrava-se, assim, no cerne das preocupações dos professores, que elaboravam instrumentos capazes de lhes fornecer provas da aquisição de tais comportamentos, saberes e atitudes.

Estas percepções vão dar origem a diversas proposições de avaliação; dentre elas, a que mais se destacou foi denominada "pedagogia por objetivos". Conforme demonstra Sacristán (1997), essa concepção surgiu nos EUA, no início do século XX, fundamentada no modelo industrial taylorista, com suporte teórico da psicologia comportamental. A

visão de eficiência para um desenvolvimento técnico planejado (utilitarista) passou a iluminar as ações da escola. Para isso, fez-se necessário estabelecerem-se metas definidas de alcance comportamental que encaminhassem mão-de-obra eficaz para um determinado mercado de trabalho.

Dessa forma, a educação confundiu-se com um "treinamento" de hábitos e atitudes, ou seja, educar com eficiência passou a significar produzir eficazmente comportamentos, atitudes, hábitos e habilidades previamente definidos e desejáveis pelo mundo do trabalho industrializado. Aos professores coube a tarefa de definir e organizar, com competência técnica, os comportamentos a serem atingidos por seus alunos (operacionalização de objetivos); oferecer experiências e conhecimentos adequados para que estes alcançassem os objetivos propostos e, por fim, medir com precisão o alcance dos objetivos (avaliação), por meio dos comportamentos observáveis. A ênfase da avaliação fixou-se, então, na mensuração de comportamentos a partir do previamente esperado pelos objetivos, retirando do processo ensino-aprendizagem sua complexidade e, portanto, sua riqueza: a ambigüidade, a complexidade e a diversidade dos comportamentos, ações e pensamentos do ser humano.

Essa perspectiva, além de bastante disseminada nos cursos de formação de professores e em todos os espaços educativos, imprimiu um forte viés simplificador à educação e, especialmente, ao fazer pedagógico do professor. Durante o século XX, pôde-se constatar sua marcante presença nas publicações relacionadas à metodologia, à avaliação, ao planejamento e à didática geral, consolidando um pensamento educacional de caráter pragmático. Atualmente, assistimos a uma reatualização de seus pressupostos, por meio das diversas políticas de avaliação impostas pelos Estados onde o modelo neoliberal predomina.

As políticas de avaliação da educação têm ocupado lugar de destaque nos sistemas de ensino de países onde predomina o modelo neoliberal. Para Afonso (2000), os Estados neoliberais vivem uma crise de legitimidade frente à organização contraditória do atual modelo, que lhes imporia, por um lado, a necessidade de se mostrarem mínimos nas políticas de cunho social, e, por outro, de se apresentarem fortes, austeros e grandes nas políticas intervencionistas em favor do capital. Para o autor, as políticas de avaliação tentam responder a essa crise, chamada por ele de crise de legitimidade, buscando motivar os alunos e a própria sociedade, deslocando a responsabilidade das conseqüências nefastas da falta de investimento na educação para as instituições e os indivíduos.

O efeito disso na educação tem sido observado no que se convencionou denominar "Estado avaliador", ou seja, o Estado, na área da educação, retira-se enquanto financiador, mas mantém-se como controlador por meio dos processos avaliativos. Com essa estratégia, as políticas educacionais buscam movimentar o setor da educação em

dois sentidos: no da legitimação do Estado enquanto órgão fiscalizador de uma educação de qualidade, com conteúdos e objetivos predefinidos e universalizados, e no sentido de uma corrida competitiva entre as Instituições de educação (tanto do setor público quanto do setor privado), promovendo-se uma mercantilização da educação.

Apesar de esta estratégia dirigir-se mais especificamente às avaliações institucionais, as avaliações da aprendizagem acabam sendo fortemente influenciadas, já que para a Instituição atingir um resultado satisfatório deve preparar seus alunos internamente para as disputas. Afonso aponta para a necessidade de se romper com este modelo por meio da referência ao princípio da comunidade aludido por Boaventura Santos (2002). Para Afonso, a prática da modalidade formativa da avaliação, baseada no princípio da comunidade, pode tornar-se um movimento de resistência por parte dos sujeitos que consolidam a educação escolar.

A avaliação formativa busca desequilibrar o pilar da regulação por meio do resgate da solidariedade, da participação, da reciprocidade, o que culmina no fortalecimento da emancipação. Ao priorizar o princípio da comunidade, busca-se valorizar pressupostos para um novo conhecimento baseado numa nova racionalidade cognitivo-instrumental, com novas inteligibilidades políticas, éticas e estéticas favoráveis à emancipação.

Afonso entende que a escola deve ter na comunidade sua maior referência, tanto em termos de propostas curriculares, quanto em termos de participação e atuação deliberativa e democrática no interior do ambiente escolar. Para ser perspectivada como emancipatória, a avaliação formativa deve necessariamente estar assentada na participação e decisão comunitária, o que requer dos sujeitos um alto grau de esforço no sentido de desenvolverem atitudes democráticas com todos os envolvidos no ambiente escolar.

A comunidade de que fala Afonso tem sua base na perspectiva de Boaventura Santos, que a entende como um princípio de regulação, porém menos contaminado que os demais (Estado e mercado). Afonso identifica outros trabalhos que apresentam discussões que se encaminham para o fortalecimento do pilar emancipatório.

Paulo Freire, por exemplo, em vários momentos de sua vasta obra, realiza uma crítica radical e intransigente a todo o tipo de autoritarismo entre educador, visto que em sua compreensão o aluno deve ser visto como sujeito do processo ensino/aprendizagem, partícipe de sua apreensão do conhecimento e, portanto, apto a dialogar acerca de sua própria avaliação com o professor. Da mesma forma, Freire identifica o processo de avaliação como um aspecto da prática pedagógica que acontece no cotidiano escolar e não num único momento determinado para ela. Assim, educador e educando vão construindo-a permanentemente ao longo do processo educativo, numa lógica dialógica e dialética em que o professor, ao avaliar, está, necessariamente, sendo

avaliado e vice-versa. Para Freire (2001), o processo de avaliação escolar, ao utilizar critérios livrescos, promove um processo de exclusão das camadas populares, além de desconsiderar seus saberes como relevantes.

Ana Maria Saul (2001), outra autora citada por Afonso como propulsora de uma concepção teórica sobre avaliação numa perspectiva emancipatória, propõe o que ela denomina "paradigma emancipatório" como possibilidade de rompimento com as concepções autoritárias no campo da avaliação educacional. Saul (2001) construiu o paradigma da avaliação emancipatória, tendo como compromisso indispensável levar as pessoas envolvidas numa ação pedagógica a construírem suas próprias atitudes e caminhos, num processo de liberdade e autonomia.

Esteban (2001 e 2003) apresenta outra perspectiva. Para a autora, a avaliação da aprendizagem baseada na idéia de objetivos únicos para todos é um caminho de exclusão de muitos. Entendendo o conhecimento como uma rede de intersubjetividades e, portanto, incontrolável, recheado e enriquecido pela diversidade, defende que não existe ponto de chegada comum para os diferentes sujeitos que frequentam a escola e se relacionam dando vida a esse espaço.

O processo classificatório e seletivo, característico de nossos sistemas avaliativos, é duramente criticado, e entendido como uma forma de hierarquizar comportamentos, atitudes e saberes. O professor, na tarefa de avaliar com objetivo comum, distancia-se de seu aluno; fragmenta-o; confere visibilidade a alguns saberes e oculta outros; mensura o que consegue observar; dificulta o diálogo entre o saber e o não-saber; prejudica, enfim, a riqueza do processo ensino-aprendizagem. Esse professor promove uma falsa afirmação entre conhecimento e ignorância, hierarquizando e punindo o que não considera saber.

3. A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e o Colégio Técnico: políticas de acesso

O nascimento da UFRRJ se deu com o Decreto 8.319 de 20 de outubro de 1910, assinado por Nilo Peçanha, Presidente da República, e por Rodolfo Nogueira da Rocha Miranda, Ministro da Agricultura, responsável pelo estabelecimento das bases fundamentais do ensino agropecuário no Brasil e pela criação da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária. Ainda que a sua sede tenha sido instalada em 1911, no palácio do Duque de Saxe, local que abriga hoje o CEFET/MEC, situado no bairro Maracanã, Rio de Janeiro, a sua inauguração oficial só ocorreu em 1913 (GAMA, 2005).

Em 1918, a Escola foi transferida para a Alameda São Boaventura, em Niterói, onde funciona hoje o Horto Botânico do Estado do Rio de Janeiro. Nove anos depois, a Escola mudou-se para a Praia Vermelha, no Rio de Janeiro. Em fevereiro de 1934, o Decreto

23.857 transformou os referidos cursos na Escola Nacional de Agronomia, Escola Nacional de Medicina Veterinária e Escola Nacional de Química.

O nome Universidade Rural é mais recente: data de 1943, momento em que se fundiu à Escola Agrícola da Bahia e à Escola Média Teórica - Prática de Pinheiro, onde hoje estão instalados o Campus de Pinheiral e a Escola Agrotécnica Nilo Peçanha. Nessa época, passou a integrar o Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas (CNEPA).

Somente em 1963, no entanto, pelo Decreto 1.984, a Universidade Rural passou a denominar-se Universidade Federal Rural do Brasil, envolvendo a Escola Nacional de Agronomia, a Escola Nacional de Veterinária, as Escolas de Engenharia Florestal, Educação Técnica e Educação Familiar, além dos cursos técnicos de nível médio dos Colégios Técnicos de Economia Doméstica e Agrícola "Ildefonso Simões Lopes". Em substituição a estas instituições, foi criado o Colégio Técnico da UFRRJ pelo artigo 125 de seu estatuto.

A atual denominação – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – veio com a Lei 4.759, de 1965. Nesse mesmo ano, iniciaram-se os primeiros cursos de pós-graduação. Acrescenta-se que a UFRRJ, autarquia desde 1968, atuou com uma estrutura mais flexível e dinâmica para acompanhar a Reforma Universitária que se implantava no País. Em 1970, com a aprovação de seu Estatuto, a Universidade iniciou a ampliação de suas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão, tendo 1972 como o ano em que o sistema de cursos em regime de créditos foi criado.

Como se pode observar, o Ensino Médio Técnico está presente junto à Universidade desde a década de 60 do século XX. Sua presença e proximidade desafiam a Universidade ao debate permanente no interior dos cursos de formação de professores e também naqueles de origem agrária, sobre a necessária organização sistêmica da educação. Assim, tanto os cursos de graduação em formação de professores quanto os de origem agrária se beneficiam dessa proximidade, visto que o ensino técnico deste colégio mantém vinculação intrínseca com essa área do conhecimento.

Nossa pesquisa foi, portanto, motivada e fomentada por essa relação. Desde 2007, vimos trabalhando no setor de seleção e acesso aos cursos de graduação da Universidade. Ao assumirmos esse setor, observamos a necessidade de estreitar ainda mais os laços entre a Universidade e o Ensino Médio, considerando que o estudante ingressante na Universidade é aquele oriundo desse nível de ensino e, portanto, o nosso referencial para a organização sistêmica da educação.

No entanto, a tradição dos concursos de acesso à Universidade era a de provas elaboradas e pensadas a partir da visão dos docentes do ensino superior, sem necessariamente uma interlocução com os professores do nível médio. Isso acarretava alguns problemas. O primeiro dizia respeito especificamente à matriz curricular da prova, definida exclusivamente pelos docentes do nível superior, e o segundo, relacionado e

decorrente do primeiro, era o alto grau de distanciamento da realidade dos próprios estudantes candidatos, revelando, inclusive, um rompimento do encadeamento sistêmico da educação, na medida em que os níveis se sobrepunham no lugar de dialogarem acerca de suas competências e atribuições. Ou seja, embora consideremos que as matrizes curriculares dos diferentes níveis de ensino devam ser discutidas sistemicamente, não se pode negar nem desconsiderar a competência e a eficiência de cada nível em definir, com maior eficácia e autoridade, as suas próprias matrizes curriculares.

Visando modificar esse contexto e iniciar um processo de aproximação com os demais níveis de ensino, numa perspectiva sistêmica, começamos nossas ações refletindo e debatendo acerca do cotidiano escolar do Ensino Médio, especialmente das escolas das redes públicas, e ainda enfaticamente o Colégio Técnico da Universidade. Para isso chamamos para o debate professores da rede de ensino estadual e federal. Desse profícuo debate decidimos por elaborar nossa prova exclusivamente com professores do ensino médio, quebrando com uma antiga tradição de elaboração de provas efetuadas por docentes da universidade.

Essa iniciativa desencadeou inicialmente uma reação controversa no interior da instituição. No entanto, com o apoio de setores da administração superior da universidade e também do Colégio Técnico da UFRRJ, seguimos nossas convicções e, pela primeira vez em quase cem anos de existência, a UFRRJ preparou um vestibular com uma prova elaborada por professores do Ensino Médio.

Paralelamente a essas ações específicas da elaboração das provas, empreendemos significativo esforço na proximidade com os docentes do Colégio Técnico no sentido de promovermos uma relação de apoio mútuo no que diz respeito às ações e concepções pedagógicas das diversas fases do processo ensino-aprendizagem, especialmente a avaliação da aprendizagem.

Tal experiência nos demonstrou que os mecanismos de acesso ao ensino superior, embora venham historicamente reafirmando a elitização do ensino superior, permitem alguns tipos de intervenção que tornam esses procedimentos mais acessíveis às camadas populares, exigindo por parte dos atores sociais reflexões e intervenções que, no limite, desencadeiem novas políticas públicas.

Santos ainda aponta que, a partir da década de 90, esse processo de alargamento das possibilidades de acesso ao ensino superior vai desencadeando uma crescente demanda por parte dos representantes das classes média e alta, o que faz com que os processos seletivos tenham que ser cada vez mais necessários, já que o quantitativo de vagas não acompanha a crescimento dessa parcela populacional. Observa-se, portanto, que historicamente vamos passando de seleção entre muito poucos para uma seleção entre poucos e desta para uma seleção entre muitos.

Assim, consideramos que atualmente cresce a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior no que tange a ações compromissadas com a democratização de acesso das camadas populares ao ensino superior. Essa democratização, no nosso entendimento, diz respeito tanto ao aumento da oferta de vagas como de estratégias de acesso que dêem maiores possibilidades aos estudantes menos favorecidos. Dentre essas estratégias incluem-se as políticas de avaliação e a articulação respeitosa entre os diversos níveis de ensino.

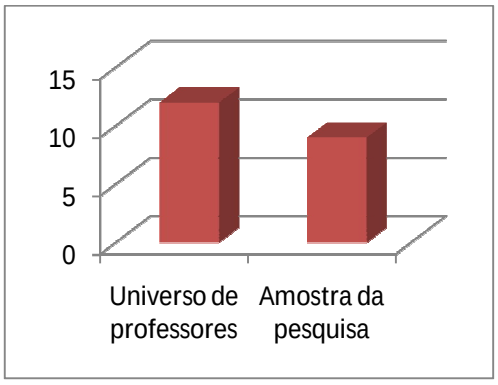
4. Alguns dados quantitativos e qualitativos da pesquisa

Envoltas nesse universo de debates sobre educação e avaliação, fomos tomados pela necessidade em aprofundar questões relativas aos processos de avaliação do ponto de vista das políticas públicas, bem como dos processos de avaliação da aprendizagem que ocorrem no interior das escolas, especialmente do Colégio Técnico. Assim, desenvolvemos uma pequena investigação junto aos docentes do Colégio Técnico com vistas a verificar que sentidos e significados esses docentes atribuíam as suas práticas avaliativas.

Tivemos como objetivos principais caracterizar os processos avaliativos utilizados pelos docentes do Colégio Técnico da UFRRJ, expor e analisar os significados e sentidos atribuídos pelos docentes do Colégio a sua prática de avaliação da aprendizagem e identificar possíveis articulações desses processos internos com as exigências das políticas de avaliação do Ensino Médio e acesso ao ensino superior.

Para isso, utilizamos por metodologia a aplicação de um questionário aos docentes da única turma de terceiro ano do Ensino Médio regular, visando identificar e analisar os sentidos e significados do processo de avaliação da aprendizagem utilizado pelos docentes desse nível de ensino e seus possíveis impactos frente às políticas educacionais de acesso ao Ensino Superior. Os docentes que participaram da pesquisa foram definidos a partir dos seguintes critérios:

a) Ser professor da terceira série do Ensino Médio regular.
b) Ser responsável por uma disciplina contemplada na matriz curricular do Ensino Médio regular.
c) Aceitar espontaneamente participar da pesquisa.

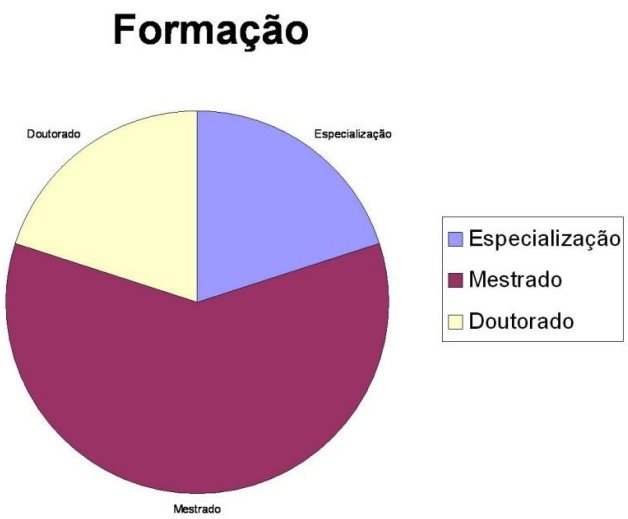


Quadro 1 – Amostragem do número de participantes da pesquisa

Assim, de um universo de 12 docentes, obtivemos 09 professores respondendo às questões da pesquisa, o que significa um percentual de amostra de 75% do total. Esse percentual indica uma amostra bastante significativa e fidedigna no que se refere à realidade pesquisada, já que todos os professores participantes lecionam para uma mesma turma. Embora reconheçamos que os dados quantitativos não sejam tão representativos quando estamos imersos nas pesquisas educacionais de caráter qualitativo, esse percentual de amostra sugere algumas análises interessantes: destacamos a grande disponibilidade por parte dos professores em responder e participar da pesquisa; a aplicação dos questionários, feita pelos membros do grupo de pesquisa, suscitou entre os professores um significativo interesse, por reconhecerem no tema algumas questões que lhes desafiam cotidianamente; a participação na pesquisa permitiu aos professores participantes refletirem sobre suas próprias práticas, criando um ambiente de debates e críticas.

Acrescenta-se que a ação reflexiva dos docentes acerca da sua própria prática resulta também da formação acadêmica desses profissionais. Dos nove professores participantes da pesquisa, dois possuem especialização, cinco, mestrado e dois, doutorado. Entendemos que o profissional que atua como pesquisador, em diferentes níveis, torna-se mais sensível a discussões que o incitem a pensar a sua prática e a debater acerca dos problemas que envolvem o fazer pedagógico cotidiano.

No quadro abaixo, apresentamos o percentual de formação dos professores. Como resultado obtivemos 60% de professores com formação de Mestrado, 20% com Especialização e 20% com Doutorado.



Quadro 2 – Formação dos docentes do CTUR

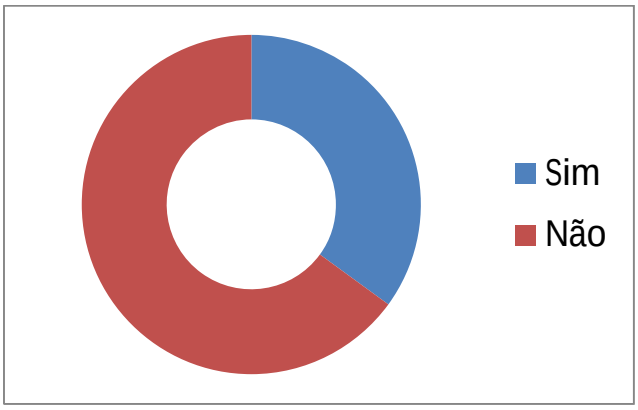
Esse quadro de formação nos indica uma capacitação razoável, quando pensamos no quantitativo de professores com capacitação superior à graduação nos demais colégios das redes de ensino estaduais e municipais do Rio de Janeiro e também do Brasil. Ao acompanharmos as políticas públicas no campo da educação observamos uma clara indicação de investimentos e incentivos no campo da formação continuada para professores das redes de ensino, o que sugere estar esse espaço bastante defasado e com índices insatisfatórios.

Vale ressaltar que, em estudo recente, Gatti e Barreto (2009, p. 208) apontam que os resultados da produção teórica e empírica das pesquisas dos professores que fazem algum tipo de formação continuada versam basicamente sobre os processos crítico-reflexivo do saber docente, "priorizando o aspecto político emancipatório e o papel ativo do professor, sujeito na construção de seu saber com base na investigação sobre a sua própria prática, no transcorrer de toda a sua carreira, preferencialmente no âmbito da instituição escolar".

Dessa forma, entendemos que os professores do colégio pesquisado, dado o alto grau de capacitação e de acúmulo de discussões, apresentaram uma disponibilidade de participação na pesquisa compatível com os níveis de suas formações. Ressaltamos também, a clareza e o detalhamento apresentado nas respostas abertas, o que revela uma reflexão crítica acentuada sobre seus próprios saberes/fazeres pedagógicos.

Essa questão aparece também na autonomia com que os professores definem suas propostas de avaliação da aprendizagem. Ao serem perguntados em que medida sofriam alguma influência da escola em suas decisões sobre a avaliação, cerca de 66%

dos professores responderam que não havia nenhuma interferência da instituição e 34% admitiram sofrer influências.



Quadro 3 – Participação do Colégio na decisão sobre o processo de avaliação da aprendizagem

Em nossa avaliação esse resultado decorre do fato dos professores pesquisados se considerarem os principais agentes da ação pedagógica trilhada por sua própria prática e formação, permitindo-lhes um processo de revisão e recriação permanente.

No entanto, ao serem perguntados sobre o que norteia a seleção de conteúdos, verificamos que as respostas deram mostras de acompanharem indicadores relacionados a conteúdos programáticos da matriz curricular do ensino médio, a exames vestibulares e ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Tal posicionamento caracteriza uma visão que uniformiza o que é fundamentalmente singular, inserindo o discente num projeto de vida que não foi necessariamente por este. Essa tentativa homogeneizadora acompanha uma tendência do campo da educação que desconsidera as diferenças como riqueza e ponto de partida e chegada da prática educativa e social. Conforme no sugere Esteban (2010, p. 51)

> Os conhecimentos em sua diferença são postos à margem no processo de escolarização, cuja centralidade está no desempenho: produção passível de ser nomeada, localizada, hierarquizada e controlada. Os sujeitos são chamados a escola e nela se encontram com práticas que frequentemenrte negam suas diferenças, reduzem a alteridade à mímica, enfatizam a normalização e celebram a diversidade, instituindo discursos em que o outro perde o direito de narrar-se.

Especialmente os exames em questão, do nosso ponto de vista, ao servirem como parâmetros para a seleção de conteúdos dos professores do ensino médio, efetuam uma série de reducionismos técnicos sobre os saberes pedagógicos, empobrecendo a visão do docente e do próprio discente sobre a educação.

Da mesma forma, ao serem perguntados sobre a relação entre o conteúdo selecionado e a escolha do processo de avaliação, os docentes indicaram quatro tendências: vinculação ao conteúdo selecionado, com ênfase nas questões dos referidos

exames, uso que o aluno faz do conteúdo no cotidiano, indicador/controle da aprendizagem ou não aprendizagem e alguns demonstraram muita dificuldade em responder com clareza a questão.

Concordando com Esteban (2010, p.51), consideramos que isso revela uma "dinâmica de avaliação instaurada, como processo tradicional de validação/negação da aprendizagem e dos conhecimentos, especialmente no que se refere aos modos como se incorpora a diferença aos processos dos estudantes."

Esses exames, em que pese as suas possíveis eficiências em substituírem os vestibulares, foram criados com vistas a permitirem, por parte do Estado um controle da educação a partir do aumento gradativo e amplo dos processos de avaliação institucional, gerando o que Afonso denomina Estado Avaliador. No entanto, como afirma o próprio autor, esses exames acabam por conduzir as práticas pedagógicas, direcionando-as a buscarem, através da avaliação, a sua própria eficácia, ou seja, o processo pedagógico perverte-se, e a avaliação passa o ocupar lugar central no processo ensino-aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno. Essa inversão corrompe o sentido do prazer que pode existir no saber, instituindo a perspectiva do saber utilitário e direcionando-o para um resultado final mensurável.

5- Considerações finais: sentidos e significados atribuídos pelos docentes à avaliação

Tomando por base o exposto, a visão docente sobre a avaliação assume os seguintes sentidos e significados: como aspecto inerente à ação educativa; valoração e reconhecimento do conhecimento adquirido pelo aluno; espaço público de demonstração da competência adquirida; verificação da não aprendizagem para reflexão da prática docente; e preparação dos alunos para resolverem eficientemente as questões dos exames de acesso ao ensino superior.

Esses sentidos e significados evidenciam por um lado uma visão instrumental da avaliação, ou seja, a de conduzir os alunos para resolverem com eficiência os exercícios, as provas e/ou exames, levando-os a perder a sua dimensão intelectual, e, por outro, uma tentativa, muitas vezes solitária, em utilizar a avaliação como um processo de auxílio e compreensão das ações pedagógicas.

Verificamos, portanto, nas respostas dos professores, a presença forte de uma ambigüidade: professores vivem entre a autonomia reflexiva sobre sua prática avaliativa e as cobranças, provenientes dos estudantes, das políticas educacionais e de seus pares, desafiando sua prática educativa.

Sendo o Colégio Técnico uma instituição que, ao longo dos anos, vem construindo um status de qualidade educacional, não só através de índice de aprovação em concursos vestibulares, mas, sobretudo, por meio da preocupação com a construção de egressos com perfil crítico e autônomo, as respostas dadas pelos professores ao questionário aplicado demonstram nuances de muitos conflitos frente às tendências de usar a

avaliação: ora com autonomia, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem, ora com submissão, sucumbindo às pressões externas e internas de apresentação de resultados satisfatórios nos exames vestibulares e de avaliação nacional do Ensino Médio.

Ainda observamos que essa ambiguidade aumenta na medida em que as ações se individualizam. Em seus relatos os professores afirmaram ressentirem-se de espaços coletivos de discussão e aprofundamento das questões postas pelos desafios do uso da avaliação da aprendizagem. Essas afirmativas nos levam à reflexão acerca da importância do trabalho coletivo e da necessidade do debate permanente, no sentido do fortalecimento de iniciativas de resistência e de afirmação do professor como um profissional que se pensa e se repensa constantemente por meio de sua própria prática, iluminada pelo convívio com autores, parceiros docentes e discentes. Novamente o cotidiano se apresenta de forma complexa e deslizante, anunciando os limites e também as possibilidades de criação e recriação da vida e das ações dos sujeitos.

É ainda Paulo Freire (2001), quem nos remete à discussão da avaliação da aprendizagem por meio do rico conceito de inacabamento. Conforme afirma Cupolillo (2007)

> Se somos necessariamente inacabados, em processo constante de construção, o viés punitivo, seletivo e excludente da avaliação da aprendizagem escolar perde o sentido. Entra novamente em cena o diálogo como método e a heterogeneidade como valor com vistas à construção de um conhecimento crítico e criativo.

Assim, consideramos que a avaliação numa escola cidadã, onde se privilegia o diálogo entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, discentes e docentes, não deve se esgotar enquanto instrumento, mas servir para observar, refletir, diagnosticar avanços e entraves que possibilitem redefinir caminhos de práticas pedagógicas estimuladoras de produção de conhecimentos que visem à dignificação do ser.

Referências bibliográficas

AFONSO, A. J. (2000). *Avaliação educacional:* regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez.

BARRIGA, A. D. (org.) (1993). *El examen:* textos para su historia y debate. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

CUPOLILLO, A. V. (2007). Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações. I*n Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR,v.2,n.1, p.51 – 64, jan. – jun.

ESTEBAN, M. T. (org.) (2001). *Avaliação:* uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A.

ESTEBAN, M. T. (2003). Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez.

ESTEBAN, M. T. & AFONSO, A. J.(orgs) (2010). Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre avaliação. São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. (2001). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

GAMA, P. S. P. (2005). *O Colégio Técnico da UFRRJ e o ensino profissionalizante: 1973 a 1988*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Petrópolis: UCP.

GATTI, B. A. & BARRETO, E. S. S. (orgs) (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios.* Brasília: UNESCO.

SACRISTÁN, J. G. (1997). *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia.* Madrid: Morata.

SANTOS, B. S. (2002). *A crítica da razão indolente. Para um novo senso comum:* a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez.

SANTOS, M. (2003). *Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal.* Rio de Janeiro: Record.

SAUL, A. M. (2001). *Avaliação emancipatória:* desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez.

SILVA, A. L. & GRUPIONI, L. D. B. (orgs.) (2004). *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1° e 2° graus.* 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília; MEC: MARI: UNESCO.

Tecnologia para melhoria da qualidade da educação: avanços consideráveis em uma experiência no Brasil

Gláucia Torres F. Novaes

Fundação Carlos Chagas

Betina von Staa

Melissa Rackel R. Born

Heloisa Regina Silva

Positivo Informática

Resumo – Este trabalho versa sobre uma experiência piloto para inclusão digital e melhoria da qualidade da educação brasileira, fruto de parceria entre a Positivo Informática, o Ministério da Educação do Brasil e duas Secretarias de Educação – uma estadual e outra municipal.

O Projeto Aprendendo com Tecnologia abrange alunos e professores de 11 escolas públicas de um município localizado no nordeste do Brasil, com alta taxa de de pobreza e baixo Índice de Desenvolvimento das Escolas Brasileiras (Ideb). As unidades de ensino foram contempladas com recursos para integração de tecnologias às práticas educativas: Mesas educacionais ou a solução para melhoria da educação em Língua Portuguesa e Matemática Aprimora, além lousa interativa, câmera de documentos, impressora e computadores de mesa, laptops ou netbooks. Os educadores foram capacitados para uso destes materiais com seus alunos, recebendo apoio diário de monitores ao longo de 2009.

Ao início e final deste ano, os alunos passaram por avaliações em Português e Matemática, sendo coletadas, também, informações sobre os perfis dos estudantes, docentes e gestores educacionais e das suas práticas educativas com uso de tecnologia. Após um ano de projeto, foram observados ganhos consideráveis em Alfabetização, Leitura e Matemática, condição reiterada pelo Ideb de 2009, o qual chegou a superar as metas estabelecidas para 2011. Benefícios também foram percebidos na formação e atuação docente, na cooperação entre os atores escolares e na auto-estima dos alunos. Os ganhos mostraram-se mais fortemente associados a: série de estudo; presença, tipo e freqüência de uso das tecnologias em sala de aula; repetência e defasagem idade-série; realização da lição de casa; nível socioeconômico do aluno; escolaridade dos pais e condições de infra-estrutura física e pedagógica das escolas.

Palavras-chave – qualidade na educação, política educacional, tecnologia educacional

Abstract - Here we present a pilot project that was undertaken as a partnership between Positivo Informática, the Brazilian Ministry of Education, and a state and a city board of Education to improve quality in education in a specific town in Brazil.

The Project is called "Learning with Technology" and involves students and teachers of 11 public schools of a municipality in the North-Eastern region of Brazil with high poverty rates and a low education levels according to the National Assessment Index (Ideb). Each school received a set of educational technology resources: E-Blocks Education Units or access to Aprimora Education Program as well as interactive whiteboards, document cameras, printers, and desktop or laptop computers or netbooks. The teachers were trained to use these materials with their students and received daily support during the whole 2009 school-year.

At the beginning and at the end of the year, students' skills in Portuguese and Math were tested. Information on students', teachers' and administrators' profiles as well as on teachers' practices when using technology was also collected. After a year of the project´s implementation, considerable gains were observed in Reading, Writing and Math skills. The National Assessment Index of this municipality confirmed these results: the schools of this municipality achieved in 2009 the aims that had been established at

least for 2011. The development of improved teachers' practices, of more productive cooperation among participants of the project and of the students' self-esteem was also observed. The learning gains were more strongly linked to the students' grade level; class attendance; presence, type and frequency of the use of technology; prior retention; habit of doing homework; socioeconomic level; parents' educational level and the schools physical and pedagogical infra-structure.

1. Introdução

O presente trabalho versa sobre uma experiência denominada *Aprendendo com Tecnologia*, que é fruto de parceria entre a Positivo Informática, o Ministério da Educação do Brasil e as Secretarias de Educação do Estado do Piauí e do Município de José de Freitas. O projeto consiste na utilização de recursos e soluções tecnológicos em sala de aula, com a finalidade de promover maior inclusão digital e melhoria da qualidade da educação brasileira, no sentido amplo do termo, que inclui melhoria das práticas pedagógicas, do ambiente de aprendizagem e do envolvimento da comunidade (Inep, 2007), que deve resultar em elevação dos índices de aprendizagem e diminuição da evasão escolar.

As razões que levaram à escolha desta localidade, na região Nordeste do Brasil, para a implantação do projeto Aprendendo com Tecnologia baseiam-se nas condições socioeconômicas e educacionais que apresentava. O município de José de Freitas está localizado a 50 quilômetros da capital do estado do Piauí e, em 2008, quando o local foi selecionado para a realização dos trabalhos, tinha 36.485 habitantes[1], com baixa densidade populacional, correspondente a 23 habitantes por metro quadrado. Possuía um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) igual a 0.615, considerado médio[2] para padrões internacionais, mas sendo um dos mais baixos do Brasil, e PIB per capita de R$ 2.156,00[3], quando este índice para o Brasil é de R$ 12.436,75[4]. Segundo o Mapa de Pobreza e Desigualdade dos Municípios Brasileiros de 2003[5], a taxa de incidência da pobreza na população de José de Freitas era de 55,9%, embora não existisse grande incidência de indigência. Outro fator extremamente relevante para a escolha do município de José de Freitas era o baixo Índice de Desenvolvimento das Escolas Brasileiras (Ideb)[6], constando que o conjunto das escolas da rede municipal tinha Ideb igual a 2,8 e o grupo das estaduais 3,3, ambos considerados baixos.

Para investigar o impacto do projeto Aprendendo com Tecnologia na qualidade do ensino, foram desenvolvidas diferentes ações de monitoramento e avaliação. A coordenação pedagógica da Positivo Informática acompanhou de forma muito próxima as práticas dos professores após a capacitação do projeto e esses dados serviram para redirecionar algumas estratégias inicialmente planejadas e para solidificar outras (Positivo Informática, 2011). O projeto também foi acompanhado por equipes das Universidades Federais do Rio Grande do Sul e do Piauí (Axt et alii, 2009), em estudo de natureza

qualitativa. A avaliação do desenvolvimento cognitivo dos estudantes foi realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC, 2009).

Este trabalho, especificamente, discute a influência da adoção de tecnologias e de novas estratégias pedagógicas em sala de aula para a melhoria dos resultados de aprendizagem de alunos cuja condição socioeconômica é bastante desfavorável.

2. O projeto

Todas as onze escolas públicas urbanas de José de Freitas foram contempladas com um conjunto de soluções e equipamentos que visavam à integração da tecnologia às práticas educativas. Cada uma recebeu um projetor (datashow), uma Lousa Interativa, uma Max Câmera, um computador (servidor desktop) e uma impressora. Quanto a soluções em tecnologia educacional, quatro escolas receberam Mesas Educacionais e sete receberam Aprimora. Destas, quatro receberam netbooks, duas receberam desktops e a maior escola recebeu desktop e netbooks.

As Mesas Educacionais, apresentadas na Figura 1, possibilitam o trabalho colaborativo de até seis crianças ao mesmo tempo, incentivando a troca de conhecimentos. A Mesa Educacional Alfabeto coloca a tecnologia a serviço da aquisição da linguagem escrita pelas crianças. Encaixando blocos coloridos identificados com as letras do alfabeto em um módulo eletrônico, os alunos aprendem a construir palavras, ler, escrever e interpretar textos. A Mesa Educacional E-Blocks Matemática promove a aquisição dos conceitos básicos de Matemática. Seus blocos coloridos são identificados com números, quantidades, formas geométricas e alguns símbolos. Ao interagir com a mesa por meio dos blocos e com os seus colegas, o aluno entra em contato com os conceitos de tamanho, altura, peso e comprimento, por meio de atividades com figuras geométricas básicas e a identificação lógica de padrões.



Figura 1: Alunas de José de Freitas utilizando Mesa Educacional Alfabeto.

A solução Aprimora, apresentada na Figura 2, combina diversas atividades interativas multimídia, sugestões de atividades para o professor e avaliações periódicas que exploram conteúdos relacionados à Matemática e à Língua Portuguesa. Essas atividades são calcadas nas habilidades investigadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb e Prova Brasil), sendo seu objetivo principal aprimorar a aprendizagem nestas duas áreas do conhecimento.



Figura 2: Aluno de José de Freitas utilizando Aprimora.

Para desenvolvimento do projeto, além de ceder recursos didáticos às unidades escolares, a Positivo Informática realizou 560 horas de capacitação técnica e pedagógica para os 150 professores e 30 gestores de ambas as redes de ensino (Figura 3), iniciadas em março de 2009, e manteve, ao longo deste ano, um monitor em cada escola para acompanhamento contínuo das atividades com os recursos tecnológicos.



Figura 3: Professores de José de Freitas recebendo formação técnico-pedagógica.

3. O Contexto

Para melhor compreensão do contexto onde o Projeto Aprendendo com Tecnologia foi desenvolvido, são apresentados abaixo os perfis dos alunos e suas famílias, professores e gestores escolares.

3.1. Os alunos e suas famílias

Nas turmas avaliadas, havia distribuição equitativa dos alunos por série e sexo, com pequena tendência a maior representatividade dos meninos. Em geral, os estudantes eram oriundos de famílias pequenas, com até dois filhos, cujos pais tinham pouca escolarização, baixo poder aquisitivo e contavam com auxílio governamental (Bolsa-família) para custeio de necessidades básicas. Quase metade dos alunos avaliados passou por alguma repetência ao longo de sua vida escolar.

No início do projeto, a maior parcela dos estudantes disse gostar da escola porque nela podiam aprender, embora tivessem dificuldade para descrever o que aprendiam, apontando em maior grau "leitura" e "escrita" simplesmente. Não foram relatadas quais atividades eram desenvolvidas em sala de aula. Gostavam dos professores e acreditavam que a escola os ajudaria a ter uma boa profissão; alguns até almejavam trabalhos que exigem graduação superior. Gostar da escola, condição primordial para o sucesso nos estudos, não refletia, porém, hábitos de estudo mais consistentes nem bons resultados em avaliações nacionais. As atividades pedagógicas e os conteúdos escolares não pareciam estimulantes e eram pouco reconhecidos por essas crianças. A inserção das tecnologias em sala de aula foi recebida com grande entusiasmo pelos estudantes. Dentre os pais desses alunos, as expectativas mais comuns eram de que o uso de computadores em sala de aula seria um estímulo para que os filhos gostassem da escola, aprendessem mais e tivessem um bom emprego no futuro.

3.2 Os educadores e as escolas

A escolarização dos gestores e professores das escolas participantes do projeto era condizente com a legislação, equivalente ao nível superior ou pós-graduação no caso dos gestores. As equipes de educadores tinham pouco tempo de lotação nas escolas, inferior a 6 anos, mas tendiam a atuar somente em uma unidade de ensino. As faltas de professores não eram excessivas, constituindo problema pontual em algumas unidades.

Pelo menos metade das unidades de ensino tinha problemas de infraestrutura que ocasionavam cancelamentos de aulas, como falta de água, luz e merenda. Além disso, era comum, no município, o cancelamento de aulas por motivos diversos: festas da cultura popular, emendas de feriados, época de provas ou de recuperação e falecimento de pessoas eminentes na cidade. As escolas também padeciam com faltas

constantes dos estudantes, problemas disciplinares e relativa mobilidade do corpo discente ao longo do ano letivo.

4. A avaliação do projeto

A avaliação do programa Aprendendo com Tecnologia desenvolveu-se com a aplicação de instrumentos cognitivos e questionários com o objetivo de qualificar o desempenho dos alunos, o perfil dos atores educacionais e os impactos do projeto na opinião dos educadores envolvidos. Foram utilizados, ainda, dados e informações do sistema de monitoramento do projeto.

A aplicação de provas ocorreu no primeiro semestre e em dezembro de 2009, em esquema de pré e pós-teste, para verificação de ganhos em Português e Matemática em alunos de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental de 87 das 100 turmas que estavam incluídas no projeto. As provas foram igualmente aplicadas a um grupo controle, para melhor identificar o impacto do programa. Os resultados foram analisados à luz das informações coletadas para melhor compreensão das condições de contexto e práticas realizadas sobre o impacto do projeto.

Para a constituição do grupo controle[7], foram selecionadas algumas turmas de escolas do município de Teresina, cujo Ideb de 2007 era semelhante ao das unidades escolares de José de Freitas. A escolha por Teresina, capital do Piauí, ocorreu devido ao fato de que os municípios vizinhos a José de Freitas não tinham rede de ensino de porte semelhante ao deste município e porque as escolas de capitais, em geral, apresentam maior heterogeneidade socioeconômica dos estudantes em suas turmas.

As descrições e análises contidas na avaliação referem-se a 1.385 alunos que realizaram as provas do pré e pós-teste, os quais representam 70% dos alunos matriculados nas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental em 2009 nas escolas participantes, excluído o pré, incorporado a esse nível de ensino. Desse total, 291 estudantes (21%) estavam na 1ª série, 377 (27%) na 2ª série, 337 (24%) na 3ª e 380 (28%) na 4ª série do Ensino Fundamental. As escolas do projeto também se diferenciavam segundo sua dependência administrativa. Os alunos avaliados estavam mais presentes em escolas municipais (878 alunos ou 63%) do que nas estaduais (507 estudantes ou 37%).

A avaliação também utilizou dados coletados ao longo do desenvolvimento do projeto, especificamente:

1. Onze fichas de caracterização da infraestrutura física e profissional das escolas.
2. Questionários de perfil e de expectativas quanto ao projeto respondidos por 839 familiares , 1789 alunos, 148 professores e 32 gestores.
3. 4004 fichas de acompanhamento de aulas ministradas com recurso

tecnológico.

4. Questionário de opinião de professores e gestores sobre o projeto Aprendendo com Tecnologia, respondido por 102 professores e 28 gestores 60 dias após o início dos trabalhos.
5. Questionário de opinião de professores e gestores sobre o projeto "Aprendendo com Tecnologia", aplicado em dezembro de 2009 e respondido por 85 professores e 40 gestores.
6. Observação de aulas.
7. Entrevistas espontâneas com professores e gestores.
8. Registros das aulas e eventos em 1085 fotos.
9. Registros das aulas e eventos em 68 cenas de vídeo.

5. Os resultados

O projeto Aprendendo com Tecnologia evidenciou efeitos benéficos de diferentes naturezas, os quais sugerem elementos importantes que compõem a dinâmica para uma educação de qualidade. Ainda que o termo 'qualidade' apresente uma polissemia considerável, muitos dos indicadores escolares utilizados atualmente estão centrados nos resultados escolares, sobretudo naqueles referentes à terminalidade de ciclos educativos. Quanto a esse aspecto, as escolas da rede municipal de ensino participantes do projeto aumentaram seu Ideb de 2,8 em 2007 para 3,4 em 2009, atingindo a meta de 2012-2013, enquanto as escolas da rede estadual viram seu Ideb aumentar de 3,3 para 4,4 neste mesmo período, tendo atingido a meta para 2017. Deve-se considerar, entretanto, que '*se passamos a considerar como um indicador de qualidade da educação apenas resultados de produto, difundimos uma idéia de que os processos educativos não são importantes*' (Oliveira, 2007, pg. 33). Nesta perspectiva, diferentes aspectos das práticas escolares e do perfil dos envolvidos foram investigados para balizar a compreensão dos resultados obtidos. Considerando, entretanto, que a melhoria da aprendizagem é o objetivo maior de qualquer processo educativo, iniciaremos apresentando os resultados escolares obtidos no início e no final do projeto Aprendendo com Tecnologia.

Em termos de alfabetização, que é um tema sensível no estado do Piauí, no final do ano de 2009, independentemente da série cursada, as escolas de José de Freitas alcançaram o percentual de 72,3% de alunos alfabetizados ao longo do Ciclo I do Ensino Fundamental, ao passo que, no grupo controle, essa condição abrangeu somente 61,4% dos alunos.

Quanto às habilidades de Leitura propriamente ditas, na 1ª série do Ensino Fundamental (EF), os alunos de José de Freitas alcançaram média de 42,2 pontos no pré-teste em Leitura e 50,7 na prova final, contabilizando ganho de 8,6 pontos, enquanto no

grupo controle praticamente não foi computado ganho algum (0,1 pontos). Na 2ª série do EF, estudantes do projeto alcançaram média igual a 47,5 pontos na fase 1 e 60,1 na fase 2 das provas, constatando-se diferença de 10 pontos de ganho em relação ao grupo controle. Na 3ª série do EF, os alunos que estudaram com tecnologia contabilizaram média de 51,5 pontos o pré e 53,7 no pós-teste, com diferença menos relevante, de 2,2 pontos, mas superior à verificada no grupo controle, em que o ganho foi só de 0,8 pontos. Na 4ª série do EF, as médias do pré e pós-teste em José de Freitas foram, respectivamente, iguais a 61,3 e 64,1, com aumento de 2,8 pontos, mais elevado do que no grupo controle, onde os alunos tiveram maior dificuldade com o teste final, contabilizando uma perda de 2,2 pontos. O ganho de cada série em José de Freitas e nas escolas do grupo de controle em Língua Portuguesa está apresentado na Figura 4, em pontos percentuais.

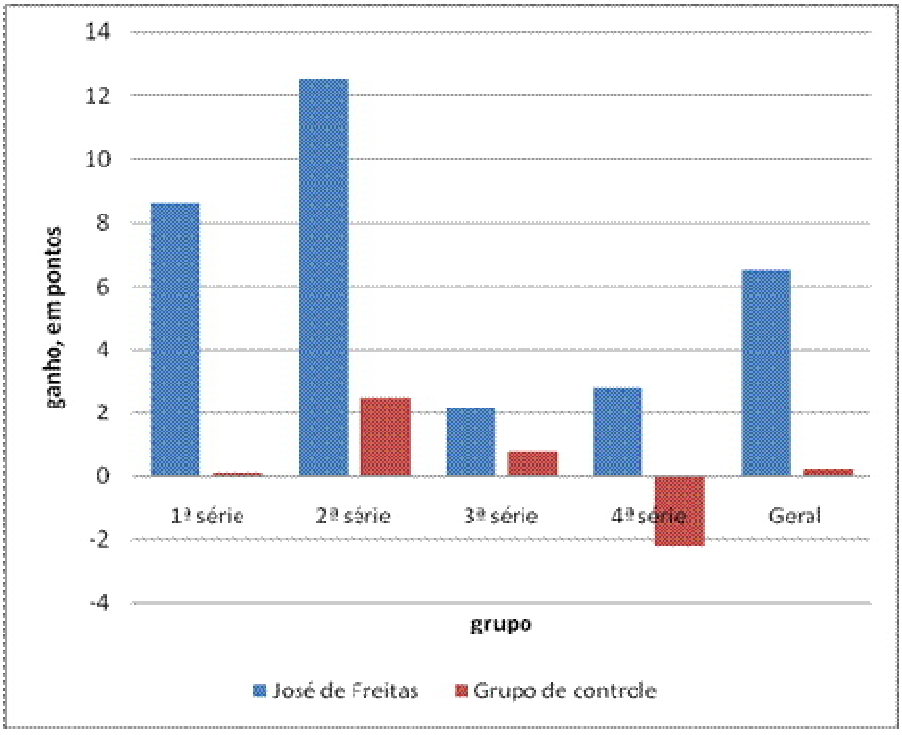


Figura 4: Comparativo de ganho em aprendizagem em Língua Portuguesa, entre José de Freitas e o grupo de controle, em pontos percentuais.

A partir dos resultados dos alunos nas duas provas de Leitura, foi elaborada uma Escala de Leitura, composta de quatro níveis. Os níveis 1 e 2, denominados Abaixo do Básico e Básico, referem-se a habilidades iniciais no desenvolvimento da competência leitora, em que os alunos compreendem apenas pequenos textos, como parlendas e trechos de cantigas de roda. Já os níveis 3 e 4 - ou Intermediário e Adequado - representam habilidades mais complexas e maior capacidade para compreensão dos textos, inclusive os mais longos, como os narrativos e instrucionais, dentro dos limites esperados para o Ciclo I do Ensino Fundamental. No início do projeto, todas as unidades

escolares apresentaram grande heterogeneidade nas médias de desempenho em Leitura, condição que se manteve na prova do final do ano.

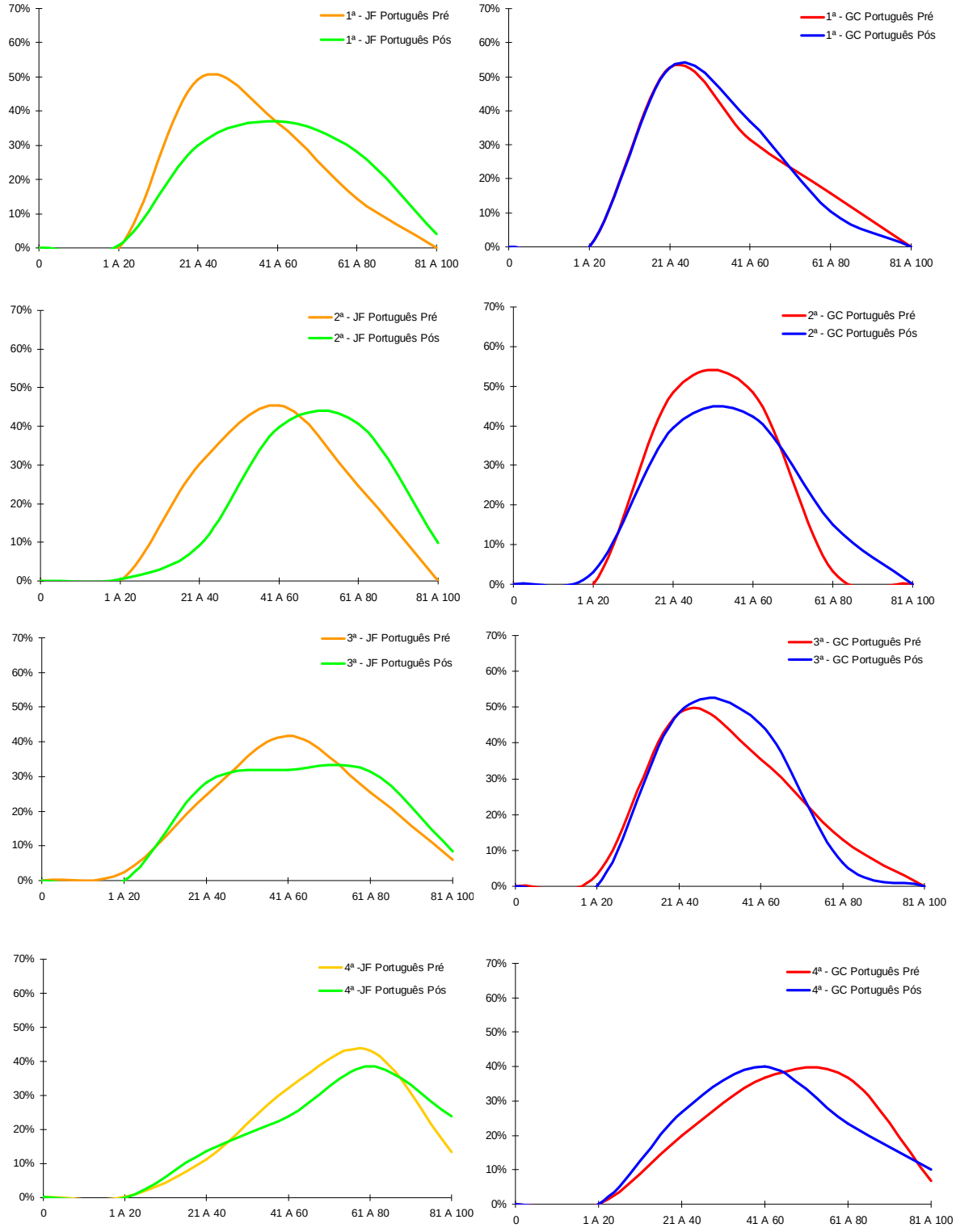


Figura 5: Distribuição das notas em Leitura, no pré e pós-teste, nos grupos de análise

Quando a análise recai sobre a distribuição dos alunos nos níveis da Escala de Leitura, pode-se dizer que cerca de metade dos estudantes de José de Freitas iniciaram o projeto

em níveis elementares de compreensão de leitura e, ao final do projeto, por volta de 88% alcançaram níveis mais elevados desta escala. Os avanços pelos níveis da escala foram maiores entre alunos das duas primeiras séries. Independentemente do tipo de análise realizada, há evidências de que os avanços em Leitura foram mais significativos em José de Freitas do que no grupo controle. Os gráficos com as distribuições das notas dos alunos em Leitura podem ser observados na Figura 5.

Em Matemática, os alunos da 1ª série do Ensino Fundamental alcançaram média de 28,5 pontos no pré-teste em Matemática e 38,2 na prova final, com ganho de 9,7 pontos, enquanto no grupo controle os estudantes tiveram piores resultados na segunda prova, que era mais complexa se comparada à primeira[8]. Na 2ª série do EF, estudantes do projeto alcançaram média igual a 37,0 pontos na fase 1 e 48,8 na fase 2 das provas, constatando-se diferença de 11,9 pontos, bem acima dos 4,3 pontos de ganho verificados em relação ao grupo controle. Os alunos da 3ª série do EF obtiveram média de 41,4 pontos no pré e 45,4 no pós-teste, com diferença menor do que nas séries anteriores, igual a 4,0 pontos, mas superior à verificada no grupo controle. Na 4ª série do EF, as médias do pré e pós-teste em José de Freitas foram, respectivamente, iguais a 48,7 e 56,6, com aumento de 7,8 pontos, mais elevado do que no grupo controle, em que o ganho foi de 1,7 pontos. A Figura 6 apresenta o ganho de cada série em José de Freitas e nas escolas do grupo de controle em pontos percentuais.

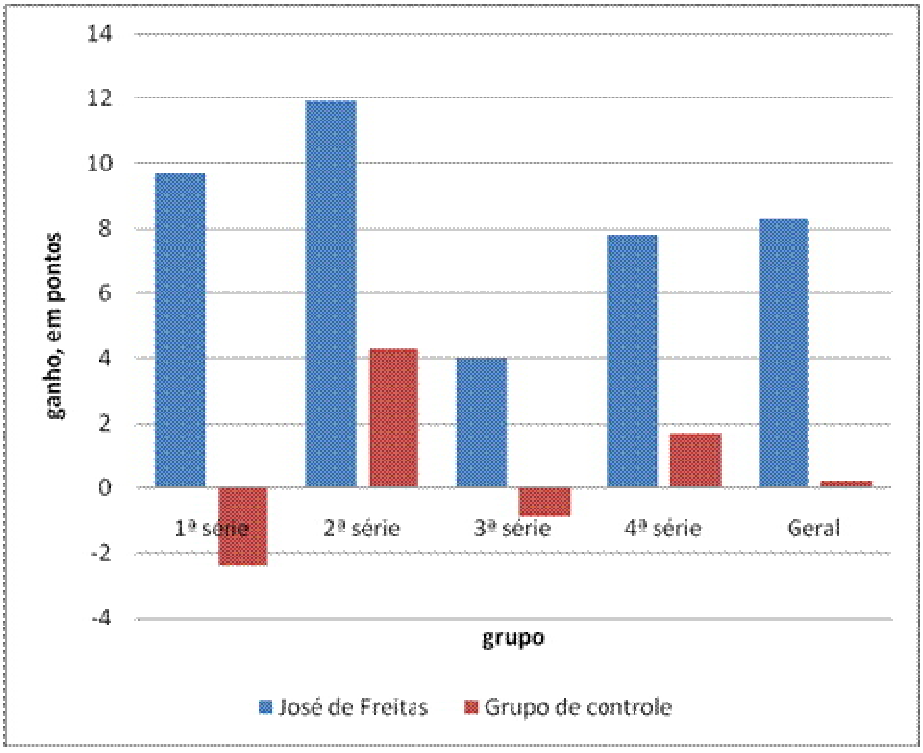


Figura 6: Comparativo de ganho em Matemática, entre José de Freitas e o grupo de controle

Assim como realizado com os resultados de Leitura, foi elaborada uma Escala de Matemática com 4 níveis – Abaixo do Básico, Básico, Intermediário e Adequado, os quais representam domínio crescente de habilidades, conceitos e algorítmos neste campo de conhecimento. Os dois níveis iniciais concentram habilidades muito básicas aplicadas em tarefas mais concretas, com menor abstração. Já os níveis finais integram habilidades mais complexas, sendo que ao final do nível Adequado, os alunos já realizam tarefas com as quatro operações fundamentais.

No início do projeto, todas as unidades escolares apresentaram grande heterogeneidade nas médias de desempenho em Matemática e, independentemente da série, a grande parcela dos alunos estava concentrada no nível Básico da escala desta disciplina. Ao final do projeto, observou-se um acréscimo de 24% nos percentuais relativos a alunos de José de Freitas nos níveis Intermediário e Adequado e esse sucesso foi maior nas escolas de pequeno porte. Os avanços pelos níveis da escala são menores apenas na 3ª série. Mesmo considerando que cerca de 70% dos alunos de 4ª série chegaram ao final do ano nos níveis Intermediário e Adequado, pode-se considerar que o percentual de somente 9,5% no nível Adequado implica que os alunos provavelmente ainda enfrentarão dificuldades no ciclo final do Ensino Fundamental. A distribuição das notas dos alunos em Matemática pode ser vista nos gráficos da Figura 7.

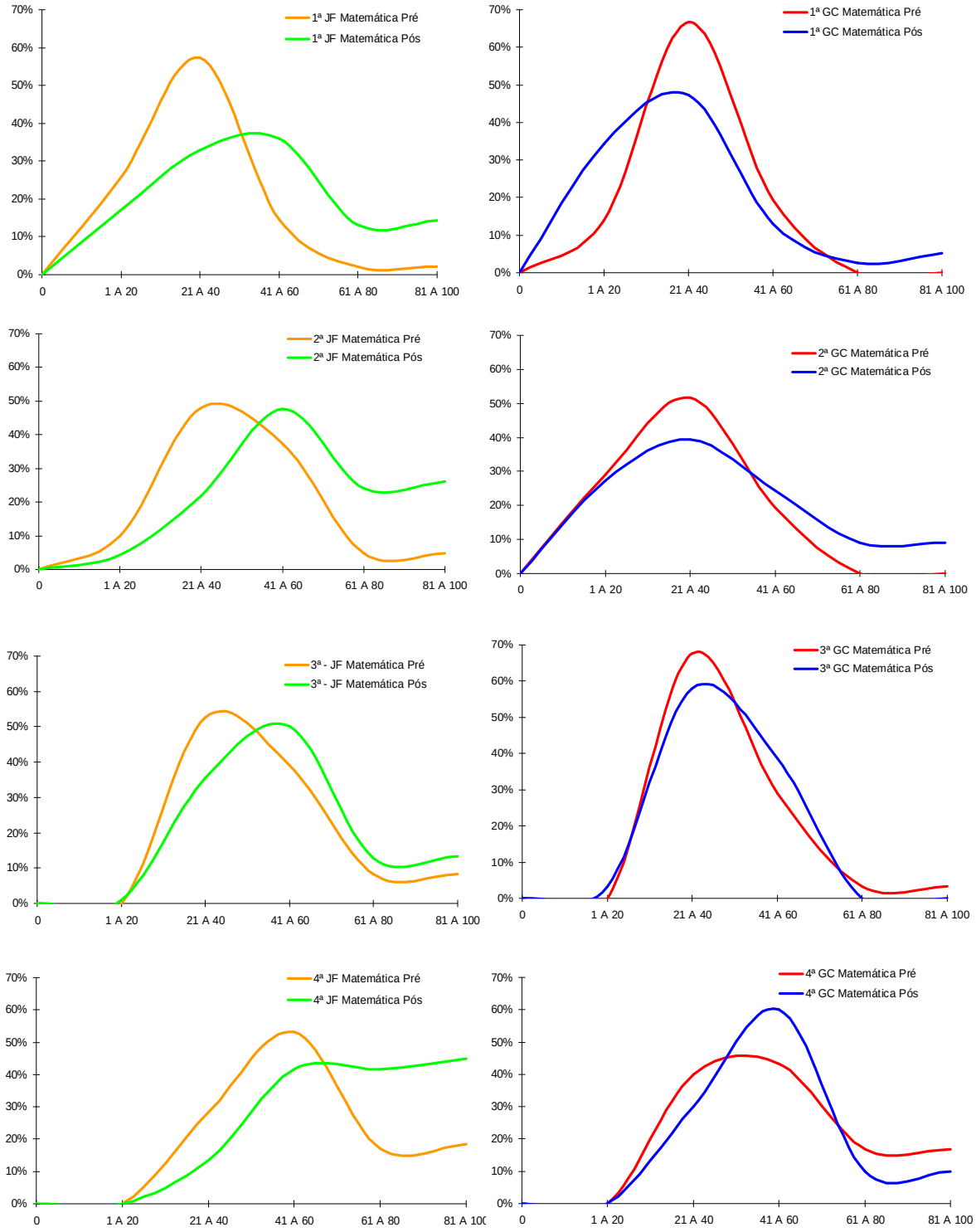


Figura 7: Distribuição das notas em Matemática, no pré e pós-teste, nos grupos de análise.

5.1 Fatores associados aos ganhos em aprendizagem

Os efeitos da introdução das tecnologias educacionais nos ganhos de aprendizagem em Leitura são apresentados na Figura 8, que representa grupos mutuamente exclusivos

formados a partir de estudos de regressão. O uso das diferentes tecnologias incluídas no Projeto Aprendendo com Tecnologia está representado, nas duas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF), pelo número de aulas com tecnologia em cada turma[9], enquanto nas séries finais do Ciclo I do EF a diferenciação deu-se somente pelo uso ou não uso destes recursos, não havendo diferenciação quanto à frequência de utilização dos mesmos. Deve-se ressaltar que as 3ª e 4ª séries tiveram menor número de aulas com tecnologia, havendo poucas alterações quanto a este quesito nas diferentes turmas. Mesmo com menor número de aulas, o avanço nos ganhos entre alunos de José de Freitas nestas duas últimas séries é mais expressivo e efetivo do que no grupo controle.



Figura 8: Diagrama de associação entre o uso de tecnologia em sala de aula e o ganho em Leitura.

O mesmo estudo realizado com os resultados de Matemática é apresentado na Figura 9, onde as tendências são muito semelhantes.

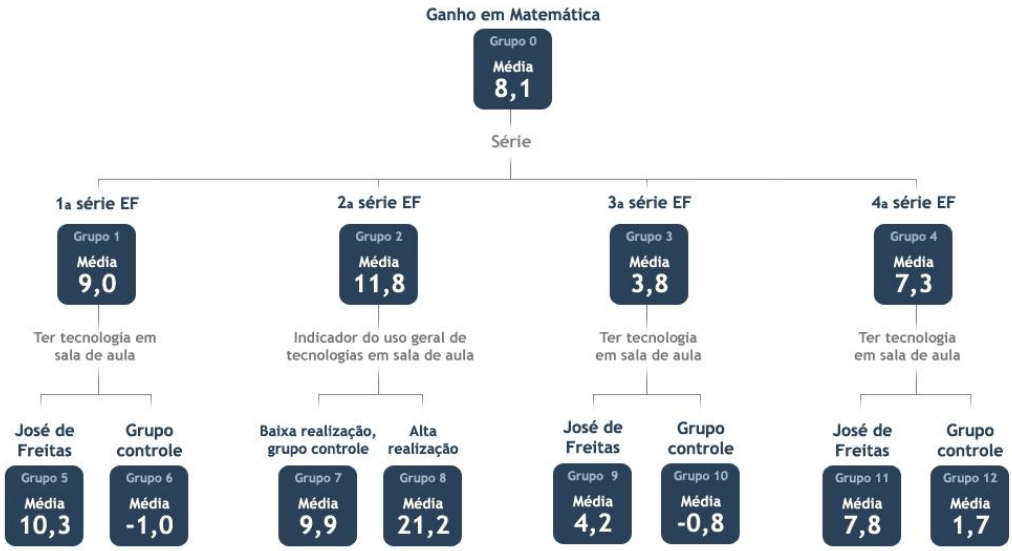


Figura 9: Diagrama de associação entre o uso de tecnologia em sala de aula e o ganho em Matemática

Os educadores das escolas participantes relataram como efeitos do projeto Aprendendo com Tecnologia o incremento da formação dos professores e da prática pedagógica, ampliação da auto-estima positiva dos estudantes, a maior valorização dos estudos e respeito ao coletivo entre alunos, a melhora das relações entre os atores escolares e da qualidade do ensino. Cabe destacar, entretanto, que nem todos os efeitos percebidos pelos usuários do programa puderam explicar a variabilidade dos resultados escolares, o que não os desclassifica, pois certamente é articulação de diferentes condições quem promove a melhoria do desempenho escolar.

Estudos evidenciaram que, para o total dos alunos avaliados em José de Freitas, a variabilidade nos ganhos mostrou-se fortemente associada a: série de estudo; presença, tipo e freqüência de uso das tecnologias em sala de aula; repetência e defasagem idade-série; realização da lição de casa; nível socioeconômico do aluno; escolaridade dos pais e condições de infra-estrutura física e práticas pedagógicas nas escolas. Os ganhos foram maiores nas escolas em que as condições de infra-estrutura física eram mais satisfatórias, as práticas pedagógicas mais planejadas e inovadoras, e o nível socioeconômico dos alunos mais alto. As escolas estaduais, cujos alunos tinham melhores condições materiais e de escolarização dos pais, obtiveram ganhos efetivamente mais elevados em Português. Alguns destes aspectos serão detalhados a seguir.

5.1.1. Infraestrutura

A infraestrutura das escolas de José de Freitas interferia diretamente na quantidade de aulas canceladas, conforme discutido anteriormente. Esta condição interfere

significativamente no desempenho dos alunos ao final do ano. As escolas que foram caracterizadas pelos seus próprios professores como tendo uma boa infraestrutura para os padrões do município tiveram uma média de ganho em Língua Portuguesa 98% maior do que aquela verificada entre escolas cuja infraestrutura foi caracterizada como ruim. Em Matemática a situação é semelhante, sendo que o ganho nas unidades com melhor infraestrutura foi 132% mais alto do que naquelas onde essas condições eram sofríveis. Ainda que os problemas desta natureza coloquem limites para os avanços de aprendizagem possibilitados por meio da integração de tecnologia na sala de aula, não chegam a impedi-los.

5.1.2 Formação dos professores/planejamento

O aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores, ilustrado na Figura 10, pode ser considerado um dos principais elementos para o incremento da aprendizagem dos alunos no Projeto Aprendendo com Tecnologia.



Figura 10: Aula com tecnologia: alunos sentados em grupos, professora observando o desempenho dos alunos e monitora auxiliando; todos estão entretidos com sua tarefa.

A capacitação dos educadores para o uso de tecnologia em sala de aula envolveu muito mais do que apenas ensiná-los a utilizar os equipamentos e soluções, mesmo quando as soluções apresentavam atividades estruturadas. É preciso planejar para determinar objetivos educacionais factíveis, selecionar e entender o encadeamento das ações educativas, estipular o tempo a ser dedicado a cada atividade, definir o agrupamento de alunos a ser feito em cada uma e os conteúdos a serem abordados. Precisa haver detalhamento, e não planejar ou fazê-lo de forma muito geral pode

dificultar o manejo da turma nas tarefas ou mesmo tornar ineficazes as atividades com tecnologia.

Percebeu-se, no início, que os objetivos educacionais determinados pelos professores eram muito gerais e pouco claros. Gradualmente, tornaram-se mais hábeis para formular objetivos precisos e realizáveis em sala de aula, bem como para identificar as estratégias e tarefas mais adequadas para concretizá-los. A crescente habilidade dos docentes para planejar aulas foi acompanhada de perto por vários gestores, que davam apoio para a elaboração deste documento e participavam de aulas com tecnologia para analisar sua efetividade. Nas escolas onde os gestores acompanharam menos essas atividades, as aulas com tecnologia foram menos numerosas – e, pelo menos na 1ª e 2ª série, ter mais aulas com tecnologia gerou resultados significativamente melhores entre os alunos. A contribuição do projeto para a efetiva sistematização do planejamento de aulas pelos professores foi corroborada por 54% dos educadores participantes.

As práticas para recuperação de alunos defasados foram ampliadas com o projeto, de acordo com 35% dos educadores. Certamente é preciso incrementar as estratégias dos docentes para recuperação e reforço escolar com o uso de tecnologias, mas os benefícios aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem foram indicados por 47% dos educadores, especialmente aqueles que estavam lotados em escolas com Mesas Educativas (62%) e em escolas municipais (63%).

Ao iniciar o trabalho com as soluções em sala de aula, muitos professores perceberam que seus alunos não sabiam ler e não conseguiam aproveitar as atividades com tecnologia. Essa condição motivou os docentes a adotar estratégias para incluí-los nas aulas com tecnologia. Todas as soluções – Aprimora, Mesas Educacionais, Max-Câmera e Lousa Interativa – oferecem acesso a uma variedade considerável de textos e imagens de qualidade, inclusive textos ilustrados, materiais que não costuma ser comuns nesses estabelecimentos de ensino, os quais no geral não contam com biblioteca. Não precisar tirar cópia ou mimeografar os textos e imagens foram condições relatadas como facilitadoras para a incorporação das tecnologias nas atividades de Leitura.

Os professores passaram a utilizar esses materiais para envolver os alunos com diferentes tipologias textuais e ampliaram consideravelmente as atividades de leitura. Os depoimentos mais comuns entre os educadores, após um ano de desenvolvimento de projeto, relatavam o incremento das habilidades de leitura e compreensão de textos entre os estudantes. Algumas escolas, inclusive, reativaram bibliotecas, pois os alunos ficaram motivados para a leitura de livros em papel.

Além do incremento das ações de planejamento de aulas, maior acesso a materiais de apoio e ampliação das estratégias para beneficiar alunos com diferentes estilos e níveis de aprendizagem, o projeto Aprendendo com Tecnologia estimulou o interesse dos docentes para estender o uso das tecnologias em outros projetos, condição indicada por

45% dos educadores participantes. De maneira geral, após o domínio tecnológico das soluções por alunos e docentes, houve maior iniciativa dos professores para atuar de forma diversificada, com a proposição de atividades onde os alunos podiam ser mais protagonistas na aquisição do conhecimento, como realizar pesquisas, apresentar trabalhos ou participar de debates com os colegas.

5.1.3 Condições sócio-econômicas dos alunos

Um fenômeno bem conhecido na área da educação é que alunos de famílias com menor acesso a bens materiais e culturais tendem a ter um desempenho escolar mais defasado (Soares e Collares, 2006; Bourdieou & Passeron, 1964). Não foi diferente em José de Freitas: as escolas cujos alunos tinham maior acesso a bens culturais alcançaram ganho médio de aprendizagem de 10,8%; as demais só conseguiram ganho de 6,9%. O acesso a bens culturais pela família afeta o desempenho significativamente, mas ainda menos do que a infraestrutura da escola. Em José de Freitas, esses dois aspectos estão relacionados. As escolas estaduais, com melhor infraestrutura, tendem a ser freqüentadas por alunos com melhores condições sócio-econômico-culturais, e já apresentavam Ideb melhor quando o projeto começou.

Ainda que avanços reais no domínio das habilidades em cada disciplina avaliada tenham sido constatados a partir do uso das tecnologias em sala de aula, a heterogeneidade de desempenhos, em geral, foi mantida nas provas de final do ano, entendendo-se que ainda há muito o que se fazer para atingir maior equidade no ensino de José de Freitas, motivo esse que levou à prorrogação do projeto e da monitoria por mais um ano.

Vale ressaltar, no entanto, que uma escola municipal cujos alunos tinham situação socioeconômica e cultural menos favorável conseguiu ultrapassar essa barreira e promover aprendizagem pelo próprio esforço: a escola obteve o ganho médio de 11,05, maior entre as escolas municipais e superior à média das escolas cujos alunos têm alto acesso a bens culturais e econômicos.

5.1.4 Comprometimento discente

No final do ano, os estudantes relataram não ter faltado excessivamente às aulas, mas o comprometimento efetivo com a realização da lição de casa é aspecto que ainda precisa ser mais trabalhado pelos professores, dada sua baixa frequência.

Na opinião dos educadores, problemas disciplinares eram muito comuns nas escolas participantes, principalmente nas estaduais, mas houve melhora após o desenvolvimento do projeto. Sabe-se que nos centros urbanos mais avançados as queixas de educadores a respeito da indisciplina são muito comuns e frequentemente atreladas à violência dos estudantes no ambiente escolar. No caso de José de Freitas, a indisciplina pareceu mais

relacionada à dificuldade dos alunos em atender o professor quanto a esperar o outro terminar de falar para fazer um comentário e fazê-lo sem gritar, ter concentração e foco em cada atividade. A indisciplina, entre estes estudantes, não parecia relacionada à violência, mas sim à postura frente ao processo de ensino-aprendizagem. Foram comuns os relatos de professores sobre o crescente comprometimento com os estudos entre alunos ao longo do projeto, sobretudo nas atividades com o uso de tecnologia. Os alunos, por outro lado, afirmaram que os materiais do Projeto Aprendendo com Tecnologia os ajudaram a aprender melhor, que as aulas ficaram mais interessantes e que tais atividades os ajudarão a conquistar melhores empregos no futuro.

Quanto à evasão escolar ou transferência de alunos para outras unidades, os relatos evidenciaram serem frequentes em todas as escolas. Nas entrevistas com os educadores, constatou-se que os casos de saída de alunos dos colégios estavam mais relacionados à mobilidade das próprias famílias, que se mudavam para outras regiões do município e transferiam os alunos de escola.

Problemas quanto à assiduidade, indisciplina e evasão dos estudantes foram condições que afetaram os ganhos dos alunos tanto em Leitura como em Matemática, mas perderam um pouco sua força quando a prática docente foi melhor planejada e diversificada, motivando os estudantes para a aprendizagem.

6. Considerações Finais

Números são reveladores quanto à melhoria do desempenho de alunos. Se quisermos replicar experiências bem-sucedidas, no entanto, é necessário investigar quais são os fatores que promovem a melhoria da qualidade na educação. Este trabalho revelou que a adoção em larga escala de soluções em tecnologia educacional serviu de catalisador para uma série de mudanças positivas de posturas entre os atores educacionais, calcada sobretudo na formação de professores e motivação proporcionada pelas soluções, que promoveram o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e a reformulação de outras para que se tornassem mais efetivas. O uso de estratégias e recursos didáticos mais diversificados ampliou a motivação e modificou o comportamento dos educadores e alunos na escola, tornando-os mais integrados e produtivos, promovendo maior troca de informações entre professores e escolas, com o envolvimento da comunidade, que esteve presente em muitas das apresentações dos trabalhos dos alunos. São estes os elementos imprescindíveis quando se fala de melhoria da qualidade na educação e o projeto Aprendendo com Tecnologia se mostrou eficaz nesse sentido.

Chamaram a atenção, para além dos ganhos de aprendizagem, as opiniões sobre o efeito positivo do projeto no desenvolvimento de valores coletivos, como o respeito, a melhoria das relações e o incremento da auto-estima dos atores escolares.

A contribuição maior do projeto, entretanto, é evidenciar que a contribuição das tecnologias para a melhoria da aprendizagem e a qualidade da educação é factível mesmo em localidades onde as condições de vida dos estudantes estão quase no limite exclusivo da sobrevivência. A inserção exclusiva dos recursos tecnológicos não proporciona diferenças relevantes no processo de ensino-aprendizagem. Para que os resultados almejados sejam efetivamente alcançados é preciso investir em formação, planejamento, reflexão constante e comprometimento de todos os envolvidos, sobretudo dos agentes públicos.

Notas

1. Dados do IBGE 2009.
2. PNUD 2000.
3. IBGE 2005.
4. Este índice refere-se ao ano de 2006.
5. IBGE, Censo Demográfico 2000 e Pesquisa de Orçamentos Familiares - POF 2002/2003.
6. O Índice de Desenvolvimento das Escolas Brasileiras (Ideb) é um indicador que agrega, ao mesmo tempo, dois tipos de dados fundamentais para o monitoramento da escolarização básica: fluxo escolar, medido por meio de aprovações dos alunos, e as médias de desempenho nas avaliações nacionais de desempenho cognitivo em Língua Portuguesa e Matemática. O Ideb varia em uma escala de zero a dez pontos. Seu objetivo é monitorar e auxiliar na gestão de sistemas e unidades escolares, os quais contam com metas individualizadas a serem alcançadas a cada dois anos.
7. É bom ressaltar que o uso de grupo controle em investigações desta natureza é sempre polêmico, pois é sabido que muitas condições influenciam o desempenho dos estudantes, o que pode distorcer as análises. Desta forma, este aspecto deverá sempre ser relativizado.
8. Para equalização das notas das diferentes fases, os resultados dos alunos foram processados segundo a Teoria da Resposta ao Item.
9. O número médio de aulas com uso de tecnologia em cada turma por mês foi ordenado e classificado em dois subgrupos, a partir da divisão pelo valor da mediana, sendo que os valores acima deste índice compuseram as turmas com alta frequência de uso de tecnologia em sala de aula, ao passo que os valores iguais ou abaixo da mediana foram considerados como turmas de baixa freqüência do uso destes recursos didáticos.

Referências bibliográficas

AXT, M. & MARTINS, M. A. R. (2009). Projeto de avaliação de tecnologias educacionais: Relatório final – Ação: AVALIAÇÃO EXTERNA do projeto de implantação de tecnologias digitais, pela empresa POSITIVO INFORMÁTICA S/A, nas escolas públicas de José de Freitas (de 1º a 5º anos), no PIAUÍ, pelo período de um ano. UFRGS, CINTED, Porto Alegre.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1964), *Les Héritiers*. Les Étudiants et la Culture. Paris, Minuit.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (2010). *Relatório final da avaliação do projeto Aprendendo com Tecnologia*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo.

INEP, SEB/MEC, Ação Educativa, Unicef, Pnud (2007). Indicadores da qualidade na educação. – São Paulo: Ação Educativa, 3ª edição ampliada.

Voltar ao Índice do Eixo

OLIVEIRA, R. P. (2007). Qualidade com garantia de respeito às diversidades e necessidades de aprendizagem. In: O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) / Mariângela Graciano (coordenadora). – São Paulo : Ação Educativa, 2007. – (Em Questão, v. 4).

POSITIVO INFORMÁTICA (no prelo). *Relatório do Projeto Aprendendo com Tecnolgia*. Positivo Informática, Curitiba.

SOARES, J. F. & COLLARES, A. C. M. (2006). Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Vol. 49, no 3, pp. 615 a 481.

Graduação a distância em serviço social: limites e possibilidades de uma formação superior com qualidade.

Daisy Dias Lopes
Eloísa Helena Santos

Centro Universitário UNA

Resumo: A pesquisa realizada abordou a expansão do ensino a distância no Brasil, em especial nos cursos de graduação em Serviço Social e suas implicações com a qualidade da formação do futuro assistente social. Uma ampliação do acesso ao ensino superior pela via da iniciativa privada, em detrimento da ampliação de uma universidade pública, gratuita e laica; uma possível despolitização da formação dos futuros assistentes sociais; a possibilidade de retrocessos a um exercício profissional conservador, capaz de gerar comprometimento ao projeto ético político do Serviço Social foram questões que motivaram conhecer a nova modalidade de ensino aplicada à formação em Serviço Social, seus limites e possibilidades. As mudanças ocorridas nos últimos tempos impactaram e invadiram várias dimensões da vida em sociedade. As tecnologias da informação e comunicação trouxeram inovações que vão sendo apropriadas no espaço educacional. Assim, um novo paradigma na educação vai se delineando - o ensino a distância. Esta nova modalidade de ensino consagrou a figura de um profissional que exerce atribuições fundamentais na construção deste modelo – o tutor. A atuação deste profissional tem implicações no processo de ensino e aprendizagem e nesta pesquisa, sob o prisma da tutoria presencial, realizou-se a análise da formação de estudantes de Serviço Social. Portanto, o objetivo desta pesquisa foi analisar a formação de estudantes do curso de graduação, na modalidade a distância, em Serviço Social ofertada em polos presenciais de uma instituição de ensino superior, em Minas Gerais, por intermédio da atuação dos tutores presenciais. Optou-se por uma metodologia qualitativa, que melhor se adéqua ao problema, aqui sob análise, com a realização de pesquisa de campo que permitiu a aproximação com o fenômeno que se desejava analisar e como estratégia de pesquisa utilizou-se o estudo de caso. Os principais resultados obtidos apontam para fragilidades no uso das tecnologias de informação e comunicação no âmbito educacional; aligeiramento no processo de ensino e aprendizagem na apreensão de conhecimentos estruturadores da profissão do assistente social; dificuldades e precariedade na realização do estágio supervisionado; poucas oportunidades de discussão ética e política das questões que envolvem o Serviço Social, do ponto de vista das tutoras. A modalidade educação a distância aponta possibilidades e limites, mas dependerá, em muito, da capacidade de se aliar pedagogia e tecnologia para o contexto não presencial, bem como da adequação pertinente às especificidades de cada área de conhecimento e sua aplicabilidade neste modelo educacional, para que seus resultados realmente qualifiquem a formação profissional.

Palavras-chave: educação a distância, formação em serviço social, tutoria presencial.

Abstract: This present work makes an analysis of the increment of distance learning education in Brazil, especially at Social Work undergraduate programs and its implications with the future social work professionals' quality. A increasing accessibility to higher education through private initiative in detriment of expand free public and secular university; a possible depoliticization of future social workers formation; a setback to a conservative professional exercise, capable to generate commitment to Social Work ethical politician project. These were issues which had motivated knowing this new modality of education applied into Social work training, and its limits and possibilities. The technologies at Information and communication have brought innovations that are being appropriated into this educational field. Thus, a new education paradigm is taking shape - distance learning. This new education genre had established a picture of a professional who performs fundamental tasks building this

model - the tutor. The performance of this professional has implications in the teaching and learning; and at this research it has been made an analysis of Social Work schooling by a perspective of tutoring attendance. Therefore, the objective of this work was to look over students' background in an undergraduate course, given by distance learning method, and offered at Social Work institutions in Minas Gerais State, through the tutors' attendance. It has been chose a qualitative methodology that best suits this problem, here under review, performing a field research and using as strategy the case study that allowed an approach to the event desired to be analyze. The main results achieved will point to weaknesses in the usage of information technologies and communication at the educational scope, fastness in the teaching process and Social Work professional structuring knowledge, hardship and difficulties affecting the supervised internship, few opportunities for ethical and political issues discussions involving Social Work, from the tutors' point of view. The distance learning education method indicates possibilities and limits, but will much depend on the ability to combine pedagogic and technology into the non attendance context as well as the relevance adequacy of the specific knowledge of each areas and its applicability in this educational model, for their results would actually qualify these professionals.

Words key: distance learning, formation in social service, actual guardiaship

1. Educação à Distância, tecnologia da informação e comunicação e política educacional brasileira:

Esta pesquisa acontece num momento em que a sociedade dos nossos dias vem requisitando e provocando mudanças nas dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais de forma acelerada. É importante observar conforme alerta Morin et al. (2007), que a mundialização da economia por meio do impulso e aceleração proporcionado pelas TICs - tecnologias de informação e comunicação, alimenta o quadrimotor ciência, técnica, indústria e interesse econômico. Fortalece a ideologia do progresso e essa dinâmica unifica, divide, iguala, provoca desigualdades e degradação da qualidade de vida. Produzem uma ambivalência e se transformam num mal estar global para uma civilização submetida à atomização, ao anonimato, à perda de sentido.

Tais mudanças operadas no seio da sociedade se refletem no meio educacional. As tecnologias de informação e comunicação vieram ampliar o universo destas mudanças permitindo, quando adotadas, novas formas de realização do processo de ensino e aprendizagem. Uma das inovações marcantes nos processos educacionais é o ensino a distância, incrementado, principalmente, a partir da internet e outras mídias, que vieram se conectar aos desafios postos à educação brasileira quanto à universalização do acesso da população aos vários níveis de ensino.

A política educacional brasileira reconheceu o ensino a distância como uma das possibilidades de ampliação do acesso à educação por meio do artigo 80, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN – Lei 9.394 de 1996 que preconiza: "O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada." (Brasil, 1996)

Como se sabe a política pública da educação brasileira, historicamente, reflete uma sociedade de classes com alto grau de desigualdades sociais que durante séculos privilegiou as elites do país quanto ao acesso à educação superior. Atualmente, a política educacional, em consonância com o artigo 6º. da Constituição Federal reconhece, dentre outros, a educação como um direito social e portanto, ao Estado cabe tornar democrático o acesso a esta política. O acatamento dessa disposição constitucional pressupõe o fortalecimento de uma universidade pública, laica, gratuita voltada para os interesses da coletividade.

A ampliação do acesso ao ensino superior pode ser confirmada pelos números apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério de Educação e Cultura (INEP/MEC), com a adoção de políticas de governo que imprimem uma lógica privatista à universidade brasileira. O Censo da Educação Superior do MEC, em 2008, divulgado em novembro de 2009, contabilizou 2.252 instituições de ensino superior no país abrangendo as modalidades presencial, tecnológica e a distância. Destas, 2.016 são instituições privadas correspondendo a 89,5% e 236 são públicas o que corresponde a 10,4%.

O setor privado responde pela maior parte das matrículas. Em 2008, o Brasil teve 1.936.078 novos alunos que ingressaram no ensino superior correspondendo a 8,5% a mais em relação ao ano de 2007. No total, o número de matrículas em 2008 foi 10,6% maior em relação a 2007, com um total de 5.808.017 alunos matriculados em cursos de graduação presencial, tecnológica e a distância. Na educação presencial 74,9% dos alunos estão em cursos particulares, na educação tecnológica, 83,3% e na educação a distância 61,7% . O setor público responde por 25,1% das matrículas no ensino presencial, 16,7% na educação tecnológica e 38,3% na educação a distância. Tais números tornam o Brasil um dos países com maior índice de privatização nesse nível de ensino, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

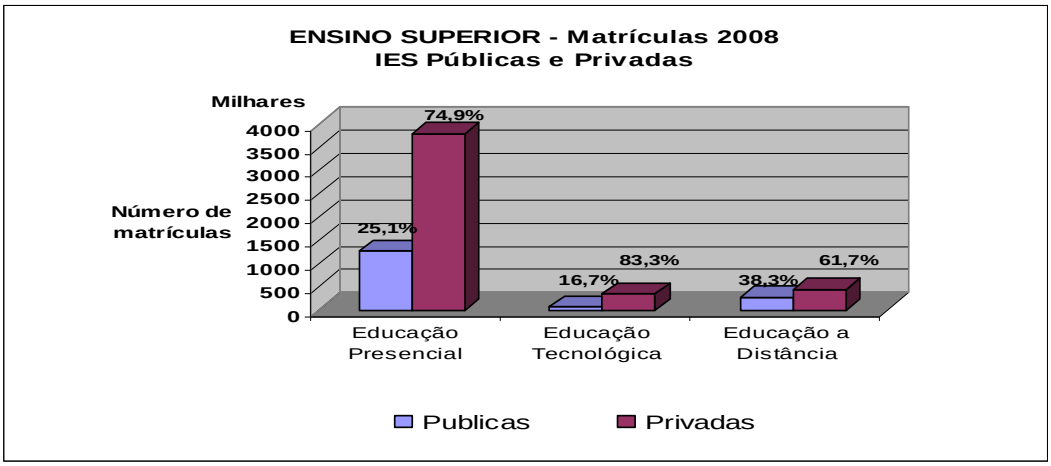


Gráfico I – Distribuição das matrículas no Ensino Superior por instituição pública e privada.

(Fonte: Dados recolhidos do Censo do Ensino Superior 2008 – MEC/INEP)

Voltar ao Índice do Eixo

Na graduação a distância, 115 instituições ofertaram 647 cursos em 2008. As matrículas nesta modalidade sofreram um acréscimo de 96,9% em relação ao ano anterior e, em 2008 representaram 14,3% do total de matrículas no ensino superior. Mesmo com o crescimento nas matrículas do ensino superior descrito no censo de 2008, o Brasil não cumpriu a meta de incluir 30% da população entre 18 a 24 anos na universidade, conforme instituído pelo Plano Nacional de Educação[1] de 2001 preconizado pela Lei 10.172/2001. No início de 2010 essa taxa estava em 13,78%.

Todavia, não basta a ampliação de vagas. A inclusão dos cidadãos brasileiros no ensino superior deve vir acompanhada de uma formação com qualidade, a fim de permitir desenvolvimento de valores democráticos, aquisição de conhecimentos, competências e habilidades, independente da modalidade de ensino. Caso contrário corre-se o risco de mudanças numéricas no perfil de escolarização sem o conseqüente impacto na vida social, econômica e política do país.

2. Educação a distância em Serviço Social

Face ao pouco conhecimento dos resultados das possibilidades e limites do ensino a distância, esta pesquisa se propôs analisar uma parcela desta nova realidade educacional – a educação a distância, em relação a sua aplicabilidade aos cursos de graduação em Serviço Social. Os dados mostram expansão e investimentos no ensino a distância, mas é necessário ampliar as discussões de caráter qualitativo sobre como esta modalidade está interferindo no processo educacional, bem como, suas repercussões no exercício profissional e no mercado de trabalho. Pois, trata-se de uma metodologia educacional recente, que assim como as demais apresentam potencialidades e limitações. Esclarecemos que não foram enfatizadas nesta pesquisa tais repercussões.

Algumas potencialidades do ensino a distância são apontadas, no âmbito da educação. O acesso a cursos superiores pelos egressos do ensino médio quando impossibilitados de freqüentar um curso no modelo tradicional; formação continuada para profissionais; atendimento à população mais pobre que por variadas razões não pode freqüentar um curso regular; utilização de menor número de docentes para atendimento de grande número de alunos; atendimento a populações diversificadas; autonomia e flexibilidade dos estudos; substituição do trabalho em sala de aula por recursos midiáticos e material pedagógico; relação professor aluno menos hierarquizada, entre outras.

[1] Segundo o presidente do INEP, Reynaldo Fernandes, "até 2011 não será possível atingir esta meta, pois o crescimento dessas taxas é difícil. Durante duas décadas (70 e 80) ela ficou estagnada em 8%". De acordo com o censo 2008, o Brasil tem 5 milhões de alunos matriculados em cursos superiores no Brasil, a maioria em instituições privadas, com o número de ingressantes também em alta, apesar de leve queda em relação ao aumento em anos anteriores. (Folha de São Paulo, 07.02.2010, Seção Autores, caderno Mais, p.6)

A literatura consultada sobre o ensino a distância elenca também, algumas limitações. Uma das mais significativas seria a possibilidade do ensino a distância se transformar num processo instrucionista mais do que num processo de educação ou de construção do conhecimento fragilizando ainda mais a formação universitária.

A distribuição massiva de informações a um grande número de pessoas sem o correspondente trabalho crítico deste processo; a dificuldade de estabelecer interconexão (entre pessoas, idéias, atividades, instituições); a implantação de projetos de EAD baseados na economia de mercado em detrimento de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade são apontados como limitações a essa modalidade de ensino. Outras limitações tais como a possibilidade do distanciamento geográfico definir um distanciamento afetivo e de falta de comunicação; risco da produção de um ensino industrializado, consumista, autoritário e massificante são fatores que também fazem parte das discussões do ensino a distância (Belloni, 2006; Gutierrez & Prieto, 1994; Moran, 2009). A implantação e implementação dos cursos nesta modalidade, segundo Silva (2008)[2], vem demonstrando fragilidades marcantes nas instituições que buscam o credenciamento junto ao MEC e podem ser resumidas em:

> ausência de formação de professores para as especificidades da modalidade a distância, de modo a evitar transposições mecânicas do presencial petrificado na pedagogia da transmissão e na avaliação da aprendizagem baseada em exames pontuais e em quantificação. Uma segunda precariedade é o modelo baseado no impresso e na TV, ou seja, distribuição em massa de pacotes de informação com pouquíssimo investimento em ambientes virtuais de aprendizagem. A terceira precariedade são os pólos excluídos digitais, pobres em infra-estrutura tecnológica. E a quarta é a figura do tutor, um profissional forjado na lógica da auto-instrução, que rechaça a presença do professor em nome do mero administrador da burocracia do feedback do aluno. (Silva, 2008, p.2)

Apesar dos percalços, o ensino a distância alçou o status de política pública a partir de 2005 com a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, que coordena o ensino a distância nas universidades públicas. A regulação dessa modalidade pelo MEC, por meio de portarias e decretos, atividades fiscalizatórias, vem definindo a validade do ensino a distância, como por exemplo, a exigência de pólos presenciais próximos dos alunos, infra-estrutura definida pelas mantenedoras e tutoria presencial na graduação. Portanto, a modalidade a distância no ensino superior está em plena fase de consolidação no Brasil como demonstram os dados dos censos de ensino superior 2002 a 2008, segundo o gráfico abaixo:

[2] Marco Silva, avaliador do MEC de cursos a distância, em entrevista à Revista Científica de Educação a Distância da Universidade Metropolitana de Santos (SP).

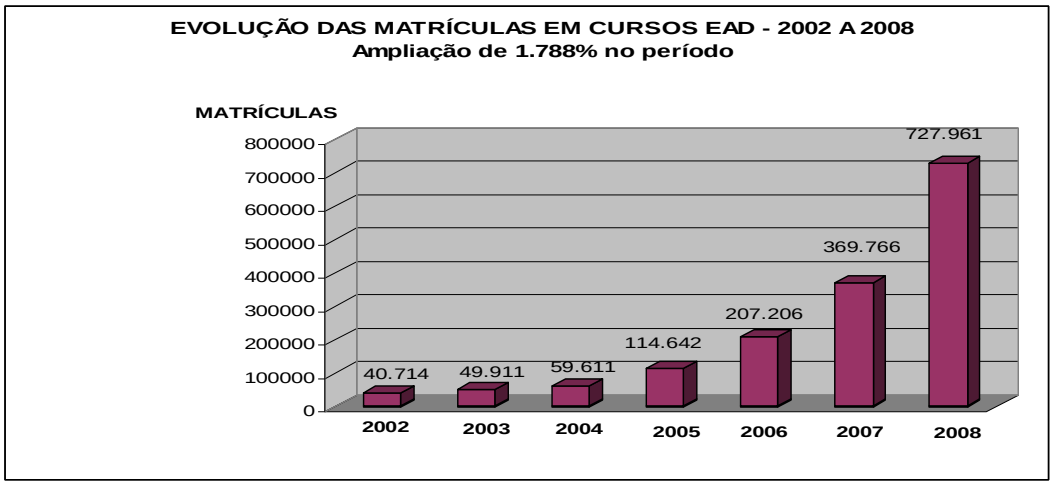


Gráfico II – Evolução das matrículas em cursos EAD, período 2002 a 2008.

(Fonte:: Censo de Educação do Ensino Superior – INEP/MEC)

O referencial teórico procurou analisar a tutoria no ensino a distância. Buscou algumas teorias e suas relações com a tutoria, por meio da teoria da industrialização, da autonomia e da independência intelectual, da distância transacional, da interação e da comunicação e seus principais teóricos. Considerando a importância da tutoria para esta pesquisa estudou-se as atribuições e o papel de mediador deste profissional em cursos mediados pela tecnologia da informação e comunicação e a questão da interação e interatividade presente no processo do ensino a distância.

Resgatado de momentos históricos diversos, a figura do tutor no ensino a distância apresenta aspectos relevantes no exercício desta atividade já indicados em alguns estudos (Belloni, 2006; Litwin, 2001; Maggio, 2001). À tutoria no ensino a distância, de modo geral, compete orientar, acompanhar o processo de aprendizagem, relacionar-se com os estudantes, avaliar atividades, dentre outras. Todavia, algumas instituições que super valorizam os materiais didáticos e às ações dos estudantes tendem a atribuir, a esta função, um valor secundário. Na pesquisa realizada com tutoras presenciais de curso de Serviço Social na modalidade a distância ficou registrada a visão que estas profissionais têm de suas próprias atribuições:

> eu vejo o papel do tutor muito ligado a motivar este aluno nesta busca por este conhecimento, que é um modelo de ensino, que se o aluno não tiver vontade de buscar para além daquilo que é oferecido, é pouco [...] o tutor enquanto articulador deste processo ele tem um papel importante. (depoimento da tutora presencial Turquesa)[3]

Dentre os resultados obtidos por meio das tutoras presenciais, evidenciou-se o perfil destas profissionais. As tutoras participantes desta investigação possuem formação em

[3] a 22 Depoimentos repassados em entrevistas realizadas com as tutoras presenciais no período de dezembro de 2009 a março de 2010, que neste estudo receberam nomes fictícios de Ametista, Safira, Turquesa e Esmeralda.

Serviço Social, portanto, todas são assistentes sociais. Identificou se que as tutoras presenciais, quanto ao gênero são 100% do sexo feminino, confirmando Iamamoto (2001):

> no Serviço Social tem-se um contingente profissional hoje proveniente de segmentos médios pauperizados, com um nítido recorte de gênero: uma categoria profissional predominantemente feminina, uma profissão tradicionalmente de mulheres para mulheres. (Iamamoto, 2001, p. 104)

A pesquisa sobre o perfil do assistente social brasileiro: Assistentes Sociais no Brasil – elementos para o estudo do perfil profissional – divulgada pelo Conselho Federal de Serviço Social - CFESS e realizada pela Universidade Federal de Alagoas (2005) já apontava para uma categoria constituída por 97% de mulheres e apenas 3% representando os homens.

Quanto à faixa etária, as profissionais ocupam os seguintes extratos, conforme dados coletados e reproduzidos no gráfico III abaixo.

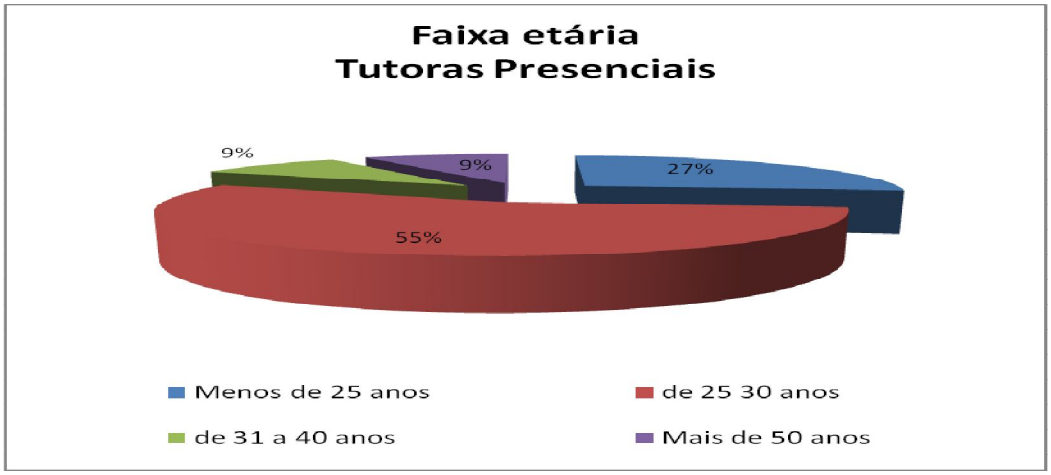


Gráfico III - Faixa etária das tutoras presenciais.

(Fonte: Dados da pesquisa – 2010)

O grupo pesquisado possui experiência profissional recente na educação. A maioria das tutoras, à época da pesquisa, possuía menos de um ano na docência em EAD e não vinham de experiências anteriores na educação presencial. Como assistentes sociais trabalhavam na esfera pública municipal, com maior concentração na área da política da assistência social e da saúde. Houve relatos, ainda, de vínculos de trabalho no poder judiciário estadual e em organizações não governamentais.

A formação das tutoras na graduação é em Serviço Social com especialização lato sensu diversificadas, tais como Gestão de Políticas Sociais; Atendimento Integral à Família; Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais (cursando); Educação Inclusiva; Política e Pesquisa em Saúde Coletiva; Violência contra Crianças e

Adolescentes; Análise Institucional; Gestão do Sistema Único de Assistência Social - SUAS e Política Nacional de Assistência Social – PNAS.

Tais dados denotam um perfil profissional de jovens tutoras. Ao se cruzar os dados da faixa etária com a formação profissional tem-se assistentes sociais que se tornaram tutoras récem saídas da graduação. A maioria das tutoras entrevistadas graduou-se no período referente a 2004/2007. São, também, em sua maioria, profissionais inseridos há pouco tempo no mercado de trabalho.

Para as profissionais é atribuída significativa importância ao seu papel como motivadoras dos estudantes na construção da formação. Na verdade, trata-se muito mais de uma função incentivadora que promova no aluno o desejo de continuar com o curso. As entrevistadas enfatizaram que a tutoria presencial tem um papel importante na formação, considerando-se o aspecto motivador que exerce no processo educacional.

Em relação ao perfil do estudante de Serviço Social no curso investigado, as tutoras presenciais registraram que o público do curso, de suas respectivas unidades, em sua maioria, são pessoas maduras que, por questões variadas, tais como necessidade imperiosa de ir para o mercado de trabalho mais cedo, distância dos centros de educação superior, entre outros, ficaram impossibilitadas de prosseguir os estudos.

Acrescem a estas características particularidades, outras tais como cursar o ensino superior para conseguir promoção na carreira, ou ainda, exigência formal do sistema judiciário para promoção, desde que o trabalhador se gradue em Serviço Social, História ou Direito, embora registrem, também, a presença de alunos provenientes, diretamente, do ensino médio:

> em sua maioria, é um público de pessoas maduras, acho que a faixa etária é acima de 40 anos. É, e eu os coloco em duas categorias. Uma categoria são aqueles que possuem um cargo público e eles precisam do diploma de curso superior, talvez para permanecer no cargo ou para aumentar o salário. São alunos que não tiveram oportunidade antes de ingressar num curso superior e vêem no ensino a distância essa possibilidade. (depoimento da tutora presencial Ametista

A tutora entrevistada mostra a diversidade do público que procura o curso de Serviço Social nesta modalidade:

> [...] são públicos assim, de todos os tipos que você vê. Você tem alunos que saíram do ensino médio, você tem público do Projovem, você tem pessoas que tem 30 anos que não vão à escola. Você tem pessoas que já estavam ligadas a área, como por exemplo, secretários de assistência social, você tem coordenador de CRAS [Centro de Referência da Assistência Social], que era formado em Pedagogia e está fazendo Serviço Social, você tem um público alvo muito diversificado, eu tenho uma mãe e uma filha na mesma sala. (depoimento da tutora presencial Esmeralda)

Embora encontrem alunos egressos do ensino médio, a tutora registra que a maioria do público do ensino a distância, no curso de Serviço Social investigado, é composto em sua maioria por pessoas mais experientes:

> eu tenho encontrado alunos que conseguiram sair do ensino médio há pouco tempo e vieram para a graduação do ensino a distância. Mas na minha percepção, o público maior é de pessoas que já pararam de estudar há muito tempo e que trabalham, trabalham até hoje com uma carga de trabalho extensa e aí vêem no ensino a distância um facilitador por isso, porque é uma vez na semana que eles tem de estar presentes, então é o público que já parou de estudar, já concluiu o ensino médio há muito tempo e que sempre teve vontade de ser graduado, de ter uma graduação, encontrou no ensino a distância esta facilidade. (depoimento da tutora presencial Safira)

3. Limites e possibilidades na graduação em Serviço Social na modalidade a distância

3.1. Possibilidades

3.1.1. Quanto ao conteúdo específico e ao projeto ético político

Ao percorrer o desenrolar de um curso de graduação em Serviço Social na modalidade a distância procurou-se conhecer a formação em relação ao projeto ético político profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o projeto pedagógico e a supervisão direta de estágios em Serviço Social.

A pesquisa realizada fez um percurso quanto à compreensão das tutoras presenciais sobre alguns normativos que dão direção pedagógica e política à formação. Quanto às Diretrizes Nacionais Curriculares as sete tutoras que responderam ao questionário declararam conhecê-las e concordaram que a opção teórico metodológica definida pelo projeto político pedagógico do curso está coerente com as diretrizes para os cursos de Serviço Social. Uma entre as tutoras discordou desta adequação, bem como, quanto à adequação do ementário e bibliografia, conteúdos das disciplinas e práticas pedagógicas aos objetivos do curso e ao perfil profissional da formação. Afirmaram, também, não desconhecer a atuação e produção teórica da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa e Serviço Social - ABEPSS enquanto entidade ligada à formação. Nas entrevistas realizadas uma tutora relacionou o conhecimento das diretrizes como um dos que fundamentam uma "boa formação". Para a entrevistada o tutor:

> tem que ter muita clareza das diretrizes do curso de Serviço Social. E de tudo que fundamenta uma boa formação, o que está relacionado, seja aos fundamentos teóricos, sejam aos aspectos ético políticos do curso. (depoimento da tutora presencial Ametista)

Conforme registrado anteriormente, as tutoras presenciais em sua grande maioria são recém egressas de cursos de Serviço Social na modalidade presencial. Portanto, este é o referencial muitas vezes utilizado em suas avaliações sobre o curso de modalidade a distância. Quando questionadas, dentro de sua visão, sobre a coerência dos conteúdos com as diretrizes uma das tutoras declarou:

> acredito que a instituição tem oferecido subsídio para que o aluno aprenda porque as disciplinas oferecidas não são diferenciadas do curso presencial. Então mesmo que seja

> em número reduzido, a instituição tem esta preocupação. (depoimento da tutora presencial Safira)

Na ótica das tutoras entrevistadas o curso de Serviço Social a distância proporciona condições para o desenvolvimento da aprendizagem seja pelo conteúdo que é disponibilizado via material didático, que segundo elas está coerente com as diretrizes nacionais curriculares, seja pela tecnologia adotada pela instituição. No entanto, na concepção da tutora abaixo, o conteúdo que o curso oferece é reduzido e demanda outras buscas por parte do aluno para ampliação do conhecimento, o que não difere de um curso presencial:

> é um modelo de ensino que se o aluno não tiver vontade de buscar para além daquilo que é oferecido, é, é pouco. Eu costumo dizer para os alunos que eles tem condição grande de fazer um curso rasteiro, mas eu acho que isto, também é possibilidade, é oferecida no presencial. Mas ele tem chance de fazer um bom curso, se ele assim quiser. Se ele buscar, se ele realmente fizer os trabalhos, se ele buscar coisas para além daquilo que é oferecido. (depoimento da tutora presencial Turquesa)

Além das questões relativas ao conteúdo curricular, a pesquisa levantou os seguintes dados como possibilidades para este novo modelo educacional:

3.1.2. Quanto às potencialidades inerentes à educação a distância e a capacidade de formar um bom profissional

Segundo as tutoras presenciais há potencialidades e capacidade de se formar um bom profissional nessa modalidade:

> [...] mas ele (o ensino a distância) tem potencialidades, ele tem chance de formar um bom profissional, ele tem chance de formar um profissional para ter uma boa atuação, de formar um profissional que vai continuar pesquisando, que vai produzir que é uma realidade que a nossa categoria profissional não produz, tanto quanto deveria, enfim, eu acho que ele tem condições de formar este aluno. (depoimento da tutora presencial Turquesa)

Para a tutora, o ensino a distância faz parte de uma realidade concreta, legal e legítima, que mais cedo ou mais tarde estará incorporada à educação, cabendo à sociedade a discussão e defesa de uma melhor qualidade para a educação nacional. Segundo a tutora, a educação a distância:

> não é de todo ruim e vai melhorar muito ainda. O ensino a distância está colocado, nós vamos ter que assimilá-lo, nós vamos ter que aceitá-lo e que bom, assim, que você está discutindo, que você está trabalhando com isto, que você consiga mostrar também possibilidades e saídas prá este ensino porque ele vai continuar. E que ele melhore, tem muita fragilidade mas eu acho que ele é uma boa proposta sim, potente. Que a internet, a coisa virtual, ela tai, ela vai continuar então vamos potencializar isto, vamos nos responsabilizar deste processo também porque ele vai continuar. (depoimento da tutora presencial Turquesa)

3.1.3. Quanto ao papel da tutoria como elemento mediador, motivador e de aproximação com os estudantes

Em relação a atividade docente, as tutoras presenciais entendem a mediação como significativa no estabelecimento de um elo entre professores e tutores eletrônicos, com resultados positivos na manutenção dos alunos no curso. Referiram-se, também, ao estabelecimento de uma relação próxima e afetiva com estes alunos como capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem:

> um papel muito importante na contribuição da formação destes alunos que ingressam nesta modalidade de ensino. Até porque a construção desta mediação, deste processo de ensino – aluno – professor, o tutor tem o papel muito significativo. Então, acho que está relacionado a essa contribuição para a formação desses alunos dentro deste papel de mediação da aprendizagem. [...] é este meu papel mediador aqui, que faz o elo dos alunos com a equipe da sede facilitando o aprendizado deles. (depoimento da tutora presencial Ametista)

Embora com um número reduzido de oportunidades de encontros presenciais, a tutora relata que há uma maior proximidade entre os alunos e tutores presenciais na modalidade a distância, o que permite a criação de vínculos significativos.

> Nós conseguimos chamar todos os alunos pelo nome, saber a história deles porque dá tempo, nos intervalos, antes e depois da aula, de ter esta proximidade, de ter esta interação. É um ponto positivo, isto é uma proximidade que eu caracterizo como uma proximidade bem positiva. (depoimento da tutora presencial Safira)

3.1.4. Quanto a autonomia e flexibilidade para o exercício da tutoria

Embora de forma contraditória, uma das tutoras, elenca como potencialidade no curso a sua autonomia e flexibilidade

> A autonomia e a flexibilidade desde que não saia do conteúdo para fazer mudanças na aula atividade. Para se estar de acordo com a tele aula, fazer um debate, fazer uma discussão, fazer um seminário, pois quem coordena a aula atividade somos nós, nós temos esta autonomia. Então eu acho que isto é um facilitador porque a aula tem propostas, mas não tem que ser seguida da maneira que ela vem. Então se eu percebo que determinada forma de discutir o conteúdo é mais fácil para o entendimento do aluno do ensino a distância, ou posso fazer isto, então isto é um facilitador. Eu também posso recorrer a outros textos, eu posso recorrer a textos complementares para vir prá sala, prá discutir na aula atividade, agora na tele aula, não tem jeito. Então o que facilita na aula atividade é o dificultador da tele aula. (depoimento da tutora presencial Safira)

A pesquisa também levantou alguns dados que sugerem os limites com os quais essa modalidade educacional vem se defrontrando:

3.2. Limites:

3.2.1. Quanto à desqualificação do ensino a distância

Demo (2008) em sua discussão sobre educação e TIC´s refere-se ao ensino a distância como "mal afamado", pois com a adoção das tecnologias da informação e comunicação, em vez de acontecer a reinvenção da pedagogia houve uma tendência

de confirmar o instrucionismo, nesta modalidade. Esta percepção sobre as fragilidades do ensino a distância atua no senso comum, construindo-se ideias pré concebidas sobre esta modalidade conforme registrou a tutora:

> Essa cultura que se criou do que é o ensino a distância; de que é um ensino para quem não quer e não pode se dedicar muito; de que é um ensino que vai ser levado de qualquer jeito. Por isso, o profissional assistente social não recebe meus alunos para fazerem estágio. Porque eles acham que a realidade do ensino é esta. Então, alguns alunos vão para o ensino com esta cabeça também, certamente. Mas, eu acredito, que da mesma forma, alguns alunos vão também com esta mesma cabeça, para o ensino presencial. O ensino presencial também forma profissionais medíocres. (depoimento da tutora presencial Turquesa)

3.2.2. Quanto à qualidade técnica insuficiente no uso da tecnologia da informação e comunicação interferindo na interação e interatividade

As tutoras presenciais citaram como inadimissível a limitação imposta por qualidade técnica insuficiente no uso da tecnologia da informação e comunicação. Atribuem tais ocorrências tanto à burocracia como às condições técnicas precárias no uso da tecnologia.

Considerando a importância e ênfase dada às tecnologias da informação e comunicação nesta modalidade, as tutoras citaram como preocupantes as falhas a que ficam sujeitas as transmissões das video aulas, da internet, de cortes nas aulas que comprometem o processo educativo e tecnológico:

> eu acho que a questão da transmissão, ela deveria ser melhor. A gente tem falhas na transmissão, a gente tem cortes nas aulas, a gente tem, às vezes dificuldades com a internet e eu acho que são falhas que não poderiam acontecer porque isto que viabiliza o trabalho naquele dia. (depoimento da tutora presencial Turquesa)

Registraram, também, que a interação e interatividade acontece de forma inadequada, seja com os tutores ou com os alunos, com demora nos retornos, o que impossibilita a manutenção de um fluxo ideal para as discussões, debates, orientações, esclarecimentos de dúvidas. A condição de ensino a distância, ou seja, que se propõe a ser mediado pela tecnologia da informação e comunicação, na visão da tutora, deveria estar isenta de ruídos na interação e interatividade.

3.2.3. Quanto ao número reduzido de debates e discussões, aulas e conteúdos

Do ponto de vista pedagógico, as tutoras reconheceram que essa modalidade de ensino, por ser muito nova, possui muitas fragilidades e citaram o número de aulas por disciplinas, a inflexibilidade da tele aula que não permite nenhuma proposta de adequação à realidade dos alunos como fatores limitadores à aprendizagem:

> eu acredito que a limitação é o número de aulas, são poucas aulas da disciplina. E aí eu vejo o seguinte, não tem como a gente estender com o aluno uma discussão, não tem como a gente propiciar um debate, nem uma mediação maior porque são poucas aulas por semestre. Cada disciplina tem 3 a 4 aulas, então se roda uma disciplina, inicia outra e

> as aulas são corridas, não se volta ao tema anterior. Então esta é a limitação, se o aluno teve um tema anterior, numa matéria que estava sendo discutida na aula anterior, na aula seguinte é o seguimento da disciplina, mas o conteúdo é diferenciado, não tem como, por exemplo, a gente retomar. Porque se a gente retoma o aluno perde a aula. (depoimento da tutora presencial Safira)

3.2.4. Quanto às inadequações do estágio supervisionado

A política de estágio, enquanto fortalecimento das ações de formação/capacitação dos supervisores, articulação de fóruns de estágio, avaliação permanente, seminários integrados com outras disciplinas, atividades de preparação para inserção do estudante no campo entre outras, não está implementada nos polos. Pelos dados gerados pelas tutoras participantes da pesquisa, há registros de que campos de estágio locais não possuem capacidade de absorver os estudantes. Como alguns polos estão localizados em pequenos municípios, com poucas instituições detentoras de setor ou departamentos de Serviço Social, há uma desproporcionalidade entre o número de estudantes que demandam o estágio e a capacidade de absorção destes. Além desta condição, as tutoras citam a resistência de profissionais assistentes sociais em receber os estudantes da educação a distância. As tutoras expressaram como:

> um impasse muito grande porque a categoria não quer supervisionar estágio do ensino a distância. É uma realidade que a gente tem hoje. Os alunos, a maioria, muitos estão procurando em município fora, por exemplo, tem muita gente que mora em "Felicidade" e faz estágio em "Alegria", 'Paz', porque não tem profissional disposto a supervisionar. A orientação acadêmica a universidade, ainda está adaptando, a gente procura dentro do tempo de plantão orientar o estágio, mas a universidade ainda está orientando a gente em relação ao estágio supervisionado. Não tem supervisor acadêmico. (depoimento da tutora presencial Esmeralda)

As tutoras entrevistadas atribuíram ao estágio a principal ação em que se materializa as discussões sobre a prática. O tratamento dado à prática profissional pelo currículo ou o "ensino da prática" não é assumido como centralidade e transversalidade às demais disciplinas. O que converge com Guerra (citada por Ramos 2007, p.167) "este ensino se operacionaliza prioritária e, restritivamente, por algumas disciplinas. Aqui, novamente, aparece a clara distinção positivista entre disciplinas teóricas e práticas, mantendo uma relação de subalternidade de umas sobre as outras."

Algumas situações de inadequação já identificadas no ensino presencial repetem-se na educação a distância. A utilização do estágio como mão de obra barata, a inexistência de acompanhamento didático-pedagógico, a falta de acompanhamento sistemático para articulação da teoria e prática, entre outros, também se instalam, nessa modalidade de ensino. Ramos (2007) argumenta que o fato dos estagiários atuarem realizando atividades desvinculadas do Serviço Social traz o risco de reconhecerem de forma confusa e desconexa as competências e atribuições profissionais responsáveis pela legitimidade da profissão. Os depoimentos das tutoras apontam para esta direção:

> [...] infelizmente, é algo que eu percebo, não só aqui que os alunos trazem para mim, da prática de estágio, é algo que eu percebo no meu dia a dia como assistente social, é algo que eu também já trago assim, da minha formação acadêmica. .A nossa profissão, eu acho que ela cai numa 'fazeção', sabe, ela cai numa prática mecanizada, muito fácil. Então, os alunos quando eles vão pro campo eles percebem isto e trazem isto prá gente sim. É e aí tem aluno que fala que entrou pro estágio e estão achando que ele é motorista porque ele sabe dirigir. Tem aluno que entra e fala que eles não colocam, não possibilitam pra esse aluno nenhum momento de discussão institucional, de discussão da sua prática ali, colocam-no para fazer alguma prática meio que burocrática, mecanizada. Infelizmente, isto ainda é muito comum aqui. Desde a minha época e, hoje, aqui, no ensino a distância, não tem muita diferença não. (depoimento da tutora presencial Ametista)

3.2.5. Quanto à inexistência de atividades de pesquisa e extensão

A expectativa de que a educação a distância fosse capaz de promover a qualificação de um contingente de estudantes para a transformação das realidades locais pode ficar comprometida, caso as universidades que oferecem esta modalidade de ensino não se empenhem ou não compreendam a importância de se desenvolver programas de pesquisa e extensão, cumprindo, assim, a função social da universidade e no caso do Serviço Social sob análise, explicitada no próprio projeto político-pedagógico do curso, porém, não observada na implementação do curso.

Para algumas tutoras, o que existe são atividades complementares, pontuais, previstas no projeto pedagógico, realizadas por algumas turmas. Para uma das tutoras a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não é preocupação da instituição, pois:

> a vocação dos polos não é uma vocação educacional. Ela é uma vocação de prestação de serviços. Então, o polo não se preocupa e não se propõe a este tipo de atividade não. Isto é uma realidade que eu acho que é uma realidade de ensino de mercadoria, que a gente tem em outros lugares também, certamente. Mas enquanto a vocação não for educacional essas coisas elas não vingam e elas não aparecem e a realidade é essa. O dono do polo, dos polos, ele é um empresário, aquilo ali é a sua empresa que presta um serviço educacional. (depoimento da tutora presencial Turquesa)

Dentre estas atividades complementares obrigatórias, tais como programas de iniciação científica, projetos de pesquisa e extensão, uma das tutoras presenciais conclui sobre a inexistência da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão:

> [...] não tem pesquisa e extensão, não tem. Tem o ensino, o que tem aí fora são as atividades complementares que eles tem de fazer, que tem na presencial também, participar de seminários, de cursos, enfim, umas horas extras. Mas extensão e incentivo à pesquisa, não existe não, não tem. (depoimento da tutora presencial Turquesa)

3.2.6. Quanto à ausência de participação estudantil em movimentos coletivos

As tutoras enfatizaram que, tudo, no ensino a distância é muito corrido, inclusive o tempo que os alunos dispõem, daí a dificuldade desta participação na organização estudantil. Conforme registrado acima, a tutora fala do "não pertencimento acadêmico" que pode estar ligado ao conceito de turma conhecido no modelo tradicional da educação, e que no ensino a distância ou se perde ou se modifica.

Braga (2009) registra que a inexistência da turma como um sujeito coletivo na EAD configura "uma questão de díficil equacionamento", pois:

> É um sério limite, uma vez que, dos processos de produção de conhecimento e de socialização entre os sujeitos de uma turma, para além das relações com os docentes, resultam saberes e vivências de grande relevância para a formação da cidadania e para a construção de trajetórias de seus sujeitos. (Braga, 2009, p. 188)

3.2.7. Quanto à precariedade da avaliação

O processo avaliativo em cursos a distância tem sido objeto de questionamentos e algumas vezes, apresenta propostas inexequíveis. Segundo Silva e Santos (2006) em educação a distância deve se evitar a "retórica sedutora" de ideias avaliativas, que não se sustentam na prática. Segundo os autores, o que se busca na educação "on line" é transformar o processo de avaliação do modelo quantitativo para o qualitativo, deixando esta de ser somativa para se transformar em formativa, ampliando-se a concepção da prática avaliativa em educação.

Preti (2008) ao tratar da avaliação em educação a distância relaciona-a, diretamente, ao sistema de acompanhamento do estudante, do qual fazem parte professores e tutores que deverão realizar a avaliação processual dentro de uma rotina de observação, descrição e análise contínua. Para Preti (2008), o modelo de avaliação deve ser construído e discutido pela equipe pedagógica do curso com a elaboração de estratégias que envolvam diálogo entre os especialistas acadêmicos na proposta destes critérios de avaliação dos pares, nas diversas produções e na auto avaliação. Para o autor, conhecer o projeto político pedagógico, objetivos do curso, perfil da formação dos estudantes são condições importantes para compor o processo avaliativo.

No projeto político pedagógico do curso de Serviço Social na modalidade a distância da instituição sob análise, a avaliação é descrita a partir dos instrumentos que são utilizados para aplicação da mesma e os valores percentuais quantitativos frente aos conceitos. Não há registro do "como" esta avaliação foi pensada e é aplicada.

Uma das tutoras entrevistadas registra sua preocupação quanto à atribuição da avaliação que é imputada ao tutor eletrônico, da qual os tutores presenciais não participam efetivamente, pois:

> [...] se aplicasse por exemplo, o trabalho individual em sala, para produção na hora, seria mais possível ainda eu perceber [a apreensão da aprendizagem]. Agora, eu acho que talvez, nem os tutores eletrônicos que corrigem os trabalhos, eles dão conta muito de perceber, não porque os trabalhos hoje, quase que na sua maioria é cópia, ´control C´, ´control V´. E nas provas eu acho também, que as próprias perguntas dos professores, às vezes, não dão margem para eles apreenderem esta questão crítica, assim, do discurso dos alunos. (depoimento da tutora presencial Ametista)

4. Considerações finais

Dentre vários fatores analisados por meio da visão das tutoras presenciais, observa-se que o ensino a distância configura uma situação dada, legal e institucionalizada na política educacional brasileira. Portanto, no universo da categoria profissional já transitam profissionais advindos do ensino presencial e a distância, do ensino público ou privado, de boa qualidade ou de qualidade duvidosa.

As competências teórico metodológicas, técnico operativas e ético políticas podem estar comprometidas e a incorporação do projeto ético profissional pode não ser apreendido, colocando em cheque sua hegemonia. Se a profissão já vinha lutando pelo seu aprimoramento, por condições éticas e técnicas, pela sua legitimidade social, certamente, necessitará redobrar suas lutas em direção aos desafios colocados em tempos neo liberais, de retorno a posições neo conservadoras e assistencialistas. Tais desafios pertencem a todos da categoria que assumiram a defesa do projeto ético político.

A educação a distância, portanto, vem provocando mudanças nas relações de ensino e aprendizagem, no perfil de discentes e docentes e apresentando-se como uma nova modalidade educacional capaz de ampliar o acesso à educação, à formação continuada. Por estar se consolidando em tempos bem recentes, carece de ser melhor conhecida, analisada e avaliada de forma crítica, face suas implicações no processo de construção do conhecimento e da formação profissional.

É importante ressaltar que o ensino presencial também sofre de várias limitações, na realidade educacional brasileira. No entanto, na atualidade, a educação a distância aparece em destaque nas discussões sobre o sistema educacional brasileiro. Em primeiro lugar, por despertar curiosidades, mudanças no paradigma educacional, desconhecimento, o que produz análises preconceituosas e resistências à modalidade. Em seguida, por se relacionar, também, com a política governamental das últimas décadas, que priorizou a expansão do ensino superior pela via da iniciativa privada, cuja mercantilização da educação e precarização da formação ofusca o caráter de política social da educação. Assim, o fenômeno da educação a distância demanda fiscalização dos órgãos competentes, pesquisas e avaliações sistemáticas, pois ao implicar a qualidade da formação dos futuros profissionais repercute na qualidade dos serviços prestados por estes à sociedade.

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL – ABESS – n. 7 (1997). *Formação Profissional: Trajetórias e Desafios*. Edição Especial. São Paulo. Cortez Editora.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL – ABEPSS (2010). *Política Nacional do Estágio*. Disponível em http://www.abepss.org.br/briefing/graduacao/politica_nacional_estagio.pdf. *Acesso em 10.07.2010*

BELLONI, M. L. (2006). *Educação a distância* (4ª. ed.). Campinas: Autores Associados.

BRAGA, R. B. (2009). *Educação a distância:* desafios sociais, pedagógicos e profissionais para a docência. In: CABRAL, Eloisa Helena de Souza, SOUZA NETO, João Clemente. *Temas do Desenvolvimento*: reflexões críticas sobre inovações sociais. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 179-189.

BRASIL (1996). Congresso Nacional. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil,* Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dez. de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 24.01.2009.

GIANNOTTI, J. A. (2010). *Universidade da bonança*. Folha de São Paulo. São Paulo: 07.02.2010. Seção Autores: Caderno Mais, p.6

GUTIÉRREZ, F. & PRIETO, D. (1994). *A Mediação Pedagógica:* educação a distância alternativa. Campinas: Editora Papirus.

IAMAMOTO, M. V. (2001). *O Serviço Social na contemporaneidade*: trabalho e formação profissional (4ª Ed.). São Paulo. Cortez Editora.

IAMAMOTO, M. V. (2001). *Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade*. In: ENCONTRO NACIONAL DO CFESS/CRESS, 30. Belo Horizonte. Conferência. Belo Horizonte.

LITWIN, E. (2001). Das tradições à virtualidade. In LITWIN, E. (org.), *Educação a Distância:* temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Editora Artmed, p. 13-22.

MAGGIO, M. (2001). O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. (org.) *Educação a Distância*: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Editora Artmed, p. 93-110.

MORAN, J. M. (2009). Modelos e Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil. *Revista ETD – Educação Temática Digital*, Campinas: v. 10, n.2, p. 54-70. Disponível em http://www.fae.unicamp.br/etd/. Acesso em 24.01.2010.

MORAN, J. M. (2002). O que é Educação a Distância? *Informe CEAD – Centro de Educação a Distância*. SENAI, Rio de Janeiro: ano 1, n.5, out. dez. 1994, páginas 1-3, atualizado em 2002. Disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm. Acesso em 07.06.2009.

MORAN, J. M. (2005). Tendências da educação on line *no Brasil*. In: RICARDO, Eleonora Jorge (org.) *Educação corporativa e educação a distância*. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof /moran/tendencias.htm. Acesso em 23.02.2010.

MORIN, E.; CIURANA, E. & MOTTA, R. D. (2007). *Educar na Era Planetária:* o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana (2ª. Ed.). São Paulo: Cortez Editora.

PRETI, O. (2008). Avaliação da Aprendizagem em Cursos a Distância: delegando responsabilidades aos tutores? *Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD)* – Instituto de Educação.Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) 2008. Disponível em http://200.169.53.89/download/CD%20congressos/2008/V%20ESUD/trabs/t38546.pdf Acesso em 25.01.2010

RAMOS, S. R. (2007). A prática na formação profissional em Serviço Social: tendências e dificuldades. *Temporalis Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS*, São Luis, Ano VII n. 14, p. 149-174.

SILVA, Marco, SANTOS, Edméa. Avaliação da aprendizagem em educação on line. São Paulo. Ed. Loyola. 2006. 537 p.

SILVA, M. & SANTOS, E. (2008). Entrevista concedida a Elisabeth dos Santos Tavares. Revista Científica de Educação à Distância. Universidade Metropolitana de Santos (Unimes). Núcleo de Educação à Distância. Santos, Vol.1, n.1, p. 1-11, 2008 Disponível em www.revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php 01-11. Acesso em 15.12.2008.

SILVA, M (1998). Que é Interatividade? *Boletim Técnico do Senac*. Rio de Janeiro, v.24, n.2 maio/ago, 1998 Disponível em http://www.senac.br/informativo/bts/242/boltec242d.htm. Acesso em 25.01.2010.

Os ambientes virtuais em Educação como ferramentas facilitadoras da aprendizagem e da avaliação: um estudo de caso

Elisabete Constante de Brito
Natália Gomes

Instituto Politécnico da Guarda

Resumo: É inegável que a formação em ambientes virtuais é cada vez mais frequente no século XXI. De facto, quer seja em sistema de e-Learning, quer seja em sistema de b-Learning, o recurso às tecnologias de informação e comunicação são hoje uma realidade incontornável, representando uma mais-valia no ensino-aprendizagem, especialmente no ensino superior, por apresentarem uma grande flexibilidade espacio-temporal na relação entre a escola, os docentes e os seus estudantes.
A autonomia do estudante no seu processo de aprendizagem, preconizada pelo Tratado de Bolonha para o ensino superior, pode ser potenciada através da utilização deste tipo de ferramentas "criadoras" de ambientes educativos virtuais, nomeadamente no que diz respeito à avaliação das aprendizagens, sendo que, como refere (Lipsman, 2005), as novas tecnologias oferecem boas possibilidades para uma nova classe de avaliação.
A presente comunicação pretende relatar uma experiência empírica, na qual a avaliação de uma Unidade Curricular, de cariz prático, foi exclusivamente realizada em ambiente virtual. O corpus que serviu de base à análise de dados de cariz quantitativo foi constituído por estudantes trabalhadores-estudantes de um curso da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico da Guarda, que frequentaram a Unidade Curricular, aos quais foi disponibilizado um inquérito on-line acerca da avaliação da unidade curricular no final do semestre lectivo. Os estudantes, sem qualquer experiência anterior no ensino à distância, integraram-se perfeitamente nesta metodologia de ensino e revelaram-se muito interessados e participativos em todas as actividades propostas, tendo obtido excelentes resultados na avaliação final.

Palavras-Chave: Ambientes Virtuais - Ensino Superior - Avaliação

Abstract: It is unquestionable that training in virtual environments is increasingly common in the XXI century. In fact, whether in e-Learning system, either in system b-Learning the use of information technologies constitutes a vital tool, enabling innovative learning and teaching methods to be introduced as they provide vast time-space flexibility, reflected in the partnership between school, teacher and student.
The student's learning autonomy, as recommended by the Bologna Process, can be enhanced through the usage of these kinds of tools, capable of creating virtual learning environments in educational settings, namely in what concerns the learning assessment, thus being that, according to Lipsman (2005), new technologies offer good opportunities for a new assessment category.
The current presentation aims to report an empirical experiment, in which the assessment in a practical curriculum unit was exclusively carried out in a virtual environment. The class was formed by working students from a degree in a Higher Education Institution (Instituto Politécnico da Guarda). At the end of the semester a survey was create for the students enrolled in the curriculum unit and placing it on-line to perceive the general opinion of students and to determinate the course evaluation. The result was used as the corpus for the quantitative analysis. In conclusion we can say that students without any previous experience in distance education, integrated seamlessly in this teaching methodology and proved to be very interested and involved in all activities proposed, and have obtained excellent results in the final evaluation.

Keywords: virtual environment - Superior education- Assessment

1. A importância do e-Learning na sociedade educativa actual

O aparecimento da Internet permitiu o surgimento de páginas Web como um meio económico mas também um poderoso instrumento global, dinâmico, interactivo e de partilha de informação. Vivemos a *Era da cultura digital* e nunca como hoje o acesso à informação e a criação de conhecimento estiveram tão próximos. Com a massificação da utilização da Internet, o aparecimento constante de novos conteúdos e de novas práticas pedagógicas têm surgido para assistir e mesmo complementar os actuais processos de ensino, nomeadamente o e-Learning (Castro, 2009). De facto, actualmente, a existência de plataformas de e-Learning em contexto académico e, de um modo mais concreto, em contexto de ensino superior, permitem não só reduzir as distâncias mas, sobretudo, alterar os hábitos da prática educativa. Os ambientes de ensino baseados em plataformas de e-Learning oferecem uma implementação e utilização facilitadas, constituem oportunidades de inovação e desenvolvimento para as instituições de ensino superior, suportando processos de ensino e aprendizagem que podem ser avaliados como mais flexíveis em múltiplas dimensões (Grabinger, 1998).

Um estudo efectuado por Brandão (2004), acerca da utilização de plataformas de e-learning no ensino superior, mostra que os docentes das instituições de ensino superior se encontram sensibilizados relativamente às vantagens que advêm da utilização de plataformas de e-learning. O estudo refere que a utilização deste tipo de tecnologia conjugado com o ensino e a aprendizagem facilita a adopção de diferentes orientações pedagógicas e torna a aprendizagem mais flexível, activa e colaborativa.

Segundo (Cardoso, 2005) existe actualmente uma grande oferta de tecnologias de informação e comunicação com potencial aplicação no ensino superior, nomeadamente os sistemas designados por plataformas de e-learning que, integrando diferentes tecnologias, permitem a criação e exploração de ambientes de apoio ao ensino e à aprendizagem baseados na Internet de forma facilitada e produtiva.

Para Grabinger (1998) os ambientes de ensino suportados por plataformas de e-Learning, oferecem uma implementação e utilização facilitadas. As plataformas de aprendizagem de e-learning permitem não só criar novas oportunidades de ensino mas também novas pedagogias inovadoras, mais flexíveis em múltiplas dimensões.

As tecnologias de e-learning, como o são as plataformas representam, na nossa perspectiva, um importante contributo para ajudar a enformar novas políticas educativas de acordo com as novas necessidades educacionais resultantes do processo de Bolonha, indo de encontro às actuais exigências e necessidades do estudante.

Assim, o e-Learning, enquanto nova metodologia de ensino, pode revelar-se um importante e facilitador mecanismo do processo ensino e aprendizagem, na procura da melhoria da qualidade do ensino e na promoção da autonomia do estudante. Esta

realidade obriga a novas dinâmicas, novos procedimentos e novas práticas. Alteram-se hábitos tradicionais, muitas vezes profundamente enraizados, exige-se uma nova pedagogia, novos conhecimentos mas também novos desempenhos do professor e do estudante. Em suma, podemos afirmar que a utilização de plataformas de e-learning permite encurtar distâncias, criando ambientes virtuais de aprendizagem onde os diferentes intervenientes do processo educativo podem de forma inovadora criar novos métodos pedagógicos.

2. O Processo de Bolonha e as suas implicações no ensino superior

O *Processo de Bolonha* constitui uma acção política em direcção a um Espaço Europeu do Educação Superior comum, representando novos paradigmas nas relações sociais em educação ao nível global.

Numa perspectiva de política educativa, o chamado *Processo de Bolonha* iniciou-se informalmente em Maio 1998, com a declaração da Sorbonne, e começou oficialmente com a Declaração de Bolonha em Junho de 1999, tendo sido subscrita pelos ministros responsáveis pelo ensino superior de 29 países europeus com o objectivo central da construção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES).

Do ponto de vista da estratégia comunitária da União Europeia, o *Processo de Bolonha* define um conjunto de etapas a prosseguir pelas instituições de ensino superior europeus de cada país no sentido de construir, até final de 2010, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado enquadrando-se na agenda politica delineada pelos Chefes de Estado e de Governo, na cimeira europeia de Lisboa (2000), prosseguida na cimeira de Barcelona (2002), a qual definiu o objectivo de, até 2010, fazer da Europa "a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico duradouro acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de maior coesão social".

A ideia central da declaração de *Bolonha*, salvaguardando as especificidades de cada país, é a de permitir que um estudante de qualquer estabelecimento de ensino superior obtenha o reconhecimento do seu grau académico em qualquer um dos Estados-membros. Tal pressupõe que as instituições de ensino superior passem a funcionar de modo integrado, num espaço aberto antecipadamente delineado, e guiado por mecanismos de formação e reconhecimento de graus académicos homogéneos.

Do ponto de vista formal, os objectivos gerais *da Declaração de Bolonha* são o aumento da competitividade e a promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço europeu. As suas principais linhas de acção podem resumir-se em (1) Adopção de um sistema de graus facilmente legível e comparável; (2) Adopção de um sistema de ensino baseado em três ciclos; (3)

Estabelecimento de um sistema de créditos (ECTS); (4) Promoção de mobilidade estudantes, docentes e investigadores; (5) Promoção da cooperação europeia na garantia de qualidade; (6) Incremento da dimensão europeia do ensino superior; (7) Maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de ensino superior; (8) Aprendizagem ao longo da vida e (9) Promoção da atractividade do EEES (Declaração de Bolonha, 1999).

Neste contexto, está em construção na Europa um novo quadro regulador para o sector do ensino superior, centrado na trilogia *garantia de qualidade*, *reconhecimento* e *acreditação* (Antunes: 2007, 28).

Também em Portugal foi desencadeada, sobretudo a parir de 2006, uma reforma do ensino superior que, no momento presente, está prestes a registar a adequação da totalidade dos cursos de ensino superior ao modelo de Bolonha (1º ciclos e, em alguns casos, 2º ciclos); encontram-se ainda em curso, também a um ritmo alienante, outras alterações de fundo no que toca, por exemplo, à autonomia e governo das instituições.

Pelo que acima ficou exposto, percebemos que, do ponto de vista institucional e formal, o *processo Bolonha* visa a uniformização dos graus no ensino superior nos Estados-Membros para responder às exigências do EEES. As propostas de estruturação da oferta das Instituições de Ensino Superior em três ciclos, constantes da Declaração de Bolonha podem promover também alterações nos públicos-alvo neste mesmo sentido e exigirem estratégias fundamentadas em novos modelos pedagógicos, organizacionais e de negócio (Figueiredo, 2004).

Do ponto de vista Educacional, Bolonha, contrariando a visão tradicionalista do professor. Bolonha preconiza uma mudança de paradigma traduzido num ensino centrado no estudante no qual o professor deixou de ser o protagonista, entendido no sentido magistral das aulas tradicionais (Segovia & Beltrán, 1998; Segovia, 2003, entre outros). Deste modo, o professor deixou de ser um mero transmissor de conhecimentos para passar a ser um importante mediador da aprendizagem. O professor tem que contribuir para o desenvolvimento do estudante conduzindo-o a uma crescente independência e autonomia no processo de aprendizagem. Dessa adequação surge a consciência e a necessidade de desenvolver actividades pedagógicas mais centradas no estudante, através de outros meios e utilizando novos instrumentos de ensino e aprendizagem de que as plataformas de e-Learning são apenas um exemplo, sempre com objectivo de centrar a prática pedagógica numa aprendizagem mais autónoma e eficiente.

Deste modo, ao professor é conferido um papel activo na preparação desenvolvimento e criação de estratégias de intervenção activa, ao estudante é dada uma maior responsabilização do desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. Assim sendo, a prática docente deve estar centrada mais na aprendizagem do que no

ensino, permitindo um intercâmbio de papéis entre os dois principais agentes da prática pedagógica, destacando o estudante como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Teremos assim o professor como facilitador de uma aprendizagem significativa, como orientador que conhece e proporciona ao estudante as estratégias de aprendizagem necessárias, que o ajudem a aprender a aprender e que o iniciem num processo de reflexão metacognitivo que deve ser necessariamente transversal em todas as suas aprendizagens.

3. Contextualização do estudo

3.1. Objectivos e metodologia

É neste contexto de aprendizagem activa e autónoma que se desenvolveu o presente estudo de ensino aprendizagem virtual, através de uma plataforma de e-Learning cujo objectivo foi procurar evidenciar as funcionalidades e as potencialidades do e-Learning enquanto valiosa ferramenta de ensino-aprendizagem, num momento em que a distância e o tempo impediram a existência de aulas presenciais e consequentemente "ditas" tradicionais. No final do semestre, e devido à excelente adesão dos estudantes ao fórum de discussão, que claramente ultrapassou as expectativas, ao ponto de ter sido a unidade curricular que mais vezes foi acedida pelos estudantes no universo do IPG (38.808 entradas), foi criado, pela docente e pelo administrador do sistema que se mostrou sempre disponível e extremamente cooperante, um inquérito anónimo aos estudantes. O mesmo foi também ele disponibilizado on-line através da Blackboard, e continha 42 questões, algumas delas aqui referenciadas e analisadas nos gráficos que, no âmbito deste estudo, se apresentam.

O inquérito teve como objectivo de, em contexto ensino aprendizagem, procurar:

i) Inquirir os estudantes sobre a utilidade e a relevância de uma plataforma de e-learning no processo de ensino e aprendizagem;
ii) Aferir as expectativas dos estudantes relativamente ao ensino em ambientes educativos virtuais;
iii) Perceber a importância deste tipo de ensino na promoção da autonomia do estudante.

O referido inquérito foi intencionalmente dividido em duas partes: a primeira referente ao funcionamento da plataforma propriamente dita (perguntas 1-19), a segunda relativa ao funcionamento da unidade curricular (20-42). Embora ambos os aspectos estejam relacionados, visto que sem as funcionalidades disponibilizadas pela plataforma, a unidade curricular não poderia ter funcionado do modo como funcionou, este estudo analisará apenas algumas das questões referentes ao funcionamento da unidade

curricular e ao modo como as plataformas de e-learning constituem ferramentas facilitadoras da aprendizagem e da avaliação.

3.2. Descrição do Corpus

Deste modo o presente estudo empírico resulta de uma experiência tida, em contexto virtual através da utilização de uma plataforma de e-Learning – a Blackboard, com 48 estudantes trabalhadores-estudantes (TE) inscritos na licenciatura de Secretariado e Assessoria de Direcção (SAD). Sendo estudantes TE que viviam em diferentes partes do país, nunca frequentaram as aulas em regime presencial tendo apenas utilizado a referida plataforma de e-Learning usada na escola. Dos estudantes inscritos, 33 "frequentaram" on-line a Unidade Curricular de cariz prático (Comunicação e Organização de Eventos), na Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) do Instituto Politécnico da Guarda (IPG), embora apenas 27 tivessem integrado o regime de avaliação contínua. De referir que nenhum deles tinha antes usado este tipo de ferramenta. O projecto proposto foi o de organizarem um evento que, embora não concretizado, porque criado virtualmente, fosse concretizável, construíssem o respectivo portfólio do mesmo e apresentassem o projecto elaborado ao grupo, que apenas se reuniu e conheceu de facto no final do semestre. (ESTG) do Instituto Politécnico da Guarda (IPG).

A nível da Blackboard, foram utilizados, no contexto desta unidade curricular, preferencialmente, os seguintes recursos disponíveis na plataforma: o fórum de discussão, os avisos, o correio electrónico e o cacifo digital.

Disponibilizado o inquérito já referido no final do semestre, procedemos à análise dos resultados obtidos mediante a leitura de alguns gráficos.

3.3. Descrição da plataforma Blackboard

A plataforma de e-Learning utilizada no Instituto Politécnico da Guarda é a *Blackboard Academic Suite*. Os utilizadores da plataforma podem ser docentes, alunos e os respectivos administradores de sistema, podendo aceder a disciplinas, conteúdos, informações e comunidade académica em geral. O acesso é feito através da identificação do utilizador e respectiva palavra passe. A figura 1 mostra a página geral de acesso à plataforma.



Figura 1: Acesso à página web onde a Blackboard se encontra alojada

A *Blackboard Academic Suite* é composta por inúmeras ferramentas de comunicação entres os diferentes utilizadores, dos quais destacamos o e-mail, os fóruns de discussão, os chats, os cacifos digitais, a criação de comunidades virtuais, entre outras. A disponibilização destas ferramentas tem como objectivo facilitar a comunicação entre os intervenientes com a finalidade de facilitar o processo ensino aprendizagem a distância.

4. Apresentação dos resultados

Disponibilizado o inquérito on-line, procedemos à análise de algumas das respostas. Assim, relativamente à facilidade de utilização da plataforma de e-Learning, constata-se pela leitura do gráfico que se segue (fig.2), que apesar de nenhum dos estudantes ter antes utilizado uma plataforma de e-Learning de nenhum tipo e em nenhuma situação de ensino e aprendizagem, se revelou bastante fácil a utilização da mesma. De facto, 21% dos estudantes referiram que foi muito fácil trabalhar com a mesma, e 67% consideram que trabalhar com a Blackboard foi fácil. Nenhum dos estudantes inquiridos referiu ter sentido algum tipo de dificuldade em trabalhar com este tipo de ferramenta, o que é bastante importante atendendo a que esta foi a primeira "experiência de ensino e aprendizagem virtual" de todos os estudantes que integraram este *corpus.*

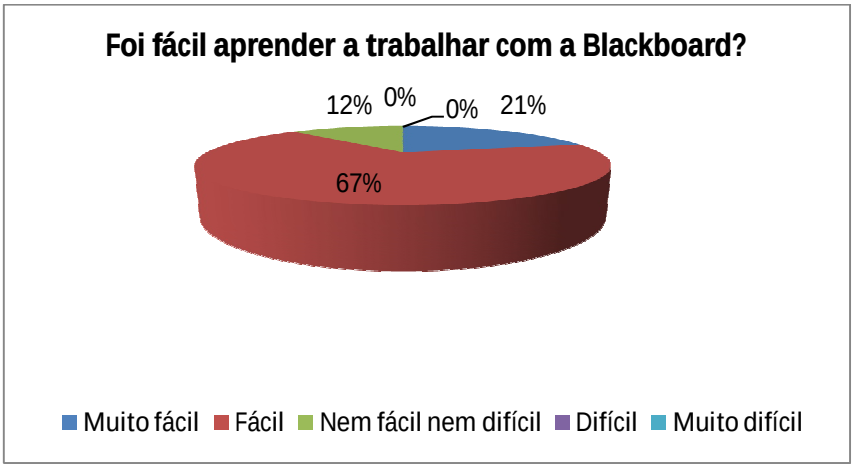


Figura 2: Facilidade de utilização da plataforma de e-Learning

Em relação à frequência de acesso à plataforma (fig. 3), verificamos que 52% dos estudantes acederam à unidade curricular uma ou várias vezes ao dia, já 41% dos inquiridos acedeu à plataforma 3 a 5 vezes por semana. Apenas 7% referiram que acediam à unidade curricular menos de uma vez por semana. Estes resultados são elucidativos do interesse dos estudantes pela unidade curricular e pela metodologia usada.

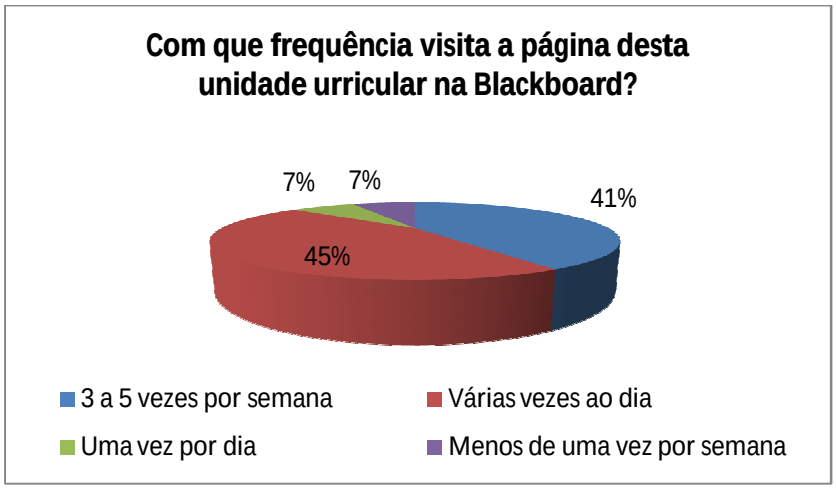


Figura 3: Frequência de acesso à unidade curricular na plataforma de e-Learning

No que concerne importância da Blackboard no processo de ensino e aprendizagem da unidade curricular (fig.4), verifica-se que as opiniões variam entre o muito importante (73%) e importante (27%), o que demonstra claramente que sem a utilização desta metodologia não teria sido possível motivar estes "estudantes virtuais" para quem a presença assídua do grupo e da docente na plataforma constituiu um importante motor de motivação.

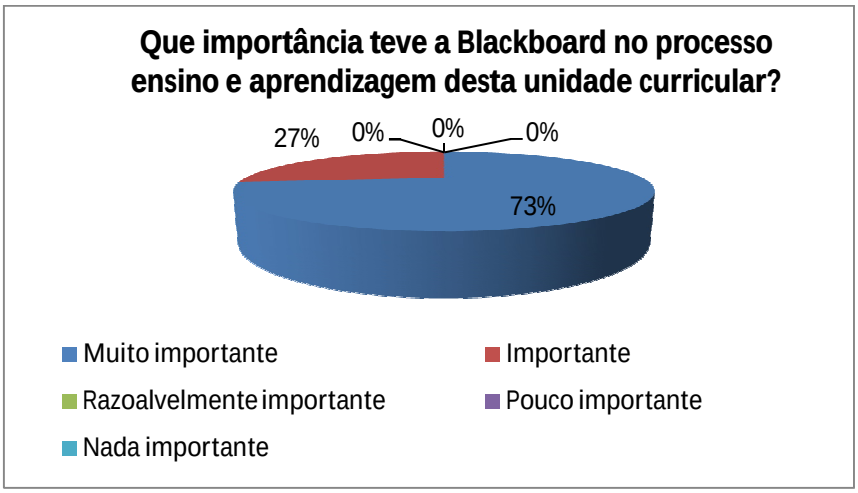


Figura 4: Importância da Blackboard no processo de ensino e aprendizagem da unidade curricular

Outras das questões referiu-se à avaliação da experiência de ensino e aprendizagem no contexto desta unidade curricular. Como se pode ver 100% dos estudantes avaliaram esta experiência de ensino e aprendizagem como sendo boa (33%) ou muito boa (67%). De referir que nenhum os inquiridos se mostrou insatisfeito com o tipo de ensino e aprendizagem desenvolvido e a metodologia usada na unidade curricular.

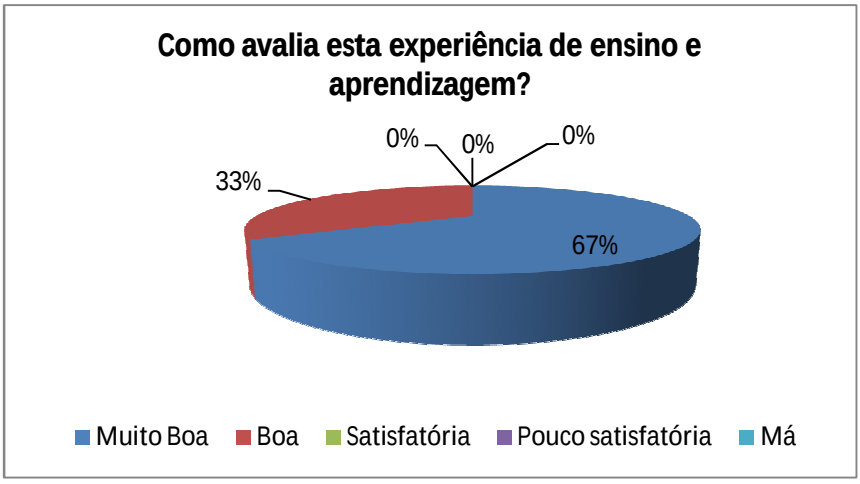


Figura 5: Avaliação da experiência de ensino e aprendizagem

Considerando que a utilização de metodologias activas, motivadoras e motivantes, podem, quando bem utilizadas, promover e potenciar a autonomia do aprendente, foi perguntado aos estudantes, até que ponto a metodologia utilizada no âmbito desta unidade curricular foi promotora da sua autonomia no processo de ensino e aprendizagem (fig.6).

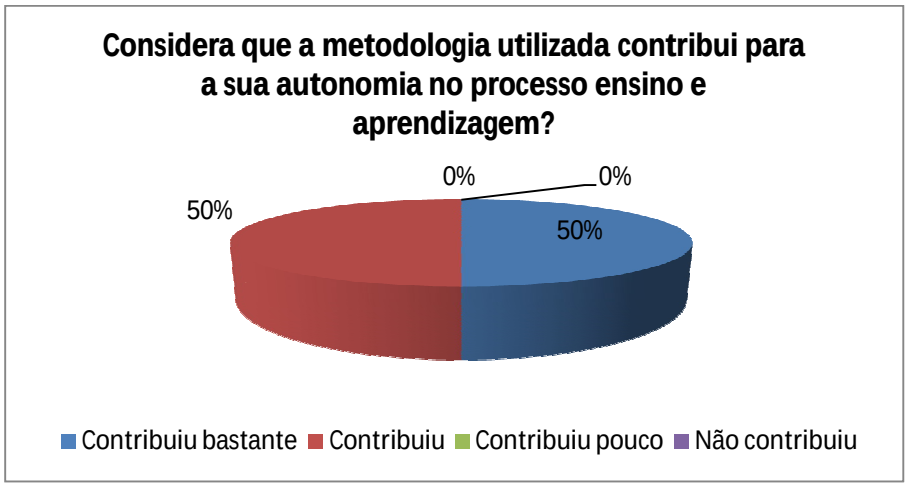


Figura 6: A metodologia promotora da autonomia no processo de ensino e aprendizagem

A leitura do gráfico permite-nos inferir que, segundo os inquiridos, a metodologia utilizada contribuiu decisivamente para o desenvolvimento da sua autonomia no processo ensino e aprendizagem. De facto, a totalidade dos estudantes considera que a metodologia usada contribui decisivamente para o desenvolvimento da sua autonomia, salientando que o facto de "frequentarem uma unidade curricular, através de uma plataforma de e-Learning, os tornou mais autónomos na construção do seu processo de ensino e aprendizagem. De qualquer modo, estamos conscientes que, atendendo ao grupo atípico e heterogéneo com o qual nos deparámos no início do semestre, e ainda à sua condição de Trabalhadores-Estudantes, não teria sido possível, sem o apoio desta ferramenta (a Blackboard), ter proporcionado esta experiência de ensino e aprendizagem, dando-lhes a possibilidade de *frequentarem* e serem avaliados na unidade curricular, de um modo que, estamos certos, os marcou decisiva e positivamente enquanto estudantes.

Quisemos ainda aferir as expectativas e objectivos dos aprendentes relativamente a esta unidade curricular. A este nível constámos que a quase totalidade dos inquiridos (93%) afirmaram ter conseguido alcançar os objectivos propostos pela docente na unidade curricula. Ainda que tal não seja por si só perceptível no gráfico que se segue (fig.7), podemos dizer que a maioria dos estudantes tinha grandes expectativas relativamente a esta experiência de ensino e aprendizagem completamente nova (e inovadora) para todos eles, contudo a maioria demonstrou alguma apreensão inicial em não conseguir atingir os objectivos propostos para a unidade curricular usando apenas este tipo de metodologia.

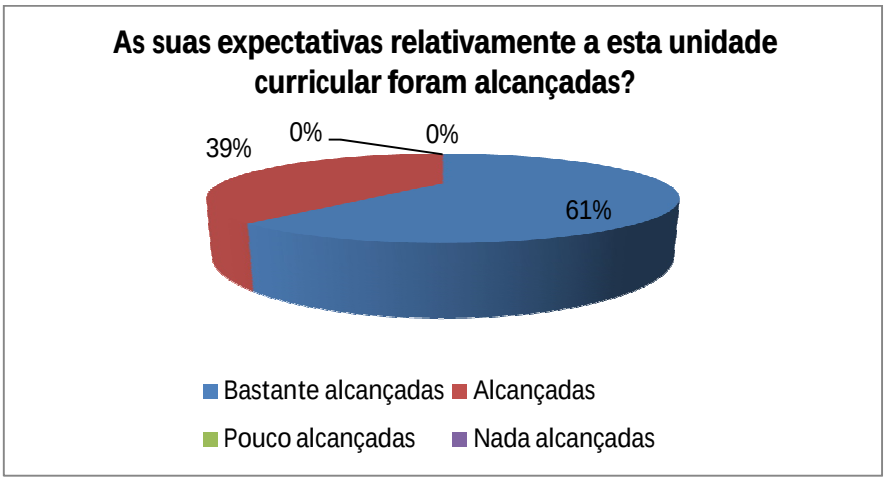


Figura 7: Alcance das expectativas/objectivos relativamente à UC

A finalizar, inquirimos os estudantes sobre o valor global da unidade curricular. Pela leitura do gráfico (fig.8) pudemos facilmente inferir a satisfação dos estudantes em relação à unidade curricular. De facto, 87% dos inquiridos afirmou que a unidade curricular teve um valor global de muito bom, e 13% dos estudantes considerou que a mesma um valor global de bom. De salientar que nenhum dos inferidos mostrou descontentamento pelo modo como a mesma decorreu, o que mostra bem a importância do uso desta metodologia de ensino e aprendizagem no contexto desta unidade curricular.

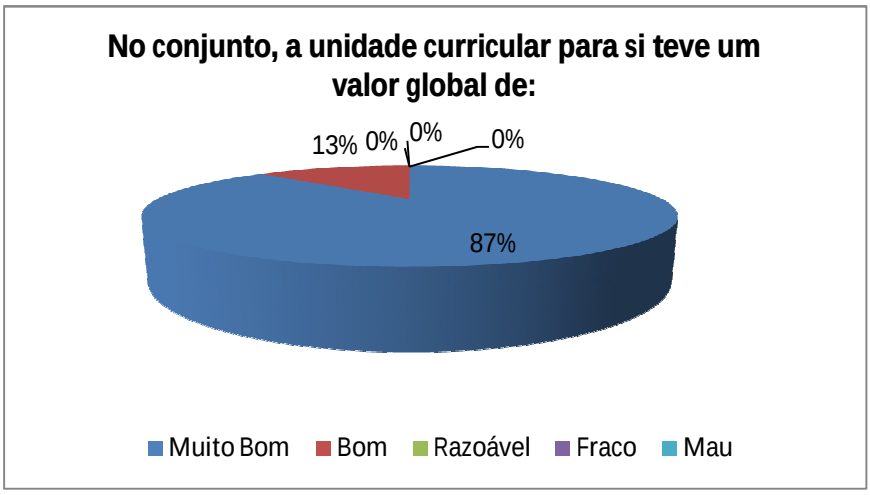


Figura 8: Valor global da unidade curricular

5. Conclusões do estudo

Pelo que ficou exposto neste estudo, pudemos facilmente constatar que sem a existência de uma plataforma de e-Learning, não teria sido possível o funcionamento

desta unidade curricular. Apesar de se tratar de um grupo, algo atípico e que, na sua maioria, *não era digital native,* verificamos actualmente que os estudantes em geral, e este grupo em particular dadas as suas especificidades, se mostraram muito receptivos a novas e renovadas práticas pedagógicas, criando desafios que promovem a descoberta e a sua autonomia.

É por este e por outros casos afins que se mostra o ensino superior enfrenta actualmente novos reptos, que obrigam ao aumento do desempenho do professor, à procura da qualidade, da investigação e da inovação por partes das instituições de ensino em geral e do professor em particular. A abertura a novos públicos tal como, a mobilidade de estudantes no espaço europeu, a aprendizagem ao longo da vida, o novo tipo de estudantes designados de *digital native*, obrigam à criação de novos desafios pedagógicos e de novas ferramentas facilitadoras da aprendizagem e da avaliação em contexto escolar. A aposta em tecnologias de informação e comunicação como o são as plataformas de e-learning oferecem um vasto conjunto de possibilidades que permitem (e exigem) do professor a criação de novos modelos de ensino e aprendizagem. De facto, não podemos deixar de referir que este tipo de ensino e aprendizagem obriga o professor uma constante actualização de conhecimentos e a uma disponibilidade acrescida no que diz respeito à tutoria e à presença, quase constante, em ambiente virtual, de modo a poder dar resposta às necessidades dos estudantes, incentivando-os e proporcionando-lhes ambientes educativos favoráveis à criação e transferência do conhecimento, contribuindo assim para a promoção da sua autonomia. É por isso que, parafraseando Holdsworth (2009), afirmamos que a *educação* dos professores deve ser considerada um processo de aprendizagem ao longo da vida, porque lhes é cada vez mais exigida a actualização de competências, para que possam proporcionar aos alunos, através de práticas diferenciadas e flexíveis, competências também elas constantemente renovadas e promotoras da autonomia, assentes no paradigma do aprender fazendo, que lhes permita encarar o mercado de trabalho globalizado e competitivo de modo mais assertivo e confiante.

Referências bibliográficas

ANTUNES, F. (2007). *O espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional*. Educação Temática Digital, Campinas, v. 9, n. esp., p. 1-28, ISSN 1676-2592.6. Disponível em http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=28/, Acesso em 23.06.2009.

BANATHY, B. (1984). *Systems design in the context of human activity systems. International systems institute*. San Francisco.

BRANDÃO, P. (2004). *Plataformas de e-Learning no ensino superior: avaliação da situação actual*, Tese de Mestrado, Universidade do Minho.

CARDOSO, L (2005). Ambientes de Ensino Distribuído na Concepção e Desenvolvimento da Universidade Flexível, Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.

CASTRO, L. (2009). Internet como método alternativo de aprendizagem, Tese de mestrado. Universidade do Minho.

CIMEIRA EUROPEIA DE LISBOA (2000), http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_ framework/c10241_pt.htm. Acesso em 20/11/2010.

CIMEIRA EUROPEIA DE BARCELONA, (2002), http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/ docs/pressdata/pt/ec/71066.pdf. Acesso em 20/11/2010.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA (1999). Disponível em <http://www.mctes.pt>. Acesso em 8/10/2010.

FIGUEIREDO, A. (2004). "Estratégias e Modelos do Negócio para o *eLearning* no Ensino Superior. Visões, Organização e Gestão", *Artigo apresentado na Conferência ELES '04. eLearning no Ensino Superior*, Universidade de Aveiro, 2004.

GRABINGER, S.(1998). REALS for Distributed Learning", *A paper delivered at the EuroConference98*, Aveiro.

Holdsworth, P., (2009), Disponível em http://www.etwinning.net/en/pub/news/news/paul_holdsworth .htm. Acesso em 12/11/2010).

LIPSMAN, M., (2005), "Los misterios de la evaluación en la era de Internet" *in* "Tecnologías educativas en tiempos de Internet", Litwin, Edith (comp.), Amorrortu editores, Buenos Aires:Amorrortu.

SEGOVIA, F. (2003). El Aula Inteligente: Nuevas perspectivas. Madrid: Espasa.

SEGOVIA, F., Beltrán, J. (1998). *El aula inteligente*. Madrid: Espasa Calpe

SERRALHEIRO, J. P. (org.) (2005). *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses.* Porto: Profedições, lda.

A Avaliação do Conhecimento Gramatical "Oficial": Estudo dos Exames Nacionais de Português de 2010

António Carvalho da Silva

Universidade do Minho

Ana Paula T. C. Silva

Escola EB 2,3 de Gualtar

Resumo: Na última década e a nível nacional, as provas de aferição e os exames nacionais vêm sendo objecto de polémicas, vindas de distintos quadrantes e de que é exemplo o editorial do jornal *Público* de 22/6/2009: "Exames 2009: como se prepara o 'sucesso' fácil".
Em termos da avaliação educacional, se aceitarmos que "a avaliação é sinónimo de sucesso" (Pacheco & Zabalza, 1995: 7), tal significará que, ao estudar a avaliação externa, poderemos contribuir para uma compreensão sustentada da educação em línguas. Além disso, entendendo a avaliação do conhecimento gramatical "oficial" como um factor constitutivo das disciplinas de Português, será possível descrever como são representados e avaliados os conhecimentos explícitos sobre o ensino da língua materna.
Neste quadro, pretende-se, neste estudo, aprofundar a análise do domínio da gramática em provas de avaliação externa, comparando as provas de aferição de Língua Portuguesa do 4º e do 6º anos de escolaridade e os exames do 9º e do 12º anos, todos realizados no ano lectivo de 2009/2010.
Com esta finalidade, o trabalho desenvolver-se-á de acordo com as seguintes dimensões de análise: *a*) delimitação da estrutura das diferentes provas de avaliação em Português, de acordo com domínios correntes como a leitura, a escrita ou a gramática; *b*) identificação dos tipos de pergunta e dos conteúdos implicados na avaliação do saber gramatical; *c*) categorização das questões segundo três níveis - reconhecimento, produção e explicitação dos conhecimentos sobre a língua.
Para além de compreender melhor o papel da regulação externa dos saberes relativos ao conhecimento explícito da língua, deste estudo retirar-se-ão conclusões acerca das novas formas de (re)configuração da gramática escolar.

Palavras-chave: avaliação externa; exames nacionais; gramática escolar; avaliação gramatical.

Abstract: In the last decade, at a national level, Provas de Aferição and national exams have been the object of discussions, coming from different origins. The leading article of *Público* (22/6/2009): "Exams 2009: how to prepare an easy 'success'" is the example of that.
In terms of educational evaluation, if one accepts that "evaluation means success" (Pacheco & Zabalza, 1995: 7), it will mean that by studying external evaluation, one will be able to contribute to a sustained understanding on what concerns educating in languages. Besides that, by understanding the evaluation of "official" grammatical knowledge as an inherent factor of the Portuguese teaching subjects, it will be possible to describe how explicit knowledge about the teaching of the native language is represented and evaluated.
In this context, this study aims to achieve a more profound analysis of students' grammatical abilities in external evaluation exams, thus doing so by comparing 4th and 6th grade Provas de Aferição, as well as 9th and 12th grade Portuguese exams; all taken in the 2009/2010 school year.
Taking this into account, this work will be accomplished according to the following dimensions: *a*) delimitation of the structure of the different evaluation Portuguese exams, based on common areas like reading, writing or grammar; *b*) identification of the types of questions used and the contents implied in the evaluation of knowledge;

c) categorization of questions according to three levels: recognition; production and ability to explicit language knowledge.
Besides promoting a better understanding of the role played by external regulation on students' abilities concerning language's explicit knowledge, this work will also allow conclusions about the new ways of school grammar (re)configuration.

1. Introdução: objecto e objectivos

Um estudo que tenha como tema central o da avaliação externa na área do Português justifica-se não apenas pelas naturais razões sugeridas no resumo anterior, mas sobretudo porque, em finais de Julho de 2010, o Ministério da Educação avançou com a ideia de alterar consideravelmente o modelo de avaliação nos Ensinos Básico e Secundário.

Os objectivos específicos deste estudo particular relacionam-se com o facto de, através dele, estudarmos o modo de avaliação de um domínio do ensino do Português (a gramática ou o conhecimento explícito da língua, como é designado), e com o critério de selecção do corpus: escolher e confrontar quatro exames finais da mesma disciplina (Língua Portuguesa ou Português), realizados no fim do mesmo ano lectivo (2009/2010). Nesse sentido, os objectivos específicos deste trabalho serão os seguintes: definir a estrutura das provas de avaliação externa de Português; caracterizar os conteúdos avaliados no domínio do conhecimento gramatical escolar; comparar o tipo e a natureza das perguntas das quatro provas; discutir os fins desta modalidade de avaliação externa na área do Português.

Depois da fixação dos objectivos da investigação (1.), inicia-se, no ponto seguinte (2.), uma sumária discussão em torno da questão da avaliação escolar na área do Português, referindo-se, em particular, a avaliação sumativa externa e enumerando-se os seus fins.

Na apresentação deste estudo das provas de avaliação final na disciplina de Português (3.), justificamos a organização do corpus e fazemos a explicitação das suas dimensões de análise: a concepção e a estrutura das provas; o contexto das questões de avaliação dos conhecimentos gramaticais; as categorias de resposta no domínio da gramática; os conteúdos gramaticais avaliados e as áreas da descrição em que se integram.

Por fim, antecedendo as conclusões (5.), descrevem-se e interpretam-se os resultados obtidos em cada uma dessas dimensões analíticas, procurando deduzir algo sobre as representações oficiais acerca do estatuto e das funções do conhecimento gramatical escolar (4.). Para eventuais estudos futuros, há que ter em consideração as ilações daqui retiradas, uma vez que os próximos tempos serão de mudanças significativas na área do Português: introdução de novos programas, de uma terminologia revista, da avaliação de manuais escolares, e uma possível alteração no modelo de avaliação externa.

2. Em torno da avaliação escolar

Uma razão que justifica este estudo tem a ver com a particularidade de ele ser a continuação de dois outros em que se analisaram provas de Língua Portuguesa do ensino pré-universitário. Nesses dois estudos anteriores sobre a temática da avaliação externa (Silva, 2009 e Silva & Sousa, 2009), tivemos já oportunidade de discutir os conceitos e as modalidades da avaliação escolar, pelo que, desta feita, vamos apenas recuperar algumas das ideias aí enunciadas, a saber: os tipos fundamentais de avaliação; o confronto entre avaliação sumativa e avaliação formativa; a crítica à avaliação externa e aos exames finais. Deixaremos de parte, neste contexto, a referência aos normativos legais que enformam a avaliação dos alunos (cf. Silva & Sousa, 2009: 3989).

Na senda da proposta de Ribeiro (1990), distingue-se a classificação (que é selectiva) da avaliação (que se pretende descritiva e (in)formativa) e diferencia-se os três tipos fundamentais de avaliação: diagnóstica, formativa, sumativa. Este último tipo de avaliação permite não só a aferição de resultados, mas também a classificação dos alunos, estando a ela associadas as provas de exame.

Confrontando a avaliação sumativa com a formativa e a avaliação quantitativa com a qualitativa, os teóricos atribuem um significado especial ao papel fundamental da avaliação no processo formal de ensino-aprendizagem, questionando a avaliação externa, como a que é realizada nas Provas de Aferição ou nos Exames Finais. Esteban (2003: 26) defende que "a avaliação qualitativa configura-se como um modelo de transição por ter como centralidade a compreensão dos processos, dos sujeitos e da aprendizagem, o que produz uma ruptura com a primazia do resultado característico do processo quantitativo."

Cardoso (1995) considerara, entretanto, que uma das manifestações de crise do sistema de ensino se relaciona com o fracasso dos exames de carácter nacional (prova geral de acesso, provas de aferição ou específicas). Afirmava até que a "avaliação aferida" tem como intenção principal (não assumida) a avaliação dos alunos. Por conseguinte, as reticências sobre a avaliação aferida e as dúvidas em relação às mais recentes avaliações por exame, sugerem que a realização de exames é uma prática que contribuirá para a regulação dos saberes escolarmente válidos e, mesmo que de modo implícito, para a demonstração de certas relações de poder.

Sendo, por conseguinte, recorrentes as dúvidas em relação aos efeitos no processo de ensino-aprendizagem da avaliação sumativa externa (que até por isso deve ser estudada nas suas consequências), também em termos da avaliação formativa se desenvolvem tentativas para a sua reconceptualização, como a que apresentou Fernandes (2006), com uma "avaliação formativa alternativa" (p. 22). Com o intuito de clarificar o próprio conceito de avaliação formativa, o autor (Idem: 22-23) distingue o

entendimento clássico do termo ("visão mais restritiva") da concepção actual: "Trata-se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens."

3. Enquadramento do estudo destas provas de avaliação

3.1. Justificação do *corpus*

O corpus que será objecto de análise neste estudo corresponde ao conjunto das provas de avaliação externa de Língua Portuguesa, dos vários níveis de escolaridade, realizadas no ano lectivo de 2009/10, no final deste ano lectivo. Num total de quatro provas, duas são as Provas de Aferição [PA] do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico e outras duas são os Exames Nacionais [EN] do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Depois da caracterização geral dos testes, serão analisadas, em específico, as secções relativas à avaliação do domínio gramatical e as suas 25 questões, numa média de seis (6) questões por prova escrita.

Uma primeira razão que motivou a escolha das três Provas de Avaliação foi o facto de elas corresponderem à fase da uma putativa suspensão do modelo da avaliação externa tal como o vimos conhecendo, isto de acordo com as notícias postas a circular a partir de 31 de Julho de 2010 pela própria Ministra da Educação Isabel Alçada.

Entretanto, moveu-nos uma razão maior radicada num desejo de compreensão das finalidades da avaliação externa: se melhorar o sistema, se apenas controlá-lo, sempre através da análise e da comparação de duas modalidades de avaliação externa – a avaliação aferida e a avaliação sumativa.

Finalmente, a opção pelo estudo das provas de avaliação dos Ensinos Básico e Secundário justifica-se porque aí se poderá ver espelhada uma representação do domínio da gramática e uma configuração do discurso oficial sobre o ensino do Português, quanto à sua avaliação, às suas actividades e aos seus conteúdos.

3.2. Dimensões da análise das provas de aferição e dos exames nacionais

A análise de conteúdo (Vala, 1986) das provas de avaliação será feita numa perspectiva de confronto entre as PA e os EN (na estrutura, nas questões e nos domínios avaliados), e no sentido de descobrir continuidades ou rupturas no que à avaliação do conhecimento linguístico diz respeito, tendo-se em consideração a hipótese de que a avaliação externa poderá funcionar como forma de regulação e de (re)configuração do ensino-aprendizagem no domínio da gramática e na área do Português.

Elegendo como objecto, primeiro, o enunciado das provas e, depois, as secções de gramática, este estudo desenvolve-se em cinco dimensões: a) a organização dos

enunciados das provas e os domínios de avaliação; b) o enquadramento da gramática na avaliação em Português; c) a caracterização do tipo de perguntas utilizadas na avaliação dos alunos, quer nas provas de aferição quer nos exames nacionais; d) a categorização das operações cognitivas subjacentes à avaliação gramatical; e) a definição dos conteúdos gramaticais e a sua distribuição por áreas linguísticas.

Para descrever a organização das provas de avaliação, será analisada a sua estrutura, identificando-se as suas partes e definindo os domínios programáticos naturalmente avaliados em cada uma delas: leitura, gramática, escrita.

No sentido de analisar o grau de complexidade apresentado pelos testes e para classificar os tipos de pergunta de avaliação, estabeleceram-se estas seis categorias, a partir de propostas como as de Abrecht (1994), Carrasco (1989) e Ribeiro (1990): a) resposta curta; b) de completamento; c) de escolha múltipla; d) de selecção; e) de correspondência; f) de transformação.

Sabendo que, subjacentes às perguntas de avaliação, se encontram actividades específicas que implicam distintas tarefas metalinguísticas, definiram-se categorias para descrever tais operações e, igualmente, avaliar os níveis de exigência cognitiva das questões. Seguindo estudos anteriores, definimos (Silva, 2008: 284-285) três categorias (reconhecimento, produção, explicitação), às quais se encontram associados verbos introdutores das instruções. Como operações de reconhecimento consideram-se as que implicam a identificação (a partir de um conjunto) ou a delimitação (num enunciado) de unidades linguísticas, através de verbos do tipo assinalar, indicar. As tarefas de produção e de explicitação dizem respeito a actividades que implicam a (re)construção de um texto e que obrigam à explicação dos saberes gramaticais sobre que os alunos são avaliados.

Por fim, com o intuito de descrever os conteúdos gramaticais objecto de avaliação, optou-se por distribuí-los pelas áreas da descrição linguística (morfologia, sintaxe, semântica ou outras), sem se proceder à sua individualização.

4. Apresentação de dados e discussão dos resultados

4.1. A estrutura das provas de aferição e dos exames nacionais

De acordo com as dimensões descritas, inicia-se agora a apresentação dos dados da análise efectuada às provas escritas de avaliação. Assim, no Quadro I, sintetizam-se os dados da estrutura das provas, segundo dois prismas: a) os tipos de texto que suportam as provas; b) as questões relativas aos domínios da avaliação – leitura, funcionamento da língua / gramática, expressão escrita –, indicando-se, neste último caso, o tipo e o tema das produções escritas. Em termos da sua organização interna, podemos considerar que estas quatro provas mantêm uma estrutura praticamente idêntica, incluindo, em média,

dois textos e 19 questões: doze de leitura, seis de gramática e uma de composição escrita.

CATEGORIAS / PROVAS	*Tipos de Texto*	*Compreensão Escrita/ Leitura*	*Funcionamento da Língua/ Gramática*	*Tipos de texto a escrever*	*Tema do texto escrito*	TOTAL DE QUESTÕES DA PROVA
PA 1º Ciclo	*Narrativo* *Informativo*	8 questões 4 questões	6 questões	*Bilhete* *Narrativa*	*Aviso* *Paixão*	20
PA 2º Ciclo	*Dramático* *Informativo*	10 questões 3 questões	8 questões	*Relato*	*Viagem*	22
EN 3º Ciclo	*Informativo* *Poético* *Épico*	7 questões 5 questões 1 questão	6 questões	*Carta*	*Viagem*	20
EN Secundário	*Épico* *Informativo*	5 questões 3 questões	5 questões	*Reflexão*	*Viagem*	14
TOTAIS *Médias*	**9** *2,3*	**46** *11,5*	**25** *6,3*	**5** *1,3*	**-** *-*	**76** *19*

Quadro I: Estrutura das provas de avaliação externa de Língua Portuguesa de 2010

Os quatro exemplares das provas apresentam uma estrutura algo semelhante que se reflecte de modo mais notório se compararmos as PA e os EN.

Um primeiro indicador que distingue as PA dos EN é o número de páginas. As PA do 1º e do 2º Ciclos têm respectivamente 16 e 15 páginas (média de 15,5), enquanto que os enunciados dos EN do 3º Ciclo e do Secundário são mais curtos (13 e 8 páginas; média de 10,5 páginas). Tal significa que não é na extensão que se encontrará o (maior) grau de dificuldade, bem pelo contrário: as provas mais curtas são mais exigentes.

Entretanto, a PA do 1º Ciclo é composta por duas partes: na primeira, estão incluídos dois textos acerca dos quais se fazem perguntas de leitura e de gramática; na segunda parte, dedicada ao domínio da escrita, pede-se aos alunos para produzirem dois textos. A PA do 2º Ciclo também é constituída por duas partes: na primeira, estão incluídos dois textos sobre os quais se colocam questões sobre leitura e gramática; a única diferença está na segunda parte, onde os alunos só têm de produzir um único texto, mas mais extenso que os do 1º Ciclo.

Quantos aos EN do 3º Ciclo e do Secundário, eles estão estruturados em três grandes grupos (equivalentes às partes das PA) dedicados os dois primeiros à leitura e ao funcionamento da língua e o terceiro à produção escrita. De facto, no teste do 3º Ciclo, o grupo I, que inclui três textos diferentes, é dedicado todo ele à leitura; o grupo II, ao

funcionamento da língua em exclusivo; e o grupo III, totalmente à escrita. O exame do Secundário, também se estrutura em três grupos, mas tem uma organização interna ligeiramente distinta, já que, no grupo I, dedicado à leitura, estão implicados dois textos: um citado, *Os Lusíadas*; outro referido, *O Memorial do Convento*; no grupo II, a partir de um texto, fazem-se três perguntas de leitura e cinco tendencialmente de funcionamento da língua; o grupo III está reservado à composição escrita de um texto que tenha entre 200 e 300 palavras. A grande diferença do Exame Nacional do Ensino Secundário em relação aos três outros testes é que neste as questões de funcionamento da língua não são destacadas das restantes.

Assim, em termos globais e como é tradicional, esta avaliação, quer a das provas de aferição quer a do exames, centra-se apenas nos domínios programáticos da leitura, da gramática e da escrita, não se prevendo a avaliação da comunicação oral. Além disso, os enunciados, agora seguindo uma tendência inovadora, apresentam sempre um texto informativo e um outro literário (que pode ser narrativo, dramático, poético ou épico), seguidos de questionários, com perguntas diversas. Nesta parte, surge igualmente uma série de questões sobre "funcionamento da língua". Quanto aos dois EN, eles estão sempre divididos em três grupos, dedicados à avaliação dos domínios da leitura, da gramática e da escrita, o que, de algum modo, reflecte uma prática de avaliação autónoma dos domínios programáticos.

Ponderando outros pontos da análise de aspectos relativos às questões que avaliam, em separado, a leitura, a gramática e a escrita, não podemos deixar de fazer uma breve referência aos textos objecto de avaliação. Se, no conjunto dos textos não literários (5 ou 55,5%), o predomínio absoluto dos textos informativos (5) vem tão-só confirmar a alteração das práticas escolares correntes. Tal significa que, à imagem do que vem acontecendo nas avaliações internacionais como as do PISA, os alunos vão sendo colocados perante textos de natureza diversa (como é o caso dos textos retirados dos jornais: PA do 2º Ciclo e EN do 3º Ciclo) seguindo-se o princípio de que o contacto com diferentes tipos textuais e a diversidade de experiências de leitura fazem do aluno um leitor cada vez mais competente.

O domínio da escrita aparece aqui em último lugar (uma questão em média), pese embora o facto de implicar uma pergunta de desenvolvimento (redacção de um texto de 200 a 300 palavras, no caso do EN do Secundário) de dificuldade naturalmente acrescida, visível nas instruções/exigências da própria questão, cujo grau de dificuldade advém não só da extensão da resposta, mas sobretudo dos parâmetros de correcção do texto e que implicam dimensões da pré-escrita e da pós-escrita, como sucede nas PA do 1º e do 2º Ciclos.

4.2. As categorias de resposta no domínio da gramática

Quanto às questões que avaliam o conhecimento gramatical (Quadro II), há uma presença significativa de três categorias (completamento, escolha múltipla e correspondência) que perfazem um total de 15 questões (63,5%). Os outros três tipos (resposta curta, de selecção, de transformação) são de ocorrência mais reduzida (três ocorrências no total para cada categoria). Sendo aquelas, por princípio, de um grau de exigência menos elevado e podendo estas ser entendidas como algo mais difíceis (ora por implicarem saberes mais específicos, ora por exigirem distinção de pormenores), cremos poder sustentar que, a este nível, a avaliação da gramática parece apresentar-se como pouco exigente, sobretudo porque só três respostas (as de transformação) implicam uma efectiva produção textual, ao passo que as restantes traduzem o entendimento da gramática escolar como um saber exclusivamente declarativo. Ressalve-se, por fim, que, no quadro que a seguir se apresenta, há uma resposta que não foi incluída, pois representa uma categoria específica e distinta das que aqui se definem: trata-se da "ordenação alfabética" que ocorreu (apenas) na PA do 2º Ciclo.

TESTES	CATEGORIAS DE RESPOSTA (GRAMÁTICA)					
	resposta curta	*comple-tamento*	*escolha múltipla*	*selecção*	*corres-pondência*	*transfor-mação*
PA 1º Ciclo (6)		2	1	2	1	
PA 2º Ciclo (7)	1	2		1	1	2
EN 3º Ciclo (6)	2	1	1		1	1
EN Secundário (5)			4		1	
TOTAIS (24)	**3**	**5**	**6**	**3**	**4**	**3**
Percentagens	*12,5%*	*20,8%*	*25,0%*	*12,5%*	*16,7%*	*12,5%*

Quadro II: Tipos de resposta no domínio da avaliação do saber gramatical

4.3. As operações metalinguísticas na avaliação do saber gramatical

Estando o domínio da gramática presente em todas as provas de avaliação, importa desvendar as funções subjacentes à avaliação do conhecimento gramatical, através da análise das operações metalinguísticas (reconhecimento, produção ou explicitação) que os alunos têm de realizar para responder às perguntas.

Analisando os enunciados das PA do 1º Ciclo relativos à gramática, verificamos que às seis questões estão subjacentes actividades de identificação. Vejam-se estes três exemplos: "11. Assinala com X a coluna composta apenas por palavras graves."; "12.

Escreve um sinónimo de cada palavra sublinhada."; "16. Lê as frases A e B. / [...] / Transcreve o sujeito e o predicado de cada uma das frases para os respectivos espaços." Pese embora o facto de algumas das actividades serem mais complexas do que outras, as actividades aqui subjacentes são de puro reconhecimento do saber dos alunos.

Na PA do 2º Ciclo, o predomínio das questões de identificação é também evidente (seis questões num total de oito). Os três exemplos que se seguem comprovam essa tendência, que está presente em todas as provas que vimos analisando: "11. Ordena alfabeticamente as seguintes palavras, numerando-as."; "12. Forma uma nova palavra, a partir de cada palavra dada, utilizando os sufixos que se encontram dentro do rectângulo. [...]"; "13. Transcreve cada palavra sublinhada para a coluna que corresponde à classe gramatical a que pertence."

Estas Provas de Aferição podem, de facto, servir para aferir o nível de (re)conhecimento dos saberes linguísticos declarativos dos alunos, mas não avaliam as suas capacidades de produção ou de explicitação linguística, objectivos mais exigentes, mas igualmente válidos para a formação linguística dos nossos alunos.

CATEGORIAS / **TESTES**	***Reconhecimento***	***Produção***	***Explicitação***	**TOTAL (actividades por teste)**
PA do 1º Ciclo	6	--	--	6
PA do 2º Ciclo	6	2	--	8
EN do 3º Ciclo	5	1	--	6
EN do Secundário	5	--	--	5
TOTAIS (25)	**22**	**3**	**0**	**25**
Percentagens	*88%*	*12%*	*0%*	*100%*

Quadro III: Tipos de actividades de avaliação do conhecimento gramatical

Passando à análise dos dois EN do 3º Ciclo e do Secundário de 2010, o panorama não se altera muito, já que das 11 questões de gramática, 10 são de reconhecimento, como se observa no quadro anterior. O enunciado, que é a única excepção a esta tendência, encontra-se no EN do 3º Ciclo, traduzindo-se num exemplo de um exercício de produção escrita bastante corrente nestas provas (transformação de discursos): "5. Lê as frases seguintes. / [....] / Reescreve as frases, representando em discurso directo a fala do Pedro e a fala da Maria."

No EN do Secundário de 2010, maioritariamente através de questões de escolha múltipla de um grau de dificuldade mais elevado, também ocorrem apenas operação de reconhecimento de informação gramatical que os alunos têm de ter presente.

Em termos globais e como se vê no Quadro III, há um predomínio claro das actividades de reconhecimento (88%) sobre as de produção (cerca de 12%) ou de explicitação (0%). Tal supremacia de actividades básicas de identificação vem confirmar o que já era visível, por exemplo, na análise de sequências didácticas dos livros de Português do 3.º Ciclo (Silva, 2008: 469). Como então sugerimos, o conhecimento gramatical, tanto no ensino como na sua avaliação, é sobretudo configurado sob a forma de uma reprodução, funcionando como um fim em si mesmo e não como instrumento de desenvolvimento de capacidades comunicativas.

Quer as actividades de produção (que potenciarão práticas de escrita), quer as de explicitação (que tornam o aluno capaz de reflectir sobre conhecimentos linguísticos) ocorrem em número sempre reduzido, traduzindo, afinal, uma configuração menos exigente da gramática escolar.

Indícios disso mesmo são os 12 verbos introdutores das 25 actividades, que remetem para operações cognitivas simples, tais como as de: seleccionar (5 ocorrências); completar (3); escrever (2); indicar (2); escolher (2); transcrever (2); fazer corresponder (2); preencher (2); reescrever (2); assinalar (1); ordenar (1); formar (1).

Em suma, todos os dados parecem querer indicar uma concepção de gramática como um conjunto de conhecimentos que os alunos são capazes de reconhecer e que pertencem a determinadas áreas que a seguir serão analisadas, mas que não implicam produção textual nem reflexão sobre a língua.

4.4. Os conteúdos gramaticais predominantemente avaliados

O facto de o domínio gramatical ser objecto de avaliação em todas as provas escritas de todos os níveis de ensino é, só por si, significativo: do 4º ano ao 12º ano. Em todo o caso, para se perceber melhor como é configurada a "gramática oficial" (a da avaliação externa feita pelos exames) e como esta poderá (também) ajudar a construir uma visão específica ou a manter a concepção tradicional de gramática escolar, convém saber quais os conteúdos gramaticais que são preferencialmente avaliados nestas provas oficiais.

Definidas as grandes áreas da gramática que podiam ser objecto de avaliação (morfologia, sintaxe, semântica, outras), analisaram-se as Provas de Aferição e os Exames Nacionais aplicando-lhe tais categorias. A principal conclusão a que se chegou (ver Quadro IV) é que o conhecimento gramatical que vem sendo objecto de avaliação se centra nas áreas da sintaxe e da morfologia, surgindo a semântica logo de seguida.

TESTES / ÁREAS	PA 1º Ciclo	PA 2º Ciclo	EN 3º Ciclo	EN Secundário	TOTAL	(%)
Morfologia	1	3	1	1	**6**	**(24%)**
Sintaxe	2	3	3	1	**9**	**(36%)**
Semântica	2	1	1	1	**5**	**(20%)**
Outras	1	1	1	2	**5**	**(20%)**
TOTAIS	**6**	**8**	**6**	**5**	**25**	**(100%)**

Quadro IV: Áreas da descrição gramatical objecto de avaliação nos testes

Estando a avaliação gramatical centrada na sintaxe (cerca de um terço das questões, 36% das mesmas, ou 9 em 25 perguntas) e na morfologia (6 questões ou 24%), surgem ainda conteúdos da área da semântica e de outras áreas (cinco ocorrências em cada ou 20% cada). Em relação às questões incluídas na última categoria aberta, elas são de natureza algo diversa e representam a multiplicidade de matérias gramaticais em que os alunos podem ser avaliados do 4º ao 12º anos de escolaridade: identificar palavras graves (PA do 1º ciclo); ordenar alfabeticamente palavras (PA do 2º ciclo); transformar frases de discurso indirecto para discurso directo (EN do 3º ciclo); identificar casos de coesão lexical e indicar valores de uso de certos itens gramaticais (EN do secundário).

Acima de tudo importa reter este dado: o facto de a gramática oficialmente avaliada se centrar na sintaxe, na morfologia e na semântica confirma o entendimento de uma gramática escolar voltada para o puro reconhecimento de categorias da gramática das palavras e da frase, não funcionando, como já frisámos, como instrumento de promoção de competências nem de explicitação de saberes. Esta forma oficial de representar a gramática faz dela um instrumento algo limitado da língua em funcionamento, que, como hoje sabemos, não é apenas palavra, frase e significado isolados, mas se constrói em textos complexos e em discursos dinâmicos.

Por outro lado, a repetição de questões relativas à morfologia e à sintaxe apontam no sentido de uma representação predominantemente formal da avaliação gramatical, em que o sentido e o uso dos vocábulos passa para segundo ou terceiro plano.

5. Apontamentos finais

Se, como vimos no enquadramento deste estudo, os autores continuam a defender, em teoria, uma avaliação de tipo formativo – Fernandes (2006) propôs uma (nova) "teoria da avaliação formativa" (alternativa) e Abrech (1994) descrevera já as

"vantagens e contributos" dessa avaliação – pelo contrário, há que considerar que, pelo facto de se atribuir uma relevância significativa aos exames e à avaliação sumativa, a avaliação externa (sem fins formativos) exerce ainda um poder significativo na regulação das práticas pedagógicas.

Estranha-se, por isso, que o dia 31 de Julho de 2010 possa ter sido assinalado como a data do anúncio público de um putativo fim do sistema de avaliação escolar português tal como sempre o conhecemos: é neste dia que surge, no discurso político oficial, a ideia (não totalmente) nova de eliminar as retenções ou os chumbos dos alunos nos ensinos básico e secundário. Acabar-se-ia, assim, pelo menos com o insucesso escolar.

O sério jornal *Expresso* revelara, nesse dia, que a Ministra da Educação, Isabel Alçada, "quer acabar com chumbos". Com honras de primeira página e com a imagem sempre sorridente da governante, este semanário acrescentou ainda que a "Ministra diz que reprovar não serve para ajudar os alunos."

Mesmo que se possa aceitar que a reprovação dos alunos não é sinónimo de sucesso nas aprendizagens, como também não o é a mera passagem de ano, especialmente no caso daqueles estudantes que estão abrangidos pela escolaridade obrigatória; a verdade é que, quando se fala de uma "política educativa séria", não é aceitável que se pretenda ultrapassar os níveis de insucesso e de abandono escolares com uma medida puramente administrativa: "acabar com os chumbos"!

A verdade é que, se estas provas, que vimos analisando, servem até para aferir ou para examinar o nível dos conhecimentos linguísticos dos alunos, elas não avaliam nem promovem a aprendizagem de capacidades de produção ou de explicitação linguísticas. Estamos, igualmente, perante uma concepção minimalista das questões da gramática, que só atribui relevo a áreas como a sintaxe (da frase mas não do texto) e a morfologia (lexical e flexional), mas quase sempre coloca de lado questões de semântica e de pragmática, ou seja, dos sentidos e dos usos linguísticos.

E mesmo que o nome das provas se tenha alterado (provas de aferição versus exames nacionais), a verdade é a substância da avaliação se mantém, sem descontinuidades nem na filosofia subjacente às provas de avaliação nem sequer na estrutura, nos domínios avaliados, nos conteúdos implicados ou nas actividades metalinguísticas subjacentes à avaliação dos alunos.

De facto, pelo menos na última década (2001-2011), as provas oficiais de exame mantém uma estrutura que contempla sempre os três domínios mais representativos do ensino do Português, a saber: a leitura, a gramática e a escrita.

Se quase nada muda quanto às formas de avaliar, a única hipótese será mesmo, como pretendem alguns políticos, acabar de vez com os sistemas públicos de avaliação, porque, afinal, o que se tem verificado, na última década, é a evolução desde a febre

das provas de aferição e dos exames nacionais até ao silêncio de uma escola sem avaliação formal.

Referências bibliográficas

ABRECHT, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Porto: Edições Asa.

CARDOSO, A. (1995). 'Avaliação aferida': que destino? *In* José A. Pacheco e M. Zabalza (orgs.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho, pp. 83-88.

CARRASCO, J. P. (1989). *Como Avaliar a Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.

ESTEBAN, M. T. (2003). Ser professora, avaliar e ser avaliada. *In* Maria T. Esteban (org.). *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 13-37.

FERNANDES, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, Vol. 19(2), pp. 21-50.

PACHECO, J. A. & ZABALZA, M. (1995). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho.

RIBEIRO, L. C. (1990[2]). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

SILVA, A. C. (2008). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho.

SILVA, A. C. (2009). A natureza e os fins do conhecimento gramatical: análise de provas de exame de Português. *Diacrítica – Ciências da Linguagem.* Braga: Universidade do Minho/Instituto de Letras e Ciências Humanas, Nº 23/1, pp. 171-203.

SILVA, A. C. & SOUSA, J. E. F. A. (2009). Sobre a avaliação do conhecimento gramatical escolar: um estudo dos exames nacionais de 2009. *In* Bento D. Silva *et alii* (orgs.). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.* Braga: CIED - Universidade do Minho, pp. 3986-3999.

VALA, J. (1986[7]). A análise de conteúdo. *In* A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

A Formação Contínua de professores como resposta para a integração de uma avaliação dialógica na sala de aula: contributos das TIC

Sandra Cardoso

Escola E.B. 2, 3 de Marco de Canaveses

Resumo: Esta comunicação pretende, em última análise, divulgar alguns instrumentos de avaliação electrónica construídos por 9 docentes do ensino Básico e Secundário em contexto de formação (100 horas de formação creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores nos anos lectivos 2008/2009 e 2009/2010).
A oficina "Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: Avaliação, Auto-avaliação e Avaliação-electrónica", promovida pelo Centro de Formação do Alto Cávado e Agrupamento de Escolas de Vila Verde, serve de palco a este estudo que, por sua vez, se enquadra num projecto de investigação-acção mais amplo (no âmbito de um projecto de doutoramento) que, em termos práticos, ambiciona observar, analisar e impulsionar o desenvolvimento profissional dos já referidos professores, de disciplinas diversas, relativamente às suas concepções e práticas avaliativas, em contexto de formação e sala de aula, desenvolvendo projectos, instrumentos e actividades de avaliação e aprendizagem com recurso às TIC.
Assim, acreditando na via de uma Escola Inclusiva, onde TODOS os alunos encontram o seu lugar de realização e aprendizagem, o estudo que estamos a desenvolver tem como hipótese principal o potencial e a eficácia da formação contínua de professores no desenvolvimento de práticas avaliativas mais dialógicas e formativas, onde as Novas Tecnologias poderão, estamos em crer, desempenhar um papel fundamental, se aliadas a processos de ensino-aprendizagem inovadores e construtivistas.
Em suma, apresentaremos instrumentos de avaliação formativa e electrónica das aprendizagens em ambientes formais e virtuais, podendo ser aplicados à distância ou presencialmente, e ainda alguns resultados derivados da sua implementação, observados em contexto de sala de aula e relatados pelos próprios formandos e respectivos alunos. Estes dados permitir-nos-ão retirar algumas conclusões interessantes, nomeadamente, no que diz respeito à relevância da formação contínua de professores nestas duas áreas, quanto a nós privilegiadas na construção de uma verdadeira Escola Para Todos: a Avaliação Formativa e a Tecnologia Educativa.

Palavras-chave: Avaliação Electrónica Formativa, Formação Contínua de Professores; Escola Inclusiva.

Abstract: The present article/ communication aims at the spreading of some of the electronic assessment instruments made by 9 elementary and secondary school teachers within the context of their formation (100 hours of credited formation by the Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores during the school years of 2008/2009 and 2009/ 2010).
The course "Students' Assessment: Assessment, Self-assessment and Electronic Assessment", sponsored by Centro de Formação do Alto Cávado e Agrupamento de Escolas de Vila Verde, was the stage for this research, which is integrated in a wider action research investigation (in the framework of a doctorate research). In practical terms, it aims at the observation, analysis and promotion of professional development of the school teachers mentioned above, from diverse subjects, as far as their assessing conceptions and practices are concerned either in the context of their formation and their classrooms, through the development of assessment and learning projects, instruments and activities based on Technologies of Information and Communication (TIC).
Therefore, embracing the assumption of the Inclusive School, where EVERY student is able to find a place of fulfillment and significative learning, the developing research sets as its main premise the potential and effectiveness of the continuous formation of teachers in the development of dialogical and formative assessment practices, where

New Technologies might play a fundamental role if linked to innovative and constructivist teaching and learning processes.
To sum up we will present formative and electronic assessment instruments of learning processes in formal and virtual environments that can be applied at distance or in attendance. We will also present some of the results of their implementation in classroom contexts as reported by the teachers and their students. This data will allow us to reach important conclusions as far as the relevance of the continuous formation is concerned within the fields of Formative Assessment and Educational Technology, essential in the construction of a true Inclusive School as we believe.

Key-words: Electronic and Formative Assessment, Continuous Formation; Inclusive School.

1. Enquadramento do estudo

O trabalho de 9 professores em processo de formação, que nos propomos aqui apresentar, integra um alargado projecto de investigação que importa referir para melhor enquadramento da acção.

Como tantos outros, também este projecto tem a ambição de contribuir para o conhecimento de possíveis meios/métodos técnicas ou instrumentos que podem colaborar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem e respectivos resultados. Para tal, o estudo que iniciámos em Março de 2009, acreditando na via de uma escola inclusiva, onde todos os alunos têm o seu lugar de aprendizagem e realização, para o alcance do sucesso educativo propõe uma abordagem ligada à formação de professores e seu desenvolvimento profissional como meio privilegiado na construção desta escola.

A avaliação dialógica das aprendizagens dos alunos, um dos pilares de todo o processo de ensino-aprendizagem inclusivo, foi o tema da primeira oficina de formação que desenvolvemos e observámos num projecto de investigação-acção, junto de professores de diferentes grupos disciplinares. A avaliação dialógica aliada às potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) – Avaliação Electrónica – foi o tema da segunda parte da oficina de formação que aconteceu com os mesmos professores, a pedido destes, onde desenvolveram instrumentos diversificados e alternativos ao sempre presente teste escrito na sala de aula.

Não completamente satisfeitos com as significativas melhorias das suas práticas pedagógicas, agora mais formativas, dialógicas e, consequentemente, inclusivas, visíveis principalmente nos resultados obtidos pelos alunos nas suas disciplinas, os professores propuseram a realização de uma terceira parte da oficina de formação sob o tema da diversidade na sala de aula e a diferenciação pedagógica, que terá início em Março de 2011.

O que apresentamos neste artigo é uma pequena parte deste trabalho conjunto e colaborativo entre 10 professores (9 formandos e 1 formadora) que mudaram a

avaliação das aprendizagens dos alunos e abriram caminhos até aqui seus desconhecidos no campo da avaliação electrónica.

Apresentaremos, especificamente, o processo de construção dos instrumentos de avaliação que construíram com recurso às TIC, disponíveis on-line, as conclusões dos professores sobre o seu processo de formação e a sua prática e, por fim, a diferença observada nos resultados dos alunos comparando o seu desempenho num instrumento tradicional e num instrumento de avaliação electrónica.

A formação de professores, no modelo que foi implementado nestas oficinas, constitui o ponto capital de todo este projecto, uma vez que, estamos em crer, concorre de forma determinante para a reflexão e reformulação de práticas e concepções docentes e dela parece depender o sucesso da implementação das novas noções e práticas no caminho da inclusão.

2. Um modelo de formação inovador

Neste campo da formação de professores intentámos uma inovação, como já apresentámos num trabalho anterior (Cardoso, 2010-b), aliando o modelo de formação docente da UNESCO, no âmbito da Educação Para Todos, ao programa de formação de professores em TIC previsto no Estudo de Implementação relativo às Competências TIC do Plano Tecnológico para a Educação do Ministério da Educação (GEPE, 2008).

Esta aliança foi fundamental e importa pormenorizar um pouco pois alicerçou toda a parte experimental da investigação que deu origem às oficinas de formação "Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: avaliação, auto-avaliação e @valiação electrónica."

Pareceu-nos bastante adequada a coligação entre os referidos modelos de formação, uma vez que, a nosso ver, estes se complementam e rematam. I.e.: enquanto o modelo de formação da UNESCO se preocupa com as *Necessidades Especiais dos Professores* (Ainscow, 1998) na sala de aula tendo em conta a diversidade das suas turmas, propondo para o efeito a busca de novos métodos; o modelo do PTE coloca o enfoque na necessidade de uma verdadeira e sólida integração das TIC nas práticas dos docentes, não deixando de ter como objectivo último uma pedagogia mais construtivista e inclusiva, atendente às necessidades de todos e de cada um:

> No caso concreto dos professores, como já referimos, equacionámos uma perspectiva de desenvolvimento profissional mais ampla do que a mera aquisição de competências básicas em TIC. Assim, no que diz respeito à concepção do dispositivo, foi possível considerar com profundidade a dimensão pedagógica da utilização das TIC. [...] Esta visão integrada das tecnologias nas outras dimensões do processo educativo torna evidente a centralidade do processo de ensino e aprendizagem e não das TIC em si e por si. (GEPE, 2008, pp. 53- 64)

O projecto de formação da UNESCO destaca como principal e derradeira finalidade de qualquer plano formativo docente a Educação Para Todos/Escola Inclusiva, um

objectivo que é visto como prioritário pela UNESCO, pois considera que parte do problema das escolas excludentes está na sensibilidade e (in)formação dos professores, como refere o Bureau de Informação Pública da UNESCO (Haddad, 2005, p.1): *teachers are the key to any education reform*!

O projecto de formação "Necessidades Especiais na Sala de Aula". (entenda-se necessidades especiais dos professores e não dos alunos!) da UNESCO tem como finalidade apoiar os professores nesta caminhada rumo à inclusão, mas de forma reflectida, consciente, activa e partilhada. É um projecto de formação que foi já testado em vários países da Europa (Meijer, 2003; Meijer, 2005) e também, numa fase posterior, no nosso país, onde existem muitos professores e formadores envolvidos (Costa & Paes 2000). A conceptualização do papel da Educação adoptada no âmbito do projecto de formação em questão repensa as dificuldades de aprendizagem numa perspectiva mais abrangente, curricular, por oposição à perspectiva individual existente que se apresenta como *desvantajosa para as crianças que se propõe servir* (Ainscow, 1998, p.27). A alternativa apresentada pela UNESCO é uma perspectiva curricular onde as dificuldades educativas são definidas em termos de tarefas, actividades e condições de sala de aula, em vez de apontarem o aluno como único responsável:

> Esta perspectiva mais alargada passa pelo reconhecimento de que os indivíduos têm de ser vistos dentro de um determinado contexto... Não nos podemos esquecer de que o conhecimento que temos dos indivíduos é condicionado pelos nossos próprios recursos pessoais e pela nossa experiência. (Ainscow, 1998, p.31).

Foi esta *perspectiva curricular* que nos aproximou do método em questão, já que implica, antes de mais, uma urgente compensação das limitações dos professores, tornando-os mais aptos a compreender e interpretar as diferentes situações da sala de aula, afastando-os da responsabilização individual do aluno e, consequentemente, a melhorar as condições de aprendizagem. A valorização profissional é, desta forma, um ponto capital do virtuoso processo de criação da Escola Inclusiva. Os professores precisam de apoio para ultrapassar as suas limitações neste campo.

Montero (2000, p.10) refere que não é possível aos professores resolver os problemas de exclusão da sociedade em si: "Los programas de formación del profesorado (...) no pueden preparar a los profesores individuales para sustituir a los movimientos sociales y políticos necesarios para enfrentarse a los problemas sociales". No entanto, consideramos possível (e esta investigação vai nesse sentido) que os docentes, com alguma formação sobre educação inclusiva, avaliação dialógica e pedagogia construtivista, consigam lidar com a diversidade existente na sala de aula, diferenciando pedagogicamente, assim fazendo a diferença nas vidas dos seus alunos: "Hay no obstante alguna evidencia de que, bajo determinadas condiciones, las escuelas pueden marcar una diferencia en las vidas de estudiantes."

Podemos, então, dizer que a mudança no sentido de uma escola mais plural, democrática e inclusiva está, em primeiro lugar, nas mãos dos profissionais e da formação que recebem, não obstante todas as limitações que os rodeiam (pessoais e institucionais).

Um outro aspecto quanto a nós muito positivo neste projecto de formação da UNESCO é a abordagem da formação de professores: inovadora e inclusiva, onde os professores são encorajados a adoptar uma atitude reflexiva face à sua prática docente, aprendendo com a própria experiência e ensaiando novas maneiras de trabalhar, partilhando e colaborando com os colegas e com alunos, diferentemente dos modelos expositivos/tradicionais de formação (Ainscow & Ferreira, 2003). O que vai ao encontro do preconizado pelo *modelo de formação flexível* do Plano Tecnológico (GEPE, 2008, p.84):

> Assim, pretende-se assegurar uma formação que responda às necessidades geradas e percebidas nas situações de trabalho e aos diferentes ritmos de aprendizagem dos professores a formar, por isso mesmo, irredutível a práticas de imersão colectiva de formandos em salas de formação com "ensino convencional", orientado para a aquisição de conhecimento ou de capacidades, sem se focar propriamente na competência profissional.

A investigação-acção é outro ponto comum que nos atrai nos dois modelos de formação que tomámos como referência: aconselham o acompanhamento dos percursos de experimentação das práticas, com vista ao seu aperfeiçoamento, sempre apoiado em processos de observação/avaliação formativa, em que todos os intervenientes são, simultaneamente, autores e objecto de pesquisa. Esta abordagem de investigação-acção, à qual Ainscow chama de *questionamento reflexivo* (1998, p.47-48), O PTE assume-a como base de todo o processo: *A base fundamental da formação assenta no pressuposto que a investigação deve ser eleita como a principal estratégia de formação* (Estrela e Estrela, 2001; Estrela, 2002; Estrela, 2002a; Esteves, 2002; Rodrigues, 2006, citados por GEPE, 2008, p.83):

> Sugere-se que seja incluído, com carácter necessário, o acompanhamento pós formação da actividade pedagógica do professor, de forma a garantir o seu impacto na rotina do processo de ensino aprendizagem.

Ainscow justifica a ênfase colocada na Investigação-acção docente pelo facto de considerar que o conhecimento necessário para educar todos os alunos com sucesso já existe dentro da própria escola, só que de forma desorganizada, encontrando-se disperso entre os diferentes elementos do corpo docente. O problema é que as escolas, de uma forma geral, trabalham desconcertadamente em prol dos objectivos da Educação Inclusiva e, por isto, sabem sempre mais do que aquilo que põem em prática. A investigação-acção e o trabalho colaborativo têm o poder de transformar esta situação de inércia e impotência, fazendo melhor uso de conhecimentos e competências existentes de facto, mas submersos, como explica o mesmo autor:

> Em resumo, o projecto "Necessidades Especiais na Sala de Aula" tenta, pois, ajudar os formadores de professores e os professores a tornarem-se mais confiantes e competentes no desenvolvimento da sua própria prática, encorajando-os a usar os recursos de outros que os rodeiam (incluindo os alunos) para estimular as suas reflexões sobre dificuldades que surgem na sala de aula. (Ainscow, 1998, p.48).

Ainda a este propósito, Costa & Viseu (2007, pp.238-259) consideram fundamental para o sucesso da implementação de novas práticas relacionadas com as TIC este acompanhamento por parte do formador, em contexto de sala de aula, como forma de evitar a eventual falta de confiança dos docentes em lidar com as tecnologias:

> Mesmo quando em presença de professores motivados para o uso das tecnologias, diferentes estudos parecem sugerir que é muito escasso o seu uso no quotidiano desses mesmos professores... Ou, ainda mais significativo, porque preocupante, a evidência de um uso muito pouco ambicioso do ponto de vista da aprendizagem propriamente dita, continuando as tecnologias, quando usadas, a servir sobretudo da apoio ao trabalho do professor ou para tarefas rotineiras por parte dos alunos, não acrescentando nada em termos de experiência cognitiva. (Costa & Viseu, 2007, p.242)

Em jeito de conclusão, pretendemos dizer que nos parece que os dois modelos de formação aqui brevemente analisados se integram, complementam, optimizam e estimulam a implementação de novas práticas avaliativas, mais inclusivas, com recurso às TIC. Logo, arriscamos considerar o modelo de formação docente por nós adoptado, para além de inovador, um modelo válido na construção de conceitos e práticas avaliativas dialógicas com recurso às novas tecnologias.

3. Resultados do processo formativo: construção de um instrumento de avaliação electrónica; implementação do instrumento na sala de aula

Os resultados obtidos em todo este processo formativo, nas oficinas parte I e II (100 horas de formação), foram bastante positivos em termos de concepções e práticas dos professores e até no desempenho dos alunos. Alguns destes resultados foram já descritos em trabalhos anteriores (Cardoso, 2010-a; Cardoso 2010-b) e mostram que as concepções e práticas avaliativas dos docentes se tornaram menos classificatórias e mais formativas; e que os resultados dos seus alunos melhoraram significativamente após a adopção de novas metodologias e novos instrumentos de avaliação, construídos e discutidos em contexto de formação.

Neste espaço centrar-nos-emos nos instrumentos de avaliação electrónica construídos e implementados pelos formandos e nos resultados obtidos pelos alunos, comparando-os com outros resultados alcançados com recurso a instrumentos de avaliação tradicionais (testes escritos).

Convém, antes de mais, referir as propostas de trabalho apresentadas e negociadas com os formandos aquando do início desta 2ª oficina de formação sobre avaliação electrónica: (i) Conhecer as vantagens do recurso às TIC na construção de instrumentos de avaliação; (ii) Conhecer estratégias de trabalho orientado na web e suas

potencialidades pedagógicas e avaliativas; (iii) Reflectir criticamente sobre o projecto de avaliação electrónica do PTE (2007) e reconhecer as suas limitações; (iv) Construir um instrumento de avaliação electrónica que avalie conhecimentos e competências e proporcione aprendizagens significativas; (v) Planificar as aulas de implementação do instrumento construído, substituindo o tradicional teste de avaliação por um instrumento de avaliação electrónico; (vi) Implementação do instrumento na sala de aula, com o acompanhamento/apoio da formadora; (vii) Reflexão conjunta sobre as aulas de implementação e resultados obtidos (numa primeira fase individualmente com a formadora e numa segunda fase em debate com todo o grupo de formandos) e diálogo sobre novas formas de acção.

Estas foram, resumidamente, as estratégias implementadas nesta oficina cujos resultados foram sendo registados sob a forma de grelhas de observação. Estas grelhas visaram registar todos os progressos conseguidos através do processo de formação e focaram-se em três diferentes objectos: o instrumento de avaliação electrónica construído; a avaliação dialógica implementada na sala de aula e o recurso às TIC. Estes três objectos de observação e registo deram origem a três grelhas diferentes que foram preenchidas ao longo do processo de formação e discutidas, individual e conjuntamente, como já foi referido.

Ainda a salientar que os critérios de observação e registo foram os abordados nas sessões de formação (quer da parte I, quer da parte II) como fundamentais para o alcance de uma verdadeira avaliação formativa e dialógica e negociados com os formandos de forma a que todos concordassem com os princípios básicos da construção e aplicação de um instrumento de avaliação (electrónica) na sala de aula.

Assim, tendo bem presentes estes critérios, os formandos sentiram-se mais orientados e centrados nos principais aspectos a ter em conta na construção do instrumento. A saber: organização/estruturação do instrumento; a sua navegabilidade; objectivos bem clarificados; estratégias bem explícitas; estratégias que envolvam a construção de aprendizagens significativas e não apenas a memorização e a repetição de conteúdos, como habitualmente acontece nos instrumentos tradicionais; emprego de recursos interessantes, relevantes e diversificados no instrumento; aproveitamento da componente multimédia com recurso a ficheiros áudio, filmes, fotos, texto, etc; critérios de avaliação bem explícitos e objectivos para orientação dos próprios alunos; e, por fim, o aspecto/apresentação do instrumento que deve ser apelativo e motivador.

A grelha 1 mostra um exemplo de observação, onde a formadora (com a cruz a preto) e o formando (com a cruz a vermelho) registaram as suas opiniões relativamente ao instrumento construído. Tanto a construção da grelha, como o seu preenchimento e debate que se sucedeu sobre o tema foram um trabalho conjunto de partilha e colaboração.

Critérios de avaliação do instrumento:	+				-	Descrição da situação:
Organização/Estruturação/facilidade de navegação	X/X					*Instrumento bem estruturado e organizado: os alunos não tiveram dificuldades na navegação*
Objectivos da actividade bem clarificados	X/X					*Os alunos perceberam bem os objectivos da actividade, a avaliar pelo decurso da aula.*
Estratégias da actividade bem clarificadas	X/X					*Alunos não tiveram dificuldade em compreender e realizar as actividades propostas.*
Estratégias que envolvem construção de aprendizagens significativas e não apenas memorização e repetição		X/X				*Tarefas do guião mobilizam mais competências de cópia e repetição do que reflexão, opinião e tratamento de dados.*
Recursos interessantes/relevantes e diversificados	X/X					*Os recursos são diversificados e adequados à realização das tarefas propostas.*
Recurso à componente multimédia (texto, filmes, fotos, áudio)	X/X					*Instrumento remete para recursos de várias tipologias, usando as potencialidades do multimédia.*
Critérios de avaliação bem explícitos	X/X					*A grelha de avaliação exposta aos alunos é clara e acessível, permitindo a auto e hetero-avaliação.*
Aspecto/apresentação apelativos	X/X					*Apresentação apelativa.*

Grelha 1: grelha de apreciação do instrumento construído.

Todos os instrumentos construídos nesta oficina estão disponíveis on-line no site http://avaliacaoelectronica.awardspace.info/ (imagem 1) e aí mesmo deixámos registado o excelente (des)empenho dos formandos envolvidos: um site com o trabalho de 9 professores que se dedicaram de "corpo e alma" na sua aprendizagem, como refere Miranda (2007), construindo actividades desafiadoras e criativas para os seus alunos, estas sim, estamos em crer que desencadeadoras de aprendizagens significativas e de efeitos visíveis na dinâmica da turma.

> "A investigação tem demonstrado que a estratégia de acrescentar a tecnologia às actividades já existentes na escola e nas salas de aula, sem nada alterar as práticas habituais de ensinar, não produz bons resultados na aprendizagem dos estudantes (De Corte, 1993; Jonassen, 1996; Thompson et al, 1996; apud Miranda, 2007). Esta tem sido, contudo, uma das estratégias mais usadas... Os resultados mais conclusivos do imenso esforço de investigação que acompanhou a introdução em grande escala das tecnologias computacionais no ensino mostram que acrescentar estes recursos às actividades já existentes nas escolas não produz efeitos positivos visíveis na aprendizagem dos alunos, na dinâmica da classe e no empenhamento do professor. Os efeitos positivos só se verificam quando os professores acreditam e se empenham de "corpo e alma" na sua própria aprendizagem e domínio e desenvolvem actividades desafiadoras e criativas, que explorem ao máximo as possibilidades oferecidas pelas Tecnologias." (Miranda, 2007)



Imagem 1: Site onde estão alojados os instrumentos de avaliação electrónica construídos pelos formandos.

Relativamente à prática, aplicação do instrumento de forma a implementar uma avaliação mais formativa e dialógica recorrendo às TIC, podemos dizer que foi igualmente uma experiência muito compensadora, uma vez que demonstrou a preocupação dos docentes em orientar a sua prática segundo os critérios pré-estabelecidos, obtendo resultados muito animadores.

Assim, no recurso às TIC, foi importante ter sempre presente que: o uso da tecnologia deve servir para construir aprendizagens e não para repetir /reproduzir/memorizar, ou seja eternizar métodos já desgastados de avaliação; o professor deve ser um facilitador da aprendizagem, um mediador que orienta o aluno e não um expositor de conteúdos; os instrumentos electrónicos utilizados devem diversificar a avaliação e não reproduzir instrumentos tradicionais; a planificação/organização da actividade é uma parte importante do processo, assim como a clarificação dos objectivos e estratégias antes do início da actividade (e mesmo acesso ao computador); os critérios de avaliação, como em qualquer outro momento de avaliação, devem estar bem definidos e clarificados antes do início da actividade para melhor orientar o desempenho dos alunos; o apoio

deve ser constante aos alunos que têm dificuldade no uso da tecnologia, que não devem ficar prejudicados por isso; e, ainda, deve existir uma planificação alternativa no caso de ocorrer algum imprevisto (sempre conjecturável quando falamos de tecnologia!).

A grelha 2 exemplifica uma observação da implementação de um instrumento. As cruzes vermelhas correspondem à apreciação do formando e as cruzes pretas à da formadora.

Critérios:	+				-		Descrição da situação:
Uso da tecnologia para construir aprendizagem	X	X				Uso da tecnologia para repetir/ reproduzir/ memorizar	*Guião apelou mais à repetição e repetição do que à reflexão, opinião, etc. embora as competências de pesquisa e selecção de informação também estivessem presentes nas questões.*
Professor como mediador/ facilitador da aprendizagem	XX					Professor usou o método expositivo	*Não usou o método expositivo e apoiou os alunos na realização do guião, orientando a construção da sua aprendizagem.*
Diversificação de instrumentos com recurso às TIC	XX					Reprodução de instrumentos tradicionais com recurso às TIC	*Visita Virtual implicou outras competências para além das desenvolvidas nos métodos tradicionais de avaliação.*
Planificação/organização da actividade de avaliação	XX					Actividade de avaliação não planificada/organizada	*A actividade desenvolvida estava bem planificada e bem organizada. Construiu grelhas de avaliação do trabalho de grupo (durante) e do guião (depois)*
Clarificação dos objectivos da actividade antes do seu início	XX					Não há informação aos alunos sobre os objectivos da actividade	*Não observei este aspecto, uma vez que a prof. clarificou os objectivos da actividade na aula anterior à da implementação, no sentido de "ganhar" tempo.*
Clarificação das estratégias da actividade antes do seu início	XX					Não há informação aos alunos sobre as estratégias a seguir	*Não observei este aspecto, uma vez que a prof. também clarificou as estratégias da actividade na aula anterior à da implementação.*
Clarificação dos critérios de avaliação antes do início da actividade	XX					Não há informação aos alunos sobre os critérios de avaliação da actividade	*Prof. clarificou e negociou os critérios de avaliação na aula anterior à da implementação: os alunos pareciam familiarizados com estes critérios.*
Apoio aos alunos perante as dificuldades no uso da tecnologia	XX					Não há apoio aos alunos no uso da tecnologia	*Acompanhou e apoiou sempre, sugeriu, etc.*
Planificação alternativa prevendo determinadas avarias	XX					Não realizou a avaliação devido a uma avaria do material	*Tinha obra e guião de leitura.*

Grelha 2: observação na sala de aula – RECURSO ÀS TIC

Segundo os registos de observação efectuados e apoiando-nos na análise dos portfolios dos formandos e resultados dos alunos (que abordaremos mais adiante), podemos dizer que o recurso às TIC nos contextos avaliativos escolhidos por cada formando se revelou bastante proveitoso. Todos observaram vantagens na utilização deste tipo de instrumentos de avaliação electrónica e concordaram que esta diversificação foi benéfica para os alunos que melhoraram os seus resultados e desenvolveram outras competências para além das usualmente trabalhadas num teste tradicional.

Paralelamente à preocupação com o uso *correcto* da tecnologia na sala de aula, no sentido da inovação, da formação e diálogo, da aprendizagem significativa, também se registaram, como se disse anteriormente, os parâmetros relativos à avaliação dialógica, tendo em consideração que um momento de avaliação deve sempre: ser sistematizado através de instrumentos construídos para o efeito, não correndo o risco de ser baseado

apenas em percepções; ser precedido por uma negociação dos critérios de avaliação com os alunos no sentido de os (co)responsabilizar pelo processo avaliativo; os próprios instrumentos podem e devem ser negociados; ser antecedido também por uma clarificação dos objectivos e critérios da avaliação; deve envolver os alunos no processo, promovendo a sua auto-avaliação; o professor deve reflectir e, eventualmente, reformular a sua prática segundo os dados da avaliação, ajustando conteúdos, alterando estratégias, diversificando a avaliação e seus instrumentos; deve ser um momento de reforço positivo, antes de mais mostrar os pontos fortes do desempenho do aluno e, claro, os pontos em que deve melhorar; deve ser apoiado na interacção, no diálogo regular sobre o desempenho individual, ajustando métodos e orientações para que possa existir progresso; deve ser abrangente de todos os domínios do saber (saber, saber fazer e saber ser) e não apoiar-se quase unicamente nos testes de avaliação escritos; deve servir como um momento de orientação e formação mais do que um momento de classificação e escalonamento; é ainda importante que o professor não se alheie dos resultados obtidos pelos seus alunos e assuma responsabilidades conjunta e publicamente pelos insucessos, procurando do mesmo modo partilhado com o aluno soluções para as dificuldades encontradas; o respeito pelo ritmo individual de cada aluno torna-se fundamental no processo de avaliação, já que a uniformização (em todos os aspectos) não serve a diversidade encontrada numa sala de aula; por fim, tomou-se em consideração os alunos com mais dificuldade que devem, efectivamente, ter um apoio mais centrado por parte do seu professor de forma a conseguirem evoluir.

Estes critérios, definidos em contexto de formação, foram observados e descritos na respectiva grelha (como a exemplificada na grelha 3) e discutidos *a posteriori*, como já mencionámos atrás.

De facto, assim orientadas, as práticas dos docentes-formandos foram muito ao encontro de práticas formativas de avaliação e, aparentemente, mais inclusivas e atendentes à diversidade. Este aspecto foi considerado, unanimemente, pelo grupo uma grande conquista relativamente às suas práticas avaliativas e, embora admitam haver ainda muito a reformular neste âmbito, parecem bastante satisfeitos com os resultados obtidos, uma vez que se reflectiram também no desempenho dos alunos.

Critérios:	+				-		Descrição da situação:
Sistematiza a avaliação das aprendizagens	XX					Avaliação baseada em percepções	Sistematiza a avaliação das aprendizagens através de grelhas de avaliação de grupo e do guião da visita.
Negoceia critérios de avaliação	XX					Não negoceia critérios de avaliação	Não observei: negociou na aula anterior (alunos sugeriram alterações como a inclusão do comportamento)
Negoceia instrumentos de avaliação	XX					Não negoceia instrumentos de avaliação	Propôs aos alunos a realização da Visita Virtual ou de um teste tradicional.
Clarifica a avaliação antes das actividades	X	X				Não clarifica a avaliação antes das actividades	Clarificou critérios na aula anterior mas não informou o peso do trabalho na avaliação final (vale tanto como um teste?).
Promove a auto-avaliação dos alunos	XX					Auto-avaliação dos alunos inexistente	Na própria aula, os alunos preencheram um questionário de auto-avaliação on-line, embora mais direccionado para a actividade do que para o seu desempenho individual.
Reflecte/reformula segundo os dados da avallação	XX					Não reflecte nem reformula	Reflectiu sobre a prática, alterou o final do instrumento e pretende alterar guião, tornando-o mais direccionado para a obra.
Diversifica instrumentos de avaliação	XX					Utiliza como instrumento de avaliação apenas o teste escrito	Visita Virtual é um exemplo de diversificação. Também dinamiza cdublogues da disciplina.
Avaliação apoiado no reforço positivo	XX					Avaliação assente nos aspectos negativos	Durante a realização da actividade, foi reforçando positivamente os trabalhos realizados e as atitudes dos alunos.
Interacção/diálogo regular sobre avaliaçao	XX					Informação trimestral da classificaçao	Avaliação bastante dialogada: alunos falam com segurança sobre os critérios de avaliação e sugerem outros para o ano lectivo seguinte. Discutem a avaliação em conjunto.
Avaliação abrangente (todos os domínios)	XX					Avaliação que privilegia o domínio do saber	Grelha de sistematização é abrangente de todos os domínios do saber (Saber, Saber-fazer e Saber-ser).
Avaliação como formação	XX					Avallação como classificação	Visita forma (desenvolve competênclas) e avalia em simultâneo. Ao dialogar a avaliação com os alunos, vai focando aspectos positivos e outros a melhorar.
Assume responsabilidades no (in)sucesso	X	X				Atribui as responsabilidades pelo (in)sucesso aos alunos	Reflecte sobre as falhas no processo e assume-as: "não leram mais a visita porque o guião não pedia... acabaram muito rápido porque foi mais copiar..."; no entanto, não se co-responsabilizou perante a turma pelos níveis negativos atribuídos.
Respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno	XX					Tenta uniformizar os ritmos de aprendizagem	Deixou os alunos trabalhar livremente, sem pressões, dando tempo suficiente para terminar as tarefas propostas.
Centra-se nos alunos com mais dificuldade		XX				Desiste dos alunos com mais dificuldade	Apenas no final da aula apoiou os alunos com mais dificuldade.

Grelha 3: Observação na sala de aula – Avaliação Dialógica

4. Resultados do processo formativo: o desempenho dos alunos

Relativamente aos resultados dos alunos, apraz-nos informar que, comparativamente com resultados anteriores com recurso a instrumentos tradicionais (teste escrito), estes foram significativamente melhores na grande maioria das turmas envolvidas.

Outro aspecto curioso que ressalta desta investigação conjunta (formadora e formandos) é que os alunos que menos se adaptaram a este tipo de avaliação mais formativa do que classificatória recorrendo às TIC foram os que, habitualmente, apresentam bons ou muito bons resultados nos testes tradicionais, portanto habituados à

memorização/repetição. Ao contrário, os alunos que, normalmente aparentam mais dificuldades nos testes tradicionais revelaram grandes capacidades neste tipo de avaliação electrónica envolvendo competências mais variadas, como selecção e tratamento de informação; criatividade; espírito crítico, etc.

No gráfico 1 apresentamos os resultados de uma turma de 8º ano que vai ao encontro do que acabámos de expor: as setas vermelhas indicam os únicos alunos que regrediram no seu desempenho: os que evidenciam melhores resultados no teste tradicional; e as setas a preto apontam alguns casos de alunos que progrediram significativamente quando avaliados com recurso ao instrumento electrónico.

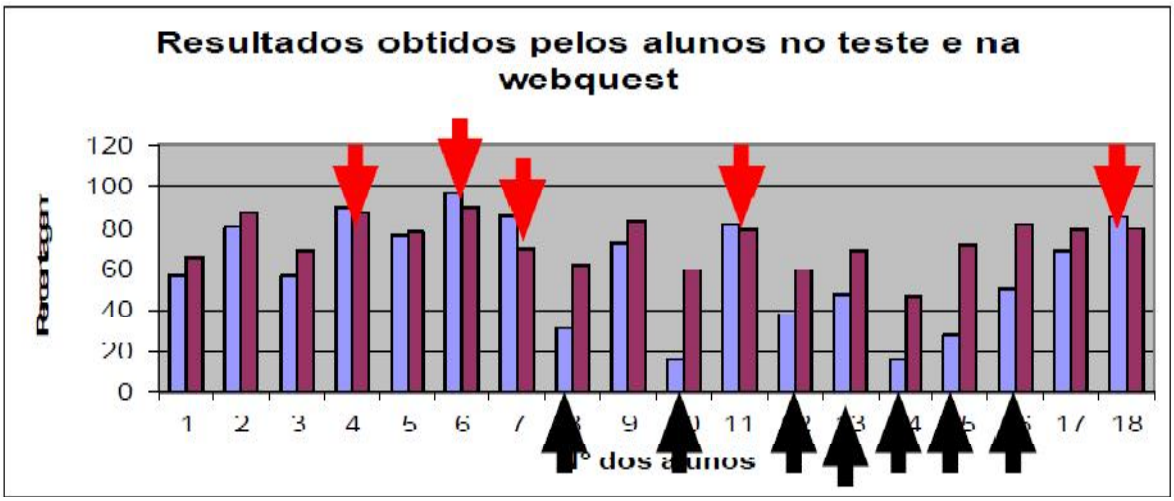


Gráfico 1: Resultados obtidos no teste tradicional a azul e resultados obtidos no instrumento electrónico a roxo.

O gráfico 2, 3 e 4 demonstram estes dois aspectos que destacámos acima e que mostram, quanto a nós, a necessidade de diversificar instrumentos e métodos avaliativos de forma a desenvolver outras capacidades nos alunos e envolvê-los em aprendizagens mais significativas e mais duradouras do que aquelas que "decoram e repetem" no teste escrito.

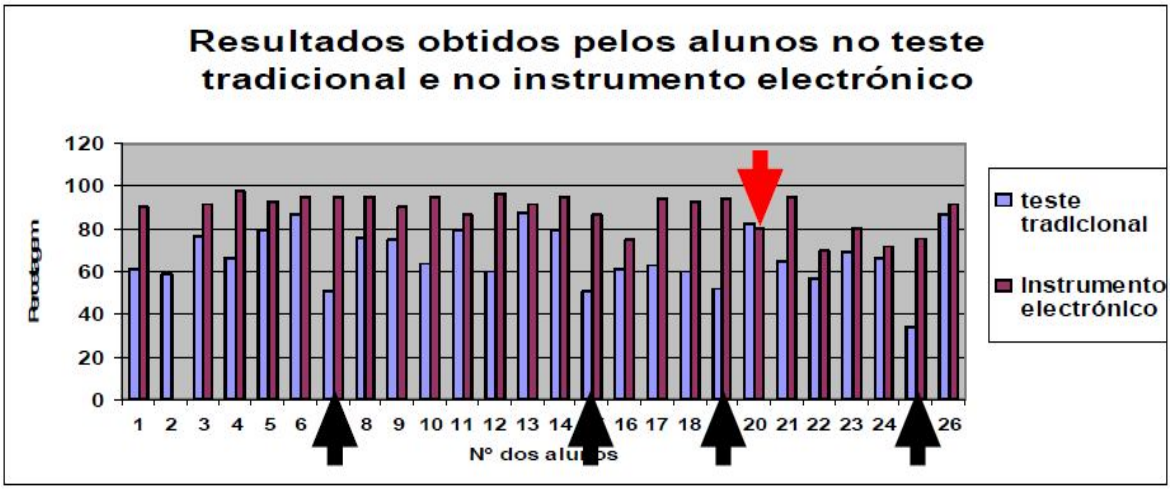


Gráfico 2: Resultados obtidos pelos alunos do 7º ano no teste escrito e no instrumento electrónico.

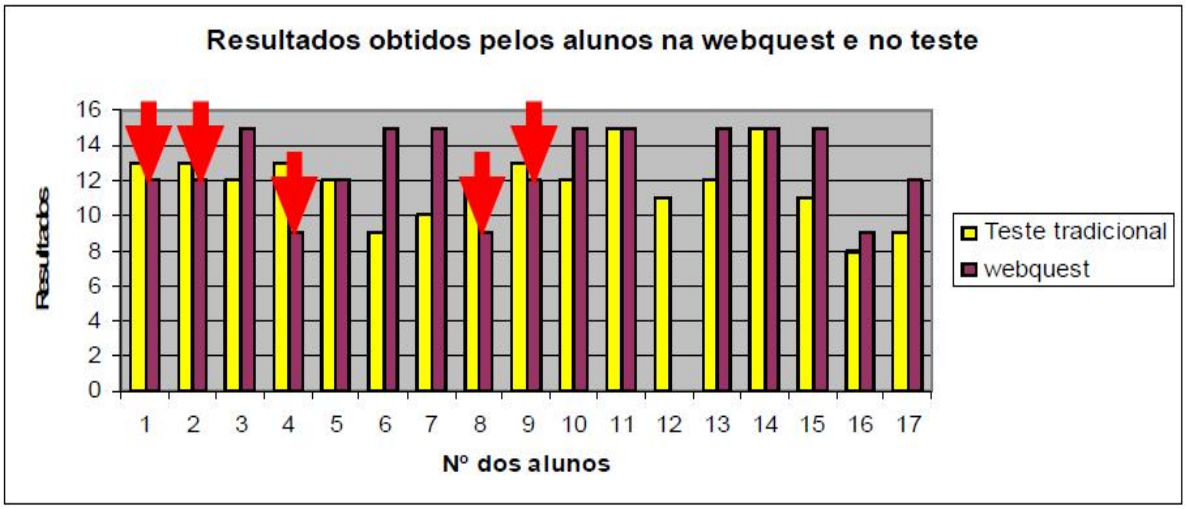


Gráfico 3: Resultados obtidos pelos alunos do 6º ano no teste escrito e no instrumento electrónico.

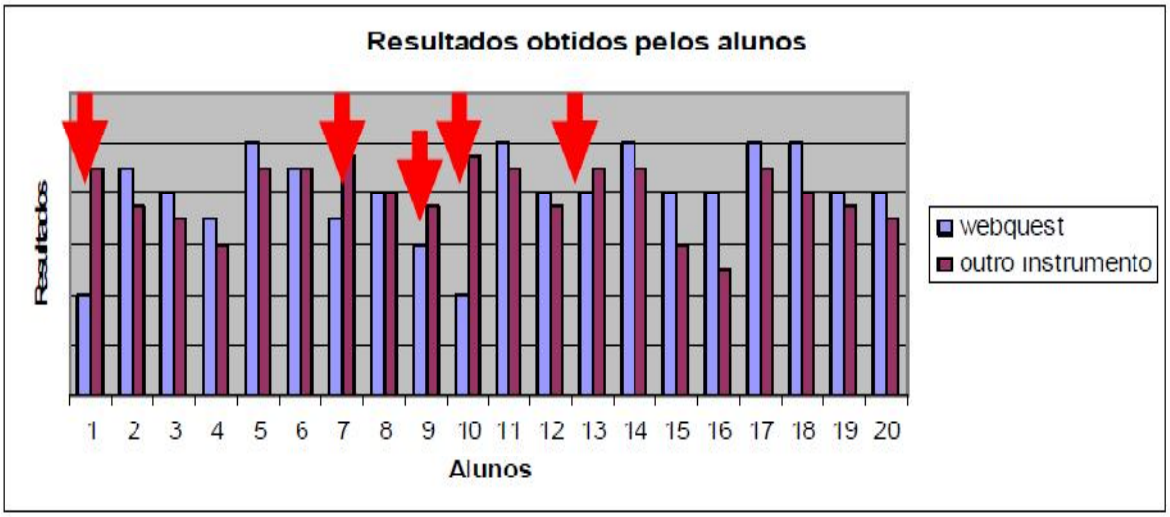


Gráfico 4: Resultados obtidos pelos alunos do 9º ano no teste escrito e no instrumento electrónico.

Voltar ao Índice do Eixo

5. Conclusão

Como tentámos expor, a questão central que pretendemos discutir e aprofundar na nossa investigação, no âmbito de um projecto de doutoramento, coloca-se em torno da formação de professores e o seu potencial na introdução de mudanças nas suas práticas pedagógicas e, mais especificamente, nas práticas avaliativas com recurso às TIC. Muito resumidamente, pode-se dizer que pretendemos confirmar, ou infirmar, as nossas hipóteses sobre este tema que se apoiam no valioso contributo da formação continuada de professores nas áreas de avaliação e TIC na prática de uma avaliação docente mais dialógica e atendente à diversidade.

Assim, em termos práticos, este é um projecto que ambiciona observar/analisar/estudar o desenvolvimento profissional de 9 professores, relativamente às suas concepções e práticas avaliativas, em contexto de formação e de sala de aula, tendo por base o desenvolvimento de projectos e actividades de avaliação e aprendizagem envolvendo as TIC; e é através das oficinas de formação "Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: avaliação, auto-avaliação e @valiação electrónica" – partes I, II e III, que pudemos (e poderemos ainda na parte III a realizar em 2011) colocar em prática a vertente de investigação-acção do presente projecto.

É, então, neste âmbito maior que se enquadra o estudo aqui apresentado que revela alguns instrumentos de avaliação electrónica e dialógica construídos em contexto de formação e alguns resultados da sua implementação.

Como grandes conclusões deste estudo ficam, primeiramente, as retiradas pelos próprios formandos na última sessão da oficina parte II, onde foram discutidos, numa reflexão conjunta, todos os resultados obtidos e as mudanças operadas nas suas concepções e práticas, que foram já descritos anteriormente (Sandra 2010-b) mas que aqui resumimos por considerarmos tão importantes: as oficinas de formação "Avaliação das Aprendizagens dos Alunos" foram bastante proveitosas no sentido da introdução de novas práticas e novas concepções no processo avaliativo e de ensino-aprendizagem em geral; a partilha e a colaboração assumiram-se como estratégias fundamentais em todo este processo de evolução e mudança; ou seja: aprendemos muito uns com os outros; a avaliação formativa funciona como uma orientação para os alunos, por isso apresenta-se como a melhor estratégia a implementar na sala de aula, no sentido da sua evolução e progresso; a avaliação electrónica, nos moldes em que foi implementada (não esquecendo nunca a vertente pedagógico-construtivista do processo) contribuiu para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, respeitar o ritmo individual de trabalho do aluno, envolver mais os alunos no processo de aprendizagem e assim proporcionar aprendizagens mais significativas, desenvolver a autonomia, a criatividade e a capacidade crítica, libertar o professor para se dedicar mais aos alunos com mais

dificuldades; constatou-se ainda que os alunos com mais dificuldades melhoraram os seus resultados com estes métodos de avaliação, enquanto os alunos que habitualmente obtêm bons resultados nos testes escritos consideraram estes métodos de avaliação mais trabalhosos e difíceis; estes métodos, para além de proporcionarem mais aprendizagem aos alunos, ofereceram oportunidades de aprendizagem também aos docentes que se viram envolvidos em tarefas de investigação e reflexão; a componente multimédia foi considerada um elemento importante de motivação dos alunos, nos 9 contextos de aprendizagem em questão, uma vez que apelaram a competências várias e de construção de aprendizagem, ou seja, não se usaram novas tecnologias para conservar antigos métodos de exposição e repetição; constatou-se que os alunos não estão habituados a este tipo de avaliação, formativa, dialogada pelo que se deve fazer uma apresentação gradual de critérios e métodos de diálogo e negociação, de forma a transformar "sem traumas" a sala de aula num local democrático onde todos aprendem e todos participam no processo, nomeadamente de avaliação; finalmente, os professores concordaram que, apesar de estarem já no *trilho* da inclusão, há ainda um longo caminho a percorrer, designadamente no que diz respeito ao diálogo com alunos e encarregados de educação e ao ensino de TODOS os seus alunos.

Perante estas conclusões conjuntas, a nossa maior conclusão é a convicção de que o processo de formação de professores, nos moldes em que foi implementado nestas duas oficinas (modelo que apresentámos já pormenorizadamente atrás neste artigo), pode permitir um desenvolvimento profissional no sentido da inclusão, de uma consciência para a necessidade de diferenciação pedagógica e para a avaliação dialógica como um dos sustentáculos destas novas práticas.

Uma segunda conclusão resulta da observação e dos resultados da construção e implementação dos instrumentos aqui apresentados, que parecem confirmar a pertinência das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, quando associadas a práticas construtivistas, na estruturação de práticas mais dialógicas de avaliação.

Referências bibliográficas

AINSCOW, M. (1998). Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AINSCOW, M. & FERREIRA, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In David Rodrigues (org). Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora.

CARDOSO, S. (2010-a) Da Avaliação Classificatória à Avaliação Dialógica: Desenvolvimento de Instrumentos de Apoio à Avaliação das Aprendizagens dos Alunos em Contexto de Formação. In Actas do 22º Colóquio ADMEE – Europe: Currículo e Avaliação. Braga: Universidade do Minho

CARDOSO, S. (2010-b). A Formação Contínua de Professores: uma Resposta para a Crise da Educação. In Actas do III Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre Diálogos. Niteroi/RJ: Faculadade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

COSTA, A. M. B. & PAES, I. (2000). Promoting Inclusive Education in Portugal. Manchester: ISEC.

COSTA, F. & VISEU, S. (2007) Formação-Acção-Reflexão: um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. In Costa et al (orgs) As TIC na Educação em Portugal: Concepções e Práticas. Porto: Porto Editora.

ESTEBAN, M. T. (2003). Ser professora: avaliar e ser avaliada. In M. T. Esteban (org.). Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez Editora.

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2008) Plano Tecnológico da Educação: Competências TIC. Estudo de Implementação. Vol. 1. Lisboa: Ministério da Educação.

HADDAD, G. (2005). Teachers. Paris: UNESCO, Bureau of Public Information.

MEIJER, C. J. W. (2003). Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula. Relatório Síntese. Middlfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

MEIJER, C. J. W. (2005). Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Relatório Síntese. Middlfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007) Plano Tecnológico para a Educação. Lisboa: ME.

MIRANDA, G. L. (2007) Limites e Possibilidades das TIC na Educação. In Sísifo/Revista de Ciências da Educação, nº3, Maio/Agosto 2007. Lisboa: Universidade de Lisboa.

MONTERO, M. L. (2000) La Formación del Profesorado ante los Retos de la multiculturalidad. In FORCE (org.) Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 4 (1),Granada: Universidad de Granada.

Framework Conceptual para Avaliação da Qualidade de Cursos Online

Cláudia Machado
Susana Lemos
Universidade de Lisboa

Resumo: Implementar um programa de e-learning no Ensino Superior requer hoje muito mais do que sistemas e infra-estruturas, implica reflectir sobre o modelo pedagógico a adoptar, bem como a relação a estabelecer entre o mesmo, as linhas estratégicas de acção assumidas e as actividades a desenvolver. Desta forma, apresenta-se, enquanto quadro de referência exemplificativo, os pilares estruturantes do modelo pedagógico que rege e fundamenta as principais intenções do programa "E-Learning na Universidade de Lisboa". Centramo-nos especificamente no framework de quality assurance definido para monitorização e avaliação da oferta formativa a desenhar no âmbito do mesmo.
Especificamente, pretende-se trazer à luz um quadro conceptual de avaliação da qualidade de cursos e unidades curriculares desenvolvidos na modalidade de b/e-learning, estruturando o mesmo em torno de nove dimensões: design do curso, infra-estruturas tecnológicas, serviços de apoio, coordenação, corpo docente, conteúdos programáticos, materiais disponibilizados, metodologias de trabalho e sistema de avaliação. Para cada dimensão são identificados indicadores estruturantes que permitem uma maior especificidade na avaliação dos aspectos a considerar na garantia da qualidade das iniciativas. Desenham-se igualmente orientações sobre perspectivas de análise a considerar, assumindo-se neste domínio uma abordagem de avaliação ecossistémica, orientada para a eficácia, inovação e excelência.

Palavras-chave: e/b-learning; educação a distância; sociedade do conhecimento

Abstract: Nowadays to implement an e-learning program in Higher Education requires much more than systems and infrastructure. It implies reflection about the pedagogical model to be adopted as well as the relationship to be established with it, the strategic lines for the taken action and the activities to be developed. For this reason we present as an illustrated framework, the structural pillars of the pedagogic models that establishes and manages the major purposes of the E-Learning Program at the University of Lisbon. Specifically focusing on quality assurance framework already defined for monitoring and evaluation of a formative offer to be drawn for it. Thus, we intend to present a conceptual framework for evaluating the quality of courses and curriculum units developed in the form of b / e-learning, structuring it around nine dimensions: course design, technological infrastructure, support services, coordination, faculty, syllabus, available materials, methodologies and evaluation system. For each dimension structural indicators are identified which allow larger specificity in the evaluation of aspects to be consider in quality assurance initiatives. Equally guidelines on analytical perspectives to consider are set, assuming in this point an ecosystem assessment approach, focusing on effectiveness, innovation and excellence.

1. O modelo pedagógico do programa "E-Learning na Universidade de Lisboa"

A integração e a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na promoção de formas inovadoras de formação são, actualmente, uma realidade no contexto europeu, com linhas orientadoras bem definidas e reforçadas pelas directrizes introduzidas pelo processo de Bolonha, ao nível do Ensino Superior.

> The major challenge for the online university, however, is the maintenance of high standards across these functions in an environment characterised by a complex

> community of students and faculty spanning multiple time zones, cultures, nationalities and varying levels of technological capability and availability. (Sixl-Daniell, Williams & Wong, 2006, p.2)

A Universidade de Lisboa (UL) procurando acompanhar as urgentes mudanças sociais e tecnológicas e simultaneamente instituir formas inovadoras de formação, criou o programa "E-learning na UL" que vai ao encontro às linhas estratégicas gerais da Universidade de Lisboa, enquanto rede universitária diversificada, com vontade e empenho em renovar a oferta e as condições académicas, apostando sempre numa maior qualidade que garanta uma estratégia activa de transferência de conhecimento, competitividade e reconhecimento.

O programa "E-learning na UL" assume como propósito central a criação de uma estrutura articulada de linhas estratégicas de actuação, iniciativas de divulgação/formação e sistemas de suporte, com vista à integração das tecnologias no ensino graduado e pós-graduado.

Implementar um programa de e-learning no Ensino Superior requer hoje muito mais do que sistemas e infra-estruturas, implica reflectir sobre o modelo pedagógico a adoptar, bem como a relação a estabelecer entre o mesmo, as linhas estratégicas de acção assumidas e as actividades a desenvolver. Desta forma, apresentam-se, enquanto quadro de referência exemplificativo, os pilares estruturantes (Figura 1) do modelo pedagógico que rege e fundamenta a concepção de oferta formativa em regime de e-learning no âmbito do programa "E-Learning na UL":

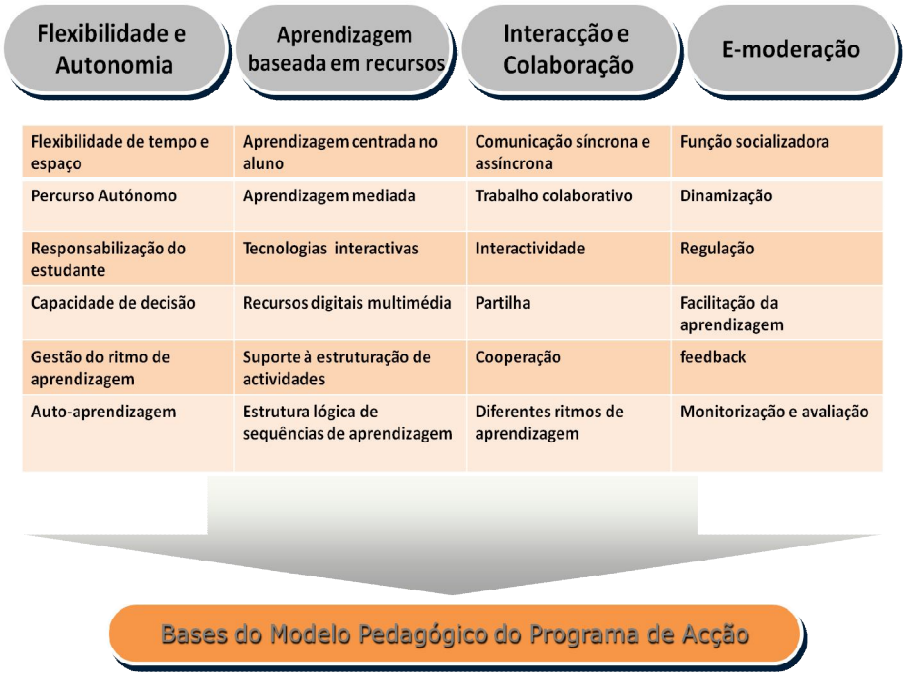


Figura 1 - Pilares estruturantes do modelo pedagógico do programa "E-Learning na UL"

O modelo pedagógico adoptado, é pautado pela valorização do estudante e dos seus contextos de aprendizagem, cada vez mais tecnologicamente mediados. O estudante beneficia da flexibilidade de tempo e espaço e das iniciativas em blended learning (abordagem mista) e/ou e-learning revelando-se assim uma vantagem ao permitir a participação e a comunicação diferida, reflectida e organizada, ao mesmo tempo que é possível ter acesso à informação em tempo real. Enfatiza, ainda, a autonomia do estudante no seu processo de aprendizagem, assumindo responsabilidades de iniciativa, de realização de tarefas, cumprimento de prazos estabelecidos e capacidade de decisão, possibilitando ao estudante desenvolver uma auto-aprendizagem baseada na sua capacidade de gestão do tempo, ritmo e de adaptação de estratégias de estudo.

Para uma melhor compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e para o design e organização de programas e cursos multimédia em regime de b/e-learning este modelo enfatiza a aprendizagem baseada em recursos. Tendo como princípio central o delineamento de estratégias que promovam uma aprendizagem centrada no estudante, sendo este entendido como agente activo na construção do seu conhecimento e percurso formativo, o que decorre, cada vez mais, em habitats digitais. Procura-se, desta forma, alargar os limites estáticos do conceito de sala de aula. As perspectivas construtivas de aprendizagem são aqui privilegiadas, por se traduzirem em formas eficientes de enquadrar o estudante em processos de aprendizagem dinâmicos, interactivos e colaborativos.

Quanto a "interacção dos estudantes" com os pares, os docentes, os recursos didácticos especificamente desenhados/adaptados e com as tecnologias seleccionadas para suporte à iniciativa são entendidos como factores favoráveis ao desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo por parte dos alunos. Nesta perspectiva, o uso de diferentes meios e modalidades de comunicação online (síncronas e assíncronas) é entendido como uma prioridade no design dos ambientes digitais de aprendizagem, possibilitando: (i) a adaptação a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, (ii) o desenvolvimento de competências de partilha e colaboração, (iii) a interacção entre todos os agentes do processo pedagógico (docente-estudante, estudante-estudante e estudante-instituição).

O papel da moderação online e da e-tutoria, é realçado enquanto actividades de gestão da participação e de todos os produtos e processos de aprendizagem realizados online, assegurando o progresso, o suporte e o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, fornecendo feedback contínuo e eficaz. Neste contexto, são assumidas competências e responsabilidades em diferentes domínios: design, concepção e estruturação de materiais, programas e cursos; facilitação do acesso a conteúdos e ao desenvolvimento do conhecimento; gestão técnica e administrativa dos ambientes de

aprendizagem; suporte individualizado e apoio à actividade de socialização entre os participantes; regulação, monitorização e avaliação das aprendizagens.

Sendo assim, no que concerne à constituição de um modelo de concepção de cursos na modalidade b/e-learning, consideram-se quatro componentes essenciais a explorar:

- Os **objectivos** (descrição das competências a desenvolver e resultados a alcançar);
- Os **conteúdos** (descrição de conhecimentos a adquirir e experiências de aprendizagem a desenvolver);
- As **estratégias de trabalho** a utilizar e acções (tarefas) a desenvolver, explicitando a sequências de aprendizagem a realizar, tempos e recursos associados, numa lógica de promoção da produção autónoma;
- As actividades de regulação e **avaliação** (formativa e sumativa), entendendo-se a avaliação como elemento integrante do próprio processo de aprendizagem e como marco no reconhecimento dos conhecimentos adquiridos.

2. Importância de Quality Assurance em programas de e-learning

O conceito Quality Assurance associa-se sobretudo a "Programas de acompanhamento e avaliação sistemáticos dos vários aspectos de um projecto, serviço ou facilidade para garantir que os padrões de qualidade estão a ser cumpridos." (Merriam-Webster Online Dicionary, 1973). É ainda considerado, especificamente no Ensino Superior, o "meio pelo qual uma instituição pode garantir com toda a confiança e certeza, que as normas de qualidade da sua oferta educativa estão a ser mantidas e reforçadas." conforme o documento intitulado Handbook for Quality Management of Peer Production. (Auvinen A. & Ehlers U. 2009, p. 9)

A garantia da qualidade pressupõe que os objectivos de um curso online estejam alinhados com as normas de acreditação e que os resultados de avaliação sejam utilizados para a melhoria contínua garantindo uma educação de alta qualidade. (Chapman & Henderson, 2010, p 18).

No contexto da Universidade de Lisboa, a qualidade é considerada um eixo central do desenvolvimento das acções que visam acompanhar as mudanças no Ensino Superior Português resultantes dos compromissos assumidos a nível europeu, no âmbito do Processo de Bolonha e das directrizes da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE).

Das 4 áreas de acção do Programa E-learning na UL, definidas em articulação com os propósitos, os objectivos e as estratégias delineadas, a Monitorização e Avaliação tem como objectivo a atempada monitorização das acções desenvolvidas e a avaliação

regular de processos e resultados, com vista a assegurar a adequação e eficiência do referido programa, em articulação com o Gabinete de Qualidade da UL, que desenvolve iniciativas de apoio técnico e administrativo num sistema integrado, credível e partilhado com vista a garantir patamares de referência nacional e internacional.

3. Framework de Quality Assurance no âmbito da Universidade de Lisboa

O framework de quality assurance definido para monitorização e avaliação da oferta formativa a desenhar no âmbito da UL estrutura-se em torno de nove dimensões (Figura 2): (i) design do curso, (ii) infra-estruturas tecnológicas, (iii) serviços de apoio, (iv) coordenação, (v) corpo docente, (vi) conteúdos programáticos, (vii) materiais disponibilizados, (viii) metodologias de trabalho e (ix) sistema de avaliação.

A construção do framework teve por base o modelo pedagógico assumido no programa do "E-Learning na UL" no que se entende como orientador da planificação, concepção e desenvolvimento de iniciativas de formação a distância (ou em b-learning).

Neste contexto, consideram-se como elementos de avaliação as 9 dimensões referidas que se agrupam em três áreas distintas: (i) elementos de organização,(ii) elementos de suporte e (iii) elementos estruturantes de desenvolvimento.

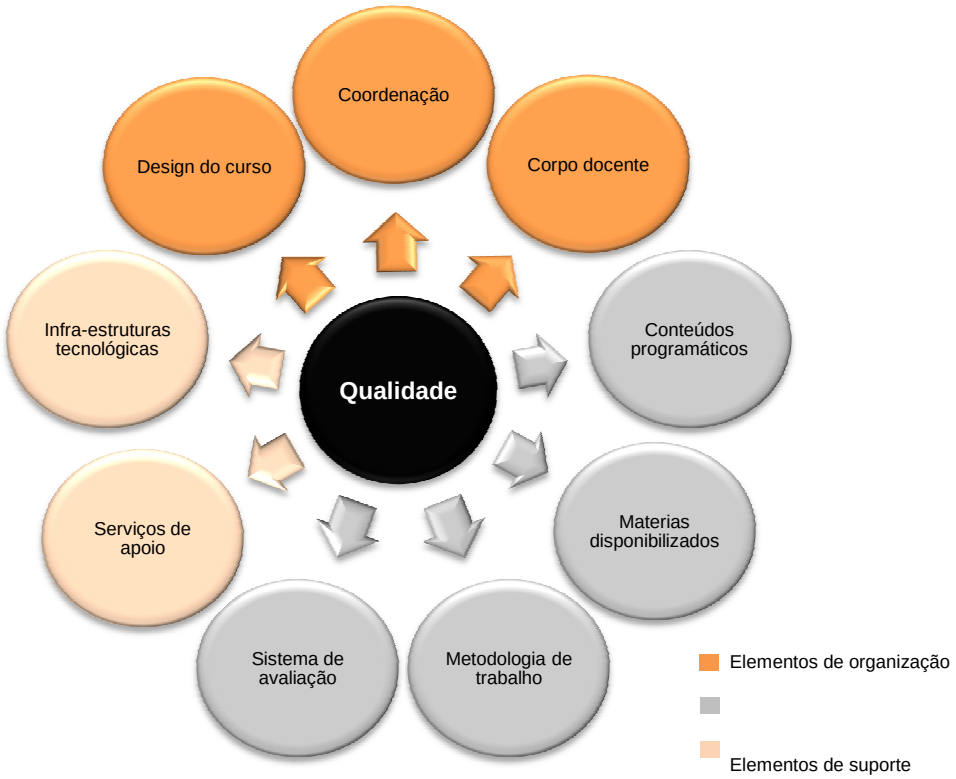


Figura 2 – Dimensões alvo de avaliação

Para cada dimensão são identificados indicadores estruturantes que englobam os aspectos centrais apontados por autores como referências capazes de distinguir iniciativas de qualidade na educação a distância e que permitem uma maior especificidade na avaliação dos aspectos a considerar na garantia da qualidade das iniciativas. Desenham-se igualmente orientações sobre perspectivas de análise a considerar, assumindo-se neste domínio uma abordagem de avaliação ecossistémica e iterativa, orientada para a eficácia, inovação e excelência.

Na literatura, vários autores (Marshall, 2010; Ionascu & Dorel, 2009; Usoro & Majewski, 2009; Gomes, 2009; Lima & Capitão, 2003; Rubio, 2003; khan, 2001; entre outros) apontam diferentes elementos essenciais para a qualidade de iniciativas em e-learning, pelo que os consideram elementos integrantes de qualquer processo de avaliação. Note-se que os modelos apresentados pelos autores não se constituem como referênciais directamente transferíveis, uma vez que terá de se ter em conta o contexto específico ao qual se aplica. De acordo com Rubio (2003, p.116), "Diferentes perspectivas y soluciones intentan dar respuesta al tema de la evaluación de la calidad del e-learning, ..." e que "...hasta el momento ninguna por sí sola logra cubrir todas las necesidades de un ámbito basto y complejo, que abarca numerosas variables y factores, y que justo acaba de comenzar."

Nesta perspectiva, consideram-se 9 dimensões a analisar no âmbito do Programa E-learning na UL agrupadas em 3 áreas distintas. Em cada dimensão foram seleccionados indicadores estruturantes (Quadro 1) que permitem uma maior especificidade relativamente aos aspectos a apurar na garantia da qualidade das iniciativas. Apresenta-se a estrutura dos indicadores alvo de avaliação em cada dimensão.

ÁREAS	DIMENSÕES	INDICADORES
Elementos de organização	**Design do curso**	▪ Currículo, objectivos e competências; ▪ Resultados académicos e satisfação geral; ▪ Coerência de Estrutura.
	Coordenação	▪ Visão interdisciplinar; ▪ Estratégias de desenvolvimento; ▪ Coordenação vertical e horizontal entre docentes, tutores e outros técnicos; ▪ Consolidação da identidade do curso na instituição; ▪ Estabelecimento de relações inter e intra-institucionais; ▪ Adequação na selecção dos estudantes e formação de turmas.
	Corpo docente	▪ Relevância académica e científica; ▪ Grau de conforto na utilização da plataforma e outros sistemas de comunicação; ▪ Disponibilidade e acesso.

Voltar ao Índice do Eixo

Elementos de suporte	**Conteúdos programáticos**	▪ Organização (estrutura e ordem); ▪ Actualidade; ▪ Aplicabilidade; ▪ Relevância; ▪ Magnitude/abrangência.
	Materiais disponibilizados	▪ Interesse suscitado; ▪ Utilidade; ▪ Coerência didáctico-curricular nos temas e propostas de actividades; ▪ Revisão periódica; ▪ Riqueza gráfica e interactividade; ▪ Diversidade dos formatos disponibilizados; ▪ Acessibilidade.
	Metodologias de trabalho	▪ Aplicabilidade prática/utilidade; ▪ Desenvolvimento de competências técnicas/tecnológicas e científicas; ▪ Diversidade das metodologias de trabalho; ▪ Estimulo à interacção e comunicação (formal e informal); ▪ Promoção de e-skills; ▪ Informação sobre tempo necessário para execução das tarefas; ▪ Clareza e objectividade das propostas de trabalho; ▪ Modulação dos conteúdos; ▪ Adequação da quantidade de actividades propostas aos estudantes.
	Sistema de avaliação	▪ Diversidade de metodologias (avaliação diagnóstica e formativa, auto-avaliação); ▪ Adequação dos regimes de avaliação definidos aos objectivos do curso; ▪ Critérios e ponderações (rigor e exactidão); ▪ Momentos de avaliação adequados.
Elementos estruturantes de desenvolvimento	**Serviços de apoio**	▪ Sistema de informação (formas de comunicação disponibilizadas) ▪ Serviços administrativos; ▪ Serviços de apoio à aprendizagem; ▪ Disponibilidade de docentes e de outros técnicos. ▪ Articulação entre as diferentes fontes de informações facultadas;
	Infra-estruturas tecnológicas	▪ Plataforma de e-learning (funcionalidades, estabilidade, interface intuitiva, usabilidade, fiabilidade e robustez); ▪ Rapidez dos sistemas; ▪ Acessibilidade; ▪ Integração de Webtools 2.0; ▪ Sistema de vídeo-conferência; ▪ Outros sistemas de comunicação síncronos e assíncronos; ▪ Disponibilidade de tutoriais de apoio.

Quadro 1 – Dimensões e indicadores.

De acordo com os autores (Lima & Capitão, 2003) é essencial avaliar o **design do curso**, enquanto elemento referente à organização e estrutura geral do curso. No contexto do programa E-learning na UL, o design é pensado e executado na fase de concepção do curso e constitui-se como ponto de partida para o seu desenvolvimento

articulado e para a integração coerente de todas as estratégias adoptadas. Segundo Oliver (2005), a planificação e o design de um ambiente de e-learning contribui para a garantia da qualidade da aprendizagem, uma vez que prevê formas de integração do aluno necessárias para promover a sua interacção com conteúdos e materiais. O design de um curso descreve as actividade promovidas pelo professor num ambiente de aprendizagem estruturado de forma a que os alunos interajam com os conteúdos, de acordo com os objectivos planeados e integrados no currículo específico, que serviu de base ao delineamento do curso.

Quanto à dimensão da **coordenação**, refere-se ao cumprimento de funções e responsabilidades nas suas diversas vertentes. Uma visão de interdisciplinaridade é essencial para conferir coerência às estratégias e acções de desenvolvimento, assim como para consolidar a identidade do curso na instituição. Nesta dimensão importa focar a atenção na comunicação horizontal e vertical entre os actores envolvidos no processo educativo e no estabelecimento de relações inter e intra-institucionais. A selecção dos alunos, constituição de turmas, acessibilidade e disponibilidade para orientação e apoio em questões de natureza pedagógica e funcionamento do curso são acções fulcrais para o desenvolvimento eficaz de um curso em e-learning, pelo que se referenciam como indicadores alvo de avaliação.

A dimensão que se refere ao **corpo docente**, engloba as diferentes competências, acções e estratégias adoptadas no desenvolvimento e dinamização do curso. Para Bruhn-Suhr (s/d, p. 405) "(...) With the appropriate didactic preparation, certain skills can be specifically enhanced using the new media. Study skills and problem-solving as well as negotiating skills are advanced by communication and group learning, and by the interplay between work, learning and informing (...)". De entre as competências necessárias ao desempenho do papel docente, o grau de conforto na utilização da plataforma de gestão de aprendizagem e de outros sistemas de comunicação é essencial em cursos em e-learning. Também a capacidade para trabalhar com grupos heterogéneos (Ionascu & Dorel, 2009) deve ser realçada nesta questão, uma vez que haverá possibilidade de contactar com estudantes de áreas geográficas, idades e culturas distintas.

A dimensão dos **conteúdos programáticos** refere-se às características fundamentais dos conteúdos abordados nas diferentes unidades curriculares. Os conteúdos devem estar devidamente articulados de acordo com os objectivos, as metodologias de trabalho, os materiais utilizados, o público a que se dirigem, entre outros. Uma das características principais dos conteúdos de cursos em e-learning é a sua reutilização (Ionascu & Dorel, 2009) em diferentes unidades curriculares e disciplinas, bem como a sua articulação e não-sobreposição. Usoro e Majewski (2009) afirmam que os conteúdos do

curso afectam na totalidade a experiência do aluno, pelo que deverão ser alvo da avaliação a desenvolver. Segundo os autores "The content of the course has to be well designed and developed to achieve a logical flow and be meaningful to the learner. Content is therefore a major input that determines what the quality of output (...)" (idem, 2009; p.5).

A dimensão que engloba os **materiais disponibilizados** diz respeito à qualidade, interesse e aplicabilidade dos mesmos. Nos cursos em e-learning os materiais devem ser significativamente diferentes dos utilizados em formação presencial devido, sobretudo, à especificidade das formas de interacção estabelecidas entre estudantes e docentes, apenas possíveis através dos sistemas de e-learning. Desta forma, os materiais devem reunir características específicas, tais como elevado nível de interacção, diversidade de formatos, utilidade, reusabilidade, interesse suscitado, coerência didáctico-curricular com temas e propostas de actividades, revisão periódica, grau de acessibilidade, riqueza gráfica, entre outros. De acordo com Usoro e Majewski (2009) "In the e-learning system the quality of formation materials must be focused at least on: (i) a specific format, (ii) the level of assistance assured for the beneficiary of formation, (iii) a specific educational content".

Quanto às **metodologias de trabalho,** estas dizem respeito às formas como os conteúdos são trabalhados nas unidades curriculares, às dinâmicas criadas e às propostas de trabalho apresentadas. Também estas devem ser consideravelmente distintas das estratégias utilizadas em educação presencial, uma vez que os processos se revelam marcadamente distintos. Segundo Oliver (2005, p. 176) "The myriad of research clearly shows that there is a large range of activities and outcomes upon which the successful application of elearning processes depends." Boud and Prosser (2002, citado por Oliver, 2005, p.178) indicam quatro princípios fundamentais como indicadores de uma alta qualidade das actividades de e-learning: "(...) (i) engagement of learners, (ii) acknowledgement of context, (iii) challenge for learners, (iv) the involvement of practice."

Relativamente ao **sistema de avaliação,** esta é uma dimensão que se refere ao rigor e à pertinência dos métodos de avaliação aplicados e ao acompanhamento da progressão das aprendizagens dos estudantes.

Os **serviços de apoio** constituem outra dimensão do framework e englobam as diferentes formas de apoio aos estudantes no desenvolvimento do curso, ao nível da resolução de questões técnicas e relativas à progressão da aprendizagem. As equipas de apoio devem ser capazes de "(...) design and develop resources and tools, provide a reliable and robust infrastructure to deploy those resources and tools, support staff and students using them, and finally place their efforts within a strategically driven environment of continuous improvement." (Marshall, 2010; p.144)

As **infra-estruturas tecnológicas** de um curso em e-learning abrangem as funcionalidades e características da plataforma de gestão de aprendizagem que fornece suporte ao curso, sendo consideradas elementos alvos de avaliação quando se analisa a qualidade. De acordo com Ionascu & Dorel (2009, p. 140), a qualidade das infra-estruturas implica "(i) a hardware that can support high and complex level connection, (ii) a software component that can deliver all services for every actor of e-learning, (iii) a system with a natural interface and easy to use for everybody, (iv) a system with very prompt reaction to the demanding of the users."

Considerações Finais

O framework de quality assurance que se apresenta envolveu um trabalho minucioso de pesquisa e adaptação ao contexto da Universidade de Lisboa, procurando enquadrar resultados fiéis de investigações na área de quality assurance, assim como a articulação com os princípios consagrados para o desenvolvimento da oferta formativa na UL.

As 3 grandes áreas definidas (elementos de organização, elementos de suporte e elementos estruturantes de desenvolvimento) procuram abranger, de forma organizada, os principais eixos em análise quando se avalia um curso em e-learning, nas suas diferentes modalidades.

A avaliação será orientada por uma visão ecossistémica que parte da análise concreta de cada indicador para uma análise holística do framework, terminando nas 3 grandes áreas definidas anteriormente. Esta perspectiva possibilitará apurar níveis de interdependências entre áreas-dimensões-indicadores com vista à eficácia, inovação e excelência da oferta formativa desenvolvida.

No entanto, a atribuição de um grau de abrangência considerável ao framework que se apresenta, poderá contribuir como referência na análise de outras iniciativas em contextos de e-learning.

Referências bibliográficas

AUVINEN, A. & EHLERS, U. (2009). *Handbook for Quality Management of Peer Production*. V. 1.0. http://www.telearn.org/warehouse/QMPP-Handbook-Final_%28002267v1%29.pdf (Acessível a 20 de Agosto de 2010).

BRUHN-SUHR, M. (S/d). *Elearning quality approach in practice: realisation in Olim1 – online perspectives for continuing education Programmes*. Universität Hamburg, Germany. P404-408.

CHAPMAN, B. F. & HENDERSON, R. G. (2010). *E-Learning Quality Assurance: A perspective of business teacher educators and distance learning coordinators*. In Delta Pi Epsilon Journal, v52 n1 p16-31.

GOMES, M. J. (2009). Contextos e práticas de avaliação em educação online. In Guilhermina Lobato Miranda (org.). *Ensino online e aprendizagem multimédia.* Lisboa: Relógio d'Água Editores, p125-153.

IONASCU, C. & DOREL, B. (2009). *A model of analysis of the e-learning system quality. In Revista Tinerilor Economisti (The Young Economists Journal), vol. 1, issue 13, pages 136-143.* http://ideas.repec.org/a/aio/rteyej/v1y2009i13p136-143.html. (Acessível a 20 de Agosto de 2010).

LIMA, J. R. & Capitão, Z. (2003). *E-learning e e-conteúdos: aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos.Portugal: Centro Atlântico.*

KHAN, B. H. (2001) *A framework for e-learning.* http://www.bookstoread.com/framework/. (Acessível a 28 de Agosto de 2010).

MARSHALL (2010). *A Quality Framework for Continuous Improvement of e-Learning: The e-Learning Maturity Model.*

OLIVER, R. (2005). *Quality assurance and e-learning: blue skies and pragmatism.* Association for Learning Technology Journal, 13 (3). pp. 173-187. http://repository.alt.ac.uk/95/1/ALT_J_Vol13_No3_2005_Quality_assurance_and_e_learni.pdf. (Acessível a 15 de Agosto de 2010).

RUBIO, M. J. (2003). *Enfoques y modelos de evaluación del e-learning.* Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa, v. 9, n. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_1.htm. *(*Acessível a 24 de Julho de 2010).

QUALITY ASSURANCE. (1973). In *Merriam-Webster Online Dictionary*. http://www.merriam-webster.com/dictionary/quality%20assurance (Acessível a 16 de Agosto de 2010).

SIXL-DANIELL, K., JEREMY B. W. & WONG, A. (2006). A Quality Assurance Framework for Recruiting, Training (and Retaining) Virtual Adjunct Faculty. In *Online Journal of Distance Learning Administration, Volume IX, Number I, University of West Georgia, Distance Education Center.* http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring91/daniell91.htm (Acessível a 25 de Agosto de 2010).

USORO & MAJEWSKI (2009). *Measuring quality e-Learning in higher education.* In Journal of Global Management Studies, v. 1. Issue 2, 1-32.

Articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação: um estudo efectuado numa disciplina de química do primeiro ano da Universidade de Aveiro

José Joaquim C. T. Dias

Departamento de Química – Universidade de Aveiro

Patrícia Albergaria Almeida

CIDTFF – Universidade de Aveiro

Resumo: A finalidade deste estudo é investigar se as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação concebidas e implementadas na unidade curricular de Química Geral promovem o desenvolvimento de habilidades de elevado nível cognitivo. Esta é uma disciplina de 1º ano, para estudantes de Ciências e Engenharia, cujo currículo foi concebido com a intenção de promover competências de questionamento e de argumentação. Assim, as estratégias de avaliação (por exemplo, situações-problema que solicitavam a formulação de perguntas e explicações fundamentadas) foram articuladas com as estratégias de ensino e de aprendizagem implementadas (por exemplo, situações-problema, mini-projectos, pausas para formulação de perguntas orais, fórum online para formulação de perguntas escritas). No final do semestre, os 10 estudantes com as classificações mais elevadas e os 10 estudantes com as classificações mais baixas foram entrevistados. Estes alunos responderam também à versão portuguesa do Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST). Todas as aulas de química foram observadas por um investigador e foram recolhidos outros elementos que permitiram caracterizar estes estudantes, tais como os registos de participação nos fóruns online, os testes de avaliação, os cadernos de laboratório e os cartazes resultantes dos mini-projectos de investigação. Os resultados revelam que os estudantes com as classificações mais elevadas possuem uma concepção de aprendizagem que enfatiza a compreensão, enquanto que os estudantes com as classificações mais baixas conceptualizam a aprendizagem como mera memorização e reprodução. No entanto, os estudantes com as classificações mais elevadas divergem nas suas abordagens à aprendizagem e nos métodos de ensino preferidos. Os estudantes com as classificações mais baixas adoptam uma abordagem superficial à aprendizagem ou uma combinação de abordagens estratégica e superficial.

Palavras-chave: estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação; ensino universitário; química

Abstract: The purpose of this study is to investigate if the teaching, learning and assessment strategies conceived and implemented in a higher education chemistry course promote the development of higher-order skills, as intended. General Chemistry is a 1st year chemistry course, meant for science and engineering students, and it was conceived in order to develop students' questioning and argumentation competences. Thus, the assessment strategies (such as problem-based cases asking for students' questions and problem-based cases soliciting students' explanations) were aligned with the teaching and learning strategies (for instance, problem-based cases, mini research projects, pauses for the encouragement of students' oral questions, online forum fostering students' written questions and explanations). At the end of the semester, the 10 chemistry students with the highest grades and the 10 chemistry students with the lowest grades were selected for interview. Data was also collected through the Portuguese version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST), through the analysis of students' participation in online forums, through the analysis of students' assessments, lab books, and posters. The overall results show that the students with the better grades revealed a conception of learning emphasising understanding, while the students with the lowest grades conceived

learning as merely memorising and reproducing. The students with the highest grades diverged both in their learning approaches and in their preferences for teaching strategies. The students with the lowest grades adopted a superficial or a combination of a superficial and a strategic approach.

Keywords: chemistry; higher education; teaching, learning and assessment strategies

1. Introdução

Este artigo baseia-se num projecto em desenvolvimento que tem como objectivo principal o desenvolvimento da indagação da pedagogia[1] (Albergaria Almeida, 2010; Vieira, 2009), através da implementação de um projecto de investigação-acção, na Universidade de Aveiro (Almeida, Teixeira-Dias & Medina, 2010). Nas últimas décadas, a indagação da pedagogia assumiu-se como um conceito fundamental para o desenvolvimento de boas práticas no Ensino Superior e, consequentemente, para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes.

A sociedade actual caracteriza-se por rápidos, constantes e complexos processos de mudança (Barnett, 2000) que abarcam todas as dimensões da nossa vida. Consequentemente, a aprendizagem deve também ser considerada como um processo de mudança. No entanto, numa sociedade em constante mutação e que requer cidadãos informados, o sistema educativo não tem sofrido alterações (Correia et al., 2010). Concordamos com Johnston (2010) quando sublinha que os estudantes do primeiro ano universitário se devem envolver de forma activa nas actividades de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de habilidades de elevado nível cognitivo. Estas habilidades podem ser adquiridas através do estímulo a uma aprendizagem activa (Meltzer & Manivannan, 2002), profunda (Entwistle, McCune & Walker, 2001) e integrada (Kolb, 1984).

Neste artigo referimo-nos às estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação que foram concebidas e implementadas numa disciplina de química do primeiro ano universitário com o intuito de estimular um pensamento de elevado nível cognitivo. Discutiremos, também, como é que os estudantes que obtiveram as classificações mais elevadas e as classificações mais baixas percepcionaram estas estratégias, e quais as abordagens à aprendizagem adoptadas por estes estudantes.

Assim, com este estudo, pretendemos investigar se as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação concebidas e implementadas promovem o desenvolvimento de habilidades de elevado nível cognitivo, tais como o questionamento, a compreensão conceptual, a argumentação e a criatividade. Os objectivos específicos deste estudo são os seguintes:

(i) identificar e caracterizar as abordagens à aprendizagem dos estudantes de química do 1º ano com as classificações mais elevadas e com as classificações mais baixas;

(ii) caracterizar os hábitos de estudo destes mesmos estudantes;

(iii) identificar as concepções de aprendizagem dos estudantes com as classificações mais elevadas e com as classificações mais baixas;

(iv) discutir a influência das estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação nas abordagens à aprendizagem dos estudantes de química do 1º ano com as classificações mais elevadas e com as classificações mais baixas.

As secções que se seguem apresentam uma breve revisão da literatura sobre o ensino de química no Ensino Superior e sobre as abordagens à aprendizagem. Posteriormente, a metodologia é descrita de forma detalhada. Finalmente, são discutidos os resultados e são apresentadas as conclusões e as limitações do presente estudo.

2. Revisão da literatura

2.1 Ensino e aprendizagem de química no Ensino Superior

As disciplinas da área das Ciências operam a níveis distintos, alguns dos quais não são observáveis (Johnstone, 1991, 1993). Treagust (2007) sugere que este aspecto pode ser particularmente importante no ensino e na aprendizagem de química, uma vez que muitos conceitos são abstractos e desconhecidos dos estudantes. De acordo com Johnstone (1991), a aprendizagem de química envolve a compreensão de fenómenos a diferentes níveis. Os fenómenos químicos podem ser descritos (nível macro), representados (nível simbólico) e explicados (nível micro). Por nível macro referimo-nos ao que pode ser percepcionado pelos sentidos, sem necessidade de recorrer a instrumentos ou ferramentas. Este nível está, frequentemente, associado a informação concreta, tais como referências dos estudantes a experiências do dia-a-dia. O nível simbólico diz respeito a representações, modelos, símbolos, e fórmulas algébricas ou computacionais. A informação abstracta, que apenas pode ser identificada com o auxílio de instrumentos ou que resulta de inferências, diz respeito ao nível micro. Este nível compreende, por exemplo, o nível das partículas, que pode ser utilizado para descrever o movimento dos electrões, moléculas, partículas e átomos (Johnstone, 1991; Mbajiorgu & Reid, 2006; Treagust, 2007).

A química é uma disciplina ideal para a promoção do desenvolvimento de habilidades de elevado nível cognitivo. A química é importante como uma área disciplinar independente e também como um campo interdisciplinar, uma vez que permite compreender, de um modo particular e significativo, o mundo material a um nível micro, e partilha conexões importantes com muitos outros campos disciplinares, tais como a biologia, a electrónica e a física. A química encontra-se presente em todos os

aspectos da nossa vida diária. Assim, esta área disciplinar está continuamente a sofrer alterações, à medida que progressos significativos são alcançados.

Deste modo, torna-se essencial alterar as aulas tradicionais de química, que enfatizam unicamente a resolução de exercícios algorítmicos (Mbajiorgu & Reid, 2006), e sublinhar a importância de abordar e discutir verdadeiros problemas, tanto individualmente como em grupo (Johnstone, 1993). A resolução de problemas tem-se revelado bastante eficiente no desenvolvimento de um pensamento de qualidade, na promoção da motivação e na abordagem de temas onde a química pode ser aplicada em situações do dia-a-dia. A resolução de problemas constitui também uma oportunidade para o desenvolvimento de uma compreensão genuína.

2.2 Abordagens à aprendizagem

As abordagens à aprendizagem surgiram nos anos 70 como resultado de uma série de estudos desenvolvidos por Marton & Säljö (1976). Num destes estudos, Marton & Säljö (1976) pediram aos estudantes que lessem um artigo, tendo-lhes sido dito que, posteriormente, teriam que responder a algumas perguntas sobre o mesmo. Estas perguntas relacionavam-se com o conteúdo do artigo. Foi também pedido aos estudantes que descrevessem a forma como haviam lido o referido artigo. A análise das respostas revelou dois níveis de processamento da informação, ou abordagens à aprendizagem, quantitativamente diferentes: superficial e profundo.

Os estudantes que adoptaram uma abordagem superficial direccionaram a sua atenção para o próprio texto, esforçando-se por memorizá-lo, empregando uma orientação reprodutiva. Os estudantes revelaram-se mais preocupados com a finalização da tarefa do que com o enriquecimento dos seus conhecimentos e capacidades. Como resultado deste processo mecânico de memorização, os alunos falharam na distinção entre pontos essenciais e factos pontuais e entre princípios e exemplos. Estes estudantes não relataram conclusões ou examinaram os argumentos de uma forma crítica.

Abordagem profunda	Procura de significado
Objectivo – **compreender** - Relacionar ideias com conhecimentos e experiências anteriores. - Procurar padrões e princípios subjacentes. - Examinar argumentos cautelosa e criticamente. - Estar interessado na tarefa académica e obter satisfação por realizar essa tarefa. - Procurar o significado inerente à tarefa académica. - Personalizar a tarefa académica, tornando-a significativa para a sua própria experiência.	
Abordagem superficial	Reprodução
Objectivo –**satisfazer os requisitos da disciplina** - Ver a disciplina como "porções" de conhecimento sem qualquer relação entre si. - Memorizar factos e realizar procedimentos de forma rotineira. - Ter dificuldade em dar sentido às ideias novas. - Encontrar pouco valor ou significado nas disciplinas ou tarefas. - Estudar sem reflectir sobre o objectivo ou estratégia. - Sentir-se inseguro e pouco motivado com o trabalho. - Encarar a tarefa como uma exigência a cumprir, como uma imposição necessária para atingir um qualquer outro objectivo (p. ex. uma classificação).	
Abordagem estratégica	Organização reflexiva
Objectivo – **obter as melhores classificações possíveis** - Colocar um esforço consistente no estudo. - Gerir bem o tempo. - Encontrar as condições e materiais adequados para estudar. - Controlar a eficácia do estudo realizado. - Estar atento aos métodos e critérios de avaliação. - Orientar o trabalho tendo em conta as preferências do professor.	

Tabela 1. Principais características das abordagens à aprendizagem (adaptado de Entwistle, et al., 2001)

Por outro lado, os estudantes que processaram a informação de forma profunda direccionaram a sua atenção para a compreensão do significado do texto, o que conduziu a um processo activo de aprendizagem, no qual o aluno desafia as ideias, as evidências e os argumentos apresentados pelo autor, tentando encontrar relações entre as ideias apresentadas, e procurando ligações com a sua experiência pessoal e com o mundo real.

Posteriormente, vários investigadores identificaram uma terceira abordagem à aprendizagem: a abordagem estratégica (Biggs, 1978; Entwistle & Ramsden, 1983). Esta abordagem caracteriza-se pela preocupação do estudante em obter as melhores classificações possíveis, através da utilização de métodos de estudo organizados e de uma boa gestão do tempo (Entwistle & Ramsden, 1983). As principais características das três abordagens à aprendizagem encontram-se descritas na Tabela 1.

2.2 Concepções de aprendizagem

Marton (1983) sublinha que alguns estudantes têm uma tendência maior para adoptar uma abordagem superficial ou profunda de acordo com as suas concepções de aprendizagem. Marton, Dall'Alba e Beaty (1993) identificaram seis concepções de aprendizagem:

(i) aumento quantitativo de conhecimento;

(ii) memorização;

(iii) aquisição de factos, procedimentos, etc, que podem ser retidos ou utilizados na prática;

(iv) abstracção de significado;

(v) processo interpretativo cujo objectivo é compreender a realidade.

(vi) factor de mudança pessoal.

Pode definir-se uma linha divisória entre as três primeiras concepções e as restantes três. O "significado" é o responsável por esta divisão. Enquanto este se encontra ausente nas três primeiras concepções, tem um papel primordial nas três últimas. Chin e Brown (2000) sublinham que um estudante que conceptualiza a aprendizagem como um processo interpretativo provavelmente adoptará uma abordagem profunda, enquanto que um estudante que entende a aprendizagem como memorização de partes de conhecimento sem qualquer relação entre si, adoptará uma abordagem superficial. Kember & Gow (1989) associam as concepções de (i) a (iii) a uma abordagem superficial, enquanto que as concepções de (iv) a (vi) implicam uma abordagem profunda. Van Rossum & Schenk (1984) denominaram as três primeiras concepções como 'reprodutivas' e as restantes como 'construtivas'.

3. A disciplina de Química Geral

Este projecto de investigação está a ser desenvolvido na disciplina de Química Geral do primeiro ano para estudantes de Ciências e Engenharia, na Universidade de Aveiro. Este projecto parte dos pressupostos de que é possível:

- desenvolver a indagação da pedagogia através da implementação de projectos de investigação na sala de aula, projectos estes que devem envolver professores universitários e investigadores educacionais;
- promover uma aprendizagem activa, profunda e integrada através da articulação entre as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação, nomeadamente através do estímulo à formulação de questões por parte dos estudantes.

Assim, foi concebido um projecto de investigação-acção com vista à implementação de estratégias centradas no estudante, e cujo objectivo último é desenvolver a indagação da pedagogia. Neste estudo participaram 100 alunos de uma turma de química do primeiro ano, assim como o professor de química desta turma e uma investigadora educacional.

Seguindo as sugestões de Mbajiorgu e Reid (2006) e Johnston (2010), as estratégias de ensino, de aprendizagem e de avaliação para esta disciplina de química do 1º ano foram concebidas e implementadas de modo a promover integração (Kolb, 1984) e a encorajar uma aprendizagem profunda (Entwistle et al., 2001). Estas estratégias são descritas nas secções seguintes:

3.1 Aulas teóricas, práticas e de orientação tutorial

As *aulas teóricas* proporcionam ao estudante a compreensão da matéria leccionada, revestindo-se de importância decisiva para o aproveitamento escolar do aluno na disciplina. Devem, por isso, ser consideradas como horas de estudo activo. Antes de cada uma das aulas teóricas, em casa, o estudante deve: (i) consultar o material fornecido pelo professor; (ii) identificar os tópicos que possam eventualmente suscitar dúvidas ou dificuldades de compreensão. Durante as aulas teóricas são bem-vindas e incentivadas todas as questões dos alunos sobre a matéria leccionada. Estas aulas não são de presença obrigatória.

O objectivo geral das *aulas práticas* consiste em iniciar o estudante no processo de "fazer ciência" ou de investigar em Química, simultaneamente aprendendo a apreciar a Química como ciência experimental. Para atingir este objectivo, os trabalhos práticos são planeados e executados individualmente pelos alunos. A função do professor das aulas práticas consiste em auxiliar o estudante na superação de dificuldades encontradas. As aulas práticas foram concebidas de modo a promover o desenvolvimento de conceitos e a compreensão e não apenas como complemento das aulas teóricas. As aulas laboratoriais são de frequência obrigatória.

Nas *aulas de orientação tutorial* é dada orientação pedagógica aos estudantes sobre métodos de aprendizagem. Os estudantes devem usar estas aulas para clarificar as suas dúvidas e/ou para formular questões sobre os conteúdos abordados nas aulas teóricas e nas aulas práticas. Estas aulas são facultativas.

3.2 Estratégias inovadoras de ensino e de aprendizagem

Além das aulas formais descritas anteriormente, foram também implementadas as seguintes estratégias:

(1) *breves pausas durante as aulas teóricas* para encorajar a formulação de questões orais. Aproximadamente a meio da aula, o professor faz uma pausa

de dois ou três minutos e convida os estudantes a pensarem sobre ou a discutirem os tópicos abordados na aula com os colegas. No fim da pausa, os estudantes têm a oportunidade de colocar as suas questões oralmente. Se os estudantes se sentirem mais confortáveis podem colocar as suas questões por escrito. O professor responderá a estas questões no início da aula seguinte.

(2) *questões escritas pelo professor* para facilitar a organização dos conteúdos e para servir de modelo para os alunos. Por exemplo, durante o tópico "Água e soluções aquosas", o professor apresentou dezassete questões escritas. Estas apresentam graus de dificuldade diferentes e servem diferentes propósitos.

(3) *fórum online "Questões e respostas em Química"* para encorajar o questionamento dos estudantes. Os estudantes podiam utilizar esta ferramenta para formular questões escritas relacionadas com os tópicos abordados nas aulas teóricas e nas aulas práticas. Questões relacionadas com o dia-a-dia, desde que relacionadas com conteúdos químicos, também foram incentivadas.

(4) *fórum online "Situações-problema"* para encorajar a formulação de questões, assim como a proposta de possíveis explicações para fenómenos apresentados pelo professor. Este tipo de actividade também pretendia promover a discussão entre os estudantes. Todas as situações-problema apresentadas aos estudantes se basearam em situações da vida real com impacto social, ecológico e tecnológico na sociedade.

(5) *mini-projectos* em que era dada aos estudantes a oportunidade de desenvolver, de forma criativa, um pequeno projecto de investigação. Alguns exemplos de assuntos estudados nos mini-projectos são: "Como é que os químicos devem pensar?", "O gelo da vida" e "Fusão abaixo de zero".

3.3 Estratégias de avaliação

De modo a promover a articulação entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação (Biggs & Tang, 2007; Pedrosa de Jesus & Moreira, 2008), foram implementadas as seguintes estratégias de avaliação:

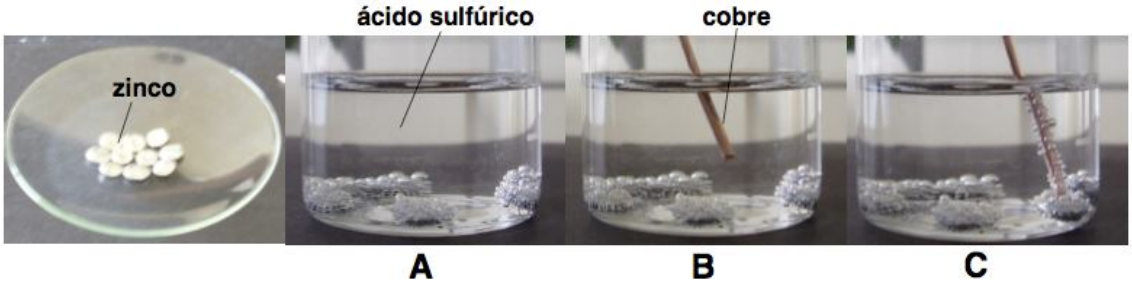
(1) *teste de escolha múltipla*, dado o número elevado de alunos a frequentar a disciplina de química em que decorreu o estudo que aqui se relata. Este teste incluiu ainda duas questões abertas baseadas em situações-problema. Numa questão era solicitado aos estudantes que formulassem questões (Figura 1) e na outra era pedido aos alunos que apresentassem possíveis explicações para o fenómeno descrito.

Na imagem da esquerda, sobre um vidro de relógio, encontram-se alguns grãos de zinco puro (pureza superior a 99,9%).

Em A, alguns desses grãos de zinco foram cobertos por ácido sulfúrico 0,5 M. **Observar o resultado.**

Em B, um fio de cobre está mergulhado no ácido sulfúrico, sem qualquer contacto com o zinco. **Observar**.

Em C, o fio de cobre é posto em contacto com um dos pedaços de zinco. **Observar o resultado.**



Depois de observar cuidadosamente estas imagens, **formular duas questões genuínas** cujas respostas possam contribuir para a compreensão das experiências A, B e C. Não tente responder às questões formuladas (as questões devem ser genuínas e, por isso, deve desconhecer ou ter dúvidas quanto às respectivas respostas!), mas explique detalhadamente **por que razões formulou as perguntas**.

Figura 1. Situação-problema apresentada no teste final.

(2) *participação nos dois fóruns online* tendo em consideração tanto a qualidade quanto a frequência da participação;

(3) *performance nas aulas práticas*, considerando tanto o desempenho nas aulas práticas como o conteúdo do caderno de laboratório;

(4) *participação nos mini-projectos* de investigação, tendo em consideração o desenvolvimento do projecto, a qualidade do poster, a qualidade da apresentação do poster, e as questões formuladas durante a sessão de apresentação.

4. Questões de investigação

Case e Marshall (2009) concluíram que a forma como os estudantes percepcionam o contexto de aprendizagem influencia significativamente a utilização de uma determinada abordagem à aprendizagem. Assim, numa disciplina de química intencionalmente concebida com o objectivo de promover competências de alto nível cognitivo, tais como o questionamento, a criatividade, o pensamento crítico e a argumentação, *os estudantes com as classificações mais elevadas adoptam uma abordagem profunda? Ou é possível obter classificações elevadas usando uma*

abordagem estratégica ou uma abordagem superficial? E qual a abordagem à aprendizagem predominantemente adoptada pelos estudantes com as classificações mais baixas? Os estudantes com as classificações mais baixas apresentam uma abordagem superficial?

5. Metodologia

5.1 Participantes

A turma onde foi realizado o estudo que aqui se relata era constituída por 150 estudantes de 1º ano (78 raparigas, 72 rapazes; idade média de 19 anos) que se encontravam a frequentar a disciplina de Química Geral do primeiro ano, no 2º semestre do ano lectivo 2009/2010. Apesar de se encontraram a frequentar aulas de química, estes alunos pertencem a diferentes cursos: engenharia do ambiente, física e engenharia de materiais. A turma em estudo não possuía estudantes dos cursos de química. Para este estudo em particular foram seleccionados os dez estudantes com as classificações mais elevadas (todas acima de 14 valores) e os dez estudantes com as classificações mais baixas (todas abaixo de 8 valores). Estes vinte estudantes (Tabela 2) foram entrevistados.

5.2 Métodos de recolha de dados

Observação não participante

Durante um semestre, de Fevereiro a Junho de 2010, todas as aulas de química foram gravadas em áudio e observadas por um investigador. Foram, também, preenchidas grelhas de observação. Desta forma todas as interacções entre os estudantes, e entre os estudantes e o professor foram registadas. Gilham (2000) reforça a importância da observação referindo que através deste método é possível observar o que os indivíduos fazem realmente (as suas práticas) e não aquilo que referem fazer (as suas representações).

Inventário

As abordagens à aprendizagem foram caracterizadas através da aplicação da versão portuguesa (Valadas, Gonçalves & Faísca, 2009) do Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST; Tait, Entwistle, & McCune, 1998).

O inventário foi aplicado durante uma sessão com o investigador. O investigador explicou o propósito e os objectivos desta actividade. Os estudantes foram convidados a escrever a sua identificação no inventário dado que se pretendia estabelecer uma relação entre as suas abordagens à aprendizagem e as suas classificações na disciplina de química. Uma vez que os inventários não eram anónimos, os estudantes tiveram a

oportunidade de conhecer os resultados dos seus inventários e discuti-los com o investigador.

	Estudante (pseudónimo)	*Curso*	*Idade*	*Género*
Estudantes com as classificações mais elevadas	Carlos	Física	18	Masculino
	Ricardo	Engenharia de materiais	19	Masculino
	Liliana	Engenharia do ambiente	19	Feminino
	André	Física	19	Masculino
	Fábio	Física	19	Masculino
	Bruno	Física	18	Masculino
	João	Engenharia do ambiente	18	Masculino
	Pedro	Física	19	Masculino
	Ana	Física	19	Feminino
	Luís	Engenharia do ambiente	18	Masculino
Estudantes com as classificações mais baixas	Rita	Física	19	Feminino
	António	Engenharia do ambiente	19	Masculino
	Fernando	Engenharia do ambiente	19	Masculino
	Maria	Física	18	Feminino
	Afonso	Física	20	Masculino
	Joana	Engenharia do ambiente	18	Feminino
	Francisca	Engenharia de materiais	19	Feminino
	André	Física	19	Masculino
	Mara	Engenharia de materiais	19	Feminino
	Álvaro	Física	18	Masculino

Tabela 2. Caracterização dos vinte alunos entrevistados (curso, idade e género)

Entrevistas

Como referido anteriormente, vinte estudantes foram seleccionados para serem entrevistados. Estes estudantes apresentavam as classificações mais elevadas e as classificações mais baixas, na disciplina de química, no final do semestre. Foi solicitado a estes estudantes que reflectissem sobre a sua experiência na disciplina de química (estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação, conteúdos científicos e hábitos de

estudo). Todas as entrevistas foram semi-estruturadas e gravados em áudio. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e foi realizada análise de conteúdo, recorrendo ao software NVivo 8.

Análise documental

Materiais produzidos pelos estudantes ao longo do semestre foram recolhidos e analisados, tais como os registos de participação nos fóruns online, os cadernos de laboratório, os cartazes produzidos no âmbito dos mini-projectos e o teste de avaliação.

6. Resultados e discussão

Os resultados obtidos a partir das respostas dos estudantes ao ASSIST, incluindo as concepções de aprendizagem, abordagens à aprendizagem e preferências por diferentes tipos de ensino, são apresentados na Tabela 3.

6.1 Concepções de aprendizagem

Os dez alunos com as classificações mais elevadas apresentam uma concepção de aprendizagem associada a uma abordagem profunda. Quando entrevistados, todos estes estudantes afirmaram considerar importante memorizar e aplicar o conhecimento, mas todos concordaram que aprender não devia ser, e não podia ser apenas memorização e aplicação.

Todos os estudantes com classificações mais elevadas enfatizaram o papel da compreensão no processo de aprendizagem. O Bruno e o Carlos foram além desta concepção de aprendizagem e sublinharam a importância do questionamento e do pensamento crítico na construção de conhecimento:

Pelo contrário, os dez estudantes com as classificações mais baixas revelaram possuir uma concepção de aprendizagem associada a uma abordagem superficial. Durante as entrevistas estes dez estudantes enfatizaram a importância da memorização e da reprodução de informação.

O António referiu-se à importância da aplicação dos conhecimentos de química:

> "aprender é ter a capacidade de aplicar os conhecimento aprendidos nas aulas teóricas. Ok, agora sei o que é uma reacção redox, e o que é que isto significa se eu não souber aplicar este conhecimento de uma forma prática? Sim, eu penso que aprender é aplicar aquilo que sabemos" (António)

No entanto, nenhum dos estudantes com as classificações mais baixas foi além das três concepções de aprendizagem na parte inferior da hierarquia sugerida por Marton et al. (1983).

	Estudante	*Concepção de aprendizagem*	*Abordagem à aprendizagem*	*Tipo preferido de ensino*
Estudantes com as classificações mais elevadas	Carlos	procura de significado	estratégica	apoio à compreensão
	Ricardo	procura de significado	profunda	apoio à compreensão
	Liliana	procura de significado	profunda	transmissão de informação
	André	procura de significado	profunda	transmissão de informação
	Fábio	procura de significado	superficial	transmissão de informação
	Bruno	procura de significado	estratégica	apoio à compreensão
	João	procura de significado	profunda	transmissão de informação
	Pedro	procura de significado	profunda	apoio à compreensão
	Ana	procura de significado	profunda	transmissão de informação
	Luís	procura de significado	profunda	apoio à compreensão
Estudantes com as classificações mais baixas	Rita	reprodução de conhecimento	superficial	transmissão de informação
	António	reprodução de conhecimento	superficial	transmissão de informação
	Fernando	reprodução de conhecimento	superficial	transmissão de informação
	Maria	reprodução de conhecimento	estratégica	transmissão de informação
	Afonso	reprodução de conhecimento	estratégica	transmissão de informação
	Joana	reprodução de conhecimento	superficial	transmissão de informação
	Francisca	reprodução de conhecimento	superficial	transmissão de informação
	André	reprodução de conhecimento	superficial	transmissão de informação
	Mara	reprodução de conhecimento	superficial	transmissão de informação
	Álvaro	reprodução de conhecimento	superficial	transmissão de informação

Tabela 3. Concepções de aprendizagem, abordagens à aprendizagem e tipos preferidos de ensino dos dez estudantes com classificações mais elevadas e dos dez estudantes com classificações mais baixas

6.2 Abordagens à aprendizagem

Sete dos estudantes com as classificações mais elevadas adoptam uma abordagem profunda, dois usam uma abordagem estratégica (Carlos e Bruno) e apenas um foi identificado como estudante superficial (Fábio).

O Carlos e o Bruno foram identificados como estudantes estratégicos através do ASSIST. As entrevistas revelaram que estes alunos associal a abordagem estratégica à profunda. Este parece ser o modo mais eficaz para lidar com as tarefas de aprendizagem e de avaliação nesta disciplina, uma vez que estes estudantes foram aqueles que obtiveram as melhores classificações. Estes estudantes revelaram um especial cuidado na organização do seu tempo e na preparação dos trabalhos práticos. Foram também os estudantes que mais participaram nos fóruns online.

Todos os estudantes que participaram nos fóruns online revelaram que o bónus na classificação final era um estímulo interessante, mas também sublinharam que participariam mesmo que este bónus não existisse. Os estudantes que mais participaram nos fóruns foram aqueles que obtiveram melhores classificações finais. Estes resultados confirmam os resultados obtidos por Laurillard (1984), que revelam que o interesse pela tarefa afecta a abordagem à aprendizagem.

Tanto o Carlos como o Bruno, estudantes estratégicos e profundos, participaram nos mini-projectos (actividade voluntária). Os dois estudantes enfatizaram o desafio de desenvolver um projecto de investigação, mas também sublinharam a importância do bónus que a participação nesta actividade acrescentou à nota final da disciplina. Hodgson (1984) sublinha que o entusiasmo manifestado pelos estudantes relativamente às tarefas académicas influencia as suas abordagens à aprendizagem.

No que diz respeito à avaliação, os estudantes profundos e estratégicos concordam na sua opinião sobre o teste de escolha múltipla:

> "às vezes as pessoas pensam que é mais fácil por ser de escolha múltipla... Eu não penso isso. Temos mesmo que saber e compreender tudo porque temos que escolher a única resposta certa. Não é como uma pergunta de desenvolvimento onde podemos escrever o que quisermos e podemos escapar àqueles aspectos que não dominamos" (Liliana)

Mas estes estudantes também concordam que é mais fácil para os alunos que não se preparam devidamente para o exame terem classificações medianas com este tipo de teste.

A maioria dos estudantes com classificações mais baixas adoptou uma abordagem superficial (n=8) e dois estudantes foram identificados como estratégicos. Na verdade, após a análise das entrevistas, concluiu-se que estes dois estudantes (Maria e Afonso) adoptam uma abordagem à aprendizagem que resulta da combinação das abordagens superficial e estratégica. Esta combinação parece não ser adequada às

exigências desta disciplina, dado que deu origem a classificações finais baixas (inferiores a 8 valores).

Nenhum dos estudantes com as classificações mais baixas participou nos fóruns online ou nos mini-projectos.

No que diz respeito ao exame final, todos os estudantes com as classificações mais baixas concordaram ser um bom método de avaliação, dado que poderiam ter uma nota razoável sem terem que estudar muito. No entanto, no que diz respeito às duas questões abertas no exame final, as opiniões foram bastante diferentes. Dos dez estudantes com classificações mais baixas, apenas três responderam a estas questões. Os outros sete afirmaram não ter respondido por falta de tempo, por não terem percebido as questões, ou por as terem considerado demasiado complexas e exigentes.

Foram encontradas diferenças evidentes entre os hábitos de estudo dos estudantes com as melhores e as piores classificações. Os últimos referiram estudar apenas um ou dois dias antes do teste final. Nessa altura limitaram-se a tentar memorizar os conceitos e não a compreendê-los. Os estudantes com classificações mais elevadas revelaram realizar um estudo continuado ao longo do semestre e, frequentemente, em grupo.

6.3 Tipos de ensino preferidos

Ainda que os dez estudantes com as classificações mais elevadas possuam uma concepção de aprendizagem associada a uma abordagem profunda, e ainda que a maioria destes estudantes adopte uma abordagem profunda ou estratégica, os seus tipos de ensino preferidos não são unânimes: quatro estudantes preferem métodos de ensino que enfatizam a transmissão de informação, enquanto que outros quatro preferem estratégias de ensino promotoras da compreensão (Tabela 3). Por outro lado, todos os estudantes com as classificações mais baixas revelaram preferir um tipo de ensino que enfatiza a tradicional transmissão de conhecimento. Esta incongruência entre os tipos de ensino preferidos e as estratégias de ensino usadas na disciplina de química pode ser uma das razões para as suas classificações.

7. Conclusões, limitações e investigações futuras

Este estudo permite concluir que é possível criar um ambiente de aprendizagem centrado na promoção de habilidades de elevado nível cognitivo. Este trabalho de investigação mostra, também, que com estratégias apropriadas, diversificadas e estimulantes, os estudantes (ainda que não todos os estudantes) conseguem aumentar o seu interesse e envolvimento na aprendizagem de química e, consequentemente, adoptar uma abordagem profunda e obter classificações mais elevadas. Esta conclusão vai ao encontro do referido por Entwistle e Peterson (2004, p. 422):

> "University teachers using approaches indicating a student-oriented approach to teaching and a focus on student learning (as opposed to a transmission approach) are more likely to have, in their classes, students who describe themselves as adopting a deep approach in their studying".

No entanto, nem todos os estudantes desta disciplina adoptaram uma abordagem profunda à aprendizagem. Na verdade, os estudantes com as classificações mais baixas revelaram ser superficiais ou usar uma combinação da abordagem superficial com a estratégica. Estes estudantes parecem não ter a capacidade de adaptar a sua abordagem habitual à aprendizagem a situações que requeiram a adopção de uma abordagem profunda, como no caso da disciplina descrita neste artigo. Estes resultados confirmam resultados obtidos em estudos anteriores, que sugerem que os bons desempenhos dos estudantes se encontram associados a abordagens profundas à aprendizagem, enquanto que desempenhos de qualidade inferior se encontram, habitualmente, associados a abordagens superficiais (Booth, Luckett & Mladenovic, 1999; Davidson, 2001).

Dado o contexto específico em que o estudo foi realizado, e o número reduzido de estudantes entrevistados, não é possível generalizar os resultados obtidos. Assim, um dos nossos objectivos futuros é desenvolver um estudo similar com uma amostra mais ampla de estudantes, assim como estudantes com diferentes classificações (incluindo também estudantes com classificações intermédias). Pretendemos, igualmente, descrever de forma mais detalhada, as estratégias concebidas e implementadas, de modo a promover uma discussão mais profunda sobre o tipo de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação que podem ser utilizadas para promover uma aprendizagem profunda de química, no ensino universitário.

Agradecimentos

Os autores agradecem aos estudantes que aceitaram participar neste estudo. Agradecem-lhes ainda a permissão para usar os dados das transcrições das entrevistas.

Os autores agradecem, igualmente, o apoio do Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF).

Notas

1. Optamos por utilizar a expressão portuguesa adoptada por Vieira (2009), "*indagação da pedagogia*", que reflecte com exactidão o que a expressão original pretende transmitir: investigar a pedagogia com o intuito de salientar a sua natureza reflexiva e de descoberta.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, P., TEIXEIRA-DIAS, J. J. & MEDINA, J. (2010). Enhancing the Scholarship of Teaching and Learning: the interplay between teaching and research. *International Journal of Teaching and Case Studies,* 2, 262-275.

BARNETT, R. (2000). *Realising the University in an age of supercomplexity*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

BIGGS, J. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology,* 48, 266-279.

BIGGS, J. & TANG, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (7th ed). London: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

BOOTH, P., LUCKETT, P. & MLADENOVIC, R. (1999). The quality of learning in accounting education: the impact of approaches to learning on academic performance. *Accounting Education,* 8, 277-300.

CASE, J. & MARSHALL, D. (2009). Approaches to learning. In M. Tight, K. H. Mok, J. Huisman & C. C. Morphew (eds.), *The Routledge International Handbook of Higher Education.* New York: Routledge, 9-22.

CHIN, C. & BROWN, D.E. (2000). Learning Deeply in Science: An Analysis and Reintegration of Deep Approaches in Two Case Studies of Grade 8 Students. *Research in Science Education*, 30, 173-197.

CORREIA, P., VALLE, B., DAZZANI, M. & INFANTE-MALACHIAS, M. (2010). The importance of scientific literacy in fostering education for sustainability: theoretical considerations and preliminary findings from a Brazilian experience. *Journal of Cleaner Production,* 18, 678-685.

DAVIDSON, R.A. (2002). Relationship of study approach and exam performance. *Journal of Accounting Education,* 20, 29-44.

ENTWISTLE, N. J., McCUNE, V. & WALKER, P. (2001). Conceptions, styles and approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience. In R. J. Sternberg & L. F. Zhang (eds.), *Perspectives on Cognitive, Learning and Thinking styles*. New Jersey: Erlbaum, 103-136.

ENTWISTLE, N. J. & PETERSON, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research,* 41, 407-428.

ENTWISTLE, N. J. & RAMSDEN, R. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.

GILLHAM, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.

HODGSON, V. (1984). Learning from Lectures. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (eds.), *The Experience of Learning*. Edimburgh: Scottish Academic Press, 90-102.

JOHNSTONE, A. H. (1991). Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem. *Journal of Computer Assisted Learning,* 7, 75-83.

JOHNSTONE, A. H. 1993. The development of chemistry teaching: a changing response to changing demand. *Journal of Chemical Education* 70: 701-705.

JOHNSTON, B. (2010). *The first year at university - teaching students in transition*. New York: The society for Research into Higher Education and Open University Press.

KEMBER, D. & GOW, L. (1989). A model of student approaches to learning encompassing ways to influence and change approaches. *Instructional Science*, 18, 263-288.

KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

LAURILLARD, D. M. (1984). Learning from problem-solving. In F. marton, D. Hounsell & N. Entwistle (eds.), *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 124-143.

MARTON, F. (1983). Beyond individual differences. *Educational Psychology*, 3, 289-303.

MARTON, F., DALL'ALBA, G. & BEATY, E. (1993). Conceptions of learning. International *Journal of Educational Research*, 19, 277-300.

MARTON, F., & R. Säljö. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology,* 46, 4-11.

Mbajiorgu, N. & REID, N. (2006). *Factors Influencing Curriculum Development in Chemistry*. Hull: Higher Education Academy Physical Sciences Centre.

MELTZER, D. E. & MANIVANNAN, K. (2002). Transforming the lecture-hall environment: The fully interactive physics lecture. *American Journal Physics, 70*, 639-654.

PEDROSA DE JESUS, H. & MOREIRA, A. (2008). The role of students' questions in aligning teaching, learning and assessment: a case study from undergraduate science. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 34, 193-208.

TAIT, H., ENTWISTLE, N. & McCUNE, V. (1998). ASSIST: A reconceptualisation of the approaches to studying inventory. In C. Rust (ed.), *Improving student learning: improving students as learners.* Oxford: Oxford Brookes University, 159-182.

TREAGUST, D. (2007). General Instructional Methods and Strategies. In S. K. Abell & N. G. Lederman (eds.), *Handbook of Research in Science Teaching,* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 373-392.

VALADAS, S., GONÇALVES, F. & L. FAÍSCA. (2009). Approaches to studying in higher education Portuguese students: a Portuguese version of the approaches and study skills inventory for students. *Higher Education,* 59, 259-275.

VAN ROSSUM, E. J. & SCHENK, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology,* 54, 73-83.



COMUNICAÇÕES

Eixo Temático 5:

Avaliação da Aprendizagem de Adultos e Educação Não Formal

Voltar ao Índice do Eixo

Educação de Adultos: das orientações às práticas.

Mónica Oliveira

CIEd – Universidade do Minho

Resumo: Os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) são, actualmente, em Portugal, uma parte muito importante da Iniciativa Novas Oportunidades, um programa de educação de adultos que inclui também o processo de reconhecimento dos conhecimentos adquiridos através das experiências de vida dos indivíduos. Todo o processo é mediado pela linguagem oral e escrita que envolve práticas de literacia em que os adultos podem manifestar, por exemplo, as suas experiências de vida, de acordo com os objectivos, as metodologias e os conteúdos considerados no Referencial de Competências-Chave. Há vários relatórios nacionais (Lima *et al.*, 1988; Pinto, Matos & Rothes, 1998) que consideram as diversas aprendizagens adquiridas e desenvolvidas em contextos não formais como sendo fulcrais para uma segunda oportunidade na Educação de Adultos. A expressão usada por Gee, *New people in new Worlds*, manifesta claramente a diversidade de práticas de literacia nas quais as pessoas se envolvem na sua vida quotidiana.
Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que visa compreender as orientações e as práticas que, no âmbito da educação em línguas, estão presentes em cursos EFA promovidos por associações de desenvolvimento local, municípios e ONG's. Como se ensina e como se aprende a língua materna em contextos não formais? Os dados foram recolhidos através de métodos quantitativos e qualitativos, através de entrevistas (formandos, formadores e coordenadores) e análise documental.

Palavras-chave: Educação de Adultos, Ensino da Língua Materna, Literacias

Abstract: The EFA courses (Education and Training of Adults) are currently, in Portugal, a very important part of the New Opportunities Initiative, an adult education programme which includes also processes of Prior Knowledge Recognition. That initiative is nowadays the most relevant form of provision of school and professional certification for adults. The whole process is mediated by oral and written language which involves literacy practices in which the adults can express, for example, their life experiences, according to the objectives, the methodologies and the content considered in the key competencies framework.
Several national reports (Lima *et al.*, 1988; Pinto, Matos & Rothes, 1998) also focused prior learnings developed in non formal contexts as central to second-chance adult education. The expression used by Gee, *New people in new Worlds*, expresses the evidence about the diversity of literacy practices into which people engage in their everyday lives.
This paper presents the results of a research which aims to understand the guidelines and practices of language education in EFA courses promoted by local development associations, municipalities and NGO's. Why and how do they educate in languages? Data was collected through quantitative and qualitative methods, through interviews (adults, adults' educators and coordinators) and document analysis.

Keywords: Adult Education, Mother-Tongue Teaching, Literacies

1. Introdução

Em toda a Europa, a primeira década do século XXI está a caracterizar-se por um aumento da procura de formação e de aprendizagem por parte das pessoas adultas que é, muitas vezes, mais consequência de uma imposição por parte da entidade

empregadora, ou da condição de desemprego em que se encontram, do que por vontade e iniciativa próprias, embora se reconheça também que, cada vez mais, está presente nos adultos um desejo de aprendizagem para atingir uma realização pessoal.

Assim, a presente comunicação visa, sobretudo, apresentar e analisar as concepções de diferentes sujeitos (Coordenadores, Formadores e Formandos) envolvidos em processos educativos / formativos de pessoas adultas, em três instituições portuguesas, aqui designadas por *Apolo, Zeus e Artémis*, todas elas da região do Minho, norte de Portugal.

A instituição *Apolo* é uma instituição de solidariedade social sem fins lucrativos e de utilidade pública. Acolhe crianças e jovens desinseridos do meio familiar ou em situação de risco. A instituição *Zeus* é uma instituição privada, sem fins lucrativos (IPSS), estruturada em diferentes valências e múltiplos projectos, que tem como eixo central e transversal a preocupação com o desenvolvimento pessoal e social, a promoção da educação para a cidadania e o incentivo à participação activa dos cidadãos. A instituição *Artémis* é uma escola profissional que surge de um contrato-programa celebrado entre o Ministério da Educação, uma Câmara Municipal, uma Associação Industrial e uma Associação Comercial; assume-se, desde a sua génese, num contexto de necessidade de desenvolvimento económico e social do país e de elevação da qualificação profissional, como resposta às necessidades da região em que se insere.

As três instituições desenvolvem cursos de Educação e Formação de Adultos de nível B3 (equivalência ao 9.º ano de escolaridade), visando uma dupla certificação (escolar e profissional). Um curso EFA de nível básico (B3) desenvolve-se a partir das competências previamente adquiridas pelo formando e aferidas durante um processo de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC).

Assim, tendo como objecto de estudo o contexto apresentado, procuraremos neste trabalho apresentar os primeiros resultados de uma análise que visa essencialmente estudar as circunstâncias em que emergem estes cursos de Educação e Formação de Adultos, evidenciando as concepções e as práticas assumidas no âmbito concreto da educação em línguas.

2. A Educação de Adultos em Portugal

O primeiro estudo extensivo sobre a literacia da população adulta em Portugal foi publicado em 1996 (Benavente, Rosa, Costa, Ávila, 1996). Este estudo, no qual são avaliadas as competências de leitura, de escrita e de cálculo na vida pessoal e profissional da população adulta com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos, suscitou uma grande atenção, trazendo para a esfera pública, com grande intensidade, as questões relacionadas com a literacia dos adultos, uma vez que mostrou a existência

de uma grande percentagem de inquiridos nos níveis de literacia mais baixos. Este estudo contribuiu para que em Portugal, a educação de adultos se tornasse um ponto fulcral na agenda política dos governantes, nomeadamente com a criação de condições propícias ao reconhecimento e valorização das aprendizagens adquiridas ao longo da vida.

Em Portugal, as dinâmicas surgidas a partir dos anos 2000 no âmbito da educação de adultos, inicialmente assumidas pela ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), apresentaram-se de difícil articulação com algumas das tradições características da educação de adultos, dado o facto de privilegiarem as vertentes escolar e profissional, numa lógica de produção de certificações, designadamente a educação popular de adultos (Lima, org., 2006: 17).

A criação de cursos EFA (Educação e Formação de Adultos), com dupla certificação, escolar e profissional, direccionados para jovens com idade igual ou superior a 18 anos que não possuíssem a escolaridade mínima, ou com baixa qualificação profissional, gerou o aparecimento de um conjunto de iniciativas de diferentes entidades formadoras (autarquias, empresas, associações, etc.) que, depois de acreditadas por um Organismo do Estado, promovem cursos de educação e formação de adultos, fora da rigidez do ensino formal.

Estes cursos EFA de nível básico (B3) articulam-se em torno de duas componentes essenciais:

1) Formação de base, desenvolvida de acordo com temas de vida geralmente seleccionados pelos formandos, nas áreas correspondentes ao Referencial de Competências-Chave, nomeadamente: LC (Linguagem e Comunicação), MV (Matemática para a Vida), TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) e CE (Cidadania e Empregabilidade).
2) Formação profissionalizante nas áreas previamente definidas de acordo com o grupo de formandos a que se destina.

No final de toda a formação, os formandos têm oficialmente reconhecidas as competências que foram validadas e certificadas.

É este o enquadramento em que se desenvolve a acção das organizações e dos actores que nos propusemos estudar.

2.1. A questão do ensino da língua a adultos

A educação e formação de adultos tende a assumir na sua concepção uma variedade de contextos, de tempos e de espaços que acaba por contemplar múltiplos tipos e formas de ensino / formação. Em muitos desses contextos encontramos como elemento comum a intenção de garantir oportunidades de acesso à educação /

formação a todos aqueles que, por qualquer motivo, abandonaram a escola. Nesta circunstância, nos últimos tempos tem surgido um conjunto de programas e de medidas que se orientam para a promoção das competências literácitas daqueles que, por motivos diversos, deixaram a escola. Em Portugal destacam-se nestes últimos anos a Iniciativa Novas Oportunidades (http://www.novasoportunidades.gov.pt/), lançada em 2005, que tem como objectivo central alargar o referencial mínimo de formação para o 12.º ano de escolaridade (jovens e adultos) e, mais recentemente, em 2006, o Plano Nacional da Leitura (http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt), um programa de promoção da literacia que busca uma resposta para os fracos resultados obtidos pelos nossos alunos e adultos activos, designadamente em alguns estudos internacionais, como o PISA (Programme for International Student Assessment).

Aqueles programas e medidas, sobretudo ao nível da promoção da literacia, assemelham-se fortemente ao conjunto de reformas desenvolvidas na Grã-Bretanha durante os últimos anos da década de 1980 e o princípio dos anos 90. Este é, indubitavelmente, um paralelismo interessante, sobretudo se considerarmos que, tal como em Portugal, também na Grã-Bretanha, citando Poulson (2005: 26), "era também evidente uma profunda preocupação com o desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento, assente no desenvolvimento de uma força de trabalho portadora de competências especializadas."

É hoje "evidente que o progresso social que a invenção da língua escrita implicou não fez senão acelerar-se com o surgimento de novos códigos de representação da realidade que, em vez de se excluírem, diversificam os usos e se inter-relacionam fortemente" (Colomer, 2003: 160). A expressão *New people in new Worlds*, de J. Gee, sinaliza adequadamente as novas circunstâncias que estão na base de novos contextos educativos, formais ou não formais, que buscam uma articulação entre competências diversas que, por um lado, assegurem algum tipo de especialização e, por outro lado, assegurem uma formação diversificada de modo a melhor responderem às necessidades e exigências do mundo do trabalho.

Em Portugal, quando hoje se fala em cursos de Educação e Formação de Adultos é-lhes indissociavelmente associada "uma abordagem por competências" que, no discurso oficial, implica "a valorização do saber como o reflexo das aprendizagens de vida dos adultos, sobretudo em contextos informais e não-formais", o que significa a desvalorização de "noções conteudísticas, entendidas como somatórios de objectivos a alcançar em contextos formais de aprendizagem" (Araújo, org., 2002: 151).

A área de competência de Linguagem e Comunicação (LC), considerada como uma das quatro áreas nucleares do Referencial de Competências-Chave dos cursos EFA – Nível Básico, assume neste documento particular importância. Nele se entende a língua,

no espaço educativo, como um lugar passível de exploração não apenas do ponto de vista formal do seu uso, mas também do ponto de vista crítico, ou seja, enquanto instrumento de usos variados e aplicados a diversos contextos. Nós acrescentamos, aplicado a diferentes "comunidades de prática" (Wenger, 1998) ou discursos (Gee, 1990).

Este conjunto de circunstâncias e de orientações justificam a pertinência de um olhar analítico que explore o modo como, no quadro das iniciativas de educação e formação de adultos, se procure entender *Como se ensina e como se aprende a língua materna nas instituições?*

Assim, com este estudo pretendemos construir um quadro conceptual de análise que permita compreender os moldes em que se concebe e se concretiza a educação em línguas, nomeadamente em língua portuguesa, no quadro da educação não escolar de adultos; caracterizar as orientações assumidas pelos projectos seleccionados, procurando descrever os seus enquadramentos e as formas de desenvolvimento seleccionadas; analisar as práticas educativas que têm lugar nos projectos escolhidos como objecto de estudo; analisar as concepções de formadores e formandos sobre a educação em línguas de adultos ao nível do seu âmbito, funções e conteúdos. Este é um campo reconhecidamente *poliparadigmático*; Sawyer e Van de Ven (2006: 5) consideram a existência de quatro paradigmas dominantes no ensino da língua materna: o *académico*, o de *desenvolvimento*, o *comunicativo* e o *utilitário*.

O Académico sobrevaloriza o ensino da escrita, particularmente ao nível da gramática, com a reprodução das normas literárias e gramaticais (currículo fechado). O de Desenvolvimento enfatizava a importância do estímulo e do desenvolvimento do uso da linguagem nas crianças, que deixa de ser uma "written collective" para passar a ser uma "spoken individuality" (currículo semi-aberto). Com este segundo paradigma, o ensino das regras normativas da gramática é substituído por reflexões descritivas ("descriptive language reflections"). O Comunicativo enfatiza a importância da comunicação para a vivência em sociedade, com um currículo aberto, dando espaço à experiência e ao conhecimento dos alunos que, com este paradigma, têm oportunidade para falar sobre as suas reais necessidades, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita é feita com base em situações reais de usos da língua. Por último, o paradigma Utilitário recupera a perspectiva normativa em detrimento da comunicativa que aparece aqui definida como "transactional use of language", ou seja, o ensino da língua materna tem em vista o contributo para o desenvolvimento económico (currículo fechado), centrado numa abordagem mais global da linguagem com a formação de competências de leitura e de escrita enquanto ferramentas de comunicação transaccional. Os textos criativos, exploratórios e de ficção são substituídos por outros de interesse patrimonial e nacional.

Podemos estabelecer aqui um paralelismo com a "pedagogy of Multiliteracies" de M. Kalantzis e B. Cope (2000), que propõem um esquema constituído por quatro etapas: a prática situada, a instrução prática aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada. De facto, a multiplicidade de processos e de sentidos que rodeiam a concepção e as práticas de literacia possibilitam que hoje se fale em *multiliteracias* para designar a multiplicidade de usos da linguagem, de estratégias e de habilidades envolvidas neste novo processo de produção de sentidos ("multimodal texts").

3. O Estudo

3.1. Instrumento de recolha de dados

Para a concretização do estudo, recorremos à realização de inquéritos por entrevistas a três intervenientes de cada uma das instituições (Coordenadores, Formadores e Formandos). O inquérito procurou determinar, no caso dos Formadores, entre outros aspectos, as estratégias, as metodologias e as práticas utilizadas no ensino da língua, procurando descrever, evidenciar e analisar concepções assumidas, recursos utilizados e modalidades de avaliação adoptados. No caso dos Formandos, o inquérito procurou, sobretudo, analisar as questões relacionadas com as relações e interacções entre as práticas de literacia informais presentes no dia-a-dia dos mesmos e as práticas de literacia formais presentes na instituição frequentada, nomeadamente através das concepções que produzem sobre o ensino da língua ao nível das suas funções e conteúdos. Relativamente aos Coordenadores, damos um maior enfoque às questões relacionadas com o enquadramento, nomeadamente ao nível dos princípios/ objectivos orientadores dos cursos, produção de material didáctico e promoção de estratégias de abertura das actividades à comunidade.

3.2. Dados da investigação

3.2.1. As práticas de literacia encontradas

Assumindo um olhar atento sobre as práticas de literacia encontradas nas instituições objecto do nosso estudo, vamos aqui apresentar e analisar a forma como os principais agentes envolvidos em todo o processo formativo respondem à pergunta *Como se ensina e como se aprende a língua materna nestas instituições?*

O primeiro aspecto que julgamos merecedor da nossa atenção prende-se com o facto de estarmos perante Instituições com realidades físicas e materiais distintas, mas com equipas coordenadoras igualmente empenhadas em proporcionar todas as condições necessárias e essenciais ao bom funcionamento da prática formativa / pedagógica. A instituição *Apolo,* apesar de reconhecer algumas carências a este nível

pois, por exemplo, dispõe de uma mediateca e de uma biblioteca ainda pouco direccionadas para os "EFA's", coloca todo o material didáctico e todos os recursos "à disposição dos formandos", disponibilizando tudo o que "seja necessário para trabalhar". Esta é uma realidade muito similar à da instituição *Zeus* que também dispõe de recursos, nomeadamente através do seu "Centro de Recursos e Conhecimento", que estão à disposição da formadora e das formandas, mas que, obrigatoriamente, necessitam de "ser requisitados pela formadora" que tem que aguardar pela respectiva confirmação por parte da instituição, uma vez que são recursos colectivos à disposição de toda a comunidade e que, quando necessários, podem estar, ou não, disponíveis. Este é um esforço que se contrapõe com a realidade da *Artémis*, cujos formadores e formandos "nas salas têm à disposição os quadros interactivos, um computador portátil e projecção para o quadro interactivo", embora também com uma mediateca que, à semelhança da *Apolo*, está à disposição do grupo de formação, "contudo neste momento ainda não está muito direccionada para os cursos EFA". Verifica-se, então, que, se por um lado há em todas as instituições a existência de espaços de literacia, ainda que pouco vocacionados para o público adulto, o que demonstra já algumas preocupações dentro das próprias instituições com a existência de locais destinados às práticas de usos da língua, por outro lado apenas uma instituição apresenta acesso imediato por parte da formadora ao uso do material tecnológico dentro do espaço de sessão formativa, sem que haja necessidade de, previamente, fazer um pedido de disponibilidade.

Esta preocupação com as questões da literacia, designadamente no que concerne aos usos da língua, no caso da instituição *Apolo*, acentua-se com a ênfase e a importância que o Coordenador dá à ortografia na avaliação das práticas de escrita, visível quando se refere, por exemplo, ao facto de ser "importante não deixar passar um erro ortográfico (...) os formadores devem trabalhar o aspecto ortográfico e de leitura com eles", facto também visível no discurso da Formadora que valoriza as regras normativas "(...) primeiro reconhecimento e identificação da regra e depois aplicação dessa mesma regra". A valorização do erro e das regras normativas (*paradigma académico*) podem servir também de pretexto para a colaboração no jornal interno, para onde os formandos são convocados pela Coordenação a "produzir algum artigo", como assim o manifestaram os coordenadores de todas as instituições envolvidas, que mostram preocupações em dar visibilidade às produções escritas dos formandos que "são, normalmente, expostas a toda a comunidade" (Coordenadora da *Zeus*). Esta é uma preocupação que pode servir como um factor de motivação para os formandos, que vêem os seus trabalhos valorizados extra espaço de sessão, mas pode também servir como uma metodologia que, de forma natural e espontânea, cria nestes adultos o gosto pela língua materna, designadamente ao nível dos seus usos, aplicados a diversos contextos, como refere a Formanda da *Zeus* "aquilo que estamos a aprender em

português é uma alpondra para aquilo que estamos a trabalhar nas outras disciplinas. Trabalhar os erros, trabalhar a pontuação…". De facto, a palavra dita e escrita assume primordial importância quando, como é o caso da instituição *Artémis*, a formadora tem a preocupação de, antes de corrigir o erro ou dizer o significado, levar a que os formandos cheguem à etimologia da palavra, ou seja, "tentem ver a palavra primitiva, a origem e através disso tentar chegar à escrita correcta ou ao significado correcto".

Passando dos Coordenadores para os Formadores, o primeiro aspecto que realçamos é o facto verificarmos que há algumas diferenças na formação académica das entrevistadas, assim como na experiência ao nível da Educação de Adultos, facto que poderá funcionar como um elemento justificativo de algumas práticas e orientações assumidas, designadamente pela formadora da *Artémis* que, ao contrário das formadoras das outras duas instituições que são licenciadas em Ensino do Português e têm experiência em cursos EFA, não tem formação específica para o ensino do Português, sendo "licenciada em tradução de inglês e de alemão", nem tem experiência na área da Educação de Adultos.

As três formadoras destes cursos de Educação e Formação de Adultos estudados dão suma importância à oralidade nos contextos social e profissional, nomeadamente enquanto meio de resolução das dificuldades sentidas aquando dos usos da escrita, facto que é compartilhado pelos formandos, designadamente quando referem que "optei pelo verbal em vez do escrito" (F1). O uso oral da língua aparece assim como um meio mais *atingível* e *fácil* de acesso a um determinado objectivo de comunicação. A própria formadora da mesma instituição enfatiza a importância da oralidade ao referir que valoriza esta modalidade de comunicação "de início ao fim", embora esta manifestação seja imediatamente a seguir *inferiorizada* na frequência do seu uso quando refere que "a leitura e a escrita, sem dúvida, que vão ser as duas ferramentas que eles vão utilizar mais".

Há, de facto, uma notória superiorização do verbal em detrimento do não-verbal, nomeadamente nas práticas adoptadas. Como refere a mesma formadora "(…) que eu trabalho um bocadinho mais a linguagem não-verbal, no final, quando eles já têm outros conteúdos um bocadinho mais sedimentados para fazerem, no fundo, a tal reflexão, a tal crítica". Também a formadora da *Artémis* diz que "essencialmente valorizo a linguagem oral", no entanto manifesta uma preocupação central pelas questões do conhecimento explícito da língua, com a criação, durante as sessões, de várias situações "de índole gramatical […] passa muito por eu lhes fazer exercícios de gramática", nomeadamente ao nível da "classificação morfológica das palavras" (*paradigma académico*). Esta preocupação com o conhecimento explícito da língua é partilhada pelas outras formadoras, mas, como refere a da instituição *Zeus*, quando associado aos usos da

língua, pois "acho que para um adulto saber utilizar o Discurso Directo e o Discurso Indirecto é importante, agora saber fazer a distinção entre um e outro, sinceramente, acho que não é fundamental para a vida deles", ou seja, trata-se da aprendizagem da língua como algo que é útil ao desenvolvimento pessoal, profissional e social do sujeito aprendente (*paradigma utilitário*).

Os formandos, apesar desta valorização menos acentuada da linguagem não-verbal presente no discurso das formadoras, reconhecem a sua importância, designadamente para o treino da interpretação, pois, como referem, "o mais importante para mim foi saber fazer uma interpretação das coisas, seja no texto escrito seja no texto visual (...) saber exprimir o que sinto sobre o que vejo" (F2). Também a formanda da *Artémis* enfatiza a questão da interpretação quando questionada sobre a utilidade daquilo que está a aprender na aula de língua para as outras áreas de competência, referindo a interpretação como sendo o mais importante, pois, diz ela, "temos que aprender a interpretar as coisas" (F3).

Relativamente às actividades que habitualmente desenvolvem nos espaços de sessão para melhorarem as competências de leitura e de escrita dos formandos, as práticas e as metodologias adoptadas pelas formadoras das três instituições analisadas são, unanimemente, escolhidas e planificadas em função dos indivíduos formandos no seu conjunto, mas e também no individual. Daí que todas as formadoras valorizem o Referencial de Competências-Chave da sua área de competência enquanto elemento orientador do processo formativo, nomeadamente no referente aos objectivos, aos conteúdos e às metodologias que propõe, mas não enquanto instrumento estanque de seguimento obrigatório:

> "Eu acho que as primeiras páginas do Referencial são importantes enquanto linhas orientadoras para nós compreendermos melhor o documento, o que se pretende com a Linguagem e Comunicação. Contudo, penso que alguns dos objectivos apresentados são um bocadinho ambiciosos, tendo em conta que a Linguagem e Comunicação, embora sendo a língua materna destes adultos, é talvez a língua que é mais 'apedrejada'. Toda a gente fala, mas depende da forma como a utiliza. [...] alguns conteúdos deveriam ser repensados (...). " (FD2)

A repetição e o treino são, pelo discurso das Formadoras, as metodologias adoptadas e privilegiadas ["escrita, reescrita (...). Lêem sempre duas vezes (...)"] para corrigir o erro e superar dificuldades. Os Formandos reconhecem a exigência das Formadoras enquanto característica potenciadora de evolução e de autonomia ("estou mais autónomo a escrever"), nomeadamente, no que se refere à correcção do erro, à diversidade de materiais e de conteúdos trabalhados e produzidos, potenciadores de diferentes usos da língua, fazendo eco ao *paradigma comunicativo*:

> "(...) estivemos a rectificar. (...) Ela é muito exigente (...) chama-nos logo à atenção e tenta que nós percebamos onde errámos para corrigirmos, só quando nós não conseguimos é que ela dá uma ajuda, mas primeiro temos de tentar sozinhos. (...)

> Escrevemos muitos textos (...) resumos (...) relatórios (...) as cartas e os convites, (...) o inquérito (...) para pôr num PowerPoint (...) trabalhamos muito em grupo." (F1)

O discurso deste adulto demonstra interesse pelas actividades e aprendizagens desenvolvidas e adquiridas em Linguagem e Comunicação, reconhecendo a relevância destas na transformação de usos da língua:

> "(...) antes de acabar uma frase já vejo onde meto uma vírgula, um ponto final (...) já tenho mais cuidado (...). Temos aqui os dicionários em cima da secretária da formadora e quando temos dúvidas, às vezes há palavras que uma pessoa não percebe, vamos ver o significado. Depois já não há dúvidas." (F1)

Este Formando não hesita em estabelecer uma comparação com os seus tempos de "criança", é a concepção das aprendizagens em Linguagem e Comunicação como um regresso à escola, "voltei um bocadinho a ser criança (...) uma reciclagem daquilo que, com o tempo, perdi".

A exploração aqui feita das perspectivas dos diferentes grupos de sujeitos entrevistados permite-nos verificar que há um conjunto de afirmações presentes em algumas entrevistas, que nos remetem para práticas de literacia sensíveis ao quotidiano dos formandos, como refere uma formanda "aprender a fazer relatórios, os fax's e as cartas (...), para o meu dia a dia" (F3), facto que deixa transparecer práticas abertas para uma cultura heterogénea, com propostas educativas variadas, flexíveis e contextualizadas para cada caso. A existência de diferentes contextos espaciais e de diferentes recursos materiais são elementos potenciadores e motivadores de diferentes usos da língua em função de diversas situações / diversas necessidades. Ao nível da aprendizagem da língua, nota-se, indubitavelmente, uma valorização das regras gramaticais e da leitura crítica / reflexiva.

Um leitor só se pode formar através da criação de contextos onde a leitura desempenhe um papel social diverso, valorizando os interesses dos indivíduos que formam a "comunidade de leitores" (Dionísio, 2000). Neste sentido, parece-nos que a leitura é valorizada no discurso de Formadoras e Formandos enquanto prática e enquanto processo de literacias numa diversidade de contextos e recorrendo a uma diversidade de recursos, uma vez que há coerência nos discursos quando fazem referência ao recurso a "textos diferentes". É fundamental que se encontre no sujeito leitor o interesse por aquilo que lê, de forma a que ele sinta prazer e veja no livro ou no texto lido uma fonte de descoberta para novas aprendizagens. É a presença desta dimensão afectiva entre o leitor e os textos que faz com que valha a pena apostar na leitura enquanto elemento transformador e potenciador de novas experiências.

A formadora da *Zeus* referiu que a sua instituição, embora nunca tenha promovido acções de formação específicas para a sua área de competência, promove com regularidade "Encontros de Partilha", em que formadores da própria instituição, e de

outras, se reúnem para partilhar experiências. A falta de formação específica para o ensino da língua materna da formadora da *Artémis*, assim como a falta de experiência na área da Educação de Adultos, poderá explicar as dificuldades sentidas, nomeadamente ao nível da prática e da relação pedagógica com os formandos, uma vez que, como refere no seu discurso, «tenho dias, quando estou a planificar as sessões, em que penso 'o que é que eu vou fazer com este grupo?'».

4. Conclusões

Procurando dar uma resposta à nossa pergunta (*Como se ensina e como se aprende a língua materna nestas instituições?*), podemos concluir que o processo formativo destes cursos EFA aqui analisados se processa em três instituições muito diferentes, designadamente no que se refere ao seu âmbito de intervenção prioritária. Uma instituição como a *Apolo*, de cariz dominantemente social, embora tendo já uma estrutura orgânica definida e montada para dar resposta aos imprevistos e necessidades que o seu objecto central (crianças e jovens desinseridos do meio familiar ou em situação de risco) exige, não está preparada para dar respostas imediatas aos problemas de construção, concepção, planificação e aplicação que um curso EFA impõe, contudo tal não foi problema para o seu Coordenador que, embora reconhecendo as fragilidades e inseguranças da instituição nesta área particular da Educação de Adultos ["(...) é a primeira vez que estamos a ter um curso EFA."], não hesitou em confessar o apoio que encontrou na legislação existente, assim como nos documentos à disposição em organismos públicos, não mostrando, no entanto, qualquer tipo de inquietação ao manifestar que "quando não há documentos modelo produzimos nós os nossos". Esta necessidade de apoiar as suas práticas nos documentos já existentes e produzidos pelos organismos directamente tutelados pelo Ministério da Educação pode demonstrar alguma insegurança que, na nossa perspectiva, é anulada pelo facto de "quando não há", como o próprio Coordenador refere, serem os mesmos a construir e a produzir os seus próprios documentos internos. A falta de experiência em cursos de Educação e Formação de Adultos da *Apolo* é partilhada pela instituição *Artémis* que, apesar de ter já uma estrutura formativa e educativa criada, designadamente em relação à formação de jovens, uma vez que se trata de uma escola profissional, tem neste curso EFA analisado a sua primeira experiência ao nível da Educação de Adultos, facto que não parece perturbar o trabalho da coordenação que, como refere, não encontra "grande diferenciação" no funcionamento dos cursos EFA, nomeadamente em comparação com os cursos de educação e formação de jovens.

Também no plano formativo dos formadores há diferenças. As formadoras da *Artémis* e da *Apolo* não tiveram por parte da instituição qualquer tipo de oferta formativa no

sentido de valorizar e aumentar os seus conhecimentos nesta área específica da educação de adultos e, em particular, na área de competência de Linguagem e Comunicação, contudo nota-se pelos discursos proferidos que há da parte de todos os intervenientes no processo de ensino / formação, Formadores e Coordenadores, preocupações espontâneas e voluntárias no sentido de procurarem e de receberem formação, embora seja reconhecível o facto de esta ser também uma necessidade imposta superiormente, pois "precisam de formação para fazerem a renovação do CAP (Certidão de Aptidão Profissional)" (C1). Esta falta de aposta de formação das Formadoras de Linguagem e Comunicação na sua área de competência específica poder-se-á atribuir, em grande parte, à carência de oferta formativa direccionada especificamente para cada uma das diferentes áreas de competência que constituem o plano curricular da formação de base dos cursos EFA, muito mais direccionada para a formação de valência mais generalista, como as próprias formadoras referiram, direccionada para o "grupo de uma forma geral".

Ao nível do ensino da língua, usando os paradigmas apresentados por Sawyer e Van de Ven (2006) concluímos que, embora haja, no caso da *Artémis,* uma valorização das regras normativas da gramática que nos levam a posicionar as práticas assumidas pela sua formadora no paradigma académico (currículo fechado), consideramos que há uma maior valorização da parte comunicativa ("a communicative paradigm"), sobretudo na *Apolo,* em detrimento da parte escrita, ou seja, os interesses dos Formandos são considerados como ponto fulcral no processo formativo, facto visível pela adaptação do ensino da leitura e da escrita a situações de uso quotidiano, que tenham "a ver com funcionalidades do dia-a-dia", recorrendo a diferentes tipos de textos e de recursos que vão de encontro aos interesses e necessidades dos formandos.

Em suma, uma leitura atenta dos discursos dos sujeitos intervenientes neste estudo mostra que é dada uma maior ênfase às capacidades e competências demonstradas pelos adultos, em detrimento da valorização e enumeração dos conhecimentos que essas capacidades e essas competências mobilizam. A prática pedagógica consequente no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, designadamente da língua portuguesa, passa obrigatoriamente pela posse de competências de conhecimentos sobre a língua, nomeadamente ao nível dos seus usos aplicados a diversos contextos.

Torna-se urgente a divulgação de boas práticas escondidas em projectos fechados, de forma a que se possa adoptar uma outra forma de fazer pedagogia, abrindo o ensino da língua ao mundo, pois ensinar a usar correctamente os textos não é só função do professor / formador de línguas porque todas as áreas de conhecimento necessitam da

leitura e da escrita para fazerem passar os seus saberes. Como refere Castro (2000: 142), "o facto de saber ler e escrever bem tem, evidentemente, largas consequências".

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, S. (Org.) (2002). Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Básico. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

BENAVENTE, A. *et al.* (1996). A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

CASTRO, S. L. (2000). A Linguagem Escrita e o seu Uso: uma perspectiva cognitiva. In Delgado-Martins, M.ª R.; Ramalho, G., Costa, A. (Orgs.) (2000). Literacia e Sociedade. Contributos pluridisciplinares. Lisboa: Caminho.

COLOMER, T. (2003). O Ensino e a Aprendizagem da Compreensão em Leitura. In C. Lomas (2003). *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa, 159-178.

COPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds.). (2000). Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge.

DIONÍSIO, M. L. (2000). A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Coimbra: Almedina.

GEE, J. P. (1996). Sociolinguistics and Literacies. London: Falmer Press.

LIMA, L. C. (Org.) (2006). Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo. Braga: Universidade do Minho - Unidade de Educação de Adultos.

POULSON, L. (2005). As Políticas Educativas e Curriculares e o Ensino do Inglês na Grã-Bretanha (1989-2004). In M. L. Dionísio; R. V. Castro (Orgs.) (2005). *O Português nas Escolas. Ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Edições Almedina, 13-29.

SAWYER, W. & VAN DE VEN, P. H. (2006). Starting Points. Paradigms in Mother Tongue Education. L1 – *Educational Studies in Language and Literature*, 7(1) (pp. 5-20). International Association for the improvement of Mother Tongue Education.

WENGER, E. (1998), Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. London: Cambridge University Press.

Reflexões sobre o informal e o experiencial na formação de adultos: a natureza dos «saberes de acção» e dispositivos de avaliação

Ana Vale Pereira

CIIE / FPCE – Universidade do Porto

Resumo: A reconfiguração do campo da educação e formação de adultos, a abertura do mesmo a novos contextos, formas de formação e aprendizagem (nomeadamente não formal, informal e experiencial) e a consubstancial revalorização epistemológica da aprendizagem experiencial deram origem à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre estes fenómenos. O presente texto, alicerçado num trabalho de investigação sobre percursos «profanos» de formação e processos de formação experiencial, pretende dar um contributo para o aprofundamento do conhecimento sobre as especificidades destes processos de formação, bem como sobre os «saberes de acção» e as suas limitações. Partindo do pressuposto que através da experiencia também se aprende e reconhecendo a importância da formação experiencial para o desenvolvimento pessoal e social das pessoas em geral, e dos homens e mulheres com baixos níveis de escolaridade em particular, procuramos reflectir sobre o efeito formador das experiencias quotidianas e a relação entre a aprendizagem experiencial e o desenvolvimento dos adultos. Por último, reconhecendo o carácter permanente e inacabado dos processos de formação experiencial e, sobretudo, as dificuldades inerentes à identificação e expressão dos «saberes de acção», procuramos relevar as potencialidades da abordagem narrativa, nomeadamente do *relato de vida,* como dispositivo facilitador da identificação e expressão dos «saberes de acção». E tendo estas potencialidades em consideração, alertar para a necessidade de introduzir, e investigar, esta abordagem nas práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais ao longo da vida.

Palavras-chave: processos de formação experiencial, saberes de acção, reconhecimento de adquiridos

Abstract: The reconfiguration of the field of adult education and training, the opening of this field to new contexts, forms of training and learning (namely non-formal, informal and experiential training) and the consubstantial epistemological revaluation of experiential learning gave rise to the need to deepen the knowledge about this phenomenon, this text, grounded in a research work concerning "profane" training paths and experiential training processes, intends to contribute to improve the knowledge about the specificities of this training process, as well as the «action knowledge» and its limitations. Assuming it is also possible to learn through experience, and recognizing the importance that experiential training has in the personal and social development of people in general, and particularly men and women with low education levels, we seek to reflect highlight about the training effect of daily experiences and the relationship between experiential learning and adult development. Finally, acknowledging the permanent and unfinished nature of experiential training processes and, mainly, the inherent difficulties in identifying and expressing «action knowledge», we seek to reflect and highlight the potentialities of the narrative approach, specifically of *life reports,* as a facilitator device of the identification and expression of the afore mentioned «action knowledge». And, taking into account these potentialities, we advise for the need to introduce, and research, this approach in lifelong experiential acquisitions' acknowledgement practices.

Key-words: experiential training processes, action knowledge, acquisitions' acknowledgment

1. A inversão de paradigma no campo da formação

O conceito de educação permanente, institucionalizada em França em Julho de 1971, pôs em relevo o carácter inacabado da formação escolar e colocou no centro dos debates o carácter "incompleto" da formação do adulto, que viria a fundamentar a necessidade da formação ao longo da vida. O debate em torno da natureza inacabada do Homem que lhe deu origem, permitiu retomar o tema da natureza global e permanente da educação, e da formação, passando estas a ser pensadas numa lógica de continuidade, que configurou uma ruptura fundamental com o modelo escolar[1] e teve um papel primordial na libertação da educação e na inversão do paradigma de formação[2], que passou a substituir o valor do acabamento pelo da "plasticidade", o qual fazia todo o sentido nas sociedades em constante mudança[3].

Por outro lado, este marco do campo da formação foi reforçado pelo reconhecimento de que no decurso da vida um indivíduo age um conjunto de múltiplos e variados vectores educativos (Schwartz, 1969; Legrand, 1965; E. Gelpi, 1979),[4] que prolongou a educação a todas as idades, provocou o fim da «marginalidade pedagógica»[5] dos adultos, induziu o reconhecimento formal da insuficiência da formação inicial e profissional para a vida pessoal dos sujeitos e, sobretudo, a revalorização epistemológica da experiência, a qual configurou o início de uma nova era para o campo da formação, que se abriu à possibilidade de inclusão de outras modalidades de aprendizagem antes desvalorizadas e desprezadas: a «educação não formal», a «educação informal» e a «formação experiencial».

Todas as abordagens fundadas no princípio da «educação permanente» consideram a vida quotidiana como um contexto produtor de aprendizagem[6], no entanto entre nós, só recentemente este reconhecimento foi formalmente incorporado, através da implementação dispositivos de RVCC, pelo que consideramos pertinente revisitar, a seguir, a memória da emergência e consolidação do conceito «formação experiencial».

---

[1] Contribuindo para alterar os limites das instituições, os programas e os métodos que ao longo de séculos lhe haviam sido impostos.

[2] *Cf.* Nóvoa (1988).

[3] Sendo que parte desta valorização se ancorava em fundamentos económicos.

[4] Autores citados por A. Pain (1990: 121).

[5] Segundo Boutinet, uma das características que até 1970 opunha o adulto "ao estudante em situação escolar"(2000: 32-33).

[6] Cf.Pagés.htt://www.umedia.univ-nantes.fr./PAGES/autoformationnnnn/existencielle/histvie.htm, (acessível em 23 de Abril de 2001)

2. Dois pilares essenciais do campo da formação de adultos

O conceito de «formação experiencial» emergente nos anos trinta do século XX[7], nos Estados Unidos, funda as suas raízes no conceito de «aprendizagem experiencial» (*experiential learning*), que remete para a formação "pelo contacto directo, sem zonas tampão, com possibilidade de agir, onde o vivido é elaborado reflexivamente" (Fabre, 1994: 152). Esta concepção de formação, distinta da educação e formação «pelos homens»[8], veio ampliar, e sobretudo enriquecer, o conceito de formação, que passou a incluir a ideia de "formar-se", transferindo assim o centro das atenções do formador para o formando.

Este termo, porém, só no final da década oitenta, do século XX, viria a substituir o termo «educação informal», usado até então entre os franceses para designar a aprendizagem "profana", na e pela experiência das actividades não escolares, consumada para além dos muros da "catedral" educativa. Mais precisamente após o primeiro Simpósio Francófono sobre Formação Experiencial de Adultos, realizado em Paris em Abril de 1989, época a partir da qual o termo se instalou, com alguma consistência, em França[9]. A introdução deste termo anglo-saxónico configurou uma tentativa de uniformização dos conceitos acima referidos e a afirmação de uma corrente emergente no campo da formação de adultos, de natureza compósita e subsidiária do conceito de formação permanente, que agrega uma multiplicidade de concepções e práticas heterogéneas de difícil definição[10].

A relação entre experiência a formação - hoje centro das atenções no campo da formação - inicialmente não suscitou o interesse dos investigadores europeus (Dominicé, 1989: 60)[11]. O que, em certa medida, nos permite compreender as razões pelas quais, no início deste século, esta problemática ainda permanecia «a face imersa do iceberg da formação»[12] - e, ainda, permanece entre nós tão pouco debatida e estudada.

A expressão «educação informal» foi utilizada pela primeira vez por Schwartz, na conferência de Williamsburg, em 1969, para designar a dimensão não institucionalizada e não organizada da formação. E retomada, pelo mesmo autor na década de setenta, como complemento dos vectores «formal» e «não formal» da educação, entre os quais

---

[7] Kolb, cit. in G. Bonvalot (1991: 137).

[8] Pensada desde a Física de Aristóteles como um processo natural ou técnico de formar pessoas.

[9] Marco histórico a partir do qual se considera que o termo foi divulgado na Europa.

[10] Pois tanto abarca a «autoformação» (Ph. Carré), em que se inscreve a «autoformação existencial» (G. Pineau), a «praxeologia» (G. Le Meur), como a «formação experiencial» (B. Courtois e C. Josso).

[11] Na década de setenta do século XX, a experiência ainda não era objecto de análise entre os investigadores franceses, Honoré foi um dos poucos investigadores que então lhe dedicou alguma atenção. E no início da década de 90, ainda não existia produção teórica sobre a relação entre experiência e formação naquele país.

[12] Carré *et al.* (1997:1).

estabelece uma relação de interdependência, dando origem a uma viragem, para alguns autores ainda em curso, no campo da formação (Pain, 1990).

Contudo, este processo de "importação" do termo «experiencial»[13], não foi pacífico e muito menos consensual[14]. Pois, embora reconhecendo, nos trabalhos dos autores americanos, algumas preocupações idênticas às suas, nomeadamente o reconhecimento da centralidade do sujeito no processo de formação e o alargamento da mesma ao percurso de vida, os investigadores francófonos manifestaram reservas, mesmo relutância, em aceitar a fusão da «aprendizagem experiencial» com «formação pelas experiências de vida», sob a designação de uma mesma expressão. Esta divergência, fundada na natureza da «experiência»[15], não perdeu actualidade, para os autores mais críticos, Mathias Finger e Christine Josso, entre outros, as duas expressões não se justapõem, muito pelo contrário, traduzem concepções, tradições epistemológicas e filosóficas inconciliáveis[16].

O termo «educação informal» da preferência dos franceses, designa o processo, que ocorre ao longo de toda a vida, e através do qual cada pessoa obtém e acumula conhecimentos, competências e atitudes a partir das experiências do quotidiano e da interacção com o meio envolvente, contexto de aprendizagem não organizada, não sistematizada, e muitas nem vezes não intencional, produto da implicação dos sujeitos, tanto no plano individual como colectivo, na resolução dos problemas da vida profissional, social e política.

Como é do nosso conhecimento, o adjectivo «informal» não pretende qualificar os resultados da acção educativa, mas o "carácter informal da acção, do agente e do contexto", no entanto a sua aplicação suscita reservas a alguns autores, nomeadamente Bernet que considera que o mesmo acaba por conferir à expressão o sentido pejorativo que o prefixo «in» confere aos termos a que é associado (Bernet, 1986). Do ponto de vista destes autores, a não "separação das águas", a proximidade entre esta designação e as expressões «formal» e «não formal», tem contribuído para que este campo da educação continue a ser objecto de estigmatização e exclusão por parte de alguns os meios académicos e dificultado a demarcação da especificidade do seu campo, que não reside no signo, mas no significado, na realidade que representa[17].

---

[13] Segundo Gaston Pineau, Laing o tradutor do livro *Politique de l' expérience*, tinha introduzido este termo para expressar a ideia de "conhecimento íntimo resultante de uma relação directa e reflectida de um sujeito consigo mesmo, com um outro sujeito, objecto e meio envolvente", o que permite pensar que o termo experiencial não era totalmente desconhecido na língua francesa. (G. Pineau, 1989: 24).

[14] Dominicé P. (1991: 53)

[15] Villers (1991) e Mathias Finger (1989).

[16] Sobre a clivagem entre a abordagem da educação experiencial de inspiração pragmática e a inspirada no romantismo alemão, *cf.* M. Finger (1988, 1989) e C. Josso (2002).

[17] A título de exemplo, A. Pain recorda que na Classificação Internacional Tipo da Educação, a definição operacional utilizada pela estatística em França (ISCED), o termo se restringe à

A marginalização acima referida, para Pain, decorre do facto da educação e formação «informal» remeterem para um conjunto de actividades educativas não escolares, "confuso (e) simplesmente impossível de descrever ou de submeter à análise e à avaliação quantitativa, requeridas por uma planificação metódica" características do sistema formal de educação (Coombs, citado por Pain, 1990:124). Contudo, para o autor, a natureza aberta dos conteúdos provenientes do quotidiano, a flexibilidade e variedade dos meios de acção e, sobretudo, o papel activo do sujeito que aprende, não lhe conferem qualquer fragilidade, antes representam um dos maiores 'trunfos' da educação informal, motivo porque a estigmatização por parte dos sistemas formais da educação, não tem conseguido obnubilar o crescente interesse por este campo da formação (Pain, 1990).

3. A natureza dos «saberes da acção»

Contrariamente às modalidades «formal» e «não formal» da educação - caracterizadas pela definição precisa dos conteúdos a adquirir, a «educação informal» e «formação experiencial» ocorrem no "contacto com a natureza, a família, as relações individuais, as acções colectivas de todo o género", e fundamentalmente nas "situações que colocam questões e pedem soluções, por vezes imediatas, sempre concretizadas por acções", [18] por outras palavras, provêm do meio envolvente em que ocorrem os acontecimentos do quotidiano e abarcam um conjunto de conteúdos intimamente ligados aos fenómenos naturais e sociais, decorrentes do imprevisto, do ocasional da vida dos indivíduos e da sociedade em que estes se inscrevem.

Os conteúdos deste tipo de formação são determinados pelo meio e pela situação, e sobretudo, pelos interesses ou necessidades pessoais de cada um dos sujeitos, a quem cabe a opção e selecção dos vários conteúdos a privilegiar. Por esta ordem de razões, o "programa" da formação experiencial, se assim nos é permitido falar, configura uma amálgama de conteúdos inevitável, tributária da permanente evolução da sociedade.

Sendo a vida quotidiana, individual e/ou social, caracterizada pela imprevisibilidade e mudança, é incontornável que um "programa" elaborado, ao sabor dos acontecimentos, não tenha, nem possa ter, conteúdos precisos, predeterminados, e acabe por configurar um conjunto «virtual» de conteúdos, aberto e desorganizado, refractário a toda a predefinição e fixação, naturalmente inacabado e constantemente renovado. Todavia, de reconhecida validade tanto para o próprio sujeito como para a sociedade em que o mesmo se inscreve (Pain 1990).

---

educação que é dispensada pelos estabelecimentos de ensino que recorrem a professores, programas e duração determinados e descarta tudo o que é aprendizagem ocasional e desestruturada. *Cf.* A Pain (1990).

[18] A. Pain (1990:154).

Esta natureza aberta e inacabada do conjunto de conteúdos da educação informal, e formação experiencial, opõe-se claramente aos parâmetros da «cultura humanista», privilegiada pela educação formal, e com base na qual o meio académico não só define os critérios que utiliza na caracterização e avaliação das mensagens que reconhece como educativas ou formativas, como contribui para que todas as fontes de conhecimento, consideradas profanas, e 'ilegítimas', continuem a ser negligenciadas[19]. O que em termos formativos, consubstancia uma verdadeira revolução.

O efeito educativo decorre, neste campo, das actividades sem preocupações educativas explícitas, das vivências quotidianas (da actividade produtiva, de lazer, cívica ou política), resulta da sequência das acções realizadas com vista à satisfação dos desejos ou necessidades de cada sujeito. Configura uma espécie de efeito «secundário», uma consequência directa do objectivo principal da actividade desenvolvida, da etapa superada ou problema resolvido; ou seja, um co-produto imprevisto da acção, que não pode ser esperado *apriori* por nenhum dos participantes, mas na prática se traduz em modificações "nos conhecimentos, capacidades e comportamentos dos indivíduos e dos grupos" (Pain, 1990: 181).

Neste contexto, ao contrário do que, habitualmente, se passa nas modalidades formal e não formal, a aprendizagem não é mediada por qualquer tipo de intermediário, institucional, material ou pessoal. O processo de formação experiencial é orientado pelo projecto individual de mudança[20], muitas vezes implícito e decorrente da integração na vida produtiva, da mobilidade no emprego, da mudança de posto no interior da empresa, da alteração da situação familiar ou da mobilidade geográfica.

Toda a mudança, física, biológica ou psíquica, representa um período de sensível (re)socialização, um período de desestruturação e reestruturação ou reconstrução, que comporta em si mesmo «uma margem de manobra» para os sujeitos, propícia à descoberta e à criação de respostas adequadas aos novos problemas e situações. Isto é, configura um momento duplamente formativo, que se traduz num período de adaptação a um novo sistema e envolve a interiorização de novos códigos de funcionamento, e novos comportamentos, que questionam os anteriores.

Esta tomada de consciência dos efeitos educativos da acção, e da experiência dos sujeitos na vida quotidiana, chamou a atenção para a "atitude e o contributo daquele que aprende".[21] Induziu ao reconhecimento da capacidade de decisão dos sujeitos na sua própria formação, um relevante contributo para o campo da formação que

[19] O na prática se traduz no descartar de um valor educativo/formativo em potência

[20] Como sublinha Fabre toda a mudança comporta em si mesma um potencial de formação (Fabre, 1995: 186).

[21] Segundo A. Pain, foram sobretudo as narrativas, as experiências e as obras "dos autodidactas que induziram, na história da educação, a mudança da posição daquele que aprende" (*op. cit.*, 172-174).

configurou uma clara inversão do papel tradicionalmente atribuído pela formação ao sujeito que aprende, ou «aprendente», e esteve na génese de várias correntes da formação[22].

Pese embora os saberes experienciais estejam hoje legitimados pelo reconhecimento pessoal e social da sua utilidade e eficácia e reforçados pela implementação dos dispositivos de Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências (RVCC) [23]- Uma das suas maiores limitações, senão mesmo a maior, radica no facto de só poderem ser avaliados na prática e em função da sua pertinência para atingir fins muito precisos.

4. Processos de aprendizagem experiencial

A formação experiencial remete para a aprendizagem por contacto directo, por impregnação, no contexto de um prolongado processo de exposição a determinada informação sem fins educativos específicos, através da qual o sujeito, individualmente ou em grupo, integra no seu comportamento, representações, valores, normas e padrões de comportamentos, próprios de determinado grupo ou sociedade. A educação informal, por sua vez, opera através da progressiva imersão do sujeito, ou do grupo de sujeitos, num banho de cultura da sociedade em que se desenrola o seu quotidiano[24], contextos em que "raramente (se) tem consciência de ser um aluno em vias de assimilar novos valores e atitudes" (Bhola, 1983, cit. *in* Pain, 1990: 138).

Esta não consciência do processo de aprendizagem, e tendo em conta que pode comprometer a atitude crítica dos sujeitos face às situações e gerar um certo conformismo, configura para Pain (1990, 1991) e Dominicé (1989,1991),o "calcanhar de Aquiles" da educação informal. No entanto, Barbara Rogoff - embora reconheça a frequente desvalorização da «impregnação» enquanto processo de aprendizagem e a frequente conotação do mesmo com a ideia de passividade - defende que a «imersão num banho de cultura» tem, do ponto de vista educativo e formativo, inegáveis

[22] A «autoformação» (Ph. Carré, 1997), em que se inscreve a «autoformação existencial» (G. Pineau), a «praxeologia» (G. Le Meur) e a «formação experiencial» (B. Courtois e C. Josso).

[23] Herdeiros dos «sistemas de reconhecimento dos saberes extra-escolares» desenvolvidos nos anos sessenta, nos Estados Unidos da América, como equivalência para prosseguimento de estudos, com origem na reivindicação, por parte dos veteranos de guerra de retorno ao cenário escolar e aos estudos universitários, da dispensa de frequência de certas matérias previstas nos programas de ensino. E na posterior reivindicação dos movimentos feministas do Quebeque, que também exigiram o reconhecimento dos conhecimentos e aptidões das raparigas adquiridos na vida quotidiana, por as considerarem desfavorecidas face aos rapazes no acesso ao ensino universitário: Cf. G. Berger (1991).

[24] Esta modalidade de aprendizagem não é específica da formação informal, também se encontra na formação formal mais tradicional. A título de curiosidade, recorda-se o texto «Os letrados chineses», de M. Weber, onde se pode ler que o sistema de educação formal chinesa visava "empapar" a mente dos alunos em literatura, ideia que remete para a de imersão, muito próxima da de impregnação. (M. Weber, 1999: 65).

vantagens. Esta sua concepção fundamenta-se, entre outros, num estudo Steiner[25] sobre o desenvolvimento de pensadores criativos eminentes que revela que o desenvolvimento de uma linguagem específica do pensamento é mais favorecida pela interacção com quem conhece bem o que faz do que pelo estudo através dos livros[26].

Por sua vez, Bonvalot (1989) e Tochon (1996), atendendo à pluralidade de situações possíveis na prática profissional, sustentam que por melhor que tenha sido a formação inicial, existe um certo número de competências que só podem mesmo ser adquiridas em situação real, e mais, que nenhum jovem profissional (enfermeiro, médico, professor, educador, ...) poderá encontrar o melhor «programa de acção» a não ser pela vivência da repetição. Isto é, que é a experiência que transforma um trabalhador principiante num técnico experiente". Na perspectiva destes autores, a acumulação de experiências configura uma espécie de painel onde se reproduzem todas as probabilidades de ocorrência que servem de referência inconsciente para em determinado momento adoptar o comportamento mais adequado[27]. Berger (1991: 240) vai um pouco além e afirma que a larga experiência "de tomar a palavra, ler documentos, tomar decisões (entre outras) comporta (em si mesma) um potencial formativo mais significativo do que a realização dos cursos escolares".

5. A narrativa como dispositivo de avaliação dos saberes experienciais

Na esteira de Daniel Bertaux, entendemos que "o estudo das trajectórias de formação pelo meio de narrativas de vida (permite) compreender melhor o que se passa no seio desse imenso processo, levando a dados sobre os fenómenos inacessíveis por outras técnicas" e reconhecemos que a "gramática narrativa" reveste um conjunto de características - que a seguir evocaremos - potenciadoras da expressão e interpretação do vivido, que dificilmente encontramos noutras estratégias e abordagens (Bertaux 1997: 40-41).

Nas últimas décadas, autores provenientes de diferentes campos do conhecimento, contribuíram para o estudo de um conjunto de características da narrativa, que a legitimam como um frutuoso instrumento no acesso à experiência vivida, Bruner (1990,

[25] Cit. in B. Rogoff (1993: 69 e 253)

[26] Os criativos estudados pelo autor, entre os quais Mozart e Noam, tinham uma característica comum: todos partilharam os interesses dos seus pais em determinadas etapas da sua formação. Mozart foi desde muito cedo envolvido na música pelo pai e Chomsky, ao ajudar o pai numa investigação sobre a gramática hebraica medieval, durante a sua infância, esteve imerso no estudo da linguagem, o que lhe conferiu uma familiaridade informal com o seu quadro teórico. Para Steiner este tipo de experiências é tão mais rica quanto os seus contextos o forem.

[27] Este ponto de vista aproxima-se da tese de Kolb (1984) segundo a qual é a transferência de um certo número de destrezas e conhecimentos anteriormente adquiridos que, à medida que ganha experiência, permite ao sujeito construir novos procedimentos intelectuais que constituem "o seu aparelho de conhecimentos" (Ibid).

1992), Spencer (1982)[28], Polkinghorne (1982, 1986)[29], Gergen (1928, 1985)[30],(Gonçalves, 2000). Para a afirmar como um forte mediador na compreensão da relação do homem com o mundo que o rodeia e, nessa medida, para a fortalecer como instrumento de investigação nas Ciências Sociais e Humanas[31].

A experiência humana, como sublinha Gonçalves tem "uma natureza eminentemente caótica", para lhe conferir coerência, o indivíduo "necessita de a organizar narrativamente" (Gonçalves 2000: 43), e é graças à capacidade organizativa da narrativa que o conhecimento das nossas experiências se nos torna acessível. O elemento organizador das múltiplas componentes da experiência vivida pelos sujeitos é o enredo da narrativa[32], é ele que possibilita às pessoas extrair ao emaranhado, que habitualmente constitui a actividade humana, os acontecimentos que mais significativamente contribuem para a sua história em construção. Assim, narrativa assume, entre outras funções, a de um "organizador temporal, espacial e gestáltico", de um "organizador central da existência" (Gonçalves, 1999: 56), ou melhor dizendo da multiplicidade de experiências de uma pessoa, numa «totalidade» coerente e significativa, que decorre do modo como os diferentes espaços, tempos e pessoas, são conectados entre si, cuja função essencial é a organização da caótica experiência dos sujeitos num "mundo de sentidos" - (Frankal, cit. *in* Gonçalves, 2000: 56)[33].

Uma das referidas características, estreitamente articulada com a anterior, é a «selectividade», ou capacidade de seleccionar e avaliar o conteúdo da narrativa. Para Sommers é nela que reside a capacidade de "fazer distinções qualitativas e lexicais entre

---

[28] Cit. in Bruner (1998:111).

[29] Cit. in Vila (1988: 18).

[30] Cit. in Bruner (1998: 109).

[31] Tradicionalmente estranha aos procedimentos da investigação científica, a narrativa foi reabilitada no final da década de setenta, início da de oitenta, do século passado, pela mão de P. Ricoeur (1983-1985) em *Soi-même comme un autre,* tendo passado a ocupar lugar de destaque na investigação, no campo das Ciências Sociais. O autor sustenta a ideia de que através do argumento da narrativa, se constrói a identidade do personagem (o herói da narrativa) e, simultaneamente, a identidade do "eu narrador", concepção que fundamenta a «identidade narrativa» (1990: 175-176). Desde então, mais do que descrever acontecimentos e acções isoladas ou justapostas entre si, narrar, passou a ser a acção que permite organizar acontecimentos em argumentos atribuídos a uma personagem em particular – o "herói" da narrativa – e, simultaneamente, à pessoa que passou pelas vivências relatadas no enredo.

[32] A regra literária da coerência do enredo, sustenta que uma boa história carece de um fio condutor que articule o momento presente com o passado e o futuro, ou seja, aconselha uma boa trama ou intriga. Assim, e sob pena de correr o risco da incompreensão, um narrador, não pode abster-se de desenvolver um enredo plausível. Na verdade, a trama argumentativa, o enredo da narrativa, configura o elemento organizador das múltiplas componentes da experiência vivida pelos sujeitos, e é o que possibilita às pessoas extrair do emaranhado - que habitualmente constitui a actividade humana - aqueles acontecimentos que mais significativamente contribuem para a sua história em construção.

[33] Tal não significa que possamos entender a narrativa como um mecanismo revelador de um sentido unívoco de uma experiência ou a possamos olhar como "imposição de um sistema hermenêutico rígido" Muito pelo contrário, a sua natureza multiforme corporiza um potencial construtor de uma multiplicidade de sentidos. (Gonçalves, 2000: 56).

a infinita variedade de acontecimentos, experiências, modos de ser, promessas institucionais e factos sociais que invadem as nossas vidas" (Sommers cit. *in* P. Vila, 1996:18). Assim como, a capacidade das pessoas, perante o fluxo dos diferentes acontecimentos com que quotidianamente se confrontam, construirem o "núcleo duro", o centro das atenções, em torno do qual edificam a ordem configuradora do argumento da narrativa (Bruner: 1998), que permite refazer a realidade, de modo a que se encaixe no relato narrativo[34].

Outra característica fundamental da narrativa radica na sua natureza analógica, que permite ao sujeito aproximar-se e, em simultâneo, distanciar-se da experiência vivida, a qual não só facilita o processo de distanciamento e aproximação à experiência, como possibilita organizar "a experiência do indivíduo com base num discurso que lhe está estrutural e processualmente próximo" (Gonçalves 2000: 45 e 47). A narrativa potencia ainda a "capacidade para estruturar acontecimentos de modo a demonstrar, primeiro, a sua conexão ou coerência e, em segundo, o sentimento de movimento e direcção no tempo" (Gergen e Gergen cit. por Gonçalves, 2000: 45), outro componente fundamental do processo narrativo é a «reflexividade», ou dimensão retrospectiva, que permite aos sujeitos explicar a sua vida no presente, consciencializar o passado e projectar o futuro[35]. Para Gonçalves, a capacidade de compreensão humana tem necessariamente uma dimensão retrospectiva, facto que decorre de cada segundo da nossa experiência suceder ao anterior, no sentido do futuro, factor que determina que só se pode compreender o que foi vivido, ou o que ficou "para trás". (Gonçalves, 2000).

A temporalidade narrativa, e a sequência que a funda, depende dos "marcadores" seleccionados pelo narrador, que não são fixos, condição que na perspectiva de Arendt abre a narrativa biográfica a um conjunto potencialmente ilimitado de novas reconstruções ou traduções. O mesmo é dizer, confere aos narradores uma total liberdade, na atribuição de sentido(s) ao fluxo ininterrupto das suas múltiplas experiências e lhes outorga a possibilidade de definirem uma "verdade narrativa", a chave de significação das suas experiências (Arendt, 1983).

Com efeito, ainda que um passado não possa ser mudado "a interpretação e significação dos acontecimentos passados pode mudar se configurada por um enredo diferente, (...) que de uma só vez muda a identidade e a interpretação do mundo" (Polkinghorn cit. *por* Vila, 1988:18). O discurso narrativo configura, assim, um instrumento potenciador de construção criativa, isto é, a capacidade humana de elaborar "vínculos entre o excepcional e o ordinário" (Bruner 1998: 59), que permite aos narradores dotar o que é excepcional, ou não usual, de uma forma compreensível, o mesmo é dizer, encontrar um "estado intencional" que, de algum modo, minimize, ou torne admissíveis,

[34] Ideia retomada por Dubar (1997a: 109) na construção da "identidade biográfica" ou "para si".
[35] Cit. *in* J. Bruner (1998: 109)

os desvios das experiências pessoais em relação aos padrões culturais, tornando-as narráveis e como tal compreensíveis.

A centralidade do autor/narrador em todo o processo pode criar a ilusão de que a narrativa é esquiva a toda e qualquer dimensão social. No entanto, ainda que a construção de sentido seja protagonizada pela pessoa que se narra, o processo não é estritamente individual, "as narrativas constituem formas de tornar a experiência comum, de lhe dar um sentido compartilhado intersubjectivamente" (*Ibid.*). Designadamente porque toda a construção narrativa pressupõe a existência de, pelo menos, um auditor, que a torna num espaço de significações partilhadas, toda a palavra é um acto que para além de revelar a singularidade entre iguais, inscreve o locutor no mundo dos humanos (Arendt, 1983: 231) e todo o processo de «individuação» implica uma comunidade discursiva no seio da qual o indivíduo a cada momento se socializa (Gonçalves, 1999: 57).

O recente reconhecimento da experiencia como fonte de aprendizagem, constitui um marco, mas tendo em linha de conta tudo o que acima ficou dito, e em partcicular: i) que os saberes da experiencia são, predominantemente, corporalizados e indizíveis; ii) que a tomada de consciência dos mesmos configura um processo cuja complexidade é amplamente divulgada e reconhecida; iii) que, os processos RVCC, desenvolvidos nos Centros Novas Oportunidades são baseados "num conjunto de pressupostos metodológicos [Balanço de Competências, Abordagem (Auto)biográfica] que permitem a evidenciação de competências previamente adquiridas pelos candidatos ao longo da vida, em contextos formais, informais e não-formais, e no qual se desenvolve a construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens" [36], e sobretudo que este se destina a pessoas com baixo nível de escolaridade – o mesmo é dizer com baixos níveis de competência de escrita - entendemos que este dispositivo, para se tornar efectivamente formativo, deveria privilegiar a abordagem narrativa, nomeadamente a autobiográfica, não só enquanto estratégia e instrumento de identificação e validação dos saberes e competências desenvolvidas na prática, nos percursos de vida social e profissional, mas, sobretudo, enquanto produtor de sentido.

Por último, consideramos que o referencial teórico acima evocado, nos autoriza a pensar que deveriam ser criadas condições para que os profissionais dos processo de RVCC, escolar e/ou profissional, pudessem aprofundar os seus conhecimentos, sobre a abordagem narrativa, enquanto instrumentos de avaliação, pois partirmos do pressuposto que sem esta condição, não fará muito sentido privilegiar a narrativa autobiografia, e muito menos a construção de Portefólio Reflexivos de Aprendizagens, como instrumentos centrais nos ditos processos de avaliação.

[36] Cf. http://www.cantinhodoemprego.com/index.php/legislacao/codigo-do-trabalho/novo-codigo-trabalho.html.

Referências bibliográficas

ARENDT, H. (1983). *Condition de l'homme moderne.* Paris: Calmann-Lévy.

BERGER, G. (1991). Reconnaissence et validation des acquis. Précedent américain et québéquois. In Actas Conferência Nacional. *Novos Rumos para o Ensino Tecnológico Profissional*. Porto: M.E.-GETAP.

BERNET, J. T. (1986). *La Educación informal.* Barcelona: PPU.

BERTAUX, D. (1997). *Les Récits de vie.* Paris: Nathan.

BHOLA, H. S. (1991). La educación no formal en perspectiva. *Perspectives*. Vol. XIII nº1, 45-54.

BONVALOT,G. (1989). L'entreprise, espace de formation expérientielle. *Education Permanente*. 100/10, 151-159.

BRUNER, J. (1998). *Actos de Significado.* Madrid: Alianza Editorial.

BOUTINET, J-P. (2000) *A imaturidade da Vida Adulta*. Porto: RÉS: 32-33.

DOMINICE, P. (1989), Expérience et aprentissage, faire de nécessité vertu. *Education Permanent,* 100/101, 57-65.

DOMINICE, P. (1991). La formation expérientielle: un concept importé pour penser la formation. In: Bernadett Courtois, Gaston Pineau, *La Formation Expérientielle des Adultes.* Paris: La Documentation Française, 53-65.

DUBAR, C. (1997) A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais". Porto: Porto Editora.

DUBAR, C. (1998) "Trajectórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos", Educação e Sociedade, n.º 62, 13-30.

DUBAR, C. (2000) La crise des identités, l'interprétation d'une mutation. Paris: PUF.

FABRE, Michel (1994). *Penser la formation*, Collection l'Éducateur, Paris: PUF.

FABRE, M. (1995) "La formation comme régime nocturne: raison narrative et formation", *Education Permanent,* nº 122, 179-189.

FINGER, M. (1986) "As implicações Sócio-epistemológicas do Método Biográfico", in A. Nóvoa & M. Finger (org.) O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 80-86.

FINGER, M. (1989) «Apprentissage expérientielle» ou «formation par les expériences de vie? La contribution allemande au debát sur la «formation expérientielle», *Education Permanent,* nº 100/101, 39-46.

GONÇALVES, O. (2000). *Viver Narrativamente. A Psicoterapia como Adjectivação da Experiência*. Coimbra: Quarteto.

GELPI, E. (1989) "Quelques propos politiques sur l'éducation expérientielle", *Education Permanent*, 100/101, 91-96.

GELPI, E. (1991) "Nouveaux savoirs, nouvelles luttes", in Bernadete Courtois et Gaston Pineau (coord.) *La Formation Expérientielle des Adultes*. Paris: La Documentation Française, 67-72.

JOSSO, M-C. (2002) *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.

PAIN, A. (1990). *Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien.* Paris: L'Harmattan.

PAIN, A. (1991). Education Informelle: les mots...et la chose (réponses à un praticien). In Gaston Pineau, *La Formation Experientielle des Adultes*. Paris: La Documentation Française, 59-65.

Voltar ao Índice do Eixo

PAGÉS. htt://www.umedia.univ-nantes.fr./PAGES/autoformationnnnn/existencielle/histvie.htm, (Acessível em 23 de Abril de 2001).

RICŒUR, P. (1990) *Soi-même comme un autre*, Paris: Edition Seuil.

ROGOFF, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Barcelona: Paidós Ibérica.

SCHWARTZ, B.(1969) Formal and informal education. In Bereday, G.Z. (ed.) *Essays on World Education. The Crisis of Spply and Demand*. N.Y.: Oxford Univerty Press.

VILA, P. (1996) Identidades Narrativas e Música. Uma Primeira Proposta Teórica para entender sus relaciones.http://www2.uji.es/trans/trans2/Vila.html (Acessível a 8 de Dezembro de 1998).

VILLERS, G. (1996) Identification et formation. In Étienne Bourgeois *L'adulte en formation: Regardes pluriels.* Paris: De Boeck & Larcier, 107-112.

Avaliação da aprendizagem da escrita dos alunos de EJA: implicações da subjetividade

Nadja Naira A. R. Aguiar

Universidade Federal de Alagoas

Resumo: Este trabalho é resultado de observações empíricas realizadas, nestes últimos 6 anos, em salas de EJA, na função de professora de Estágio Supervisionado dos estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Foi do lugar de ensino que me pus na posição de quem aprende diante das inúmeras cenas assistidas em sala de aula. Cenas que envolveram não apenas a professora da sala, mas, sobretudo, nossos estudantes de Pedagogia que, geralmente, se apresentam na condição de "preparados" para lidar com a aprendizagem dos alunos de EJA. Entretanto, é curioso perceber que os graduandos de Pedagogia são surpreendidos a cada acontecimento. Nesse sentido, a lição parece vir dos próprios alunos de EJA, gerando inquietações, principalmente no que se refere ao tipo de ancoragem que sustenta o aluno de EJA quando imerso no mundo da escrita, perseguindo uma aprendizagem significativa. Geralmente, os alunos de EJA têm uma história que marcou de forma singular seu processo de aprendizagem. Histórias que, muitas vezes, são invisíveis para aqueles que assumem a posição de docentes nesta modalidade da Educação Básica. Assim, é possível identificar que os *dizeres* dos alunos de EJA, revelados nas escritas, constituem-se como *subsunçores* que incrementam sua aprendizagem. Disso passei a tirar conseqüências, procurando compreender as demandas dos alunos de EJA quando retornam para a escola. Para tanto, criamos um banco de dados com um expressivo acervo de *corpus*, resultado das avaliações de Estágio Supervisionado, como também dos relatórios dos estudantes de Pedagogia. Do referido *corpora* destacamos como unidade de análise, especificamente para este trabalho, a questão da subjetividade implicada na aquisição da escrita. A partir dela, levantamos a seguinte problemática: de que forma pode-se colocar sob avaliação a subjetividade que está implicada na aprendizagem da escrita dos alunos de EJA?

Entrando em campo: o *saber* e o *sabor* da experiência

> *O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo* (LARROSA, 2004)

Falar sobre a questão do Estágio Supervisionado e Prática do Ensino Fundamental, não apenas como uma disciplina obrigatória da matriz curricular do curso de Pedagogia, é, sobretudo, dar reconhecimento ao *saber* e ao *sabor* da experiência. Ou seja, experiência neste movimento de um *saber a mais* e, de certa maneira, neste movimento de uma degustação, uma vez que, de uma forma ou de outra, a experiência sempre atravessa todos os nossos sentidos. Tal como Larrosa (2004) enuncia na epígrafe, a experiência é "um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal". Isso aponta para o efeito e o gosto singular da experiência. Não por acaso, o estágio provoca, nos

atores sociais que nele estão envolvidos, diferentes demandas. O professor universitário na posição de supervisor, os alunos no papel de estagiários, como também os gestores, os professores e os alunos da escola, todos vão, ao longo desta trajetória de parceria, sendo tocados pelas diferentes situações pedagógicas e até mesmo pelos vínculos emocional-afetivos que, inevitavelmente, são estabelecidos quando se trata de relações humanas. Embora o estágio apresente-se como um acontecimento comum para esses atores sociais, o modo como cada um é marcado nessa experiência constitui-se uma cena irrepetível, com narrativas próprias.

Sendo assim, muitas são as conseqüências que puderam ser retiradas neste percurso onde se estabelece uma relação intrínseca entre a teoria e a prática, em que o diálogo é, desde sempre, tensional, No caso da Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, esta experiência parece ainda mais intrigante. Essa modalidade, por questões fortemente ideológicas, ocupa, em muitas instituições universitárias, uma posição marginal. Apesar de o estágio ser obrigatório, com cargas horárias bem definidas, a disciplina de EJA muitas vezes aparece apenas como uma disciplina eletiva. Tal situação, do ponto de vista pedagógico, não se apresentaria, necessariamente, como um problema. Afinal, não há uma relação de causa-efeito quando se trata de refletir sobre uma dada realidade. Ao contrário, numa perspectiva dialética, há sempre perdas e ganhos; avanços e retrocessos que se entrelaçam em toda e qualquer trama social.

Entretanto, do ponto de vista político-institucional, as perdas parecem assumir maior visibilidade. As questões relativas à Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes, não se apresentam como um compromisso. Elas não são encaradas como uma divida social e também educacional, parecendo ignorar, inclusive, os altos índices de analfabetismo e o próprio fracasso escolar que se apresenta no Brasil e, de modo particular, no estado de Alagoas. Apesar de muitas pesquisas mostrarem a necessidade de uma mudança na matriz curricular da modalidade de EJA, ainda há uma insistência em seguir o modelo escolar do ensino dito regular, deixando de lado as exigências teórico-metodológicas que devem sustentar a relação ensino-aprendizagem de jovens e adultos. Mais do que negados por esse modelo de escola, os jovens e adultos da referida modalidade não se reconhecem, muitas vezes, como sujeitos histórico-culturais. Não é por outra razão, talvez, que a questão da alfabetização é uma discussão recorrente, especialmente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos.

Durante as sessões de estágio, por exemplo, pode-se observar que as produções escritas dos alunos de EJA que a avaliação da aprendizagem da escrita dos alunos não contempla as implicações da subjetividade na linguagem. Ao contrário, parece que a única preocupação é corrigir erros ortográficos e/ou sintáticos. Nesse sentido, a escrita dos alunos de EJA torna-se invisibilizada não só pelos professores, como também pelos alunos universitários que ocupam na escola a posição de estagiários.

Possivelmente, tal atitude é reforçada pelo pressuposto de que os alunos cometem erros porque se apóiam na oralidade. Entretanto, a escrita dos alunos pode estar revelando, através dos erros, as marcas da subjetividade, isto é, o modo pelo qual cada sujeito se inscreve no seu próprio texto, colocando suas palavras em movimento.

As exigências teórico-metodológicas da modalidade de EJA

As últimas reflexões teóricas vêm mostrando que as preocupações acadêmicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos assume cada vez mais um amplo espaço de investigações, indagações e discussões, especialmente no campo da linguagem. Anteriormente, havia uma maior preocupação de se discutir uma política de alfabetização de adultos que ofertasse os direitos àqueles cidadãos que foram "expulsos" da escola.

As conquistas alcançadas pelo compromisso docente com as classes populares oprimidas, juntamente com os inúmeros movimentos sociais e civis, que remonta aos posicionamentos políticos do educador Paulo Freire, possibilitaram um outro olhar para este adulto que retorna à escola. A partir das reflexões freirianas, que criticou a educação bancária, outros estudiosos se aliaram ao compromisso de lutar pela educação de adultos, buscando um trabalho pedagógico que pudesse dar conta das especificidades de seu modo de aprender, na tentativa de reconstruir, sobretudo, sua identidade através de práticas voltadas para o contexto sócio-cultural, nas quais suas vozes não fossem silenciadas e seus *dizeres* não fossem desprezados.

Essas conquistas, do ponto de vista legal, ganham visibilidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96 – que sustenta a obrigatoriedade da oferta e regulamenta a modalidade de EJA, na Sessão V do Capítulo II, referente à Educação Básica, exigindo que os sistemas de ensino assegurem oportunidades adequadas aos interesses, necessidades, condições de vida e trabalho de pessoas jovens e adultas. Já na prática, do ponto de vista pedagógico, muitos desafios ainda devem ser vencidos para que, de fato, os alunos de EJA sintam-se pertencidos ao contexto escolar. Segundo Oliveira:

> Os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam a falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nos estudos (OLIVEIRA, 2001, p.20).

Em tese, os jovens e adultos que decidem fazer uma (re)entrada na escola, trazem expectativas mais exigentes. Nesse sentido, é necessário ler este "retorno" como uma busca que os possibilite conquistar um lugar social mais valorizado. Assim, é preciso que haja uma maior preocupação de como se encara a relação de ensino e aprendizagem junto a pessoas que freqüentam a modalidade de EJA. De modo geral, percebe-se que

há uma fragilidade na formação de professores que estão envolvidos no trabalho de EJA. Apesar de os docentes apresentarem um discurso que valoriza o esforço dos alunos dessa modalidade, há, ainda, uma dificuldade em lidar com a aprendizagem desses estudantes que mostram, a partir de suas experiências, que o modo de aprender deles é distinto do modo como as crianças aprendem no seu dia-a-dia. O aluno de EJA,

> Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. (Oliveira, 2001, p. 18)

Os alunos do 1º segmento de EJA são aqueles que apresentam um maior desafio para os professores. Ou seja, o fato de eles estarem no início da alfabetização, enfrentando a complexidade da linguagem no que se refere, de modo particular, à leitura e à escrita. Ao levar em consideração que os alunos dessa modalidade costumam denominarem-se como incapazes, é preciso que os docentes sejam capazes de forjar situações pedagógicas que valorize a história de vida dos alunos, uma vez que suas experiências enunciam um *saber* e uma posição de sujeito. Como diz Freire, o retorno do aluno de EJA à escola não se constitui apenas um ato político ou uma busca de conhecimento, mas essencialmente, ainda que os próprios alunos não se deem conta, um ato criador que provoca uma reflexão do seu papel social no contexto no qual está inserido.

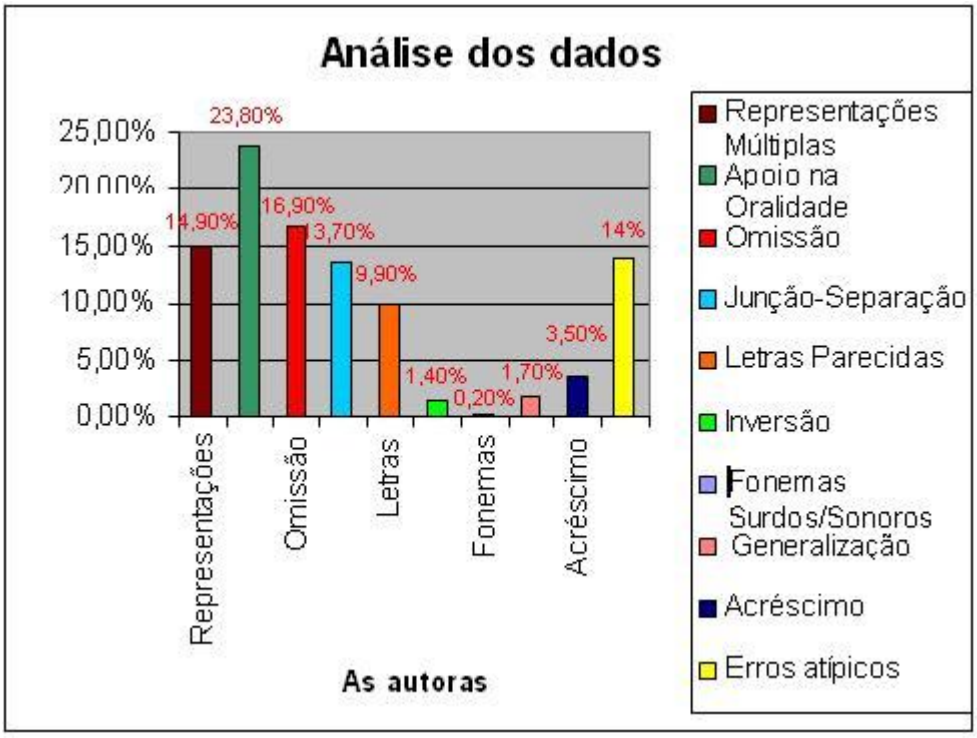
Deste modo, a relação dos alunos de EJA com a escrita é marcada por uma dimensão subjetiva, abrindo espaço para os *deslizes* que vão além de meros erros ortográficos. Na verdade, eles parecem revelar o sujeito sob o *efeito* da língua.

Entre *erros* e *equívocos*: o jogo do significante

Nota-se no dia-a-dia da sala de aula que, tanto para os professores como para os próprios alunos, existe um *mal-estar* quando se trata de lidar com o *erro* nas produções escritas dos alunos de EJA. Geralmente, os professores atestam o *erro* apenas como dificuldades advindas da linguagem oral. Ou seja, partem da compreensão que a escrita é uma extensão da fala. Há ainda quem defenda, entre os professores, que os erros dos alunos de EJA são decorrentes de "descuido", "falta de atenção", uma "distração" ou até mesmo uma "preguiça de pensar". De qualquer modo, tal modo de pensar costuma encontrar apoio em determinadas pesquisas que se apóiam em classificações de erros ortográficos. É o caso, por exemplo, da pesquisa de Zorzi (2006). Segundo ela, os estudantes com dificuldades com a escrita apresentam, na verdade, um transtorno ou um *déficit* de aprendizagem. A autora afirma que existem erros comuns e esperados no processo evolutivo da aquisição da escrita e os erros atípicos advindo de *déficits* ou

conhecimentos limitados que se apresentam como dificuldades ou lentidão acentuada no sentido de gerar e generalizar hipóteses Esses erros são caracterizados como distúrbio ou desvio ortográfico.

Entretanto, ao realizar um levantamento estatístico dos tipos de erros encontrados em 38 produções escritas pelos alunos de EJA, tomando como referência a classificação apresentada por Zorzi (2006), identificou-se, tal como ilustra o gráfico abaixo, que há uma quantidade representativa de erros que a autora denomina como erros atípicos.



Verifica-se que num total de 38 produções escritas, foram levantados 342 erros. O erro de maior porcentagem, com 23,8%, é aquele que Zorzi (2006) classifica como "apoio na oralidade". Entretanto, vale ressaltar que 14% dos erros que aparecem nos textos dos alunos do 1º segmento de EJA são nomeados, de acordo com a classificação de Zorzi (2006), como erros atípicos. Ou seja, é interessante observar que há erros que resistem a nomeações de ordem gramatical.

Por essa razão, talvez, Freire (2003) faz questão de advertir:

> Era analisando com os alunos seus trabalhos concretos, sua experiência de redação, que eu ia, com indiscutível facilidade, pondo sobre a mesa questões de sintaxe cujo estudo era previsto, na programação de conteúdos. Não era transplantada das páginas frias de uma gramática. Uma das conseqüências óbvias de uma prática assim era o gosto com que os alunos e entregavam à escrita e à leitura. O gosto e a segurança.

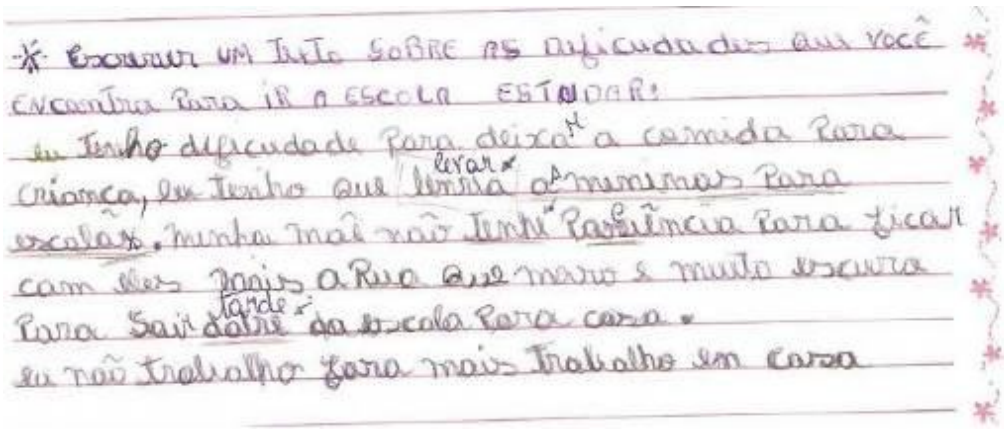
Neste sentido, apoiadas pela teorização que vem sendo desenvolvida por Claudia de Lemos (1992,1995, 1996), no campo da Aquisição de Linguagem, mais do que classificar erros, opta-se pela interpretação dos *efeitos da linguagem sobre a linguagem.* Isso

implica, sobretudo, analisar aquilo que é da ordem da subjetividade. Pra tanto, é preciso conceber a linguagem como um funcionamento simbólico, isto é, como um funcionamento lingüístico-discursivo. A preocupação, portanto, não é classificar erros, mas apontar para o movimento próprio da linguagem, que afeta o sujeito falante.

Tais pressupostos convidam para um outro olhar acerca do erro. Ao contrário de alguns autores, os estudos de De Lemos, apoiada na *teoria do valor* de Saussure, revelam que o erro está implicado com próprio funcionamento da língua.

Sendo assim, o sentido sempre pode ser outro no próprio jogo do significante que se instaura na produção de um texto, sob ameaças constantes, dada à imprevisibilidade da língua. Para De Lemos (2003), o falante não é considerado aquele que toma posse do objeto de conhecimento (no caso a língua). Ao contrário, o sujeito é *efeito da língua*. Ou seja, o sujeito é submetido ao jogo do significante, revelando o movimento da língua. O sujeito é movido, à revelia de sua vontade, para uma direção que escapa ao seu controle. Ainda que o sujeito queira controlar a sua escrita, ele sempre acaba deslizando, sob um *efeito* metonímico, pelo jogo do significante.

Para ilustrar, apresentamos o texto de uma aluna da segunda fase do 1º segmento de EJA[1]:

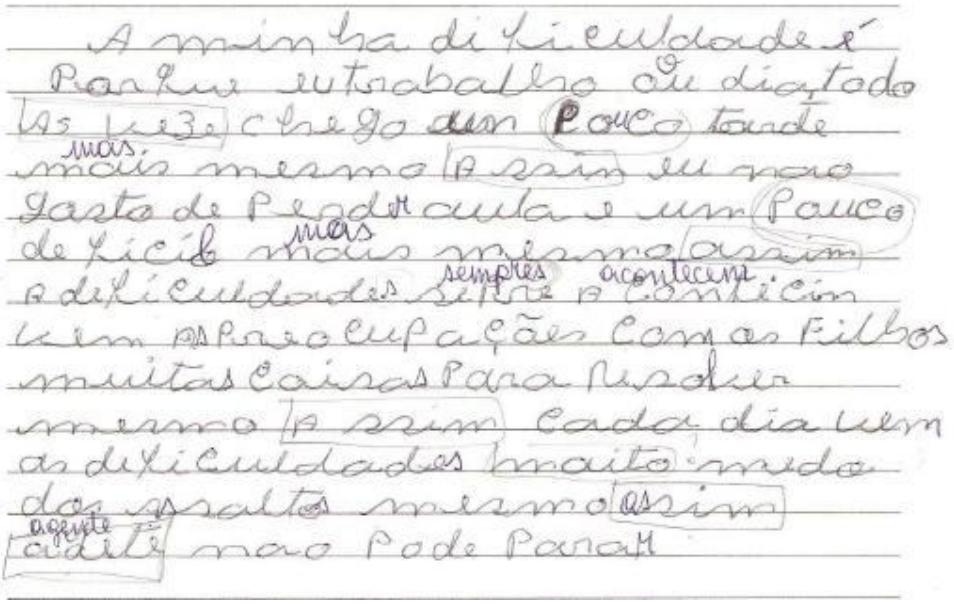


Ao identificar os significantes *tenhe e datre*, observa-se que ele abre para qualquer interpretação da professora, podendo inclusive, através de sua correção, mudar o sentido que a aluna quis dar ao enunciado. Possivelmente, o significante *tenho*, devido à última sílaba ser tônica, tenha deslizado, metonimicamente, para o significante *tenhe*. No inicio de seu texto a aluna escreve o enunciado*: Eu tenho dificuldade para deixar a comida para criança, eu tenho que lenva a meninas para escolas.* Se a aluna parece revelar uma consciência fonológica no significante *tenho*, o que a levou ao *erro* posteriormente?

[1] Esses dados fazem parte do projeto de pesquisa *O erro como unidade de análise na aquisição de linguagem dos alunos de EJA,* que vem sem sendo desenvolvido desde 2009.

Os dados mostram que os movimentos entre os significantes provocam cruzamentos imprevisíveis nas cadeias linguísticas. De Lemos (1995) afirma que, "a qualquer ponto da cadeia, os enunciados correm sempre o risco de se desfazer e de se refazer". É justamente neste intervalo, onde o falante está sujeito a opacidade da língua, que se abre espaço para a sua singularidade. E são esses *efeitos* do significante que atravessam à escrita e revela o erro/equívoco. A partir dessa revelação, podemos perceber que há um sujeito singular, pois nenhum equívoco vai ser igual a outro. Sendo assim, o sentido do texto não está nas palavras, mas sim nas relações que estabelecem entre si, isto é, um *efeito de sentido*.

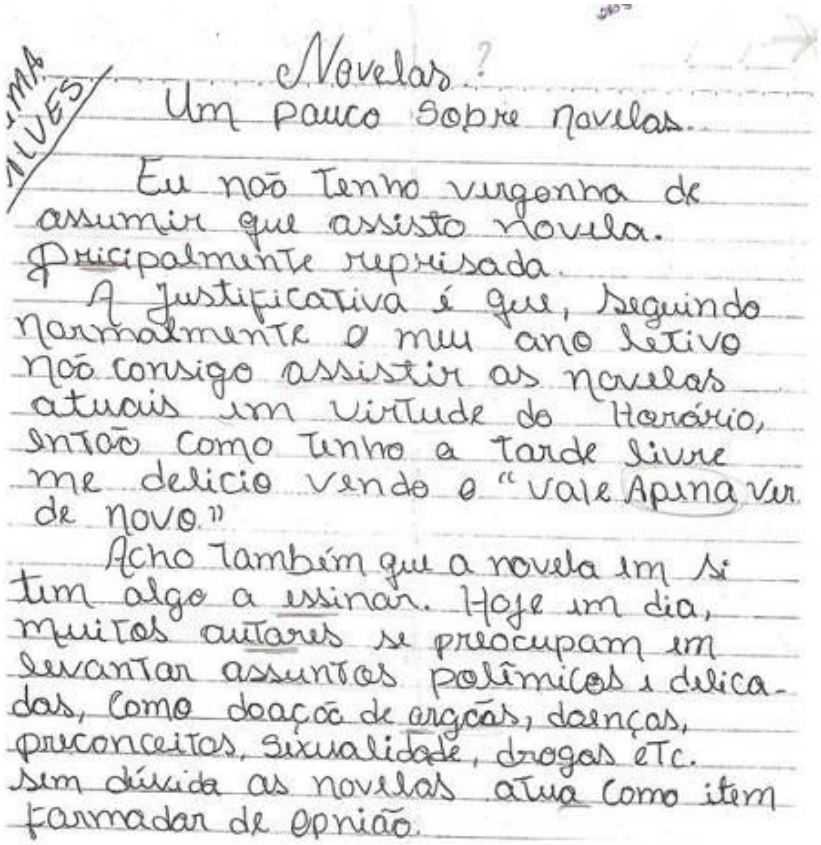
No texto de uma aluna da 2ª fase do 1º segmento de EJA, revela-se também este funcionamento lingüístico-discursivo:



Observa-se que o significante *assim* vem deslizando por todo o seu texto sendo mudado constantemente, revelando uma instabilidade na sua escrita. Nota-se que a aluna escreve: *e um pouco deficio mais mesmo assim [...]* - e no final de seu texto escreve: *maito medo dos asaltos mesmo sim [...].*

Ao analisar tal fragmento, pode-se questionar: porque será que a escrita do significante vai mudando ao longo do texto? Será o efeito de palavras sob palavras? Não será esse o movimento da escrita: palavras puxando palavras? Nesse caso, o *erro* na escrita dos estudantes de EJA vai além de um mero erro ortográfico ou de uma falta de capacidade para pensar sobre sua própria escrita. Conforme diz Saussure (1973:31), *a língua* é concebida como um "sistema que não conhece senão sua ordem própria". Com efeito, a língua parece assim "denunciar" o sujeito que tenta escapar da sua cadeia, prendendo-lhe, pela ordem da lei, numa rede de significantes. A submissão do sujeito ao significante faz com que ele não seja o "senhor" de sua própria escrita. Há uma

imprevisibilidade na trajetória dos significantes podendo abrir para vários sentidos, mas sendo contido pela restrição de um elemento da cadeia. Segundo Saussure (1973, p.104),"uma posição de jogo corresponde de perto a um estado de língua. O valor respectivo das peças depende da sua posição no tabuleiro, do mesmo modo que na língua cada termo tem seu valor pela oposição a outros termos". É isso que se pode observar neste texto:



Novelas?

Um pouco sobre novelas.

Eu não Tenho vergonha de assumir que assisto Novela. Principalmente reprisada.

A justificativa é que, Seguindo Normalmente o meu ano letivo não consigo assistir as novelas atuais em Virtude do Horário, Então como Tenho a Tarde livre me delicio Vendo o "Vale A Pena Ver de novo."

Acho Também que a novela im Si tem algo a essinar. Hoje im dia, muitos autores se preocupam im levantar assuntos polêmicos i delicadas, Como doação de orgãos, doenças, preconceitos, Sexualidade, drogas eTc. Sem dúvida as novelas atua Como iten formadar de opnião.

Ao analisar o texto produzido pela aluna Alves, da 2ª fase do 1º segmento, observa-se que a correção da professora marca o significante ESSINAR. Entretanto, é curioso perceber que o *SS* é uma presença marcante no texto da aluna. Há diversos termos escritos corretamente com *SS*, demonstrando de certo modo que a aluna tem um domínio sobre sua escrita. Porém, mais à frente aparece o significante ESSINAR. Nesse sentido, o SS parece deslizar, metonimicamente, provocando o equívoco. Entre o estranhamento e o reconhecimento, a professora interpreta tal significante como um erro apenas ortográfico, deixando de lado o funcionamento lingüístico-discursivo instalado pelo próprio movimento da ordem própria da língua.

À guisa de conclusão

Ao investigar o *erro* nas escritas dos alunos de EJA, possibilita-se ao professor um outro olhar para as "produções estranhas". As "produções estranhas" passam a ser encaradas

não como falta de *saber,* mas, sobretudo, como um sujeito afetado pelo domínio da *ordem própria da língua*. Não é por outra razão que, através do *erro*, abre-se espaço para compreender o próprio processo de aquisição da escrita. Tal processo é marcado pelas relações metafóricas e metonímicas que incidem sobre o sujeito. Mais ainda, o *erro*, enquanto uma marca de subjetivação do sujeito na linguagem. Por um lado, atesta-se a singularidade com a qual o sujeito se inscreve na linguagem e na história; e, por outro, o reconhecimento do jogo do significante sobre o significante, no labor da língua. A posição sujeito é posta pelo inusitado, pelo que não estava previsto. Isso também mostra que grafema e fonema, tal como disse Saussure, não se definem como positividades. As letras não têm um lugar fixo. Elas ocupam posições que vão se deslocando, enquanto unidades linguísticas, no jogo da linguagem. Daí os deslizes metonímicos e metafóricos na escuta e na escrita, que promovem incessantes significações.

Em que pesem as regras a seguir, é um sucessivo jogo de substituições que vai movimentando o significante no texto. Um movimento que está sempre sob os efeitos da *imprevisibilidade,* em que cada jogada está sob o jugo de um *mistério* que foge ao *controle* até mesmo *daquele que sabe*.

Referências bibliográficas

FREIRE, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

LEMOS, C. T. G (1995). *Um percurso no interior do projeto de aquisição de linguagem do IEL/Unicamp.* Campinas: [s.n.].

LEMOS, C. T. G (1996). Corpo e Linguagem. In L. C. U. Junqueira Filho (org), *Corpo-mente: uma fronteira móvel.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

LEMOS, C. T. G (2006). Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. In M. F. Lier De Vitto & L. Arantes (orgs.), *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC, FAPESP.

OLIVEIRA, M.K. (2001). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In V. M. Ribeiro (Org.), *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras/ABL; São Paulo: Ação Educativa.

SAUSSURE, F. (1973). *Curso de lingüística geral.* São Paulo: Editora Cultrix.

SOARES, M. (2003). Letramento e escolarização. In *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global.

TFOUNI, L. V. (1988). *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.* São Paulo; Campinas: Fontes.

ZORZI, C. R. (s/d). In Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. Maria Irene Maluf (coord.) *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade.* Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo.

Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: como avaliar as deficiências educacionais de jovens adultos no Brasil

Mônica Reis Berliner
Ligia Gomes Elliot

Fundação Cesgranrio

Resumo: O estudo teve por objetivo realizar a avaliação do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF). O processo avaliativo para apuração do INAF é realizado desde 2001, pelo Instituto Paulo Montenegro, organização do IBOPE, em conjunto com a ONG Ação Educativa. A população brasileira classificada como alfabetizada, por sua auto-declaração nos censos oficiais, nem sempre está capacitada com habilidades de escrita, leitura e interpretação de textos e números para compreender o contexto socioeconômico no qual está inserida. O INAF classifica o alfabetismo funcional em quatro níveis: analfabeto, alfabetizado nível rudimentar, alfabetizado nível básico e alfabetizado nível pleno. O indicador, através de questionários e testes, que retratam situações enfrentadas no cotidiano, avalia as habilidades e competências para interpretar e solucionar problemas de letramento e numeramento em amostra da população das zonas rural e urbana, na faixa etária de 15 a 64 anos. A avaliação foi desenvolvida com base nas categorias e padrões estabelecidos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* e para embasar a modelagem do processo de pesquisa, foi utilizado o V epistemológico de Gowin, que proporciona uma análise meta-cognitiva da apuração do indicador de alfabetismo. O estudo concluiu que o INAF é indicador íntegro e fidedigno, capaz de retratar o Brasil alfabetizado funcionalmente e contribuir com análises estatísticas e evidências para nortear diretrizes para a política educacional de jovens e adultos. Recomenda-se buscar mais exposição dos resultados do indicador nos meios de comunicação, com o objetivo de criar mais impacto sobre o INAF e assim, gerar discussão e tomada de decisão na esfera educacional.

Palavras-chave - Alfabetismo funcional. Numeramento. Letramento.

Abstract: This study had as objective to conduct the evaluation of the National Indicator of Functional Literacy (INAF). The evaluation process for verification of the INAF is developed since 2001, for the Paulo Montenegro Institute, organization of the IBOPE, in set with the NGO Educative Action. The Brazilian population classified as literate, by self-declaration in the official census, nor always is enabled with abilities of writing, reading and interpretation of texts and numbers to understand the economic and social context in which she is inserted. The INAF classifies the functional literacy in four levels: illiterate rudimentary, basic, and full. The Indicator, through questionnaires and tests, that portray problems faced in the daily one, evaluates the abilities to interpret and to solve problems of literacy and numbering in sample of the population of the zones agricultural and urban, in the age of 15 to 64 years. The evaluation was developed on the basis of the categories and standards established for the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation and to support the modeling of the research process, was used the heuristic V of Gowin, that provides to a cognitive analysis of the verification of the literacy indicator. The study concluded that the INAF is a complete and trustworthy indicator, capable to portray Brazil literacy functionally and to contribute with statistical analyses and evidences to guide adults and youngsters the educational politics for. The study recommends more exposition of the INAF results in the mass communication, with the objective of creating more impact on the INAF itself and of generating debates decision making in the educational area.

Key words: Functional literacy. Numbering. Literacy.

1. Introdução

O alfabetismo funcional é um tema que vem ganhando espaço no debate sobre a educação brasileira nas últimas décadas. O índice de analfabetos diminuiu ao longo dos últimos anos, mas o Brasil ainda ocupa o penúltimo lugar, entre os países da América do Sul, ganhando apenas da Bolívia, conforme os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2007.

A população classificada como alfabetizada nem sempre está capacitada com habilidades de escrita, leitura e interpretação de números e cálculos para compreender o contexto social no qual estão inseridos.

A falta de métricas específicas para a identificação dos niveis de alfabetismo funcional, motivou o Instituto Paulo Montenegro a criar o INAF.

O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF (Instituto Paulo Montenegro, 2006, 2009) apura há quase 10 anos, através de testes e questionários aplicados em domicílio, um indicador que revela, por amostragem, o percentual de brasileiros que por terem conhecimentos rasos de leitura, escrita e números, apresentam dificuldades de compreensão de textos, problemas de matemática e dificuldades com o raciocínio lógico.

2. Indicador do Alfabetismo Funcional na População Brasileira

Para compreender as diferenças estabelecidas entre o analfabetismo e o alfabetismo funcional, deve-se abordar a conceituação dos termos adotados neste estudo. É considerado analfabeto o indivíduo que não tem habilidades de leitura e escrita, portanto não consegue interpretar textos e números em sua vida cotidiana. Já a definição de alfabetismo funcional passa por três níveis de classificação de conhecimentos de leitura, escrita e matemática. O alfabetizado funcional é capaz de identificar, compreender e operar atividades de letramento e numeramento, de acordo com seu grau de habilidade.

2.1. Classificação do alfabetismo

O Instituto Paulo Montenegro é uma organização sem fins lucrativos, administrada pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa de Opinião (IBOPE), que se dedica a desenvolver e executar projetos educacionais, pois considera a educação como fator decisivo para a redução das disparidades sociais e por ser capaz de, mesmo que indiretamente, melhorar as condições de vida da maioria dos brasileiros. A questão não gira somente em torno de saber se as pessoas sabem ou não ler e escrever, mas também o que elas estão aptas ou não de fazer com essas habilidades. Entende-se que, além da preocupação com o analfabetismo, atualmente representado por 11% da população, emerge a

preocupação com o alfabetismo funcional, ou seja, com a incapacidade de fazer uso pleno da leitura, da escrita e do cálculo e interpretação dos números nas diferentes oportunidades da vida social.

Para compreender as diferenças nos diversos níveis de alfabetismo, o Instituto Paulo Montenegro classificou o grau de alfabetização de acordo com algumas competências de letramento e numeramento que podem ser visualizadas, a seguir, no Quadro 1.

Classificação	Letramento (Português)	Numeramento (Matemática)
Analfabeto	**não** consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases.	**não** consegue realizar operações básicas com números como ler o preço de um produto ou anotar um número de telefone.
Rudimentar	corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado. Por exemplo, identificar o título de uma revista ou, em um anúncio, localizar a data em que se inicia uma campanha de vacinação ou a idade a partir da qual a vacina pode ser tomada.	corresponde à capacidade de ler números em contextos específicos como preço, horário, números de telefone, etc.
Básico	corresponde à capacidade de localizar informações em textos curtos (por exemplo, em uma carta reclamando de um defeito em uma geladeira comprada, identificar o defeito apresentado; localizar informações em textos de extensão média).	corresponde à capacidade de dominar completamente a leitura de números, resolver operações usuais envolvendo soma, subtração e até multiplicação, recorrendo facilmente à calculadora, mas não possuindo a capacidade de identificar a existência de relação de proporcionalidade.
Pleno	corresponde à capacidade de ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionando partes de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses.	corresponde à capacidade de controlar uma estratégia na resolução de problemas mais complexos, com execuções de uma série de operações relacionadas entre si, apresentando familiaridades com mapas e gráficos, e não apresentando dificuldades em relação à matemática.

Quadro 1: Classificação dos níveis de alfabetismo elaborado pelo INAF.
Fonte: Instituto Paulo Montenegro (2006).

O analfabetismo é uma condição que excluiu o cidadão da vida social, devido às limitações geradas que causam, a todo o momento, constrangimento e abalam a autoestima do analfabeto. Já o alfabetismo funcional atua como uma máscara para os índices oficiais da educação formal.

Na América Latina e no Brasil em especial, a questão do analfabetismo tem características específicas e complexas, porém não há disponibilidade de informações ou pesquisas para análise e avaliação. É necessário enfrentar ao mesmo tempo problemas novos e os antigos. Por um lado, é preciso elevar a qualificação da força de trabalho em todos os níveis, tendo em vista a participação nos setores de ponta da economia mundializada e o fortalecimento das instituições democráticas; por outro lado, tem-se ainda que enfrentar problemas graves relacionados ao subdesenvolvimento: grandes déficits de escolarização fundamental, níveis elevados de desigualdade e exclusão social.

A necessidade de contar com informações confiáveis para enfrentar esses desafios é que motivou a criação de um indicador que traduzisse o analfabetismo funcional no país, o INAF. Seu objetivo é gerar informações que ajudem a dimensionar e compreender o problema e fomentem o debate público sobre ele e orientem a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas.

No caso do INAF, testes práticos são aplicados para aferir a capacidade de leitura e escrita em amostras representativas da população brasileira de 15 anos ou mais, porém não é possível identificar a idade ou período em que se deu o processo de alfabetização, ou seja, não se sabe o percentual de brasileiros que já estava alfabetizado ao completar 8 anos.

2.2. O desempenho em 2009

Ao longo do período avaliado pelo Instituto Paulo Montenegro (2001-2009), o INAF vem se estabelecendo como indicador nacional de alfabetismo e evidenciando a evolução dos resultados nos segmentos classificados. Os números de 2009 revelam importantes avanços no alfabetismo funcional dos brasileiros entre 15 e 64 anos. Houve uma redução na proporção dos chamados "analfabetos absolutos" de 9% para 7%, entre 2007 e 2009, acompanhada por uma queda ainda mais expressiva, de seis pontos percentuais no nível rudimentar, o que amplia consideravelmente a proporção de brasileiros adultos classificados como funcionalmente alfabetizados. O nível básico continua apresentando um contínuo crescimento, passando de 34% em 2001-2002 para 47% em 2009.

Os níveis de alfabetização apurados no INAF 2009 registram entrevistados que declaram ter cursado o ensino superior e foram classificados, através dos testes e entrevistas, como alfabetizados de nível rudimentar e básico.

O INAF avalia a amostra selecionada e a classifica, conforme os critérios adotados, para obter o índice de alfabetismo. A avaliação é um misto de autoavaliação, entrevista conduzida e testes que comprovam habilidades de numeramento e letramento. Portanto, trabalha-se com fidedignidade dos dados, ética na abordagem com o

entrevistado, e um modelo de questionário e de testes adequado a cada nível de alfabetização.

2.3. Revisão metodológica do INAF

Após a aplicação de cerca de 10 mil testes, realizados ao longo de 5 anos de apuração do Indicador em diversas regiões do Brasil, nas áreas rural e urbana, o INAF reavaliou a metodologia e decidiu aperfeiçoá-la adotando a Teoria de Resposta ao Item.

Segundo o Instituto Paulo Montenegro, o nível de conhecimento deve ser mensurado por meio de escalas de proficiência desenvolvidas com base na Teoria da Resposta ao Item. Esta metodologia estatística foi adotada, pois descreve os parâmetros dos itens (tarefas de alfabetismo apresentadas aos entrevistados) quanto a seu nível de dificuldade e poder de descriminação, atribuindo, com base nesses valores, um escore de proficiência a cada pessoa de acordo com seu desempenho no teste.

A análise das tarefas que os entrevistados situados nos diferentes pontos da escala de proficiência acertam permite descrever estes níveis de proficiência de acordo com as habilidades de alfabetismo que os caracterizam.

A matriz de referência destaca que, entre os anos de 2001 e 2005, o INAF realizou levantamentos utilizando alternadamente um teste de habilidades de leitura e outro de matemática, construindo para cada um desses domínios uma escala específica.

Em 2006, houve um aprimoramento na metodologia e foram aplicados os dois testes para a mesma amostra. Sobre os resultados obtidos realizou-se uma análise fatorial que evidenciou a unidimensionalidade do teste, sugerindo que os domínios de leitura e habilidades matemáticas poderiam, do ponto de vista psicométrico, ser tratados como um único construto: o alfabetismo funcional.

Em 2007, pela primeira vez, aplicou-se a uma amostra nacional de brasileiros entre 15 e 64 anos um teste que continha itens de leitura e matemática, cujos resultados também confirmaram sua unidimensionalidade.

3. Procedimentos Metodológicos

3.1. Abordagem

Para analisar o processo de avaliação dos entrevistados pelo IBOPE foram utilizados padrões de avaliação para validar as etapas de levantamento do INAF e verificar se ela cumpre a sua finalidade, isto é, se realiza todo o seu potencial.

Para se julgar a avaliação em sua abrangência e eficácia é coerente partir de uma lista de critérios considerados como padrão de melhores práticas para se obter uma boa avaliação.

No final da década de 70, segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), o Comitê Conjunto sobre Padrões para a Avaliação Educacional, originalmente *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, desenvolveu um conjunto de diretrizes para avaliações educacionais, contendo padrões de concordância geral sobre a qualidade da avaliação. O resultado deste trabalho do *Joint Committee* ficou estabelecido como sendo os Padrões de Avaliação para Programas, Projetos e Materiais Educacionais. O estudo trata de

> uma linguagem comum para facilitar a comunicação e a colaboração num estudo avaliatório; um conjunto de regras gerais para lidar com um grande numero de problemas específicos da avaliação; um quadro de referências conceitual com o qual estudar o mundo da avaliação, que costuma gerar confusão; um conjunto de definições operacionais para guiar a pesquisa e o desenvolvimento no processo de avaliação; uma declaração pública do que há de mais moderno no campo da avaliação educacional; uma base de auto-regulamentação e responsabilização dos avaliadores profissionais; e um apoio para o desenvolvimento da credibilidade do campo da avaliação educacional (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994 apud Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004, p. 596).

As quatro categorias estabelecidas pelo *Joint Committee*: utilidade, viabilidade, precisão e propriedade fundamentam a discussão sobre a qualidade do estudo avaliativo. Com relação à categoria utilidade, os sete padrões buscam evidenciar se a avaliação servirá às necessidades de informações dos usuários identificados. A categoria que analisa a viabilidade dispõe de três padrões que permitem verificar se o estudo avaliativo será realístico, prudente, diplomático e simples.

As categorias propriedade e precisão são contempladas com oito e 12 padrões respectivamente. Os padrões de propriedade buscam aferir os acordos legais e éticos do estudo, já os padrões de precisão visam assegurar o mérito e a qualidade técnica do trabalho desenvolvido.

3.2. Processo de Pesquisa

Para embasar o processo avaliativo foi adotado o diagrama, conhecido como o V epistemológico de Gowin. Na concepção de Elliot (1996), o V é coerentemente sugerido para uso em simulação de ensino e avaliação. O V de Gowin é uma ferramenta capaz de esclarecer a complexidade do assunto abordado e simplificar o processo de construção do conhecimento (Figura 5).

Segundo Gowin e Alvarez (2005), o V é usado sempre que o objeto de estudo requer um juízo de valor, e para isso é necessário usar elementos epistemológicos. Trata-se de um exercício meta-cognitivo, onde se constrói o conhecimento sobre o conhecimento, através do domínio dos processos e das competências necessárias para a realização da avaliação e capacidade para analisar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário.

O V epistemológico de Gowin (Gowin & Alvarez, 2005) direciona a modelagem do processo de avaliação. Todos os elementos detalhados no V convergem e interagem com as questões-foco, a seguir:

1. Em que medida o instrumento utilizado pelo IBOPE para determinação do Indicador de Alfabetismo Funcional é adequado para avaliar se os entrevistados sabem ler e escrever?
2. Até que ponto o INAF abrange as principais capacidades/habilidades necessárias para determinar o alfabetismo funcional?

Estas perguntas devem ser analisadas e esclarecidas com base no desenvolvimento e interpretação do diagrama de Gowin (Figura 6).

3.3. Questões-foco

As questões-foco analisadas no V são as mesmas formuladas para o processo avaliativo. Elas estão diretamente ligadas à ponta do V que aborda o evento: INAF. Trata-se de uma avaliação realizada em uma amostra representativa da população masculina e feminina, dos 15 aos 64 anos, das áreas rural e urbana, nas cinco regiões do país. A seleção do grupo para aplicação dos testes e entrevistas se baseia na escolha pelas pessoas que estão fora da escola e de qualquer outro processo de escolarização formal ou informal.

Os questionários são elaborados com questões que retratam atividades do cotidiano, do mundo do trabalho e da rotina da vida doméstica, aspectos e problemas que envolvem conhecimentos de português e matemática. Para complementar os testes, também são realizadas entrevistas, onde o respondente tem a oportunidade de autodeclarar suas habilidades, o que complementa o perfil do entrevistado.

3.4. O lado esquerdo do V

3.4.1 Filosofia

O primeiro item do lado esquerdo do V aborda a filosofia, o pensamento que referenciou a dedicação e a preocupação de pensadores contemporâneos com a educação de jovens e adultos e a sua consequente inclusão na sociedade.

A filosofia progressista trata a educação como uma forma de conscientização e reflexão sobre a realidade existencial, onde o diálogo é prioridade para o desenvolvimento do conhecimento. A educação com a função libertadora preocupa-se em promover a conscientização do cidadão sobre sua condição social, sobre sua vida e de seus familiares no que diz respeito à estrutura da sociedade capitalista. Este pensamento se apresenta como uma alternativa política à educação tradicional, que

Paulo Freire (2009) chamou de "educação bancária", tendo como principal objetivo eliminar a "cultura do silêncio" e a alienação do educador.

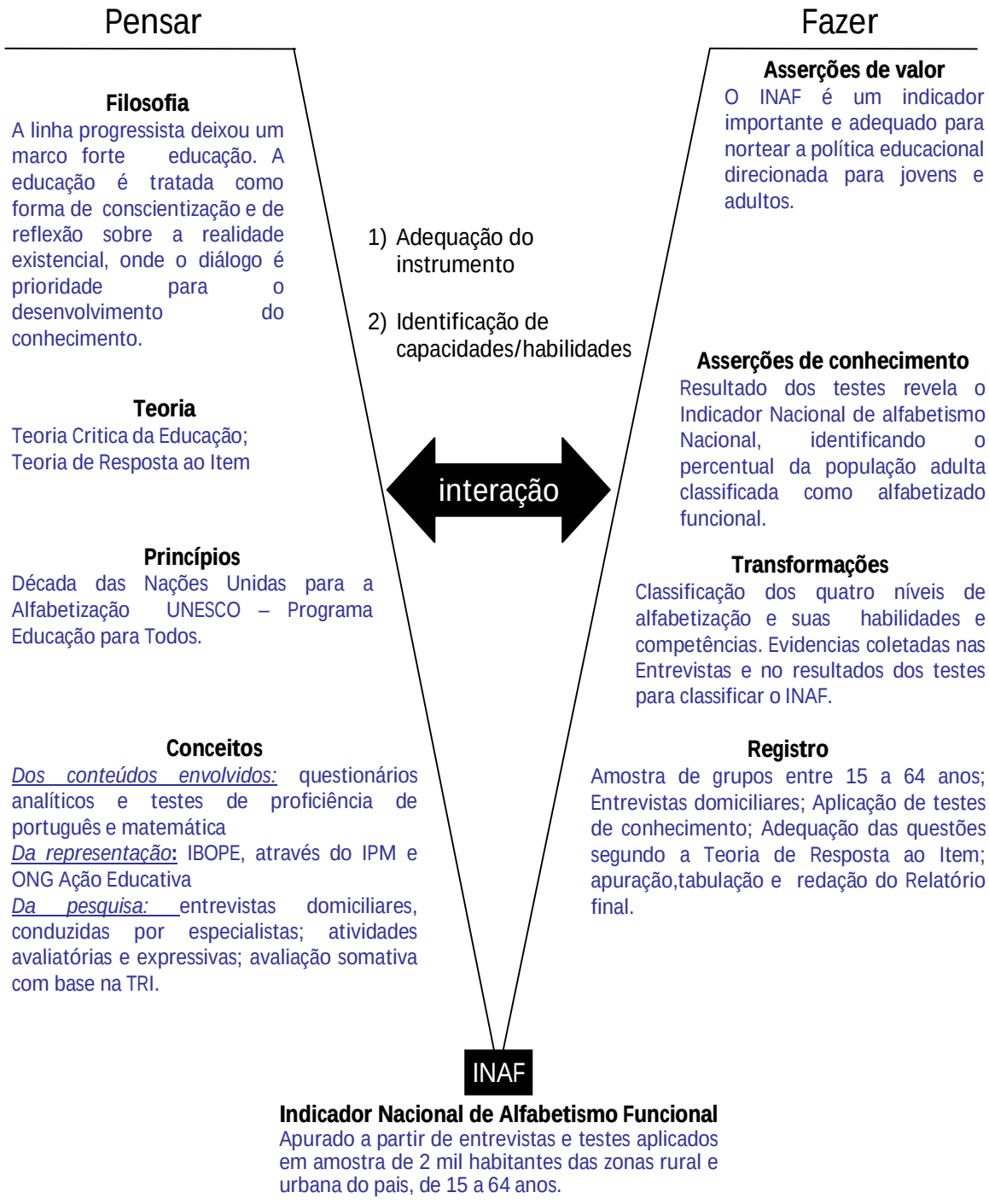


Figura 6: Diagrama de Gowin para análise do INAF.

Fonte: A autora (2010).

3.4.2. Teorias, princípios e conceitos-chave

O lado esquerdo do V diz respeito à parte teórica que embasa o evento, Teoria Crítica da Educação, cujo disseminador foi o educador Paulo Freire (2009) e Teoria da Resposta ao Item, adotada após a primeira meta-avaliação do INAF realizada pelo Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa, após cinco anos de realização da avaliação. As teorias são os referenciais em que a pesquisa está ancorada. O êxito do processo avaliativo está na contínua interação entre o lado direito e o esquerdo do V.

Os conceitos-chave estão divididos nos conceitos relativos aos conteúdos envolvidos, à representação e à pesquisa. Quanto aos conteúdos envolvidos, a análise é realizada com base nas questões elaboradas, de acordo com os descritores de letramento e numeramento e seus respectivos níveis de proficiência.

Quanto à representação, vale destacar que o crescente incentivo de instituições públicas e privadas para escolaridade na infância promoveu a redução do número de analfabetos absolutos. Outra forma de estímulo é a denúncia e constante fiscalização para erradicação do trabalho infantil, por parte de entidades de defesa da criança como a UNICEF e Fundação Abrinq, o que colabora para a manutenção da escolaridade e a diminuição do alfabetismo funcional na vida adulta.

Quanto ao levantamento de dados, os questionários foram aplicados de forma íntegra, ética e precisa. O estudo é conduzido com entrevistas domiciliares e testes práticos especialmente elaborados para esta finalidade. Um questionário detalhado avalia as características sócio-demográficas, o nível econômico e as praticas diárias dos entrevistados. O intervalo de confiança estimado é de 95% e a margem de erro máxima é de dois pontos percentuais.

Após completar cinco anos de aplicação das avaliações, o INAF aperfeiçoou sua metodologia com a adoção da Teoria da Resposta ao Item. Desta forma, cada questão tem o grau de dificuldade definido antecipadamente e a pontuação varia de acordo com o grau de dificuldade das questões que foram respondidas corretamente.

A técnica da Teoria da Resposta ao Item confirmou os resultados obtidos nos levantamentos anteriores, quando se aplicava a Teoria Clássica, já que as variações foram praticamente nulas.

	Metodologia original				Metodologia TRI			
	2001	2003	2005	Média/ Período	2001	2003	2005	Média/ Período
Analfabeto	9	8	7	8	9	8	7	8
Rudimentar	31	30	30	30	31	31	29	30
Básico	33	37	38	36	33	37	38	36
Pleno	26	25	26	26	27	24	26	26

Tabela 4: Comparativo de metodologias – letramento: INAF / Brasil – Letramento (%)

Fonte: Instituto Paulo Montenegro (2006).

	Metodologia original			Metodologia TRI		
	2002	2004	Média/ Período	2002	2004	Média/ Período
Analfabeto	3	2	2	3	2	2
Rudimentar	33	29	31	33	29	31
Básico	44	46	45	43	47	45
Pleno	21	23	22	21	23	22

Tabela 5: Comparativo de metodologias – numeramento: INAF / Brasil – Numeramento (%)
Fonte: Instituto Paulo Montenegro (2006).

3.5. O lado direito do V

Este lado diz respeito à parte metodológica, o modo pelo qual foi desenvolvido e apurado o Indicador.

3.5.1. Asserções de conhecimento

As asserções de conhecimento são os resultados apurados sobre a utilização da avaliação. É relevante a contribuição que o INAF proporciona ao sistema educacional brasileiro, fornecendo dados analíticos para o planejamento das ações de educação básica voltadas para a população jovem e adulta.

O INAF tem o caráter de complementar as avaliações escolares. Além de retratar as realidades educacionais das diferentes regiões brasileiras, o indicador consegue mostrar os resultados da educação escolar e continuada na população, fornecendo uma visão abrangente do problema. De acordo com o relatório, o INAF

> Permite uma visão de como agem de forma integrada a expansão das oportunidades educacionais e a piora /melhora da qualidade de ensino. Abarcando o conjunto da população, o INAF é capaz de mostrar que pouco adianta uma escola de excelência que atenda a uma minoria; por outro lado, a massificação dos serviços escolares não pode se dar com o abandono da noção de qualidade. Uma nova qualidade precisa ser construída, considerando as demandas de uso da leitura, escrita e matemática não só para a continuidade dos estudos, mas para a inserção, de forma eficiente e autônoma, no mundo do trabalho e do exercício da cidadania (Instituto Paulo Montenegro, 2009, p. 15).

3.5.2. Asserções de valor

Com os resultados obtidos é possível mensurar a eficiência da avaliação e a assertividade da metodologia. A documentação gerada na apuração do INAF revela que este processo avaliativo vem evoluindo com suas aplicações e se adequando para obter resultados transparentes e íntegros sobre o índice de alfabetismo brasileiro.

O INAF produz um importante indicador, cujo maior valor é fornecer dados sobre a escolarização do brasileiro, os quais podem ser utilizados para nortear investimentos e diretrizes nas políticas públicas de educação de jovens adultos.

3.5.3. Transformações

Para desenvolver o indicador, o INAF classificou o alfabetismo em quatro níveis – analfabeto, alfabetizado nível rudimentar, alfabetizado nível básico e alfabetizado nível pleno – que auxiliam na segmentação das habilidades e competências em letramento e numeramento.

As anotações do entrevistador, além dos resultados dos testes aplicados formam o conjunto da avaliação e classificação do respondente. Estes resultados são consolidados com base na análise dos descritores que escalam o nível da classificação.

3.5.4. Registros do evento

O INAF é registrado e consolidado através de entrevistas conduzidas e testes aplicados em domicílio. A amostra selecionada é de 2000 mil pessoas, de ambos os sexos, que estão fora da escola. As respostas são registradas no próprio instrumento de coleta e posteriormente tabuladas. O respondente pode assinalar a questão sozinho ou contar com o auxílio do entrevistador.

4. Avaliação do INAF através da lista de checagem

Os padrões identificados na lista de checagem foram avaliados se estavam contemplados, ou não, no INAF, visando validar todo o processo avaliativo, percorrendo as quatro categorias estabelecidas.

Em relação aos padrões de utilidade, a análise realizada mostra que 5 padrões foram atendidos plenamente e dois padrões (U6 e U7) foram atendidos parcialmente na avaliação do INAF.

A identificação dos interessados (padrão U1) é clara neste estudo avaliativo, pois os interessados no INAF são as entidades de educação e os responsáveis pelas diretrizes da política educacional brasileira, sobretudo o viés da educação de jovens e adultos.

A credibilidade do avaliador (padrão U2) é evidenciada através da reputação e respeitabilidade do IBOPE, como a maior empresa de pesquisa de mercado da América Latina, atuando há 68 anos. No caso da abrangência e seleção da informação (padrão U3), as amostras da população são selecionadas em todo o território nacional. O padrão U4- Identificação de Valores é atingido no momento em que há a identificação dos diferentes níveis de dificuldades nas questões dos testes de letramento e numeramento, para aplicação da Teoria de Resposta ao Item.

A clareza do relatório (padrão U5) é demonstrada através dos gráficos representativos do indicador e suas respectivas interpretações. O relatório do INAF traz ainda um comparativo entre regiões brasileiras, gênero e idade.

A agilidade na produção e disseminação do relatório da avaliação (padrão U6) é parcialmente contemplado na medida em que o indicador poderia ser mais explorado nos meios de comunicação de massa e seu resultado ganhasse notoriedade e com isso provocar o debate sobre o modelo da educação brasileira.

Da mesma forma, o padrão U7- Impacto da Avaliação também é parcialmente atendido, pois os resultados do alfabetismo funcional no Brasil poderiam ser tratados com mais importância, propriedade e alarde, visando auxiliar e provocar a tomada de decisão sobre os rumos da educação brasileira de jovens e adultos. Possivelmente, o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa pudessem divulgar resultados parciais, criar eventos específicos para a entrega dos resultados nas regiões abordadas pelo INAF e, assim, aumentar sua importância e gerar mais impacto com o resultado da avaliação. Desse modo, o padrão U6, que neste modelo não é atendido, seria contemplado por se empregar mais agilidade e capilaridade na disseminação do relatório.

Como resultado da análise do INAF, os padrões de Viabilidade, procedimentos práticos e custo-efetividade são atingidos plenamente. Os resultados do INAF demonstram que os procedimentos de coleta de informações não interferem no estudo e o custo-efetividade é suficientemente justificado devido à validade e finalidade da avaliação.

O INAF foi também avaliado com relação aos 8 padrões de propriedade e cinco foram atendidos totalmente e um parcialmente, segundo as observações registradas.

Mensurar o índice de alfabetismo funcional da população brasileira provoca discussões em torno da educação de jovens e adultos e provê elementos para a tomada de decisão a respeito da qualidade do ensino, do tempo de permanência na escola, do conteúdo ensinado estar em linha com as questões do cotidiano, entre outros. Desta forma, o padrão orientação para o serviço é atendido plenamente quanto aos seus objetivos.

Como o processo avaliativo do INAF é uma iniciativa voluntária do Instituto Paulo Montenegro, os acordos formais são internos, entre os participantes envolvidos no processo, necessitando apenas da boa-vontade dos entrevistados em realizar os testes. O padrão P2 acordos formais, deste modo, foi atendido.

Os direitos dos indivíduos estão totalmente respeitados e protegidos nesta avaliação, pois os entrevistados ficam no anonimato, assim como as questões do teste não tem suas respostas publicadas. Os entrevistadores são preparados e experientes para lidar com pessoas simples e humildes das áreas rural e urbana. Do mesmo modo, as relações humanas também foram totalmente protegidas e consideradas no processo avaliativo.

O padrão avaliação completa e justa foi atendido, pois o modelo utilizado para apurar o indicador é revisado pelos realizadores com frequência estabelecida e conta

com a ajuda de especialistas da área. A última mudança ocorrida – adoção da metodologia da Teoria TRI – é decorrente de uma avaliação geral de melhorias e aprimoramento do INAF.

A divulgação dos resultados do INAF poderia ser mais ampla, já que o indicador é reconhecido como referência pelo MEC e tem a capacidade de trazer a luz alguns enfoques da educação, menos abordados. O IBOPE- Instituto Paulo Montenegro publica os resultados no *site* e disponibiliza a íntegra do relatório para especialistas. Além disso, a mídia nacional tem acesso às informações de forma passiva, por isso o destaque para os resultados depende diretamente da linha editorial do veículo e do espaço disponível na época, no noticiário.

Os padrões conflitos de interesse e responsabilidade fiscal não são padrões contemplados e pertinentes, já que não há um cliente direto contratante do serviço. O INAF é uma iniciativa sem fins lucrativos de duas instituições, o Instituto Paulo Montenegro e a Ação Educativa, visando fomentar o debate público sobre o alfabetismo e os impactos sociais da educação.

Os 12 padrões de Precisão foram considerados atendidos na avaliação do INAF. A relevância e o mérito da apuração estão diretamente ligados aos padrões de precisão. Neste caso, a documentação do programa (padrão A1) foi produzida corretamente, pois o IBOPE-Instituto Paulo Montenegro conduz a metodologia da avaliação e aplica os testes, já a Ação Educativa controla toda a documentação, como relatórios, gráficos e tabelas, que ficam disponíveis para consulta no *site* do IBOPE.

Tanto a análise do contexto (padrão A2) quanto a descrição das finalidades e procedimentos explicitados (padrão A3) foram padrões presentes neste estudo de avaliação, pois as duas instituições envolvidas têm *know how*, equipe especializada, detalhamento e critério com o trabalho realizado. O reconhecimento da importância e da lisura deste indicador é o fato do MEC adotá-lo como indicador oficial do alfabetismo funcional.

As fontes confiáveis de informação (padrão A4) neste estudo são os próprios entrevistados, eleitos na amostragem. Pessoas que concordam em colaborar com a avaliação e, de certa forma se expõem, sem nenhum preconceito ou constrangimento, seu nível de instrução. Neste modelo de avaliação as fontes são extremamente confiáveis.

Para coleta dos dados é utilizada uma entrevista domiciliar, conduzida por um profissional treinado para aplicar os testes e questionários e nivelar o conhecimento do entrevistado. O resultado dos testes assegura a integridade do indicador e a validade da informação (padrão A5).

Os entrevistadores são capacitados para realizar procedimentos de coleta de forma confiável e sistematizada, atendendo ao padrão A6. O resultado dos testes é lançado no

sistema de tabulação, o que garante a sistematização e a integridade e o arquivamento do registro, conforme prevê o padrão A7.

A análise da informação quantitativa e qualitativa (padrões A8 e A9) são adequadas e devidamente registradas, assegurando que as questões avaliativas sejam respondidas, ou seja, classificando o grau de alfabetismo da amostra identificada, escolhida para representar a população das áreas rural e urbana. Na metodologia aplicada a este processo avaliativo, a resposta dada a cada item tem valor diferenciado de acordo com o grau de dificuldade apresentado, denominado de Teoria de Resposta ao Item.

O padrão A10 aborda as conclusões justificadas. Ele determina que as conclusões obtidas em uma avaliação devem ser explicitadamente justificadas, a fim de que possam ser julgadas pelos interessados. Especialmente neste processo avaliativo, as conclusões são justificadas e explicitadas através dos resultados dos testes e da crítica dos questionários. A conclusão apenas classifica e percentualiza o INAF, a partir da apuração dos resultados.

Neste processo avaliativo não há espaço para tendenciosidade, já que o relatório é conclusivo com o apoio nos resultados mensurados nos testes. O questionário aplicado também aborda as inferências familiares, levantando a rotina em que se vive, a prática de leitura e de contato com textos nos diversos ambientes (igreja, trabalho, casa etc), assim como o julgamento que a pessoa tem sobre suas próprias capacidades. Para preenchimento desta parte do questionário, o entrevistador deve ter uma postura neutra, sem se deixar influenciar pelo contexto ou pela própria pessoa, mantendo a imparcialidade, conforme previsto para atingimento do padrão A11.

Esta avaliação possui as propriedades de ser formativa e somativa, fornecendo um indicador relevante para que os responsáveis pela condução da política educacional brasileira possam refletir e adotar novos rumos para estimular e ampliar o acesso à educação de jovens e adultos. A avaliação é uma atividade fundamental para ajustes e implementação de novos critérios e diretrizes neste processo avaliativo. A meta-avaliação (A12) foi plenamente atendida, já que o IBOPE realizou uma detalhada avaliação dos primeiros cincos anos de apuração do Indicador, o que resultou na adoção da nova metodologia - Teoria de Resposta ao Item - e na revisão de alguns modelos de questão para os testes.

5. Considerações e Recomendações

Para encerrar este estudo foram analisadas e consideradas algumas variáveis do processo avaliativo, bem como a adoção de algumas recomendações, visando o aumento da assertividade do INAF.

Vale ressaltar que o analfabetismo funcional afeta, inclusive, as pessoas que cursaram o ensino médio e sendo assim passaram mais de nove anos na escola. A base da escolarização é fraca e insuficiente e isto forma um aluno pouco preparado, afetando o seu desempenho no mundo do trabalho. A articulação entre o saber e o fazer/realizar é constante, por isso o INAF tem papel relevante para fomentar o debate nacional a respeito de soluções e propostas de educação para a massa analfabeta e para nivelamento e atualização daqueles que se autodeclaram alfabetizados, mas tem baixa compreensão da leitura, escrita e habilidade com números.

A metodologia do INAF faz parte dos procedimentos do sistema de avaliação do Programa Brasil Alfabetizado, o qual é utilizado para acompanhar os jovens e adultos egressos dos cursos de alfabetização, para verificar a retenção e desenvolvimento de suas habilidades, além de efeitos sobre sua inserção profissional, social e cultural. Este fato reitera a importância e a reputação do indicador que atualmente é adotado como índice oficial da taxa de alfabetismo funcional do Brasil.

Em 2011, o INAF completa 10 anos apurando e classificando os níveis de alfabetismo da população brasileira e planeja lançar, na ocasião, mais uma coletânea de artigos explorando os inúmeros aspectos abordados pelos questionários e testes aplicados no período.

O estudo avaliativo do INAF apresentado foi baseado em dois instrumentos adotados, a lista de checagem, conforme as categorias e padrões fornecidos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1994 apud Worthen, Sanders & Fitzpatrick, 2004) e o diagrama de Gowin (Gowin & Alvarez, 2005), através da modelagem do V epistemológico. Os dois instrumentos tiveram importância fundamental para comprovar a assertividade do processo e assim responder as duas perguntas avaliativas relacionadas, de forma positiva.

Em resposta à primeira questão avaliativa, pode-se afirmar que o instrumento utilizado para apurar o INAF é adequado ao processo, já que considera níveis de proficiência, habilidades e competências específicas para cada segmento. Vale registrar que a abordagem do instrumento também leva em consideração a identificação de dificuldades que o entrevistado encontra para realizar tarefas do cotidiano, como ler uma receita, dar o troco ou encontrar uma informação em catálogo de endereços.

A segunda pergunta avaliativa investigou se o INAF abrange as principais capacidades/habilidades necessárias para determinar o alfabetismo funcional. É necessário evidenciar que a metodologia de coleta é baseada em amostras domiciliares, com o intuito de indagar sobre tarefas domésticas simples que compõem o currículo de alfabetizados, como por exemplo averiguar se o respondente lê com freqüência mínima (folhetos, jornais, livros ou a Bíblia) e se esta publicação é própria ou

emprestada. O êxito desta avaliação está diretamente ligado a experiência, habilidade e atitude do entrevistador no momento da coleta de informações.

O alfabetismo funcional afeta não só o sujeito que se torna dependente do auxilio de outros, ou vítima de seu próprio desconhecimento.

Desta forma, o INAF, através da publicação dos seus resultados, promove a oportunidade de ampliar a discussão sobre a educação de adultos. Além de despertar o assunto sobre medidas para minimizar os impactos do desconhecimento e da dificuldade de se posicionar na sociedade, já que o entendimento das pessoas sobre o processo de alfabetização é se ele existe ou não, não considerando que o processo pode ter acontecido de forma deficiente.

Com relação à divulgação dos resultados do indicador, fica a recomendação de que o Instituto Paulo Montenegro, juntamente com o IBOPE e a Ação Educativa deveriam abranger todos os canais de comunicação pertinentes ao assunto. A mídia é uma ferramenta forte e ágil para despertar a reação dos políticos, a fim de rever os investimentos e projetos para a educação de base. Vale a iniciativa.

Referências Bibliográficas

ELLIOT, L. (1996). A avaliação em concursos públicos para a Universidade: questão de critérios e procedimentos. *Advir*, 8, 63-69.

FREIRE, Paulo (2009). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GOWIN, B. & ALVAREZ, M. (2005). *The art of educating with V diagrams*. New York: Cambridge University Press.

IBGE (2000). Censo 2000: questionários. http://www1.ibge.gov.br/censo/questionarios.shtm Acessível a 20 de julho de 2010).

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (2009). *INAF Brasil 2009*: indicador de alfabetismo funcional: principais resultados. São Paulo: IPM.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (2006). *Relatório INAF*: um balanço dos resultados de 2001 a 2005. São Paulo: IPM.

WORTHEN, B.; SANDERS, J. & FITZPATRICK, J. (2004). *Avaliação de programas*: *concepções e práticas*. São Paulo: Editora Gente.

A escrita sobre os processos (de escrita): avaliação da capacidade de explicitação nos candidatos M23

Luís Filipe Barbeiro

ESECS – Instituto Politécnico de Leiria

Resumo: Nesta comunicação apresentamos o resultado da análise de um corpus de textos escritos por sujeitos maiores de 23 anos, candidatos ao ensino superior, com base numa tarefa de metaescrita (escrita sobre a escrita). Nesta tarefa, os sujeitos foram solicitados a escrever sobre o seu processo e experiências de escrita.
O objectivo do estudo consistiu em analisar a capacidade destes sujeitos em proceder à explicitação de um processo cujas operações ou subprocessos são capazes de realizar, segundo níveis de competências que podem ser diferenciados, para dar origem a um produto escrito. O conhecimento consciente das operações que este processo coloca em prática pode ser muito diverso entre os diferentes sujeitos. Esse tipo de conhecimento faz parte do domínio metacognitivo e pode ser mobilizado no desenvolvimento da competência de escrita, que constitui uma das competências fundamentais exigida aos estudantes do ensino superior e aquela em que muitos estudantes, designadamente os que interromperam a frequência escolar, revelam dificuldades. Para que as estratégias metacognitivas possam ser activadas no desenvolvimento das competências de escrita e de outras competências associadas à escrita, torna-se necessário conhecer em que medida elas estão presentes no momento de candidatura ao ensino superior por parte destes estudantes.
Os resultados mostram a existência de diferenças entre os sujeitos quanto à capacidade de tomar a escrita como objecto de pensamento, análise e explicitação e quanto à perspectiva adoptada para estabelecer a relação com a escrita, designadamente expressiva, afectiva, comunicativa, textual, processual, funcional, instrumental, epistémica. As perspectivas predominantes são a perspectiva expressiva e afectiva, enquanto a perspectiva processual, apesar de colocada em relevo na tarefa, apresenta dificuldades de análise e explicitação. Estas dificuldades estendem-se a outras dimensões.

Palavras-chave – escrita, aprendizagem de adultos, metacognição

Abstract: This paper presents the results of an analysis of a corpus of texts based on a metawriting (writing about writing) task, which were produced by subjects older than 23 years (M23), all of them candidates for adult entry to higher education. In this task, the subjects were asked to write about their writing process and their experiences of writing.
The aim of the study was to analyze the subjects' ability to make a process explicit whose operations and sub-processes they are able to perform when producing written text. However, conscious knowledge of those sub-processes may be very different from one subject to another. This kind of knowledge belongs to the metacognitive domain and can be mobilized in developing writing skills, which are among the key competences required in higher education; for many students, particularly those who have failed to complete secondary school, the achievement of adequate writing skills presents a substantial challenge. If metacognitive strategies are to be implemented in developing the subjects' writing skills (and other skills associated with writing), it will be necessary to know to what extent they are already able to reflect consciously on their writing processes and experiences at the time they are applying for admission to higher education.
The results show that the subjects present marked differences in their ability to take writing as an object of thought, analysis and explanation, and also in the approaches they adopt to establishing a relationship with writing. These approaches include expressive, affective, communicative, textual, procedural, functional, instrumental, and epistemic dimensions. The dominant approaches are expressive and affective dimensions, while the procedural approach, although it was salient in the task, presents difficulties of analysis and explanation. These difficulties extend to other dimensions.

1. Introdução

1.1. Escrita: Instrumento de construção do conhecimento

A escrita constitui um instrumento transversal de construção de conhecimento e o seu papel na construção do conhecimento pode ser aumentado pela consciência das potencialidades da escrita. Estas potencialidades em relação à construção do conhecimento não se revelam apenas quando se olha a escrita pela perspectiva do produto criado, o qual expressa um determinado saber por parte do sujeito, mas emergem também e, porventura em maior grau, quando se toma como objecto o processo de escrita. Considerando-se apenas o produto textual, corre-se o risco de tomar o conhecimento no momento em que já é exterior ao sujeito, com as limitações ou virtualidades da forma linguística que lhe foi dada, mas sem ter em conta as operações que permitiram chegar a esse texto, as quais constituem o campo de acção do sujeito ao escrever e determinam as propriedades do produto escrito.

A consideração e intervenção no processo tornam-se difíceis pelo facto de este ser visto fundamentalmente em função do produto e por dificuldade no acesso, a partir do exterior, às operações mentais que nele têm lugar. Na verdade, entre o momento de entrada em contacto com a tarefa de escrita e assunção da sua realização e a obtenção do produto final não são apenas operações mecânicas que têm lugar, para fazer aparecer as palavras no papel ou no ecrã, mas, por detrás destas, encontram-se operações de procura e activação de conhecimento, de tomada de decisão em relação ao conteúdo e à linguagem. Essas decisões são tomadas tendo como referência a adequação ao género de texto, aos objectivos pretendidos, à representação que se tem do leitor. A procura dessa adequação levanta problemas ao sujeito, nos domínios do conteúdo que deverá ser incluído e da linguagem que deverá ser utilizada para o expressar.

Os problemas com que o sujeito se depara constituem um factor para que olhe o que quer escrever sob facetas novas, para que procure e seleccione os conteúdos a incluir, para que experimente formulações alternativas e assim configure o seu conhecimento, transformando-o. Por meio da resolução dos problemas que surgem durante o processo, o sujeito transforma o seu conhecimento (Bereiter e Scardamalia, 1987).

A verbalização, mesmo no modo oral, já constitui um instrumento ao serviço da construção do conhecimento, pela oportunidade que dá ao sujeito de testar a sua apropriação do conhecimento ao tentar reconstruí-lo nas suas próprias palavras — como coloca em destaque o movimento *Language Across the Curriculum* (Britton, 1970; Bullock et al., 1975). No caso da escrita, o diferimento temporal e espacial (situacional) existente entre o acto de escrever e o acto de ler traz algumas potencialidades para a transformação e construção do conhecimento por parte do sujeito. Em virtude do

diferimento temporal, o sujeito tem geralmente tempo para activar o conhecimento que já detém acerca do tópico e do género textual, para o confrontar com as exigências da tarefa e, se for caso disso, para o completar com a procura de elementos adicionais, para reflectir acerca da selecção e organização do conhecimento que quer colocar no texto, para procurar a formulação mais ajustada aos efeitos que pretende obter junto do leitor. Nesse processo, pode experimentar novos rumos, originados pela linguagem que vai escrevendo ou por novas ideias, entretanto surgidas. Como o acto de escrever não decorre em simultâneo com o da leitura, pode proceder a reformulações e reescritas, sem que fiquem marcas no texto que (uma vez passado a limpo) irá constituir o produto final.

Estas operações, mesmo quando se manifestam fisicamente, através dos gestos de riscar, apagar, emendar, etc., apoiam-se numa dimensão de processamento mental, cognitivo, que pode ter diferentes níveis de complexidade, designadamente o nível correspondente à preocupação apenas com a «exposição do conhecimento» detido pelo sujeito sobre determinado tópico e o nível correspondente à problematização da adequação do conteúdo seleccionado e da linguagem utilizada ao leitor e aos efeitos que se quer obter, ou seja o nível que conduz à «transformação do conhecimento» (Bereiter e Scardamalia, 1987).

A capacidade de explicitar a complexidade de operações que podem ter lugar no decurso do processo de escrita e a diversidade de factores que podem ser considerados para a tomada de decisão que nele ocorre, em relação ao conteúdo e à linguagem, podem constituir um reflexo e um instrumento de aprendizagem para a activação intencional de determinadas operações e de tomada em atenção de factores e dimensões relevantes. Tal como acontece nos conjuntos de caixas ou de bonecas russas, *matrioskas*, em que umas estão dentro das outras, uma única palavra, por exemplo, *escrever*, pode abarcar todo o processo. Dentro deste, encontram-se outras, escondidas, implícitas, e a sua revelação pode trazer à consciência e à activação operações que proporcionem o desenvolvimento da escrita e a sua colocação ao serviço da construção do conhecimento.

O acesso às operações que têm lugar no processo de escrita tem recorrido à introspecção, através de relatos do sujeito, realizados após a tarefa, à verbalização do pensamento, a acompanhar a realização da tarefa (Flower & Hayes, 1981; Albuquerque, 1992) e à análise da interacção entre os sujeitos em tarefas de escrita conjunta (Barbeiro, 1999). Neste estudo, que não incide directamente sobre as operações realizadas para a construção de um texto específico, mas sobre a representação do processo de escrita, a activação da explicitação é desencadeada através da própria escrita. Assim, a capacidade de reflexão, de selecção e sistematização do conhecimento que a escrita pode fazer incidir sobre qualquer domínio é aqui orientada para a própria escrita.

Escrever sobre o processo de escrita, a partir das múltiplas experiências que já se viveram, pode situar-se em diferentes níveis de explicitação (como no jogo das caixas ou bonecas russas). Face à multiplicidade de dimensões que a escrita e o acto de escrever apresentam, conduz à selecção das dimensões que se trazem para o texto, dando-se-lhe relevo, na relação individual estabelecida com a escrita (Barré-de Miniac, 2001; Bautier, 2002) e com o processo que lhe dá origem. Escrever sobre o processo de escrita é, ainda, como se deixou expresso, um instrumento de tomada de consciência (de construção de conhecimento) em relação às operações que nele podem ser realizadas e aos factores condicionantes da tarefa e do texto, operações e factores em relação aos quais o sujeito pode agir de forma estratégica ao escrever.

Neste texto, analisaremos as dimensões que são activadas nos textos de um grupo específico de sujeitos, os candidatos à frequência de um curso superior, através da modalidade de acesso destinada a maiores de 23 anos.

1.2. Alunos maiores de 23 anos: desafios na construção da aprendizagem

Nos últimos anos, assistiu-se a um aumento da frequência de cursos de ensino superior por parte de estudantes com maiores de 23 anos (M23), designadamente a partir de 2006, com as alterações introduzidas pelo Dec.-Lei 64/2006, que baixou a idade de ingresso por este regime de 25 para 23 anos e conferiu às instituições de ensino superior a responsabilidade da organização das provas de acesso.

No caso do Instituto Politécnico de Leiria, esse aumento e o peso dos alunos M23 estão expressos no Quadro 1.

Ano lectivo	N.º	% (/novos al.)
2006/07	167	8 %
2007/08	208	8 %
2008/09	397	13 %
2009/10	371	14 %

Quadro 1 – Ingresso de alunos M23 no IPL

Os candidatos ao ingresso por este regime apresentam percursos diversificados. De um modo geral, esse percurso caracteriza-se pelo facto de os candidatos já estarem a viver ou já terem vivido experiências profissionais. Em relação à escolaridade, pode não ter existido a conclusão do ensino secundário ou, mesmo quando houve essa conclusão,

verificou-se uma interrupção dos estudos, não tendo sido seguido o percurso habitual de ingresso imediato no ensino superior.

O afastamento da escola coloca novos desafios, no momento de retoma do percurso escolar. Sendo a escrita uma das competências mais relevantes do ponto de vista académico, quanto ao papel que desempenha, de modo transversal, na construção da aprendizagem, coloca-se a questão de saber qual a relação que estes alunos estabelecem com a escrita, designadamente quanto à capacidade de a tomarem como objecto de reflexão e de explicitarem o processo que conduz à construção de um texto.

Os desafios não se colocam apenas aos sujeitos, mas colocam-se também às instituições, sobre as quais recai a responsabilidade de proporcionar meios e de desenvolver estratégias que permitam a estes estudantes ter um percurso de sucesso. O desenvolvimento da capacidade de gerir o processo de escrita, quanto às operações e aos factores a considerar, constitui uma estratégia metacognitiva que pode ser colocada ao serviço do sucesso académico dos alunos em geral e, em particular, dos que revelam dificuldades de escrita, como acontece frequentemente com os alunos que interromperam a frequência escolar. A resposta aos desafios por parte das instituições deve começar, assim, por procurar conhecer as características destes alunos. É a essa finalidade que se liga o objectivo deste estudo, ao pretender contribuir para o conhecimento das dimensões que activam ao tomarem como objecto de reflexão a sua relação com a escrita e com o processo de escrever.

2. Metodologia

2.1. Corpus em análise

O estudo incide sobre um *corpus* de 117 textos, escritos por candidatos M23, no âmbito da Prova de Conhecimentos Específicos de Português. Os textos resultaram da resposta dada a uma questão integrada na prova, a qual solicitava que o candidato construísse um texto coeso e coerente, em que reflectisse sobre a sua relação com a escrita, designadamente com o acto ou processo de escrever. Era indicado que tomasse como referência o título «O que acontece quando escrevo...», complementado com orientações segundo uma perspectiva procedimental e processual, para além de activar também as vertentes expressiva e afectiva («O que acontece quando escreve um texto? Para escrever o seu texto sobre este tema, pode pensar como é que faz, no que acontece antes de escrever, enquanto está a escrever e depois de escrever... E ainda como se sente. Também poderá dizer se gosta de escrever e porquê.»).

2.2. Sujeitos

Como ficou dito, o estudo incide sobre os candidatos à frequência de um curso de ensino superior, de entre os cursos do IPL, que exigiam ou admitiam a prova de Conhecimentos Específicos de Português para o ingresso. A idade dos sujeitos varia entre 23 e 56 anos, sendo a média de idades de 33,3 anos. A distribuição por níveis etários é apresentada no Gráfico 1.

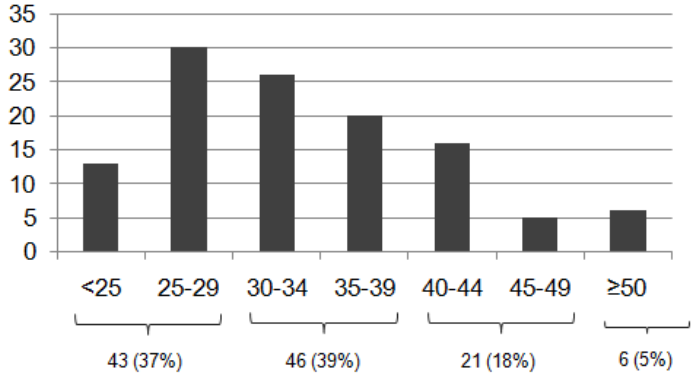


Gráfico 1 – Distribuição dos sujeitos por níveis etários

Observa-se no gráfico que existe um número significativo de alunos com idades compreendidas entre os 25 e os 29 anos (30 alunos, que em conjunto com os alunos entre 23 e 25 anos, perfazem o total de 43 alunos abaixo de 30 anos, correspondendo a 37%) e entre os 30 e os 39 anos (um total de 46 alunos, perfazendo 39%). Embora em número mais reduzido, estão também incluídos alunos na casa dos quarenta e dos cinquenta anos. Confirma-se, por estes números relativos à idade, um perfil predominante em que os candidatos já têm alguns anos a mais relativamente à idade habitual do final do ensino secundário e mesmo em relação à idade mínima de 23 anos, exigida para a candidatura neste regime. O nível etário médio aponta para candidatos que já se encontram inseridos na vida activa, com alguns anos de exercício de uma profissão.

Em relação à escolaridade, 112 (87%) concluíram a escolaridade secundária, enquanto 15 (13%) tem entre o 9.º ano e o 12.º ano incompleto. Não existe, por conseguinte, um fosso acentuado, em termos de escolaridade, entre a maioria destes sujeitos e os alunos que seguem o percurso normal de ingresso. A diferença poderá existir pela interrupção dos estudos e pelo exercício de uma actividade profissional.

Os cursos em que os candidatos pretendem ingressar situam-se predominantemente em áreas das ciências sociais e em áreas artísticas e de comunicação, uma vez que é principalmente para estes cursos que a prova de conhecimentos específicos de Português habilita. Também estão presentes candidatos ao curso de Enfermagem e de Desporto. A distribuição dos sujeitos pelos cursos pretendidos é a seguinte: Administração

Pública (1); Animação Cultural (1); Comunicação Social e Educação Multimédia (6); Design de Ambientes (1); Design Gráfico e Multimédia (10); Desporto e Bem-Estar (10); Educação Básica (21); Educação Social (8); Enfermagem (7); Gestão de Lazer e Turismo de Negócios (1); Marketing Turístico (9); Relações Humanas e Comunicação Organizacional (3); Serviço Social (13); Solicitadoria (22); Som e Imagem (4).

2.3. Análise

A análise cujos resultados apresentaremos neste texto incide sobre as dimensões que estão presentes nos textos construídos pelos sujeitos, acerca da sua relação com a escrita e o processo de escrever. Tendo em conta a indicação dada para a tarefa, em que estão em foco as vertentes processual, expressiva e afectiva, complementada com uma análise exploratória de outras vertentes encontradas nos textos, considerámos as seguintes dimensões: *processual*, *expressiva*, *afectiva*, *comunicativa*, *textual*, *funcional*, *instrumental* e *epistémica*. Nos resultados que apresentaremos de seguida, os valores indicados correspondem à presença de manifestações destas dimensões nos textos dos candidatos M23.

3. Apresentação e discussão de resultados

Os resultados apresentados no Quadro 2 mostram que as dimensões predominantemente activadas são a dimensão expressiva (presente em 89 textos, 76%) e afectiva (em 80 textos, 76%). A dimensão processual que também estava em foco na tarefa é contemplada num número muito menor de textos (39, sendo expressa apenas 1/3 dos sujeitos).

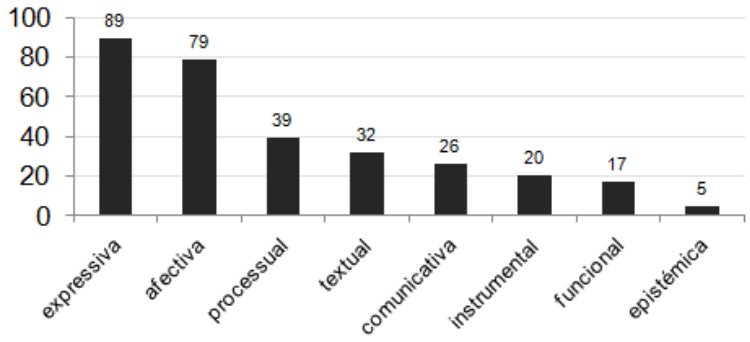


Gráfico 2 – Presença das diferentes dimensões nos textos do *corpus*

A dimensão expressiva remete nos textos para a escrita enquanto instrumento de catarse, desabafo no papel, libertação e evasão, em relação a um quotidiano sobrecarregado e cansativo. Nesta dimensão, a escrita também surge como um

instrumento de descoberta de si próprio, no encontro solitário com o papel. Uma outra manifestação da dimensão expressiva diz respeito à inspiração para a criação literária.

Podemos ligar a saliência que assume a dimensão expressiva ao próprio relevo vindo da escolaridade, designadamente por intermédio do texto literário. O que os resultados dos textos dos candidatos M23 nos mostram é que esse relevo perdura em termos sociais para além da escolaridade, continuando a representação da escrita a ser predominantemente ligada a essa dimensão expressiva e de criação literária e a afirmação da relação com o acto de escrever também a ser preponderantemente procurada nessa dimensão. Em Barbeiro (2010), num estudo que teve por base o mesmo tipo de tarefa, aplicada a alunos do 1.º ciclo (3.º e 4.º anos) e do 2.º ciclo (6.º ano), verificou-se que esta dimensão está ainda presente de forma reduzida no 1.º ciclo e emerge com força no 2.º ciclo. Como mostram os resultados, esta dimensão vai ser o principal eixo de estabelecimento de relação com a escrita, ficando a marcar a representação social desta, mesmo nos anos que se seguem à saída da escola e se tem uma vida profissional.

A predominância da dimensão expressiva tem continuidade no relevo imediato que é detido pela dimensão afectiva. O facto de se gostar de escrever e as razões apontadas para se gostar de escrever tomam ainda como referência essa dimensão expressiva, precisamente pelas vertentes de catarse, manifestação de sentimentos e emoções, possibilidade de acesso à criação literária. Em sentido inverso, é a ausência de inspiração e o facto de se considerar que não se tem o «dom» para escrever que sustentam a negação do gosto pela escrita.

A dimensão processual constituía uma das dimensões em foco nas indicações da tarefa. Pretendia-se fazer emergir a capacidade dos sujeitos explicitarem fases e operações activadas, a partir da referência catalisadora ao que acontece antes de escrever, enquanto se está a escrever e depois de escrever. Apesar desta orientação, os textos que contemplam a dimensão processual correspondem apenas a um terço (39/117). Este valor mostra que a dimensão processual não é imediatamente apreendida e processada em relação à escrita.

A fase que emerge é a fase marcada pela componente de redacção ou textualização, ou seja, a fase de escrita propriamente dita. É predominantemente nela, de acordo com a representação expressa nos textos, que os sujeitos experienciam sentimentos, se deparam com dificuldades, procedem a descobertas que atribuem à «inspiração». Esta fase como que subordina as outras. Assim, a planificação quase se resume a uma operação de activação do pensamento («antes de escrever, penso»). O nível de explicitação das operações ou processos fica predominantemente nesse nível genérico, expresso sobretudo através do termo «pensar» e também «reflectir»; o recurso ao termo «planificar» ocorre apenas num caso. Em muitos textos, não é activado outro

termo para a relação, passando-se, de imediato, de «pensar» para escrever, deixando-se implícitos os complementos. Os passos no sentido da explicitação mobilizam o tema, o assunto, o conteúdo, como termos para os complementos: «penso no tema», «no assunto», «no conteúdo do que vou escrever». Os instrumentos de apoio à planificação, como a elaboração de planos, esquemas, rascunhos, notas, assim como as pesquisas e consultas, direccionadas para o conteúdo, ficam ausentes.

A dimensão processual, nos 39 textos em que surge, manifesta-se sobretudo pela combinação sequencial do momento dedicado à activação do pensamento ou ideias sobre o tema (que integraria a componente de planificação) e de passagem à escrita. Em relação à componente de revisão, ela é referida apenas em quatro textos, sendo considerada, por conseguinte, de forma diminuta.

Se a consciência da sequencialidade de operações não se manifesta de forma generalizada nos textos, apesar da orientação processual da tarefa, a consciência da recursividade, com referência à ocorrência de retrocessos, alterações de rumo, novas pesquisas, reescritas, reformulações, está praticamente ausente. A recorrência do termo «pensar», ao longo do processo, mais do que recursiva, no sentido de retomar etapas anteriores, é antes iterativa, no sentido de ser retomado em diferentes pontos do processo.

Quase tanto como pela dimensão processual, os textos são marcados pela dimensão textual, que, assim, emerge com uma força própria, apesar de não estar em foco nas indicações da tarefa. A dimensão textual sobrepõe-se, em muitos textos, à dimensão processual, fazendo com que esta coincida com a organização do texto, nas suas macrocategorias de introdução, desenvolvimento e conclusão (Pereira, 2000). O desenvolvimento do processo coincidiria assim com o facto de o sujeito escrever, primeiramente, a introdução, de seguida, o desenvolvimento e, por fim, a conclusão. Contudo, esta não é uma possibilidade única e universal, o que não é problematizado nestes textos. Tal como já referido em relação ao outros termos, o nível de explicitação não vai além da referência a estas macrocategorias.

A dimensão textual coloca ainda em evidência a preocupação com as normas linguísticas: o texto, para além de organizado estruturalmente, está sujeito às regras da língua e o produto escrito será vist também sob esse prisma. Este deve estar actuante ao longo do processo, de forma a activar os cuidados a ter com a correcção linguística.

A ligação à dimensão comunicativa é efectuada de uma forma genérica em relação à escrita, ou seja, é realçado o papel desta na sociedade contemporânea e também, em alguns textos, com mobilização da evolução histórica do recurso à escrita. De um ponto de vista subjectivo, em consonância com o relevo das dimensões expressiva e afectiva, é salientado o facto de a escrita fazer chegar ao leitor a «voz» do «escritor». O

eixo de análise que consiste em salientar a necessidade de adequação ao leitor e a diferentes tipos de leitor está presente de forma escassa, ocorrendo apenas em três textos. Esta é uma dimensão em relação à qual estes sujeitos não avançam muito, por comparação com os resultados dos alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, os quais também não fizeram emergir de forma saliente nos seus textos o factor de adequação ao leitor (Barbeiro, 2010). Ausente do processo em si, quanto a presença física, a tomada em consideração do leitor na representação do acto de escrever, de uma forma geral, tende a diluir-se. Essa consideração poderá, por hipótese, emergir de forma mais saliente na reflexão sobre textos concretos, designadamente textos que coloquem em foco o destinatário. Para que a instância do leitor possa emergir de forma mais saliente na representação do processo de escrita, poder-se-á partir desses textos para reforçar a consciência da influência que exerce, tornando explícitas as escolhas e decisões que orientou.

A dimensão instrumental, aqui tomada na perspectiva de referência aos instrumentos de escrita, coloca sobretudo em confronto a utilização dos instrumentos tradicionais, lápis e papel, com a utilização do computador. Face a este, há tomadas de posição favoráveis (pelas facilidades que traz quanto à possibilidade de reformulação e de correcção de erros, e pela apresentação gráfica), e tomadas de posição desfavoráveis (pela ligação afectiva ao manuscrito e pela fuga ao trabalho de todo o dia com o computador, no contexto profissional).

A dimensão funcional traz para alguns textos referências às utilizações da escrita nos contextos profissionais em que os sujeitos estão integrados. Surgem referências a relatórios, cartas, contratos. No conjunto dos dezassete textos em que esta dimensão é activada, predomina, no entanto, a referência a funções da escrita, em geral, designadamente as funções de registar e transmitir informação.

Finalmente, uma dimensão que poderá deter um papel importante na vida académica que os sujeitos se propõem retomar emerge de forma muito reduzida, apenas em quatro textos. Referimo-nos à função epistémica da escrita, à consciência do papel que a escrita pode deter na construção da aprendizagem. A escrita é referida enquanto actividade que permite aprender, contudo os objectos e os modos colocados ao serviço dessa aprendizagem não são explicitados.

4. Conclusão

A análise efectuada mostrou que a dimensão expressiva sobressai na relação dos sujeitos com a escrita e com o acto de escrever. Esta dimensão pode associar-se à presença e relevo nos conteúdos programáticos, ao longo do percurso escolar, da componente de escrita expressiva, por sua vez associada ao texto literário, na vertente

da leitura. Como estes sujeitos, candidatos ao ingresso no ensino superior pelo regime destinado a maiores de 23 anos, já têm uma idade mais elevada do que a dos estudantes que ingressam no ensino superior segundo o percurso escolar normal e já fizeram percursos profissionais, podemos considerar que a dimensão expressiva da relação com a escrita perdura para além da escolaridade e constitui na nossa sociedade um eixo preponderante da representação ou projecção do sujeito nessa relação. Por outro lado, a componente afectiva alicerça-se na dimensão expressiva. Gostar de escrever encontra os seus fundamentos na expressão de vivências, sentimentos, emoções e reflexões que a escrita possibilita. É em relação às possibilidades expressivas da escrita que os sujeitos desenvolvem o seu discurso segundo um maior nível de explicitação.

Pelo contrário, quando o foco incide na dimensão processual, não só a frequência da presença desta dimensão, no conjunto dos textos, é bastante menor, como as referências a fases, componentes ou operações são estabelecidas num nível genérico, não se aprofundando a análise do que é activado, de forma mais específica, com os processos de «pensar» e «escrever», os referidos mais frequentemente, ou «reler». Do modo semelhante, as macrocategorias que comandam o texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) que muitos sujeitos estendem para o processo, perspectivando-o a partir delas, também não são objecto de uma análise que faça emergir estratégias possíveis e escolhas para cada uma destas partes.

Por conseguinte, o nível de explicitação adoptado nos textos não faz emergir um discurso sobre a escrita, que resulte de análise e tomada de consciência dos processos que podem ser activados, para fins diferenciados, académicos ou outros, em géneros de textos e condições de realização da tarefa também diversificados. Numa perspectiva didáctica, que é relevante pelo facto de estes sujeitos estarem a pretender ingressar no ensino superior, essa tomada de consciência pode desempenhar um papel importante para o domínio da escrita enquanto instrumento de construção da aprendizagem. Descoberta a complexidade da tarefa de produção dos textos, dos rumos que estes podem seguir e das operações que a tarefa pode mobilizar, o sujeito encontra-se perante tomadas de decisão, que concretizam estratégias susceptíveis de serem avaliadas pelos resultados alcançados.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, M. F. M. (1992). *A produção do texto criativo no contexto de sala de aula: O caso dos alunos de 12/13 anos.* Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

BARBEIRO, L. (2010). What happens when I write? Pupils' writing about writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* – DOI: 10.1007/s11145-010-9226-2

BARBEIRO, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARRE-DE-MINIAC, C. (2001). La notion de rapport à l'écriture et son usage en didactique. In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho & A. Gomes (Org.) *Ensinar a escrever: Teoria e prática.* Braga: C.E.E.P., Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

BAUTIER, É. (2002). Du rapport au langage: Question d'apprentissages différenciés ou de didactique? *Pratiques, 113/114*, 41-54.

BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

BRITTON, J. (1970). *Language and Learning*. Harmondsworth: Penguin Books.

BULLOCK, A. *et al.* (1975). *Language for life*. London: HMSO. http://www.educationengland.org.uk/ documents/bullock/bullock00.html (Acessível a 28 de Novembro de 2010).

FLOWER, L. & HAYES, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.

PEREIRA, M. L. Á. (2000). *Escrever em Português: Didáctica e práticas*. Porto: Edições Asa.

Os livros didáticos e as culturas: olhares de alunos jovens e adultos

Marinaide Lima Q. Freitas
Tania Maria M. Moura

Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Resumo: Este texto constitui-se no recorte de uma pesquisa longitudinal desenvolvida por meio da metodologia do estudo de caso, auxiliado pelas técnicas da observação, pesquisa colaborativa, grupo focal e entrevistas, com o apoio de questionários. No referido recorte o *locus* da investigação foi uma escola publica da rede estadual de um bairro da periferia da capital. O objetivo foi identificar as concepções de 13 alunos das 3 etapas do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre Cultura e Livro Didático, chamando atenção para como eles concebem cultura e como veem suas culturas sendo tratadas nas práticas de letramento. Para mediar a discussão e obter o *corpus* de análise no grupo focal foram utilizados 2 blocos de questões: como o grupo via os LD e sua utilização nas práticas de letramentos e; qual o olhar do grupo sobre cultura(s) e o tratamento dado pela professora às suas culturas. Os resultados das falas, analisadas com o apoio de teóricos a exemplo de Freire, Vygostsky, Souza, Silva, entre outros, mostraram que os alunos dão uma importância impar aos LD; se percebem enquanto pessoas produtoras de cultura, por meio de suas realizações cotidianas e, conseqeentemente, estão emergindo para o entendimento de cultura numa concepção posta por teóricos filiados à teoria sociocultural.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Livro didático, Cultura.

The textbooks and the cultures: views of students of education of young and adults

Abstract: This text constitutes a part of a longitudinal research developed through the methodology of the case study, aided by the techniques of observation, collaborative research, focus groups, interviews and the support of questionnaires. In the present text the locus of research was a public school of the state system of a district on the outskirts of the capital of the State of Alagoas. The objective was to identify the conceptions of 13 students from three steps of Basic Education of Education of Young and Adults (EJA) about Culture and Textbook, calling attention to how they conceive culture and how they see their cultures being treated in literacy practices. To mediate the discussion and get the corpus analysis in the focus group were used two sets of questions: how the group sees the textbooks and their use in literacy practices and, which group's vision about culture(s) and the treatment given to their cultures by the teacher. The results of the speeches, analyzed with the support of theorists such as Freire, Vygotsky, Souza Silva, among others, showed that students give to the textbook a unique importance; they perceive themselves as producers of culture, through their daily life and, consequently, are emerging for the understanding of culture in a conception presented by theorists affiliated with sociocultural theory.

Keywords: Education of Young and Adults; Textbook, Culture.

1. Contextualizando a discussão

Esse texto constitui-se no recorte de uma pesquisa longitudinal[1] desenvolvida por meio da metodologia do estudo de caso, auxiliada pelas técnicas da observação, grupo focal e entrevistas com o apoio de questionários. O *locus* da investigação, do referido recorte, foi uma escola pública da rede estadual de um bairro da periferia da capital.

O principal objetivo foi identificar as concepções de 13 alunos das 3 etapas do Ensino Fundamental da EJA sobre Cultura e Livro Didático, chamando atenção para como eles concebem cultura e como veem suas culturas sendo tratadas nas práticas de letramento. Para a obtenção dos *corpora* foi utilizada a técnica do grupo focal. Definida por Morgan (1997, apud. Gondim, 2002) como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (Veiga & Gondim, 2001, apud. Gondim, 2002).

Gondim (Idem) defende que o uso dos grupos focais está relacionado com os pressupostos e premissas do pesquisador. Alguns recorrem a eles como forma de reunir informações necessárias para a tomada de decisão; outros os veem como promotores da auto-reflexão e da transformação social. E há aqueles que os interpretam como uma técnica para a exploração de um tema pouco conhecido, visando ao delineamento de pesquisas futuras.

Na investigação, a técnica foi utilizada com os três propósitos anunciados por Gondim. Para mediar a discussão foram utilizados dois blocos de questões: como o grupo via os LD e sua utilização nas práticas de letramentos e; qual o olhar do grupo sobre cultura(s) e o tratamento dado pela professora as suas culturas.

Considerando que os LD e a Cultura se constituem nas duas categorias principais de análise na pesquisa, o LD é concebido na perspectiva bakhtiniana defendida por Nunes-Macedo (et al, 2004), como: "[...] um enunciado que constitui um elo na cadeia de 'comunicação verbal' estabelecida por alunos e professores na sala de aula [...]". Ainda segundo Nunes-Macedo "[...] a análise das interações face a face que constituem o uso do livro didático pode ser fecunda para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita" (idem).

A interação possibilitada pelo LD implica numa atitude responsiva ente autor/leitor, mediada sempre pela linguagem verbal e não verbal, pois conforme Bakhtin (1992, p. 113) a palavra em função do interlocutor comporta duas faces: "Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte".

Olhando com lentes vygotskiana (1992) o LD pode ser considerado como um instrumento psicológico utilizado pelo professor como mediador entre o desenvolvimento real dos alunos e o desenvolvimento proximal. Dessa forma, por meio dos gêneros textuais contidos nos LD que retratem situações desafiadoras do ponto de vista sociocultural, os alunos podem, numa perspectiva crítica e questionadora, se apropriarem de novas aprendizagens desencadeadoras de funções superiores de inteligência.

Trazendo as idéias de Freire (várias obras) para a discussão, pode-se conceber o LD como um instrumento de diálogo entre diferentes culturas, desde que os gêneros textuais tratem as diversidades dos alunos e da sociedade em que estão inseridos como diferenças possibilitadoras de "crescimento humano integral de todo o ser humano e de todos os seres humanos da Terra [...]" (Souza, 2001, p. 213). Os LD como mediadores nas interações que possibilitam a apropriação e socialização das diferentes culturas são constituídos de gêneros textuais[2].

A concepção de cultura defendida na pesquisa tem os fundamentos em Freire (1967, 2007, entre outras obras), em Vygotsky (1987, 1992, 1996) e em autores com idéias próximas aos dois, como Silva (2005), Moreira, Silva e Sacristán, (1995) e Souza (2001). Entende-se com Souza inspirado pelas idéias de Freire que:

> A cultura é [...] processo e produto da ação dos seres humanos em suas intra/inter/relações consigo mesmo, com os outros, com a natureza, com as divindades, em sua atuação sobre a natureza e a sociedade, construtora do sentido da existência, positiva e/ou negativamente. Conforma, pois, o conjunto de características próprias, comuns e diversas dos seres humanos específicos, diferentes entre si, mas capazes de dialogarem [...] (Souza, 2001, p. 57).

Em Vygotsky (1987, 1992, 1996) encontra-se o conceito de cultura como o produto da vida social e da atividade comum dos homens e, por isso, a própria formulação do problema do desenvolvimento cultural da conduta já, de per si, nos introduz de maneira direta, no plano social do desenvolvimento. Em assim sendo, o signo que se encontra fora do organismo é, em essência, um órgão social e um meio social.

Treze (13) alunos representando as três etapas[3] do Ensino Fundamental de EJA participaram do grupo de forma receptiva, espontânea e entusiasta. Havia uma diversidade em faixa etária - entre 19 a 56 anos - e em ocupações: domésticas - donas de casa; empregadas domésticas com carteira assinada; babá, auxiliar de salão de beleza; auxiliar de pintura e também jovens desempregados. Todos residentes em bairros diversos da capital e até em outro município[4] situado no litoral norte distante 38km da capital.

Todos os alunos do grupo tinham histórias de escolarização anterior - com fracassos e abandonos - quando crianças e adolescentes em escolas do Ensino Fundamental dito regular e, enquanto jovens e adultos, em Programas como Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Brasil Alfabetizado, Projeto Saber[5] entre outros.

São sujeitos qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado "fracasso escolar". Segundo Arroyo (2001, p. 10) "os lugares sociais a eles reservados são de marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis, que têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais".

2. Leituras do grupo sobre o LD e sua utilização nas práticas de letramentos

A investigação realizou-se no início de julho - segundo semestre letivo de 2008. Iniciando com o grupo focal, foram realizadas as apresentações dos participantes, o que contribuiu para a caracterização dos alunos. Os mediadores introduziram a questão chave, se os alunos possuíam livro didático. As respostas foram unânimes. Eles responderam que não possuíam, de forma irônica, jocosa e com muitos risos baixinhos, conforme os fragmentos abaixo[6]:

- Que livro professora?
- A gente não recebe nenhum (a resposta provoca risadas e todos passam a falar ao mesmo tempo).
- Recebemos não
- [...] até agora ninguém recebeu [...].
- Chegou (sic) os livros, mas não foram entregues [...]. Pelo menos até agora (Grupo Focal).

Um aluno do grupo foi bastante pessimista ao afirmar categoricamente: "Nunca receberemos. Eu não vou mentir". Outro aluno, mais antigo na escola falou: -"Foi só uma vez que teve livro aqui [...] a gente recebeu três livros aqui. Foi logo quando eu entrei já tá com [...] quatro anos". -"Eu também não", completa uma aluna. -"Mas tem uma sala ali que tá cheia [...]. Dois anos que a gente estuda aqui". Um senhor foi mais incisivo -"Eu faço parte do conselho e não ouvi falar desse negócio de livro aqui não [...]".

Os desabafos funcionam como denúncias, considerando entenderem que o acesso ao livro didático é um direito:

- Não!
- Desde que eu estudo aqui, nunca!
- Dois anos que eu estudo aqui eu nunca peguei num livro daqui pra ali.
- A sala está ali cheia de livro, agora nunca deram um.
- É igual à sala do computador, tem computador que ninguém usa.

A referência feita à sala "cheia de livro" é que a escola tem muitos livros doados pela Secretaria Estadual de Educação que ficam amontoados e empoeirados, no espaço citado. Segundo a diretora, são destinados às crianças. Essa é uma realidade brasileira conforme mostrou a Pesquisa sobre Avaliação Diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola: leitura e bibliotecas nas escolas brasileiras (2008)[7].

Constatou-se o desejo obstinado dos estudantes em possuírem o livro, que para alguns não é muito freqüente em suas casas. Esse desejo está expresso a seguir:

- Agora era bom que chegasse os livros [...]. Pra 1ª série e pra 4ª série [...] que tá precisando [...]. Porque eu tô estudando aqui, desde o ano passado e esse, nunca peguei num livro [...]. Se alguém já pegou diga, mas eu tenho dizendo de minha parte. A verdade tem que ser dita.

- A professora, ela tinha, tinha gente que tinha livro [...], tinha muita gente que tinha livro [...]. Tinha aluno que tinha livro ela pedia pra, fazia trabalho com aquele [...] com aquele livro daquele aluno que ela tinha. Ela trazia o livro quando ela via que tinha aluno que tinha um livro, bom ela fazia trabalho com ele.

- Porque ela disse que pra gente não serve. Depois é que vão fazer ali uma limpeza aí vai ter livro pra gente.

Esses fragmentos fazem lembrar o que diz Maués referindo-se como muitos brasileiros tornam-se leitores:

> Muitas vezes esse é um leitor heróico, que consegue de alguma forma - em igreja por empréstimos de amigos, **por meio da escola** (grifo nosso) ou de poucas precárias bibliotecas existentes - superar os obstáculos que lhe são impostos de chegarem até o livro, contra a quase todas as probabilidades (Maués, 2002, p. 70).

Diante das discussões em torno da inexistência do LD poder-se-ia decidir pela inviabilidade da continuidade da investigação. No entanto, a disposição dos alunos em participar e até a inquietação de todos para falar, instigou mais a curiosidade dos pesquisadores e tornou a discussão efervescente. Os alunos declararam sentir a falta dos livros, defenderam a sua importância no processo ensino-aprendizagem:

- [...] Eu acho, prá gente ler mesmo, deveria ter um livro pra cada um dos alunos, pra gente pelo menos levar pra casa e tentar ler em casa, né?
- [...] O livro faz falta, não pra todo mundo! Com certeza.
- Pra aprender, pra estudar em casa, quem não tem. Só no quadro ninguém aprende. Você tem que ter o livro em casa pra estudar.
- Com um livro de estudo em casa [...] você já sabe que tem o livro, quando passar uma atividade [...].
- Mas eu, eu, eu mesmo acho se a gente tivesse com o livro pra gente levar pra casa era muito mais melhor. Porque a gente em casa tem muito tempo de estudar. Muito.
- Acho que esse livro era necessário [...] Esse livro era necessário, era mais necessário pra gente do que tudo no mundo.

Continuando, um aluno do grupo completa: -“O livro aí fica melhor pra gente entender. Aprender”. Outro diz o seguinte: -“Por isso eu fico vendo novela ou então filme” [na ausência do livro].

As falas revelam que os alunos anseiam pelo livro e que, implicitamente, também anseiam por ler. É importante destacar que, nos últimos anos, a concepção de leitura vem sendo repensada por muitos pesquisadores em uma série de debates e trabalhos teóricos, a exemplo de Orlandi (1985), que concebem a leitura como uma questão pedagógica e ao mesmo tempo lingüística e social.

Nessa perspectiva, a figura do professor é muito importante. No entanto, sabe-se que as políticas públicas de leitura têm atuado de forma quase sempre fragmentadas, não incentivando a formação continuada específica para os/as educadores/as e para aqueles/as que são responsáveis pelas salas de leitura, que em sua maioria são professores/as readaptados, em desvio de função da regência de sala de aula. Ficando uma considerável lacuna. Focaliza-se, tão somente, a necessidade das escolas e dos/as professores/as incentivarem o gosto pelo ato de ler, diante de um acervo predominantemente de livros didáticos (Freitas & Cavalcante, 2010).

Outra lacuna existente refere-se às escolas, quando da realização de ações para se despertar o prazer pela leitura. Não está explícita a definição sobre que tipo de leitor se pretende formar. Não se reflete sobre os aspectos referentes aos eventos e práticas de letramento[8] que estão ocorrendo nas salas de aula. Da mesma forma, não se enfatizam a importância dos professores conhecerem as teorias sobre processamento de leitura, conhecimento esse necessário e que deve ser apropriado pelos futuros docentes. Como poderemos formar leitores se os professores não são leitores? (Idem).

Os desabafos dos alunos foram seguidos de discussões em torno da necessidade de organização para lutarem pela chegada dos livros na escola:

> - Tudo é difícil, mas num é, num é [...] difícil pra não ganhar, né? Eu vou, eu vou fazer, eu vou [...] quando, a gente vai ter reunião, agora parece que dia [...] (ele ficou pensando) era pra ter [...] Eu vou, vou, vou falar com o pessoal do conselho pra ver o quê que vai fazer.

Uma aluna do grupo pergunta: -"Mas a gente pode escutar sobre o livro? Pra discutir sobre o livro? Não [...] Pra pedir sobre o livro, falar alguma coisa do livro?" Outra intervém: -"Você acha que a gente pode ganhar o livro?"

É possível inferir, diante das falas dos alunos que as reivindicações pela posse dos livros estão relacionadas:

1) A convivência deles com os diferentes gêneros textuais, que circulam em várias esferas da prática social, pelo contato que têm nas agências de letramento em que convivem. Uns declararam ter acesso a livros, revistas, jornais em suas casas:

> - Na minha casa tem livro, é.
> - Em casa tem revista, história em quadrinhos.
> - Na minha casa eu tenho. Tem jornal.
> - Na minha casa tem um monte de livro. Mas o livro que tem é de [...] 4ª pra lá.
> - Não tem 1ª nem 2ª, tem da 4ª pra lá.
> - Tem História, Português, Matemática. Tem.
> - Em casa tem revista, história em quadrinhos.
> - [...] Eu comprei pra mim um livrinho de [...] histórias de quadrinho, né? Pra juntar, pra botar. Eu sei que eu comprei uns três. Errei muito!

Outros alunos convivem e manuseiam livros, revistas e jornais no ambiente de trabalho:

> - Bastante. Tem bastante revista. Coisas sobre cabelos. Livros sobre cabelos.
> - Ôxe, lá onde eu trabalho é o que mais tem (livro), ela é professora [...] ("ela" se refere à patroa).

2) Ao interesse que demonstraram pela leitura. Quase todos os participantes do grupo foram unânimes em declarar o gosto e entusiasmo pela leitura de qualquer tipo de gênero textual:

> - Eu olho, é. Gosto muito de ler. Eu, a minha madrinha ensina direitinho também [...] Aprendi mais com ela. Assim, algumas coisas que eu sei eu aprendi com ela. Eu não sabia nada.

- Eu gostaria de ler muito. Muito!!!! Não errar nada. Só acertar, mas errar [...] Erro mais do que acerto.
- Eu gosto de ver sobre trabalho, o que é bom pra fazer!
- Eu gosto de ler coisa de casa. Varrer, arrumar a casa!
- As notícias que correm no dia.

As três últimas falas referiam-se a leitura do jornal. Uma das alunas demonstrando a ansiedade de leitura revelou que, na ausência do livro para a série que estuda:

- Eu pego uma carona da minha filha, ela estuda. Ela faz o jardinzinho um. Aí, o livro dela é bonzinho porque é livro de criança, né? Aí eu gosto, porque são [...] (houve risos nesse momento) as palavra são pequena. Tem coisa que eu leio direitinho, mas quando eu me atrapalho [...].

O gosto pela leitura e o desejo de ter os livros em mãos levaram o grupo a declarar o amor e os cuidados que teriam com os mesmos:

- A primeira coisa que eu ia fazer era botar uma capinha bem bonitinha nele pra ele não estragar logo, assim, na chuva, né? Bem bonitinho e mandava a professora: Olhe professora, note esse daqui que esse daqui hoje eu vou ler ele todinho amanhã, amanhã eu trago lendo tudinho!
- E esse, ia ser meu companheiro! (fala emocionada de um aluno do grupo).

Registre-se que a leitura tem implicações também com a produção e construção dos sentidos, e nesse processo, o sujeito forma-se como leitor em interação com o texto, com outros textos e a partir da sua própria história de leitor e suas experiências de vida.

Assim, a leitura processa-se a partir das informações presentes no texto e dos conhecimentos prévios dos leitores.

> A leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor;
> A leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código lingüístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo (Koch & Elias, 2006, p. 11).

As denúncias e os apelos dos alunos pela presença do livro didático permitem destacar que o acesso aos bens culturais é de fundamental importância para que eles saiam da categoria de neoleitores[9], para leitores amadurecidos e, para que possam refletir sobre as relações e os sentidos apreendidos nos textos. E sobre os sentidos que podem construir e reconstruir, nessa intertextualidade.

A discussão em torno da ausência dos livros ampliou-se e os estudantes encaminharam as suas falas para fazer a comparação de duas ausências constantes na escola: a do livro didático e a da merenda: -"É como a merenda, mas nunca, mas nunca a gente mastigou com a boca! (muitos risos). Enquanto todos falavam ao mesmo tempo ouve-se uma voz de um aluno dizendo: "Olha, a gente não tem direito a merenda". Os(as) alunos(as) ficaram discutindo, entre eles, sobre a merenda. Demonstraram inquietação com a falta de condições para a permanência na escola. Com isso é possível avaliar dois instrumentos que se transformam em signos na perspectiva

vygotskyana (1987), com a função de alimentarem os seus processos de aprendizagem: a merenda como alimento nutricional e fisiológico e o livro como alimento intelectual e espiritual.

Diante da ausência do LD os pesquisadores procuraram saber como as aulas eram desenvolvidas: "A professora tira do livro de casa que ela traz, né [...]?"

Outra aluna acrescenta:

> - Tira do livro dela. Tira xerox com o próprio dinheiro dela e dá pra gente.
> - Ela renova.
> - Ela traz coisas diferente.
> - Ela [...] botou no quadro, né? [...] segunda-feira tem aula Português e Ciências; na terça, é Matemática e Ciências; na quarta, ela vai variando, né?. A mesma aluna prossegue: 'Aí [...] pronto. Na quinta-feira é o, o dia que a gente larga mais cedo que é o dia da física'. 'Ela usa, ela usa [...] papel, jornal [...]'.

Uma aluna interrompe o colega e completa: "É negócio de jornal, de revista". Outra acrescenta: "Aquele negócio de [...] hiper, supermercado". "Ela traz às vezes, na Matemática, ela gosta de trazer folheto [...] do shopping que dá, né? Aí manda a gente tirar dali, fazer a conta. Se tiver certo ela diz, se não tiver ela manda a gente corrigir".

Mas continuam lamentando a ausência do livro: "Agora [...] esse livro que ela, que ela [...] tira pra xerox, foi dessa, acho que veio da secretaria. Mas o que eu digo é o livro pra gente ler, que a gente sai. O quadro tá lá, o livro a gente tá vendo, por que vai ler né?".

Mesmo reconhecendo o esforço e a capacidade criadora da professora, alguns alunos reclamam da metodologia utilizada: "Eu acho que a leitura, se escreve muito no quadro, no quadro e a pessoa burra num sabe [...] Só sabe passar pro caderno, escrever duas folhas do caderno, escreve no caderno todinho e sem saber o que ele tá fazendo!" (um bom tempo em silêncio.).

Em seguida o mesmo aluno continua: "Bota no quadro, cê ali passa pro caderno, e tem vez, passa uma vez, ensina uma vez, e tem vez que a pessoa num pega é nada. Eu mesmo sou [...] eu mesmo [...] num pego nada, que é de leitura. Que nem eu disse a ela: eu só escrevo agora uma folha de caderno". Continua: "Só no quadro ninguém aprende". Conclui: "Todo mundo sabe muito pouco".

Os estudos vêm mostrando, a exemplo o de Cavalcante (2009), que a figura do professor, no caso específico de EJA, representa fator determinante, não só na instituição do hábito da leitura, mas acima de tudo, como um formador de leitores, conforme destaca Silva:

> O professor é o intelectual que delimita todos os quadrantes do terreno da leitura escolar. Sem sua presença atuante, sem seu trabalho competente, o terreno dificilmente chegará a produzir o benefício que a sociedade espera [...], ou seja, leitura e leitores assíduos (Silva, 2002, p 19).

Freitas & Cavalcante (2010) afirmam que os professores da EJA precisam garantir aos educandos um processo que ultrapasse a visão de apenas ensinar a ler e escrever. Ou

seja, um ensino de leitura que agregue as duas dimensões do letramento: a individual, que se refere à alfabetização e a sócio-cultural que envolve o uso e práticas de leitura e escrita (Soares, 2003), para que o sujeito não regrida no seu processo de aprendizado.

Mesmo diante de todas as dificuldades inerentes à ausência dos livros, de merenda, metodologia entre outros, o compromisso e a preocupação da professora permitiram que alguns alunos afirmassem estar gostando das aulas e aprendendo:

- E eu to gostando, porque eu tinha muita dificuldade e agora eu já to.
- [...] desde o outro ano, do final do ano que eu tô estudando com ela e eu tô gostando.
- Entendo. Tô escrevendo, que eu não escrevia nada. Mas agora eu tô gostando.
- Aí eu mesmo, eu gosto. Desde o ano passado, já entrei quase no final do ano e tô gostando.
-[...] Depois que eu tive a minha menina me matriculei aqui agora tô estudando. O que eu não sabia lá graças a Deus eu tô sabendo aqui.

O gostar das aulas e permanecer na escola resgata as repetidas tentativas de volta e de insucessos traduzidas na evasão, abandono e fracasso:

- Tinha que escolher do trabalho ou [...].
- Minha mãe não ligou pros filhos pra botar na escola, cada um filho dela ela deu. Eu mesma fui criada com a minha avó e com o meu avô. Depois nos meus 10 anos vim aqui pra [...] trabalhar. Trabalho, trabalhava né? Tenho uma filha que vai fazer 4 anos para o mês.
- Convivo, graças a Deus, muito bem com meu marido. Aí eu comecei estudar.
- Eu estudei lá um ano. Não aprendi nada. Porque [...] engravidei logo aí eu tive que sair porque eu não agüentava sair daqui [...] pra ir pra aquelas bandas, né? Aí eu desisti [...].
- Eu parei de estudar porque não tinha tempo pra estudar [...].
- [...] Desisti desde 2001. Aí continuei a estudar de novo.
- Eu parei de estudar porque morava muito longe da escola e não tinha como ir.

À proporção que se sentem bem na escola, os alunos se vêem realizando o desejo contido de avançar na escolarização e declaram seus objetivos:

- Porque eu quero aprender [...] (riso). Porque a pessoa sem estudo hoje não é nada.
- Eu gostaria de aprender computação! (muitos manifestam esse desejo).
- Eu porque eu quero aprender, e se Deus quiser eu aprendo.
- Ter uma profissão melhor, né?
- Necessidade.

Um aluno revela sua necessidade pragmática:

- Escrita éééé [...] as plantas que indica que têm, que tem nome eu [...] tento ler alguma coisa que eu entendo bem. É isso que eu queria aprender ler só [...] pra ler as coisas tudo correto. Que eu, tem dia que eu me passo, tento ler e [...] Que eu tô meio ruim também pra aprender ler.

Os fragmentos de fala do grupo denotam que o LD como mediador das práticas de letramento é uma ausência sentida pelos alunos, embora em sua maioria não traduza a realidade dos sujeitos estudantes. Mesmo que a professora busque gêneros textuais nos mais variados suportes que auxiliem as práticas na sala de aula, nada substitui a presença do livro. Para os alunos, inclusive, o livro além de ser um objeto de desejo, é um símbolo

de representação de sua identidade como sujeito-estudante, leitor e cidadão além de contribuir para a elevação da autoestima. Quando os possuem, em suas casas, ocupam lugar de destaque.

3. Os olhares do grupo sobre cultura(s) e o tratamento dado na escola às suas culturas

A princípio os alunos tiveram dificuldades de definir cultura. Alguns tentaram resgatar da memória situações - vivenciadas no cotidiano - que exemplificassem:

- A cultura é [...] que nem a gente [...] o teatro [...], assistimos o [...] (o teatro). E é cultura [...].
- Assisti na televisão um negócio de cultura falando sobre, o lixão!
- Dessa coisa do lixão, negócio de [...] (um aluno toma o turno e completa: 'De sujar!') de sujeira. Que tem que jogar papel no lixeiro. Essas coisas.

Ensaiaram elaborações mais sofisticadas de conceitos e caracterizações:

- Cultura é educação. Honestidade. Quando estou estudando, é cultura. - O que você faz, quando eu estou estudando, eu to fazendo cultura, tentar agradar o cliente é cultura.
- Ficar feliz é cultura. Agradar as pessoas com seu trabalho. Cultura é ser inteligente, ter uma boa conversa.

Ao fazerem essas elaborações os alunos estão se referindo a uma concepção de "cultura erudita" considerada como privilegiada/dominante (Freire, 2007). Caminham na direção de Silva quando citando Bourdieu e Passeron explica que:

> A dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como *capital* cultural. (Silva, 2005, p. 34).

É a partir dessa concepção de *capital* cultural que se estabelece o conceito de cultura e não cultura que, nesse caso, são os valores, os hábitos e costumes da classe dominante que são constituídos como a cultura. Tentando desmistificar essa concepção, os pesquisadores conduziram a discussão evidenciando que as pessoas simples têm cultura, que produzem cultura. Ao serem provocados à reflexão, o grupo passou a admitir a existência de várias formas de culturas: -"A cultura é [...] divide num bocado de coisa, né?".

Admitiram que tanto elas como as outras pessoas também produzem culturas em suas vidas cotidianas, por meio de seus trabalhos: -"[...] O homem da quentinha ali da [...] Falar com as pessoas [...]". -"[...] Falar com os outros". -"Cultura é cantar, desenhar [...] ('Falar muito' - interrompeu uma aluna) Fazer uma obra. Uma arte, né?".

Começaram a explicitar, por meio das falas, que a cultura estava expressa no trabalho que faziam na construção civil. A cultura estava expressa em várias situações e atividades que eles e os outros colegas desenvolviam no dia a dia: -"Quando estou varrendo uma casa estou fazendo uma cultura, também". -"Quando está pintando tá fazendo cultura também".

Olharam ao redor e lembraram dos trabalhadores da escola procurando identificar neles produtores de cultura: "Ele, ele [...] o doutor Sócrates tem". -"Porque ele é legal com a gente: Fala aí doutor Sócrates! (risos) Ele faz: 'Oi minha filha'". -"Todos os porteiros daqui é legal". -"É. São tudo legal. Tem o seu Madruga. Acho que o dia dele é amanhã". -"Tem seu Barriga que saiu"!

As discussões fizeram emergir nos alunos o reconhecimento e a valorização de várias culturas, dentre elas a "cultura popular" (Freire, 1967). Apresentaram conceitos e caracterizações que traziam implícitas concepções de cultura na direção posta por Freire (1967, 2007), Vygotsky (1987, 1992, 1996) e Silva (2005) embasados nas teorias da educação libertadora e sociocultural, a exemplo do fragmento abaixo:

> - A terra e o cimento é natureza quando você transforma isso você está fazendo cultura. Quando a gente chega no trabalho que tudo está bagunçado e a gente arruma tudinho, a patroa diz 'a minha casa está cheirosa', todo ser humano é cultura e faz cultura.

O extrato de fala dos participantes do grupo demonstra claramente que os alunos se reconhecem como seres culturais: nascidos em uma cultura, portadores e produtores de cultura. Parece que eles ouviram Vygotsky (Apud Moura, 2001, p. 137) quando afirma que, a cultura é precisamente o produto da vida social e da atividade comum dos homens e, por isso, a própria formulação do problema do desenvolvimento cultural da conduta já, de per si, nos introduz de maneira direta, no plano social do desenvolvimento.

Caminham também na direção defendida por Silva (2005, p. 61), para quem a cultura não é definida por qualquer critério estético ou filosófico. A cultura é simplesmente o resultado de qualquer trabalho humano. Nesse sentido faz mais sentido falar não em "cultura", mas em "culturas".

Os participantes do grupo avaliaram que os seus professores respeitam e valorizam as diferenças culturais expressas por meio da linguagem oral: -"Valoriza". -"Valoriza e muito. Nossa sala valoriza e muito". Outros(as) completam: -"A da gente também". -"A nossa também". -"Pergunta se a gente está gostando da aula. Tudo isso ela pergunta". -"Quando a gente tem dificuldade, ela explica, como é [...]". -"Tem bastante paciência né". -"Tem muita paciência mesmo!". -"Ela tem [...]".

Continuam explicando sobre a postura da professora: -"Ela diz que [...] aprende, ela ensina e aprende também com a gente". -"Ela mesmo também diz, ela ensina e

expressas pelos alunos não evidenciam a preocupação da professora em trabalhar os conteúdos dos gêneros inerentes às questões culturais deles e da realidade em que estão inseridos. O diálogo fica circunscrito às questões da sala de aula, prevalecendo o reconhecimento dos comportamentos da professora em relação à afetividade, à bondade e à preocupação com as aprendizagens dos conteúdos tradicionais e da aquisição de hábitos e atitudes necessárias à boa convivência e adaptação às normas e padrões sociais.

4. (In)conclusões

A partir das falas dos alunos no grupo focal foi possível aos pesquisadores inferirem que, a prática pedagógica da professora, consegue avançar em relação a práticas observadas em outras pesquisas, a exemplo da coordenada por Santos et al (2004). As falas dos alunos expressam a existência de um diálogo possibilitador da interação o que denota a compreensão e respeito com as suas diferenças, experiências e conhecimentos. Interação essa que implica numa atitude responsiva ente autor/leitor, mediada sempre pela linguagem verbal e não verbal, pois conforme Bakhtin (1992, p. 113), a palavra em função do interlocutor comporta duas faces: "Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte".

No entanto, fica explícito também, a partir das falas, que as práticas de letramento traduzidas nas atividades desenvolvidas ainda são permeadas pela preocupação com o ensino da gramática, com a correção dos "erros" cometidos pelos alunos, com a preocupação na transmissão de conteúdos tradicionais.

Outra evidência é que os alunos percebem-se enquanto pessoas produtoras de culturas por meio de suas realizações cotidianas. Relatam que os professores mantêm uma relação respeitosa e de diálogo para com eles e se sentem bem no espaço escolar. Eles estão emergindo para a realização de leituras críticas da realidade, começam a revelar a consciência crítica sobre a ausência de priorização do estado com as políticas públicas para a EJA. A incoerência entre os discursos orais e escritos e a efetiva oferta das condições materiais de trabalho. Saindo da condição de neoleitores para a de leitores amadurecidos, ou seja, que fazem múltiplas leituras. Um recorte de fala demonstra a marca representativa dessa consciência: "Agora, agora o presidente disse que deu não sei quantos milhões de livros, mandou estocar esses livros, vai, vai, vai criar cupim e depois vai jogar fora é?".

Essa fala é uma amostra de que os alunos tiveram uma postura de sujeitos críticos e conscientes, seres que participam ativamente, com isso o conhecimento passam a ser

um ato reflexivo, no qual os indivíduos "transformam e pronunciam o mundo" (Freire, 2007) por meio de uma reflexão crítica.

Finalmente, para os alunos, o LD é de suma importância: facilita o entendimento do conteúdo, auxilia na aprendizagem, desperta o desejo pela leitura e até impede a perda de tempo assistindo aos programas de TV. A preocupação dos alunos em terem acesso ao LD revela, há ainda um longo caminho a ser percorrido até que o Ministério da Educação (MEC), as secretarias de educação e as escolas venham a atender a um campo que se encontra bastante devastado: a política de seleção e aquisição de distribuição dos LD.

Essa preocupação deve caminhar junto com a política de formação de leitores, de forma que a distribuição e utilização de livros na escola seja acompanhado de mecanismos de implantação, acompanhamento e avaliação permanentes e sistemáticos. Na formação de leitores é importante que os alunos tenham oportunidades de conviver com um ambiente letrador, em outras agências de letramento, tendo acesso a uso e práticas de leitura e escrita independente da escola.

Notas

1. Pesquisa em desenvolvimento a partir de 2006, nos últimos dois anos foi financiada pelo Edital Universal 2007 do CNPq. Realizada com o apoio de bolsistas de iniciação científica do CNPq-PIBIC-PROPEP-UFAL.
2. Os gêneros textuais aparecem na perspectiva da fala e da escrita dentro de continuum tipológico das práticas sociais de produção textual. Para Brandão (2001, p. 18), "uma abordagem que privilegie a interação deve conhecer tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações de interlocução". Esses fatos têm levado os estudiosos da linguagem à busca de uma classificação dos diferentes gêneros textuais.
3. Na rede pública estadual onde ocorreu a pesquisa o Ensino Fundamental de Jovens e Adultos é organizado por etapas. A primeira corresponde à alfabetização, a segunda e terceira etapas correspondem à pós-alfabetização.
4. Na realidade em que ocorreu a pesquisa, a EJA é oferecida em Escolas Estaduais polos, que agrupam estudantes de vários bairros e municípios. A Secretaria de Educação concede transportes para o deslocamento dos alunos.
5. Nome fantasia que a Secretaria Estadual de Educação designa o Programa Brasil Alfabetizado.
6. Os registros das falas dos alunos foram mantidos na íntegra, como foram transcritas das gravações realizadas durante o grupo focal.
7. Ao divulgar o resultado dessa pesquisa o MEC anuncia como objetivo "[...] contribuir para a reflexão de gestores e professores no que diz respeito às práticas de leitura que se desenvolvem na escola; à formação de professor e à situação do espaço físico necessário para a implantação de biblioteca escolar, de forma a integrá-la a dinâmica escolar como ambiente central aos processos de aprendizagem e disseminação de informação" (MEC-Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE): Leitura e Biblioteca nas Escolas Pública Brasileiras, 2008, p. 6-7).
8. Práticas de letramento são padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular, isto é, as pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade de leitura e escrita, definindo os caminhos para utilizar o texto escrito em eventos de letramento. Eventos de letramento são as atividades particulares nas quais o texto escrito tem um papel. Essas atividades podem ter certa regularidade. (Barton, D. *Literacy – an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994).

9. Neoleitores são leitores em construção que precisam da mediação dos professores e das metodologias para auxiliá-los, no caso específico os sujeitos alunos de EJA, a avançarem para uma leitura crítica. Para Almeida (2008, p. 77) neoleitor é aquele que "[...] ainda não tem a destreza linguística de um leitor iniciado e que ao mesmo tempo precisa de uma temática, aliada às suas condições socioculturais". Para o autor (Op.cit) no caso do leitor adulto a mutiplicidade e o leque de escolhas podem ser tão ou mais importantes que a temática. As opções variam de contos de fadas a textos políticos, sindicais, dentre outros.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, G. P. (2008) *Práticas de leitura para neoleitores*. Curitiba: Pró-Infantil.

ARROYO, M. (2001) A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. *Alfabetização e Cidadania*. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril.

BAKHTIN, M. (1992) *Estética da criação verbal*. (trad. Maria Ermantina Galvão Gomes). São Paulo: Martins Fontes.

BARTON, D. (1994) *Literacy – an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2008) Programa Nacional de Bibliotecas na Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras /Secretaria de Educação Básica – Coordenação Geral de Materiais Didáticos: elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. BRASÍLIA.

CAVALCANTE, V. C. (2009) *Leitura na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de eventos e práticas de letramento em salas de aula do 1º segmento*. Dissertação de Mestrado em Educação, Centro de Educação, Maceió, Universidade Federal de Alagoas.

FREIRE, P. (1967) *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2007) *Ação cultural para a Liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 12 ed.

FREITAS, M. L. Q. & CAVALCANTE, V. C. (2010) *Metodologia e formação de leitores na EJA: as práticas de leitura na sala de aula*. Maceió; no prelo.

GONDIM, S. M. G. (2002) *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos.* Universidade Federal da Bahia. Mime, 14p.

KOCH; I. & ELIAS, V. M. (2007). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2 ed. - São Paulo: Contexto.

MAUÉS, F. (2002) A exclusão da leitura. *Revista Teoria e Debate*. São Paulo, nº 50 fev/mar/abr.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (2008). Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE): Leitura e Biblioteca nas Escolas Pública Brasileiras.

MOURA, T. M. M. M. (2001) *A Prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. 2 ed. Maceió: EDUFAL/CONPED/INEP.

ORLANDI, E. (1985) Leitura questão linguística pedagógica ou social? *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo, n. 22 set/dez.

SACRISTAN, J. (1995) Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeo de; MOREIRA, Antônio Flavio. Territórios Contestados. *O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 2 ed. São Paulo: Vozes, p. 82-113.

SANTOS, M. F. O. *et al.* (2004) *Gêneros Textuais na Educação de Jovens e Adultos*. Maceió: EDUFAL-FAPEAL.

SILVA, T. T. (2005) *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. 9 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica.

SILVA, E. T. (2002) *A produção da leitura na escola* – pesquisas e propostas. 2 ed. São Paulo: Ática.

SOARES, M. (2003) Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.* São Paulo: Editora Global.

SOUZA, J. F. (2001) *Atualidade de Paulo Freire: contribuições ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. Recife: Bagaço; Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da Universidade Federal de Pernambuco (NUPEP).

VYGOTSKY. L. S. (1987) *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ed. Ícone.

VYGOTSKY. L. S. (1992) *Pensamento e Linguagem*. Tradução: Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY. L. S. & LURIA, A. R. (1996) *Estudos sobre a história do comportamento: O Macaco, o Primitivo e a Criança.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Aprender ao longo da vida: contributos curriculares na perspectiva multicultural

Maria do Rosário Knechtel
Universidade Federal do Paraná

Fabíola Possamai
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

Resumo: Este artigo discute a importância da multiculturalidade no processo de formação das pessoas durante toda a sua vida. Parte do cenário atual no qual as mudanças globais engendram novas relações econômicas, políticas e sociais que aproximam o convívio entre as diferentes culturas. Neste sentido, a multiculturalidade passa a ser um elemento constitutivo na aprendizagem da convivência e respeito às diferenças sócio-culturais entre os povos e as pessoas. Destaca que as visões simplistas, sobre a mobilidade financeira e tecnológica não respondem à complexidade das relações que se efetivam no mundo do trabalho. Este não prescinde a multiculturalidade sob a perspectiva do reconhecimento e do acatamento das diferenças culturais o que leva a considerar a necessidade de uma educação sustentada por um currículo flexível que assuma a cultura na atividade humana como princípio educativo nos espaços de aprendizagem. A questão que norteia a discussão tem como objetivo principal compreender como conceber o multiculturalismo no currículo para responder à sensibilidade e o respeito pelas diferenças sócio-culturais, sem cair no isolamento que pode anular a concepção de universo dos indivíduos na sociedade complexa da atualidade. Assim, defende que a cultura esteja presente no currículo como experiência vivida, ao longo da vida, em todas as idades, como trajetória e percurso de vida. As proposições dos critérios de avaliação sobre a importância da multiculturalidade deram ênfase ao diálogo de saberes, de fazeres e de vontades dos adultos que emergiram de atividades e vivências do Programa Intergeracional de Educação Permanente UFPR – PR/Brasil no sentido de ressignificar a vida que privilegia o homem e a mulher historicamente produtivos durante sua existência. São critérios que permitem, a partir da subjetividade presente nas falas dos sujeitos, conhecer o que é invariável em seu discurso. Os dados foram tratados na perspectiva da fenomenologia, portanto com abordagem qualitativa, identificando nos discursos da linguagem, as unidades de significado, a criação de categorias abertas, a rede de significados e as asserções articuladas dos discursos. Os resultados demonstram que pessoas de todas as idades são historicamente produtivas quando lhe são oferecidas oportunidades de práticas sócio-educativas e que as realizam com sucesso junto à família, aos hospitais, à comunidade, à escola, nas artes, preservando a estética presente no ser humano, falar do multiculturalismo. Neste estudo os autores que inspiraram os caminhos teórico-práticos, pedagógicos e sócio-antropológicos são Boa Ventura de Souza Santos (2004), Knechtel (2005), MacLaren (1997) e Sacristán (1999), Geertz (1989) entre outros.

Palavras-chave: aprendizagem ao longo da vida – multiculturalidade – currículo

Abstract: This article discusses the importance of multiculturality in the process of people's formation among their lives. In the part of the present way, where the global changing are in new economic relationship, politics and social those that are among the different cultures. By the way, the multiculturalism means to be an element that takes part of the learning process and respect to the differences between peoples. It refers that the simply visions, today, about the financial and technology do not agree to the communication that we do have in the labor´s world. This subject takes us to be considered about a sustainable education by a flexible curriculum that assumes the human activity as the main education. The question that guides the discussion has as a main goal to understand how to conceive the multiculturalism in the curriculum to respond towards the sensibility and respect for the social and cultural differences, without falling into the isolation that can annul the individual's universe concept at the

complex society nowadays. Like this, defends that culture must be present at the curriculum as a lived experience, along life, all ages, as a trajectory and life course. The propositions of the evaluation criteria about the multiculturality importance emphasized the knowledgment's, activities and grown up wills dialogues, that emerged from activities and experiences of the Programa Intergeracional de Educação Permanente UFPR – PR/Brasil – Intergenerational Program of Permanet Education in a way of resignify the life that privilege the man ant the woman historically productive during their existence. This are criteria that allow knowing what is steady in their speech, starting from the subjectivity present is one's speech. The data were presented by the phenomenology, therefore with a qualitative approach, identifying at the language speeches, the meaning unities, the creation of open categories, the meaning network and the speeches articulated assertions. The results show that people of all ages are historically productive when offered social educational practices and they succeed among family, hospitals, community, school, arts, preserving the aesthetic present in the human being, talking about the multiculturalism. In this study the authors that inspired the theoretical-practical, pedagogic and social-anthropological courses were Boa Ventura de Souza Santos (2004), Knechtel (2005), MacLaren (1997) e Sacristán (1999), Geertz (1989) among others.

Key-words: lifelong learning – multiculturality – curriculum

Introdução

Nas últimas décadas o intenso desenvolvimento tecnológico dado o avanço de constantes descobertas científicas e novas teorias que provocam fendas, desgaste e superação dos discursos e racionalidades sócio-culturais anteriores, provoca mudanças radicais no modo de vida atual. As novas perspectivas das noções de tempo e espaço, por exemplo, possibilitam o ir e vir constante e, por meio das mais variadas mídias, o fazer-se virtualmente presente, em tempo real. Da mesma forma, a mobilidade econômica e financeira é inigualável, bem como a prestação dos mais variados serviços desde a contabilidade de empresas, as aulas e cursos dados a distância. Todas essas mudanças e tantas outras vêm modificando também a vida social e cultural das pessoas e, consequentemente, têm exigido o enfrentamento de culturas que, ao mesmo tempo, em que as aproximam e ampliam, exigem a percepção das diferenças.

As mudanças não passam ao largo do processo de formação das pessoas em todas as idades. As pesquisas na área educacional e as perspectivas apontadas por pensadores como Morin e Boaventura falam sobre a educabilidade do ser e sobre o diálogo dos saberes, inclusive o intergeracional no decorrer da existência, como papel da ciência, isto é educar para a era planetária, usufruindo o discurso sobre o conhecimento na ciência pós-moderna.

Assim, superando visões simplistas a propósito da educabilidade humana, novos pressupostos, sobretudo no que diz respeito às finalidades educativas, engendram novas propostas seja sobre as práticas ou sobre a avaliação das aprendizagens e de sistemas e funções das instituições educativas em todos os níveis. Duas dimensões são contundentes na atualidade, no que tange às mudanças. Uma diz respeito à condição de que se pode aprender ao longo da vida e outra à emergência de novos termos e de conceitos que permitam a compreensão e aceitação desta mesma condição. "A mudança do Ensino

para a Aprendizagem, da Educação para a Formação e a cada vez mais emergente idéia da 'nova' aprendizagem ao longo da vida são mudanças que tem se operado e acelerado na última década" (Almeida, 2009, p.39).

Essas mudanças implicam profundas alterações curriculares de toda a ordem, nomeadamente em seus princípios filosóficos como assumir a atividade humana como principio educativo. Isto implica construir o quadro de saberes necessários para a formação de pessoas, organizar tempos, espaços, recursos e procedimentos que podem dar corpo a uma proposta curricular flexível, robusta e inovadora que permita, ao mesmo tempo (re)constituir a funcionalidade dos sujeitos, especialmente educadores e educandos por meio de suas atividades principais, o ensino e a aprendizagem.

Como conceber a cultura para responder à sensibilidade pelas diferenças culturais, sem cair no isolamento que pode anular a concepção de universo dos indivíduos na sociedade complexa da atualidade?

Um olhar sobre a cultura em perspectiva mais aberta implica a própria dinâmica da globalização, que desencadeia a perda das raízes das populações, as quais levam sua cultura (modos de vida, crenças etc.) para outros territórios e lugares, surgindo com isso, no mais das vezes, conflitos socioculturais. "Toda cultura pressupõe uma certa dinâmica de expansão ou de captação de indivíduos" como enfoca Sacristán (2002, p.75). Fenômeno este psicossociocultural que pode acontecer ao longo da vida, seja qual for o território, especialmente de fronteira, por ele habitado.

Uma concepção aberta de cultura não nega os valores específicos, próprios, da cada cultura, nem anula ou destrói culturas diversificadas numa interculturalidade inviável, e, sim busca inter-relacionar traços socioculturais, práticas, referências e aspirações comuns. Santos (2005, p. 135) coloca a questão dos "mitos da homogeneidade cultural" o que é pretensão da globalização. Coloca em contraposição aos contra-mitos da diversidade cultural a atenção no sentido de ser evitada a "aceitação incondicional da diversidade e o congelamento das diferenças, com a supervalorização das diferenças". Todavia, o multiculturalismo como movimento social preconiza o respeito às diferenças socioculturais de etnia, de gênero, de classes, de cor, de crenças, também em relação às pessoas que necessitam de cuidados especiais, à preservação do meio ambiente, à estrutura da família, e outras. Uma das premissas deste movimento é: "respeitar o diferente como diferente, mas não como desigual ou inferior" (Knechtel, 2005, p. 27). Entretanto, há que se ressaltar que não há unanimidade entre educadores e pesquisadores quanto ao multiculturalismo crítico, como meio de transformação dos fenômenos e processos socioeducacionais.

Viver a unidade na diversidade sociocultural é um dos princípios fundamentais da cidadania, tendo-se por base uma nova visão de mundo. Uma sociedade intercultural funda-se na compreensão de que os seres humanos são interdependentes e o bem-viver

entre grupos e pessoas ocorre mediante gestões solidárias e de ajuda mútua para além de práticas competitivas, presentes no mundo globalizado.

Diante do exposto, segundo Apple (1989) in Knechtel (2005, p.75), "tanto a forma quanto ao conteúdo do conhecimento inserido no currículo escolar podem ajudar a criar as condições para a reprodução sociocultural e econômica das relações de classe na sociedade," como ao inverso: a mediação e transformação podem ser usadas para a compreensão das complexidades das relações multi e interculturais , quando a cultura for colocada no currículo como experiência vivida, ao longo da vida, e em outras idades, mas não, como na maioria das vezes, num currículo imposto.

Este artigo parte da percepção de que as mudanças globais têm desencadeado novas perspectivas e exigências em todas as dimensões da vida humana, o que leva à aprender ao longo da vida e que se refletem diretamente na cultura migratória própria do século XXI e na educação multi e intercultural. Para tanto se torna urgente pensar em nossa realidade sócio-cultural, para então traçar pistas de como privilegiar no currículo dos cursos a educação multi e intercultural e que práticas sócio-educativas multiculturais podem ser inseridas nos currículos e avaliadas no cotidiano das pessoas. Finalmente busca-se pensar que valores/princípios e ressignificações da vida privilegiam o homem e a mulher historicamente produtivos em todas as suas dimensões, cada qual ao seu ritmo e durante toda a sua existência.

1. Notas iniciais sobre o conceito de aprendizagem ao longo da vida

A ideia de aprendizagem ao longo da vida está inicialmente associada à aprendizagem de adultos, notadamente aos trabalhadores do setor industrial, por meio de programas não formais de cunho cultural, social e político com o objetivo de abrir as portas à cultura e ao conhecimento às classes populares e trabalhadoras. Não tinha fins relacionados ao trabalho, embora abrissem margem para que os trabalhadores se tornassem mais capazes na defesa de seus interesses, afirma Kallen (1996).

Em meados do século XX frutificaram os debates e discussões sobre a educação de adultos, no mesmo passo do espantoso crescimento econômico dos anos que se seguiram à crise da Bolsa de Valores de 1929, levando o Conselho Europeu, a UNESCO e a OCDE a sistematizarem os três paradigmas de aprendizagem ainda dominantes, segundo Sitoe (2006). Enquanto o Conselho da Europa desenvolve a noção de Educação Permanente[1], a UNESCO adensa a política e encorpa as suas atividades sobre

[1] Busca a padronização para uma educação global na esfera da sociedade européia (SITOE, 2006).

a educação ao longo da vida[2], a OCDE desenvolve a noção de Educação Contínua[3] fundamentada em objetivos econômicos.

A partir de então, o século XX registra, em seus últimos anos uma crítica acirrada sobre a educação formal, que levaram a novos entendimentos sobre educação ao longo da vida. Sitoe (2006) demonstra que sobre as criticas pesam o fracasso das instituições educativas na promoção de igualdade ao acesso à educabilidade e à profissionalização para o trabalho. Na outra ponta, as críticas levam a novas proposições que absorvem as qualidades inerentes às mudanças em voga, na estreita relação educação e trabalho. A aprendizagem ao longo da vida rompe com a ideia generalizada de que se refere à educação de jovens e adultos, de que se volta para o mundo do trabalho como objetivo principal e cria um novo modo de conceber a educação e sua função social ao valorizar todas as formas e ambientes de aprendizagem além dos currículos e espaços institucionalizados, em todas as idades, em todos os lugares.

> A vida, no que tem de melhor, é um processo que flui, que se altera e onde nada está fixo. [...] A vida é orientada por uma compreensão e por uma interpretação variável da minha experiência. A vida é sempre um processo de devir. [...] Não posso fazer mais do que tentar viver segundo minha experiência e tentar dar aos outros a permissão e a liberdade de desenvolverem a sua própria liberdade interior para que possam atingir uma interpretação significativa da sua própria experiência (ROGERS, 1997, p. 32).

Assim, aprende-se ao longo da vida por meio de todas as atividades exercidas pelas pessoas, o que leva a considerar que todos estão sempre em processo de aprendizagem. As experiências feitas a cada dia, em todas as situações vividas, geram aprendizagem. Em termos conceituais, no entanto, de acordo com Alheit e Dausien (2006) "aprendizagem ao longo da vida" carece de uma definição mais clara e objetiva e embora não haja dúvidas de que aprendemos durante toda a vida, o fazemos de forma pouco ou nada consciente em toda e qualquer atividade, seja ela mais ou menos formal.

Alheit e Dausien (2006) afirmam também que a aprendizagem ao longo da vida, apresenta uma faceta estratégica e funcional na definição das missões de formação das sociedades pós-modernas no que diz respeito ao acesso à educação e formação nos mais variados contextos de aprendizagem, conforme explicitado no documento intitulado Memorandum e ratificado pela Comissão Européia em Lisboa no ano de 2000. A aprendizagem ao longo da vida é funcional em razão do caminho tomado pela Europa em tornar basilares o conhecimento e a economia e reconhecer a complexa diversidade cultural, étnica e lingüística, dados os constantes fluxos migratórios.

---

[2] De acordo com o relatório *Learning to Be*, publicado em 1972 (SITOE, 2006).

[3] Preparar para as oportunidades que surgem ao longo da vida (SITOE, 2006).

De acordo com o Memorandum[4] a educação ao longo da vida compreende todas as atividades significativas que ocorrem formalmente e são certificadas pelas instituições educativas, por artifícios não formais em outros ambientes como ambientes de trabalho, associações de toda a ordem e ainda os que ocorrem diariamente. A pretendida conectividade para integração entre as diferentes formas de aprendizagem leva ao entendimento de que para além de aprender ao longo da vida é preciso que a aprendizagem se faça presente em todos os domínios da vida, de forma generalizada. Nesse propósito é que afirmamos a premissa de que o homem e a mulher são historicamente produtivos, em todas as idades e dimensões, criam, reflexionam, são capazes de aprender, e manifestam esse desejo ao longo de sua existência.

Andrade (2008) afirma que a aprendizagem ao longo da vida está ligada ao desejo de aprender, portanto, ocorre independentemente de onde e quando. Três fatores devem se fazer presentes: 1) a predisposição para aprender; 2) que existam ambientes de aprendizagem como escolas, centros e empresas organizados para tal e pessoas que auxiliem no processo de aprendizagem e 3) que a aprendizagem esteja atrelada às demandas de mercado para garantir a empregabilidade.

John Field, no ano de 2000, cunhou o termo "nova ordem educativa" e nele, a palavra aprender é ressignificada para toda a sociedade emersa no novo cenário no qual a competitividade e o empreendedorismo caracterizam as relações econômicas e políticas. Concomitantemente a isso, as pessoas passam a empenhar-se em movimentos sociais, cada vez mais fortemente (ALHEIT e DAUSIEN, 2006) . Assim, a educação ao longo da vida concentra a tensão entre a instrumentalização e a emancipação em todo o planeta. O multiculturalismo é um movimento originado nessa tensão. Para os autores, a educação ao longo da vida pode ser vista tanto como motivação política dada pelas mudanças no mundo do trabalho[5] e da educação e nesse sentido tem decorrências na aprendizagem individual e coletiva, bem como no aspecto pedagógico, que passa a considerar as aprendizagens biográficas[6].

Neste sentido as mudanças reorientaram o vetor da formação de profissionais especialistas em áreas especificas de conhecimento. Na nova ordem educativa a formação se amplia e exige profissionais com ampla capacidade adaptativa às

---

[4] Comissão das Comunidades Europeias. Documento de trabalho dos serviços da comissão: Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida. Bruxelas. 30.12.2000. Obtido em 19 de junho/2010. Endereço eletrônico: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf

[5] Busca a inovação nos processos de formação formal uma vez que as mudanças aceleradas, sobretudo de ordem econômica e tecnológica não são absorvidas prontamente pelas instituições educativas.

[6] Passa-se a valorizar a aprendizagem não formal, informal, não-institucionalizada e a auto-organizada. Novas combinações terminológicas ocupam lugar nas pesquisas como aprendizagem do cotidiano, aprendizagem a partir da experiência e aprendizagem ligada ao mundo da vida, entre outras.

mudanças. A adaptabilidade, por sua vez, exige investimentos pessoais sejam ele de ordem temporal ou financeira e das instituições educativas mudanças socioculturais radicais quanto às novas relações entre a informação, o conhecimento, o saber, os novos modos de vida e a geração de novos paradigmas de ensino e de aprendizagem.

2. A emergência da educação multi e intercultural

Diante da concepção moderna de que se reveste a cultura, ela é entendida como objetivação externa, não se prendendo a uma concepção subjetiva de cultivo pessoal. Ela vai além. Ela fica entendida, pois como a totalidade das atividades humanas, em todas as idades, isto é, em temporalidades e espaços os mais diversos. Hoje, compreende-se a cultura como um todo antropológico e, ao mesmo tempo como objeto da ciência socioantropológica, que abre novas e inquietantes questões.

Geertz (1989) entende que no universo intelectual, o surgimento de algumas idéias parece ser a resposta para resolver problemas fundamentais. Após a utilização mais frequente da idéia, no entanto, chega-se a um equilíbrio, pois se verifica que ela não responde a tudo. Com o conceito de cultura ocorre o mesmo,

> em torno do qual surgiu todo o estudo da antropologia e cujo âmbito essa matéria tem se preocupado cada vez mais em limitar, especificar, enfocar e conter [...]. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado (GEERTZ, 1989, p. 3).

Ao procurar significados[7], afirma que a importância da cultura reside na possibilidade de "expor a normalidade de um povo sem reduzir sua particularidade" (GEERTZ, 1989, p. 10). Segundo Sacristan (1999, in Knechtel, 2005, p.33) "a cultura inclui conhecimento, crenças, linguagem, expressões folclóricas, tecnologias, usos da vida cotidiana, formas de comportamento coletivo, direito, regras morais, etc." ao que se inclui, ainda as formas de sentir, de pensar, de agir dos grupos humanos de uma determinada região, território, sociedade, país. Os fatos ou traços socioculturais que caracterizam a identidade cultural constituem um patrimônio que é transmitido de geração em geração pelas sociedades por meio da mediação da educação nas escolas, nas famílias, nos grupos sociais, nos ritos de iniciação, conforme o tipo de cultura adotado.

[7] Para Geertz (1989, p. 18), procurar significados "não é codificar regularidades abstratas, mas tornar possíveis descrições minuciosas; não generalizar através de casos, mas generalizar dentro deles".

O significado de cultura pode, então, abranger todos os produtos da mulher e do homem, historicamente produtivos, respeitando-se as diferenças de gênero, de sexo, de faixa etária, quer dizer, o que é feito por eles, pelo seu trabalho, arte, técnica, ciência. Todas as obras humanas são produtos da cultura, quer materiais ou imateriais, dinamicamente construídas pelos seres humanos de determinado lugar. Assim, entende-se a resignificação do termo cultura, de onde derivam a multiculturalidade e a interculturalidade.

Nesse contexto, para Chauí citada por (Candau, 2001,p. 2), "é fundamental para uma democracia plena o reconhecimento da Cidadania Cultural,(...) [que] define o direito à cultura como direito de produzir ações culturais, de fruir os bens culturais e de recusar a exclusão social e política". Ao se pensar em conceituação do multiculturalismo, entende-se que é preciso passar antes pela questão da identidade. É pela identidade que se define a cultura, e pelas diversas identidades, o multiculturalismo. Trata-se de um conceito relacional, na medida em que alguém, um eu, um sujeito, uma pessoa, se distingue do outro, do qual é diferente no seu modo de agir, de pensar, embora seja da mesma raça e do mesmo sexo.

Houve diversidade de culturas, desde o momento da miscigenação entre os clãs e as tribos. Todavia os estudos sobre o multiculturalismo emergem com o advento da queda de fronteiras dos países europeus, após a segunda Guerra Mundial, quando se intensificaram os movimentos migratórios entre esses países. Choques culturais se evidenciaram, especialmente com a queda do Muro de Berlin (1990). Por conta da mobilidade social e tensões conflitivas frente aos elementos socioculturais, tornaram-se mais rigorosos os estudos e percepções multiculturais, mostrando aos sociólogos e antropólogos da época (década de 1980/1990) o desrespeito às diferenças socioculturais, quando era visto sob a perspectiva de dominantes e dominados (KNECHTEL, 2005). A própria pós- modernidade define-se pelo multiculturalismo, que é a aceitação do diferente como diferente, não como desigual ou inferior, como já dito anteriormente.

Quanto ao termo, é polissêmico, complexo, nem muito fácil sua compreensão. Para alguns é um mito, uma ideologia, uma religião, uma orientação filosófica que tematiza as relações de raça, de sexo e classe na macro-sociedade, que reúne pessoas que agem e se comportam diversamente por causa dos condicionantes citados e que refletem conflitos entre culturas diversas. Há os otimistas (utopia) que acreditam que o multiculturalismo poderá resolver todos os problemas da globalização. Parece que nenhuma dessas posturas satisfaz. De todas as contribuições até aqui estudadas, acredita-se que o multiculturalismo surgiu na Europa como movimento social para fazer valer o respeito à identidade própria de cada cultura, o que há de essencial em sua proposição. Assim surgiram o pluriculturalismo e o interculturalismo na cultura brasileira,

emergências da cultura portuguesa, da cultura dos africanos e dos aborígenes que já habitavam as terras brasileiras. E, hoje, provocados pela globalização, pela emergência do multiculturalismo e mediados pela educação na perspectiva multicultural e pela interculturalidade, tende-se a valorizar a convivência de pessoas de culturas e etnias diferentes, ao longo de toda a vida para uma sociedade de paz, de luz e de cidadania cultural.

O multiculturalismo é um dado da realidade. A sociedade é multicultural. Diferentes maneiras e modalidades podem ser trabalhadas no multiculturalismo. Uma delas é a interculturalidade que é um modo de fazer a intervenção que tende a colocar ênfase na relação entre culturas de diferentes grupos sociais. Quer dizer, buscar a aproximação, a interação entre as identidades culturais das pessoas e grupos pertencentes a universos culturais diversificados, trazendo novo significado às peculiaridades de sua cultura. Não é fácil lidar com as diferenças. Todavia, o multiculturalismo na perspectiva intercultural pode favorecer os processos educacionais, pela negociação cultural, pela construção de identidades de "fronteira", de identidades plurais e de mobilidades múltiplas, nas diferentes dimensões da dinâmica social e humana. A este propósito, em vários países da Europa (Alemanha, França, Portugal, Espanha e outros) desenvolvem-se iniciativas sociais, em grande parte do Estado em beneficio dos imigrantes (KNECHTEL, 2005, p.53-54).

Finalmente, buscando conceituar, McLaren (2000) afirma que para alguns autores, como Castells, Flecha, Freire, Giroux, o multiculturalismo é visto como o reconhecimento de que em um mesmo território coexistem diferentes culturas. Interculturalismo é uma maneira de intervenção diante dessa realidade, que tende a enfatizar a relação entre culturas. E, aqui, entende-se como algo que precisa estar privilegiado no processo educacional, mais precisamente no currículo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil (PCNS), por exemplo, um dos eixos transversais apresenta o tema da Pluralidade Cultural, apontando a necessidade de se considerar a dimensão multicultural no cotidiano escolar e outras atividades da comunidade.

A educação multicultural e intercultural procura familiarizar os educandos das diferentes idades com eventos culturais, intelectuais, morais, artísticos, políticos, econômicos e religiosos de outras culturas principalmente das culturas dominantes. Por exemplo, da copa do mundo, durante as olimpíadas, etc. Os educandos que não aprenderem a identificar e estudar outras culturas deixam de aproveitar uma grande oportunidade de entrar em contato com outros mundos, para o dialogo com outras culturas e terão maiores dificuldades para compreensão das diferenças, para a apreensão da riqueza cultural da humanidade, para exercitar a crítica e até para se humanizar .

O sociólogo espanhol Quintana Cabañas (1992, p.472), ao se referir à educação multicultural conceitua-a, dizendo que se trata de "um processo de educação que deve atender a todas as necessidades culturais, afetivas e cognitivas dos grupos e dos indivíduos de todos os grupos étnicos dentro de uma sociedade".

Uma sociedade multicultural preconiza no Projeto Político Pedagógico da escola e em programas socioeducativos ao longo da vida o seguinte:

- a educação da perspectiva multicultural dos educadores e dos cidadãos em geral;
- a pedagogia multicultural crítica;
- o currículo emancipatório;
- a reintegração cultural;
- as práticas sociais educativas de respeito a as diferenças culturais e a inclusão;
- as formas históricas do conhecimento que ajudam a entender, imaginar e a criar saberes;
- as práticas de pesquisas social-etnográficas, educacional, as narrativas e histórias de vida contadas e recontadas, reflexivas e constitutivas de nossa identidade cultural;
- sugestões de práticas multi e interculturais dos currículos escolares podendo ser utilizadas em todas as disciplinas, em todos os níveis, até a universidade.

É preciso como seres humanos, homem e mulher, historicamente produtivos, conhecer sua realidade, sua identidade, ler o mundo, temporalizando os espaços geográficos, fazendo cultura.

3. Metodologia

Por meio da abordagem fenomenológica os fenômenos foram captados na situação do cotidiano e na experiência das pessoas na maturidade, componentes do grupo de sujeitos pesquisados na UFPR. Novas formas de investigação sobre os contextos culturais e sociais têm sido sistematizadas considerando que a realidade social não é objetiva. Assim, de acordo com paradigma interpretativista a realidade social não sendo objetiva, mas apenas uma representação do real, não é o real em si mesmo. Para Boeira e Vieira (2006) as relações sociais só podem ser realmente compreendidas quando o universo interior dos indivíduos, juntamente com a dimensão do sentido que conferem a suas ações, forem incorporadas as análises dos fenômenos sociais.

Este estudo se pauta pela abordagem qualitativa, pois permite reconhecer a diversificação nas diversas esferas de vida, como o espaço, o tempo, o corpo, o outro. Para Flick (2009, p.20):

> a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. As expressões-chave para essas pluralizações são a 'nova obscuridade' (Habermas, 1996), a crescente 'individualização da formas de vida e dos padrões biográficos' (Beck, 2002) e a dissolução de 'velhas' desigualdades sociais dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida.

Neste contexto, a pesquisa fenomenológica, é a que comporta uma análise que mais se aproxima dos objetivos deste trabalho. Conforme Possamai (2002), a fenomenologia, por meio das descrições feitas sobre os sujeitos que vivem a experiência, busca entender as vivências, as percepções que têm do fenômeno que está sendo investigado. A lógica indutiva da pesquisa fenomenológica permite compreender os eventos sociais como eventos singulares, onde o sujeito da pesquisa só representa a si mesmo, e então chegar a essência do fenômeno. Afinal, como afirma Silva (2006, p.269) "cada pessoa é única e vive experiências ao longo de toda a sua vida carregadas de significados que podem ser desvelados de forma reflexiva".

Os procedimentos metodológicos adotados no enfoque de campo permitiram construir as categorias que possibilitaram construir um quadro a partir do discurso na linguagem dos respondentes, que apresenta a redução a unidades de significado, as categorias abertas (constructos que apresentam convergência de unidades de significado[8]), a rede de significados (interligação entre as categorias) e as asserções articuladas do discurso que são afirmações dos pesquisadores sobre o discurso ou sobre a unidade de significado (SILVA, 2006). As unidades de significado foram construídas a partir dos conteúdos expressos nas linguagens dos respondentes que emergiram sobre aprendizagem ao longo da vida, multiculturalidade e currículo.

A pesquisa foi realizada durante as atividades desenvolvidas com aposentados que participam do Programa de Participação Permanente criado em 1991 e do Programa de Extensão Integrar da Universidade Federal do Paraná, criado em 1999. A investigação foi feita por meio de entrevistas semi-estruturadas durante os anos de 2007, 2008 e 2009, durante atividades como Biodança, Grupo da Memória, Artecrescimento, Jornal Terceiro Momento, Escola de Informática, Escola de cidadania, entre outras. Importante registrar que as atividades propostas a cada ano estiveram baseadas em pesquisa sobre o desejo das pessoas participantes sobre o que gostariam de aprender, de ouvir e de fazer.

O material (entrevistas) para análise passou pelo processo de ordenação de dados (leitura e busca de uma primeira classificação). Após exaustiva leitura para revisão e certificação para classificação final, procedeu-se a uma leitura transversal para captar

[8] Bicudo (2002, p.82 apud Silva, 2006, p.286).

os discursos de linguagem que tratam dos temas aqui abordados. As etapas não foram estanques, antes se interpenetraram e ocorreram de forma simultânea, continuadamente, reordenando-se de acordo com a percepção dos pesquisadores quanto ao alcance dos objetivos da pesquisa. A descrição dos sujeitos será apresentada no item a seguir.

4. Interpretação da Realidade: análise do discurso na linguagem

A narrativa sobre a participação no Programa e a história de vida dos sujeitos possibilitou a compreensão do fenômeno da multiculturalidade. Procurou-se, nos significados atribuídos e revelados pelos sujeitos apreender descrições, facetas reveladoras sobre a importância das atividades na aprendizagem ao longo da vida e no multiculturalismo, as possibilidades e dificuldades enfrentadas no cotidiano da vida, no contexto de cada um, como ser humano social e historicamente produtivo.

Com relação aos sujeitos, foram entrevistadas 12 pessoas, sendo que todas estão inseridas de alguma forma no Programa, há mais de três anos. A faixa etária compreende idades entre 57 e 78 anos e apresentam graus de escolaridade diversa: alguns com educação básica completa e outros graduados. Todos os entrevistados consideram a aprendizagem ao longo da vida relevante em face dos diferentes modos de vida das pessoas com quem convivem, com as diferenças culturais de gênero, de classe, de sexo, de crenças, da convivência com pessoas portadoras de necessidades especiais, com falta de cuidados com o meio ambiente. Também, conhecendo mais os excluídos, podendo considerar-se incluído. Os aspectos sócios culturais foram evidenciados em vários momentos nas falas dos sujeitos entrevistados.

Na elaboração do quadro, para este artigo, foram selecionadas as falas pertinentes ao tema e construída a rede de significados para identificar a sua recorrência.

Quadro 1 – Análise das descrições experienciais dos entrevistados

Conteúdo dos Fragmentos do Discurso na Linguagem do Sujeito	Unidade de Significado	Categoria Aberta	Rede de Significados	Asserções Articuladas do Discurso
"...Eu sou instrutora de um grupo que já realizou esta atividade... Elas passam nas reuniões da ONG muito das suas percepções, considerando que algumas delas foram professoras..." (S4)	O conhecimento e a experiência de todos os envolvidos são valorizados.	Fator que gera respeito às diferenças em relação aos diferentes tipos de conhecimento ou formação.	S4 S6 S11 S2 S9 S10 S8	As pessoas, ao longo da vida, em todas as idades realizam atividades, pois são historicamente produtivas, sendo ou não qualificadas no ensino superior.

"...Eu notei que as atividades foram poucas na programação deste ano; no primeiro semestre eu não prestei muita atenção, mas depois eu vi que a coisa ficou bem limitada, não despertou meu interesse pelas atividades propostas..." (S9)	A manifestação crítica é um elemento que demonstra o comprometi-mento das pessoas.	Fator que gera inserção qualificada no grupo e sentido de responsabilidade pelo sucesso ou não das aprendizagens	S7 S9 S3 S6 S10	As pessoas se sentem comprometidas com o processo das atividades, com a organização dos cursos, responsabilizan-do-se pelos resultados.
"... A proposta do Integrar é reunir pessoas... numa fase de desenvolvimento da vida... e fazer com que essas pessoas retomem as atividades sem ficar na passividade, porque todos podem construir muito..." (S1)	Reconhecimento e legitimidade do Programa dada a percepção de que a vida humana é ativa.	Fator que gera a cidadania ativa.	S1 S7 S4 S8 S12 S9 S6 S11	A universidade é um espaço privilegiado para intercâmbio, para a socialização de experiências, para a interdisciplinaridade e o exercício da cidadania.
"... O conhecimento me faz falta e muito, sabe? Eu acho que o ser humano tem muito o que aprender e que ensinar e é por isso que eu nunca paro. Então os filhos vão crescendo, vão saindo de casa e o tempo vai sobrando e você vai deixando de fazer outras coisas e daí você tem que repor algo no lugar. Nesse ponto eu comecei a repor conhecimentos, agora eu tenho necessidade de conhecimento, porque eu acredito piamente na elevação espiritual e que ela só ocorre através do conhecimento, não importa a área..." (S9)	Não há tempo determinado para o aprender. Aprende-se ao longo da vida.	Fator que potencializa o sentimento de que em todas as fases da vida o ser humano é socialmente produtivo.	S8 S10 S2 S11 S9 S3 S2 S12	A participação nas atividades propicia a (re) descoberta de novas oportunidades de viver a vida mais ativamente e vencer os obstáculos na busca da informação. Das falas desses sujeitos tem-se a certeza de que é preciso repensar o currículo, inserindo a participação de jovens e adultos, isto é, com as pessoas ao longo da vida pelo processo intergeracional, pela troca de saberes e de experiência de todas as idades.
"... Eu gosto, eu sempre gostei desde que entrei na faculdade de aprender, então estou sempre correndo atrás, porque eu acho que a gente aprende nessas atividades é a relação com os outros, é na prática também..." (S1)	Os aspectos relacionais são importantes elementos de aprendizagem para a convivência com o outro.	Fator que potencializa as relações entre as diferenças pessoais que se revelam nas práticas realizadas nas atividades.	S1 S5 S7 S6 S9 S8 S10 S2 S11 S12	Programas como o desenvolvido na UFPR permitem o resgate da pessoa enquanto sujeito, enquanto singularidade inscrita num período histórico, com desejos e significações próprias.
"... De certa forma, mesmo não sendo natural do ser humano, é uma coisa que é socialmente embutida nele, desde pequeno	O enfrentamento consigo mesmo a partir do contato com o outro e com novos códigos	Fator que gera reposiciona-mentos frente à aprendizage	S2 S6 S4 S3 S9 S7	Evidências da relação intercultural que destacam a diferença histórica e cultural dos sujeitos envolvidos.

Voltar ao Índice do Eixo

você vai obedecendo à regras sociais e as regras que os outros vão passando para você, então você quer é ser coordenado e até é uma das coisas que a gente tenta tirar aqui no programa...” (S6)	de conduta, gera conflitos pessoais e possibilidades de mudanças.	ns anteriores e quebras de paradigmas.		
“... Eu vim e gostei imensamente. Fizemos coisas lindas, eu achei fabuloso. Eu fazia terapia e eu deixei de fazer terapia porque o programa é uma terapia em grupo para mim...” (S9)	A participação em atividades produtivas aproxima os sujeitos de próprias dificuldades existenciais e atuam como reflexões sobre si no exercício de viver consigo mesmo e com o outro.	Fator que estimula pensar na vida vivida e na lida com as vicissitudes humanas, nomeadame nte as suas próprias.	S9 S7 S3 S4 S2 S6	A relação entre as pessoas em atividades produtivas auxiliam as pessoas a superarem seus desafios, suas Dificuldades o que leva a uma vida mais plena.
“... Eu tenho a impressão que a gente vai se identificando com a própria vida, com você mesmo, com a vivência...minha vida, eu não sei se é presunção eu dizer isso, mas é cada vez melhor.. eu não me sinto velha, aliás, eu até esqueço a idade que tenho, então quando alguém me pergunta a idade eu acho maravilhoso ver as gerações se sucedendo... tenho uma bisneta...” (S9)	A vida contempla experiências ímpares na construção do ser humano, que pelo cotidiano, é marcada por emoções, por partilha, por solidão, por perdas e ganhos.	Fator que gera novas e produtivas perspectivas para a vida no avanço da idade.	S9 S8 S7 S2 S3 S5 S1 S6	O processo de envelhecimento humano, considerando as perdas de toda a natureza é relativizado pela possibilidade de manter-se inserido no mundo da vida, portando ressignificando-a.
“... Minha profissão é dona de casa. Eu costumo dizer: olhem bem essa expressão ‘Dona’. Eu me senti realizada. Primeiro porque eu tive seis filhos e tive a felicidade de criá-los e depois estender isso a alguns netos, aquilo de dar a primeira papinha, ver o primeiro passo, ouvir a primeira palavra... e eu não me limitei a ser aquela dona de casa que levanta e faz o café e depois o almoço, lava a roupar. Não, eu não gosto de rotina, as coisas eu fazia quando eu queria e como eu queria e nisso aprendi muita coisa...” (S9).	A valorização das atividades humanas independente-mente das diferenças entre os saberes e os fazeres determinados socialmente e, por conta disso, segmentando as diferentes formas do trabalho humano.	Fator que evidencia a compreensã o de atividade produtividad e desvinculand o da formação voltada exclusivamen te para a formação profissional.	S9 S3 S2 S8 S6 S1 S7 S10	A atividade produtiva refere-se à ação como condição essencial do homem e da mulher que buscam nas relações do cotidiano a permanente e ativa construção do ser historicamente produtivo.

Voltar ao Índice do Eixo

Considerações e contribuições

Dado o percurso deste estudo seria incoerente redigir considerações finais quando se trata neste tema de apresentar perspectivas não finais, mas intencionais que possam melhorar os dias de vida das pessoas, sobretudo, da maturidade. Todavia após as incursões teóricas, metodológicas e reflexivas sobre as práticas que compõem o artigo apresentamos alguns pontos que devem ser considerados como contribuição para um currículo flexível.

Destacamos primeiramente a importância do programa destinado aos adultos da a forma como está organizado (sua dinâmica), valorizando a participação efetiva das pessoas e valorizando-as como seres historicamente produtivos. Neste programa as pessoas resgatam sua identidade cultural e aprendem a ser sensíveis às diferenças de toda a ordem. A universidade é, sem qualquer dúvida, o ambiente privilegiado para intercâmbio, socialização de experiências e idéias, para a interdisciplinaridade e exercício da cidadania. Programas como o desenvolvido na Universidade Federal do Paraná permitem aos sujeitos reconhecerem sua singularidade inscrita temporalmente, historicamente, com desejos e significações próprias.

Como apontado nas asserções articuladas dos discursos enfatizamos que as pessoas ao longo da vida e em todas as idades realizam atividades e esta constatação demonstra que as pessoas são, indubitavelmente, historicamente produtivas independentemente de serem qualificadas formalmente nos diferentes níveis de estudo. O fato de serem produtivas também pode ser demonstrado pelo comprometimento com o qual realizam as mais diversas atividades, seja na escolha dos temas e oficinas de aprendizagem, seja na organização e planejamento dos cursos. Sentem-se, portanto, responsáveis pelos resultados, críticas em relação ao próprio desempenho e ao desempenho dos coordenadores dos trabalhos.

A participação nas atividades propicia também a (re) descoberta de novas oportunidades de viver a vida mais ativamente e vencer os obstáculos que sentem ter na busca de informações. Isto implica que as relações efetuadas no âmbito do programa, portanto em atividades produtivas, evidenciam a diferença histórica e cultural dos envolvidos. Dessa relação intercultural muito das dificuldades apontadas são paulatinamente superadas, levando a uma vida mais plena. Não se desconhece que o processo de envelhecimento humano, considerando as perdas de toda a natureza é relativizado pela possibilidade de manter-se inserido no mundo da vida, portanto, ressignificando-a.

Das falas dos sujeitos envolvidos, podemos inferir na perspectiva de um currículo que leve em conta a multiculturalidade, inserindo a participação de jovens e adultos, isto é, com pessoas/sujeitos que ao longo da vida se sentem produtivos, porque o são. Ao longo

da vida pelo processo intergeracional, pela troca de saberes e de experiência de todas as idades.

Finalmente, consideramos ainda que a atividade produtiva refere-se à ação como condição essencial do homem e da mulher que buscam nas relações do cotidiano a permanente e ativa construção do ser historicamente produtivo.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. J. (2009). Experiências pedagógicas: uma moda ou uma necessidade? IN: VIEIRA, Flávia. *Transformar a pedagogia na universidade*. De Facto: Santo Tirso/PO.

ALHEIT, P. & DAUSIEN, B. (2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, vol.32. no.1. São Paulo, Jan./Apr.

ANDRADE, I. (2008). Desafios actuais e aprendizagem ao longo da vida. Apresentação na IX JORNADAS APDIS em 25 de Março de 2008. Obtido via internet em 19.07.2010. Endereço eletrônico http://www.apdis.org/jornadas/2008/isabel_andrade.pdf

CANDAU, V. M. (2001). Multiculturalismo e direitos humanos. México. Conferencia sobre educação e direitos humanos na América Latina e Caribe. ONU/UNESCO.

COMISSÃO EUROPEIA (2000). Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida. Obtido via internet em 19.07.2010. Endereço eletrônico: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf

FLICK. O. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.

GEERTZ, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

KALLEN, D. (1996). Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. *Revista Europeia de Formação Profissional, 8/9*, 16-22.

KNECHTEL, M. R. (2005). *Multiculturalismo e processos educacionais*. Curitiba: IBPEX.

McLAREN, P. (2000). *Multiculturalismo revolucionário*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

POSSAMAI, F. (2002). A perspectiva qualitativa em pesquisa: a fenomenologia. *Revista Univille*, Joinville - SC, v. 7, p. 50-54, 2002.

SACRISTAN, G. (2002). *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto-Alegre, ARTMED.

ROGERS, C. R. (1997). *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes.

SILVA, A. B. (2006). A fenomenologia como método de pesquisa em estudos organizacionais. In C. K. Godoi; R. Bandeira-de-Mello & A. B. Silva (orgs.) *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva.

Tempo subjectivo e memória partilhada: avaliação por *Grounded Theory* de curso em Histórias de Vida

Judite Maria Zamith Cruz

IE – Universidade do Minho

Resumo: A memória denuncia o tempo e o seu ecoar, na incompletude de materializar a realidade e a verdade dos factos, mas a análise de regularidades, depois da actividade narrativa, encaminharam a tomada de perspectiva de práticas educativas em tempos de mudança.
Por procedimentos de codificação do Método de *Grounded Theory*, apresentar-se-á uma análise estrutural da linguagem em contexto de *avaliação formadora* (auto e hetero-avaliação) e do que aceitaram escrever professoras do ensino superior, ao longo de Cursos em Histórias de Vida, com socióloga suíça Christine Josso. Todas responderam à instrução: «Escreva sobre percursos decisivos da sua formação».
Pretende-se apresentar uma análise de como realizar formação em Histórias de Vida e a avaliação da aprendizagem de adultos e educação não-formal, na procura de categorias de tempo-memória com *Grounded Methods*.
Que percursos de formação as empolgaram? Com que finalidade *contar-se* hoje a jovens no que passou? Os mais novos colocam-se bem adiante, em ausência de coerência cultural. E será que conhecer as próprias «*raízes*» permite projectarmo-nos na existência? Existir é agir. Que projectos futuros estão ao alcance do pensamento? As professoras manifestaram crenças e valores não passadiços, assumidos nos domínios a que se dedicam? Questionar o passado permitiu também desconstruir «esquemas» de representações e repetições do quotidiano, abalando *certezas imaginárias*: são *bens imateriais* a integridade, a honestidade profissional, a paciência, a amabilidade e aceitação incondicional de cognições novas e (in)viáveis de estudantes, a responsabilidade, a liderança sem autoritarismo, a persistência, superada a frustração, e o respeito por diferenças.
Conceberam-se diagramas e categorias *a posteriori* - categorias centrais, outras categorias e sub-categorias, para mudanças no modo de *viver/narrar* e contingências imponderáveis: educativas, familiares ou profissionais. Destacaram-se ocorrências, em suma, emoções, percepções, recordações, desejos, fantasias ou cognições sociais, em relação a heteroformação com pares.

Palavras-chave – análise de práticas; Histórias de Vida; *Grounded Theory Analysis*.

Abstract: Subjective time and shared memory: Evaluation with Grounded Theory of a course in Life Stories
Memory denounces time, and his echo, the incompleteness to materialize the reality and the truth of facts, but the interpretation of regularities, after narrative activity, guide a perspective taking of educational practices to changing times.
By coding procedures of the *Grounded Theory* method, it will be presented a structural analysis of language in context of *formative evaluation* (self and hetero-evaluation) and of what higher education teachers agreed to subscribe during Courses in Life Stories, with the Swiss sociologist Christine Josso. All responded to the following sentence: "Write about decisive paths in your education"."
We intend to present an analysis of how to use Story Lives and the evaluation of adult learning, and no formal education, searching categories of time-memory with *Grounded Methods*.
What thrilled them in pathway of education? For what purposes, today, do we tell young people what has passed? Young people are well ahead, in the absence of cultural coherence. And by knowledge about one's own *'roots'*, can we project our existence? Existence is action. What future projects are in the scope of thought? The teachers made expressed beliefs and not easily dismissed values, in the areas in which they engage? Questioning the past also allowed to deconstruct «schemes» of representations and repetitions of daily life, shaking *imaginary certainties*: the personal

integrity, the professional honesty, the patience, the kindness and unconditional acceptance of new and (in)feasible cognitions from students, the responsibility, the leadership without authoritarianism, the frustration overcame by persistence, and the respect for differences are *immaterial goods*.
Afterwards, diagrams and categories were conceived - core categories, other categories and sub-categories - to apply changes in the way of *living/narrate* and imponderable contingencies: educational, familial or professional. In summary, outstanding occurrences of emotions, perceptions, memories, wishes, fantasies or social cognitions were analysed in relation to *heteroformation* with pairs.

Keywords: Analysis of Practices; Life Stories; *Grounded Theory Analysis.*

Introdução

Seleccionámos oito de doze textos de docentes do ensino superior, depositárias de valores históricos e sociais, nascidas em meados do século passado e que se nos impuseram na alegria, deslumbramento e luta inesquecível. De que enigmas se (re)faz uma vida?

As suas narrações, escritas ao longo de formação em Histórias de Vida (Bertaux, 1976; Pineau, 1987; Pineau, & Michèle, 1983; Dominicé, 1990, 1996; Jones, 1983; Smith, 1994), sustentam o que se lembre? O visto, ouvido, imaginado e pensado. O que represento, como empírico, nas relações sociais. Conhecendo o que foi tempo íntimo e subjectivo, como actuar de futuro?

Quando a correia de transmissão das gerações ainda não tinha sido fendida, as participantes fizeram a diferença, antes que a família vivesse em discordância topográfica; antes que disparasse a formação com pares (integrando formações pessoais-sociais em grupanálise, aprendizagens experienciais e especializações) e nos *media* (heteroformação); antes mesmo que fossem trocados modelos de «sabedoria» de adultos por mais jovens quimeras (Poirier et al., 1995, pp. 7-8).

Como o passado cabe na perspectiva mais lúcida da sobremodernidade, ao contrário da modernidade que foi negadora (Lipovestsky & Charles, 2004, pp. 57-58), integra-se hoje uma *memória empírica*, assim como orientam *previsão* (Ricoeur, 1985), na investigação por *Grounded Analysis* (Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1990, 1994, 1997; Henwood & Pidgeon, 1995; Zamith-Cruz, 1997, 2009a, 2009b; 2010). Cabe no estudo a memória auto-biográfica e a consciência social: recordações de eventos associados a um tempo, espaço e circunstâncias incomuns, o que proporciona a contextualização do discurso em que, de futuro nos questionemos mais.

Depreende-se ter resultado de memórias partilhadas em acumulação e conservação do que foi passado intersubjectivo: Que impacto terão cursos memorialistas, como em Histórias de Vida, quando nem seja cumprida avaliação? A única instrução da formadora, a socióloga suíça Christine Josso (1988; 1991; 1992; 2000; 2002), foi a seguinte: «Escreva sobre percursos decisivos de formação».

Analisaram-se os materiais verbais (audiogravados) e escritos, autênticos *cristais de tempo* (Deleuze, 1990), a partir das posições fenomenológico-existenciais assumidas por Garfinkel (1967) na Etnometodologia, e Glaser e Strauss (1967) na *Grounded Theory.* E a nem ser possível medir a existência, colocou-se o tempo na encruzilhada do problema da existência e do conhecimento surpreendente. E se a investigação é também na orientação narrativa (Angus et al., 1996; Bal, 1987; Bamberg, 1991; Cortazzi, 1993), fundamenta-se nos dados (*grounded*), permite a desconstrução de estereótipos culturais, preconceitos sociais e esquemas psicológicos de representações (e repetições do quotidiano), podendo abalar *certezas imaginárias*: perdeu-se aquela *outra* vocação docente e instalou-se a dúvida na *escolha* profissional?

Todavia, se as pessoas contam (e *se contam*), a concepção de *amostragem teórica* é central para Janesick (1994, p. 218) na metodologia qualitativa (podendo abranger dados quantitativos), flexível às práticas de trabalho interactivo e em colaboração, nos contextos locais e heterogéneos. Prescreve o método crítico e criativo o seguinte: *comparações constantes* de extractos de textos (Glaser & Strauss, 1967, p. 1), ao longo da recolha de dados/textos, análise e síntese; orientações em que *se adquire confiança nas categorias/códigos*, que *emergem dos dados* e são, *selectivamente*, reformuladas. Trata-se de ser criada uma amostragem de *fenómenos* (incidentes, contingências, actividades nas populações docentes), por comparações entre duas ou várias das amostras de actividades ou fenómenos... Comparando-se fenómenos interpessoais, na psicologia, o método introduzido por David Rennie e colaboradores (1988), incorporou procedimentos indutivos e dedutivos.

1. Método de *Grounded Theory*

No método de investigação, recolhemos produções auto-biográficas, construindo teoria a «descobrir nos dados». Para desagregar os textos, em formatos manejáveis, efectuaram-se *codificações*, por processos especificados com a primeira e segunda de três técnicas da *Grounded Theory*: *codificação aberta*, *codificação axial* e *codificação selectiva*. No procedimento sistematizado amplificador de conjecturas, tratou-se de *quebrar*, examinar, comparar, criar conceitos e *categorizar* os extractos de textos, com vista à proliferação de códigos ou categorias de dados. As técnicas da análise/codificação aberta enunciam-se: (1) *questionamento* – o «perguntar» sobre dados; (2) *análise de palavras, frases e parágrafos*; e (3) *técnicas para comparações* (*flip-flop – vaivém* entre textos, agitar a *bandeira vermelha – considerar tabus culturais* e *comparação de fenómenos proximais* e *de fenómenos distais* (Strauss & Corbin, 1990, pp. 84-88, 90-93).

Como exemplar de técnica para um fenómeno distante, uma docente e arquitecta – registo de identificação de Elvira (n. 1932), redigiu ter feito outra formação, em 1982, mas

negativamente apreciada na competição. Por seu lado, fenómenos próximos serão retratados nos episódios do tema da escolaridade na infância, nos relatos de Ada e de Berta, aludida a socialização com colegas, sem irmãos, aliás, como Gabriela, que não o evidenciou.

Por codificação axial, o segundo modo de trabalho, de acordo com Strauss e Corbin (1990, pp. 96-115), estabelecem-se conexões entre categorias e descortina-se um paradigma, (teórico ou pragmático) que estipule relações entre os elementos dum fenómeno/episódio, ocorrência ou *história*, como o que será identificado de «uma formação impactante». Esse é o modelo normativo/paradigmático que integra elementos narrativos antecedentes e consequentes de acções/interacções e emergência do fenómeno em contexto, para além das estratégias de acção interactiva e da elucidação das condições estruturais e intervenientes, que constrangem ou facilitam os incidentes.

1.1. Percursos pertinentes como fenómenos distais

Justifica-se frisar que na *Grounded Theory* se valoriza a construção de categorias *in vivo*, as palavras textuais. De anotar também que o explorado com palavras das formandas foi redigido em itálico e as suas mais extensas expressões verbais colocadas entre aspas.

Foram elas próprias a separar no tempo a formação familiar, anterior a escolaridade, como um «percurso decisivo de formação». Por exemplo, daquela época recuada, foi dito por Ada (n. 1942) algo impreciso, como «a liberdade de uma infância em que aprendi a viver comigo e a gostar de mim». Palavras introdutórias, para aludir que, em solidão, se apreciou como de valor. Comentou ser um outro *percurso* ter vindo a «ultrapassar divisões ideológicas ou opções políticas - o que de mais bonito aprendi [no Curso de Direito, da Universidade de Coimbra]». Ter frequentado a Associação Académica de Coimbra e a Juventude Universitária Católica - *a dimensão do grupo*, aproximou-a de outras, vindo a destacar-se na Comissão da Condição Feminina (institucionalizada em 1977), anteriormente à criação da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Outra filha única, Berta (n. 1933), futura enfermeira e licenciada em História, começou por afirmar ter aprendido a *trabalhar em grupo*, no Jardim Escola João de Deus – Lisboa, nutrindo ali o seu *interesse* social, *relacionando-se*, *partilhando*, *dialogando*, *discutindo*, *encontrando consensos*. No colégio, a turma seria uma *pequena comunidade*. Abrindo-se a imagens visuais, tácteis e movimentadas, Berta escrevia-o, na reflexão escrita:

> «Quando penso na minha vida recordo-me muitas, mesmo muitas vezes, da menina de bibe encarnado de quadradinhos miúdos que brincava no Jardim Escola João de Deus, debaixo do telheiro, que esperava sentada no banquinho que a fossem buscar, que metia as mãos todas no barro, que era apontada como exemplo de menina que comia bem e de tudo, sem problemas, mas que era também por vezes mal comportada e atirava bocados de barro às outras meninas. Penso que foi aí que eu aprendi a trabalhar

> em grupo, foi aí que nasceu o meu interesse pelos outros, que se desenvolveu uma vontade, que ainda hoje norteia a minha vida, de dialogar, discutir, encontrar consensos, relacionar-me e partilhar.»

Para nos definirmos, precisamos de nos opor? O que Berta *partilhava* era uma atitude colaborativa na formação (categoria *in vivo*) que significava, depois escrito, ter-se inserido nas lutas sociais, políticas e profissionais: Comissão Democrática Eleitoral (CDE - 68/69 e 1973; trabalhado sete anos na comissão de gestão e ensino de Enfermagem; realizando inúmeras acções como formadora na área da Saúde Comunitária; assumido ser Dirigente Sindical por quatro anos; e Membro de Direcção da Associação Portuguesa de Enfermeiros.

Deu-se o exemplo de categoria *a posteriori* retomada *partilha*, para se elucidarem, por comparação distal, *percursos significativos*, para Ada e para Berta: a socialização feita na Universidade e no Jardim-de-Infância, respectivamente. Faremos adiante a recriação de memórias de outras trajectórias enfatizadas, de tempos subjectivos e lugares comum.

2. Partir para chegar *mais longe*

Nunca lemos um texto da mesma forma. Tanto a literatura como a psicologia desautorizam a percepção comum, na medida em que a todo o momento surgem novas possibilidades, cumulada de intersubjectividade a investigação psicológica de relação.

Quando se coloque sermos *sujeitos em formação permanente*, em Histórias de Vida, foca-se o ser em *devir*, como um projecto em movimento (Zamith-Cruz, 1997). E de acordo com as orientações *emancipatórias* (Nóvoa, 2000, p. 22; Pineau, 1987; Dominicé, 1990; Nias, 1989), hoje retomadas, é valorizada a singularidade e as psicobiografias cruzadas. Essa abordagem, «não estruturada (...), que usa documentos pessoais» (Bailey, 1978, p. 273), resulta em tipologias (perfis-tipo de professor, fases de vida ou determinantes), com frequência difíceis de entrançar: Partilhamos características temperamentais e personalidade educada, mas distinguimo-nos no que queiramos ser.

Centrando-nos adiante na infância e na escola, por auto-relatos sobre pais, amigos e professores, seguiu-se análise de escolaridade/«escola primária» e formação vocacional em saúde e educação, além de aludida formação.

2.1. Categoria central percursos decisivos de formação – infância

Na reconfiguração dos textos, as categorias foram ligadas à categoria central 1 (CC #1) – *percursos decisivos de formação - infância*: *dialogo*; *discussão e encontro de consensos*; *relacionamentos*; personalidade herdada e adquirida com familiares; formação em valores (naturalistas, humanos, sociais...); força do *destino* (imposto, conflitual, casual ou

inesperado); e determinante estrutural – nível socioeconómico de origem. Na vertente de socialização secundária/escolar, foi repetida a tónica de *infelicidade* e *prisão*, por Berta, Elvira e Gabriela, no colégio e ensino inicial básico de 4 anos.

No *percurso antecedente da escolaridade obrigatória*, influentes foram os pais e avós caracterizados: pai e avô paterno de Ada, mãe de Carla, pai e avós maternos de Diana, pai e mãe de Elvira, mãe de Gabriela e mãe de Helena.

Além de Diana, Berta, aos 9 anos, filha de pais divorciados, focaria a guerra e o afastamento do pai. Recordou que foi em 1 de Setembro de 1939, quando ainda corriam as férias de Verão, na sua terra de Almoçageme, que aquele anunciou o início da 2ª Grande Guerra, entrando alvoroçado em casa. Foram colocados papéis protectores nas janelas, «não fosse Portugal entrar e haver bombardeamentos». Desses anos, lembraria o racionamento de pão, petróleo e carvão, além da dificuldade em sintonizar no rádio a emissora pública de rádio e televisão do Reino Unido, fundada em 1922, *British Broadcasting Corporation*. O pai partiu para Moçambique, mas ela nem sentiu «propriamente, desgosto com a separação [dos pais]», atribuído o significado de ser *diferente*. Noutro lugar, acrescentaria a mudança de interpretação aos 35 ou 40 anos: «atrás dessa atitude de compreensão, estava um desgosto grande e muita tristeza». Na época, em casa de *salazaristas*, *extremamente religiosos*, agradava-lhe muito «sentir-se membro de uma família grande», ser acarinhada por duas irmãs (Teresa e Piedade), além de outra menina, a Maria João *da praceta*. Nunca se separou dessas três amigas de escola primária.

Retomam-se, por ordem de primeiras letras do primeiro nome no alfabeto, extractos de texto das narradoras, se bem que não nos fosse pedido anonimato.

Ada (n. 1942), formadora em organizações feministas, não explorou a faceta mais identificadora da pessoa que *conte histórias*, mas utilizou de forma singular abstracções poéticas na autobiografia pública. Nascida e a viver no Porto, desenvolveu o amor à *natureza* na zona rural limítrofe, *a Cascais do Porto* - Granja. Situou a *cultura* do meio, «entre uma média burguesia e uma cultura de pobre». O valor social da vida, «demasiado sério» para si, ensinaram-lho no Curso de Coimbra, como *justiça, liberdade, solidariedade.* Mas em casa, pai e avô introduziram-na nas acções de defesa de direitos de outros.

Foram diversas as bases socioeconómicas, culturais e educativas de enfermeiras Berta (n. 1933) e Carla (n. 1943): Uma, a aluna do Jardim-Escola de Lisboa; a outra, uma exploradora-excepção, nascida em Angola. Ao contrário de Berta, Carla gozou da *liberdade física* no espaço sem limites, antes de frequentar uma escola, onde «deambulava com elas [outras crianças], na vila». A mãe africana, era *disponível* e

alegre, «a grande companheira, nos primeiros anos». Ensinou-a ler e escrever e, *brincando*, «entrava habitualmente nos jogos e brincadeiras».

Por seu lado, a enfermeira Diana apresentou a narrativa menos fluida, com repetições e hiatos, iniciada com o seu casamento. Nem saberia *por onde começar* a sua História de Vida, antes de contar ter *percebido* o que «nunca lhe tinha feito 'clic'». Foi ao longo do curso em análise, que apreendeu que «tem sido tão rica [a sua vida, feita] de coisas boas» e ela própria «importante no construir dessas coisas»: o casamento de 22 anos, ter dois filhos... Esse apreço por si mesma foi-lhe sugerido por par, na heteroformação no curso. Até à adolescência, quando os pais se separaram, viveu *sem grandes sobressaltos* ou em ausência de aparente *traumatismo.* O pai deixou a casa do avô materno, quando tinha 4 anos, por se *incompatibilizar* com o sogro na *educação* [dos próprios] *filhos*, antes de ficar sem emprego. O avô materno era «coronel reformado, homem extremamente autoritário e rígido que sempre manteve o estatuto de patriarca da família (mesmo em relação aos irmãos dele que lhe pediam sempre a opinião, ou melhor, a autorização)». A avó materna, *figura austera* mas *extremamente doce* e *compreensiva*, morreu aos seus 8 anos. O *cordão umbilical não cortado* entre avô e mãe, segundo disse, fortaleceu-se depois mais. Como o pai fora educado em Inglaterra, Diana ainda frequentou o Jardim-de-Infância *Queen Elizabeth School*, colégio em Lisboa, desde 1935, com ensino bilingue.

De que *afectos* seremos capazes? Perguntou e respondeu Elvira, cuja formação psicológica foi por si evidenciada. Seremos sujeitas a determinação na família, país, a nossa língua. Não foram escolhas. O mesmo acontece com contextos que escapem à nossa acção.

Elvira, como Carla, contou ter vivido os primeiros anos em Angola, em Luanda. Psicoterapeuta de crianças, além de docente no ensino superior, Elvira não deixou de escrever ter aprendido valores mais com os pais: «uma certa ligação à natureza, uma timidez nos afectos [como o pai], que levou tempo a alterar-se [nela], a liberdade de opinião, a autonomia, a [tomada de] decisão». Definiu o pai como «professor, jornalista, escritor, lembrado até ao fim pelos alunos, contido nos afectos».

Como outras também, Fernanda iniciou o seu relato escrito, assumindo os avós maternos serem *camponeses*. Observou qualidades no pai, conotado com «O Buendia», de «Cem anos de solidão». Era *dinâmico* (...), [tendo feito] *ascensão social*, por estudar nos caminhos-de-ferro portugueses. Levava ao Alentejo novidades de Lisboa, recitava poesias, organizava festas e, como a personagem, mostrava mercadorias nunca vistas como um gravador: *«Chamava os amigos, falava com eles... depois, abria a gaveta da secretária e carregava no 'play'... era uma festa».* Sem frequentar um Jardim-de-Infância (inexistente em Moura), tinha imenso espaço à porta de casa, junto da estação ferroviária. Em meio rural, como a angolana Carla, «essa liberdade foi uma das coisas boas que me deu a infância». A futura técnica auxiliar social, que iniciou, em 1970,

licenciatura em sociologia, em França - *Vincennes*, não deixou de relatar os sinais de *estratificação social* (no *colégio de ricos*), de género (na escola industrial *de pobres*, bem como na hierarquia religiosa) e a agressividade de primeira professora.

Nascida em 1955, já Gabriela, filha única (como Ada e Berta), nunca focou o grupo escolar ou social. Em 1960, com 5 anos, entrava no Jardim-de-Infância, mas era «presa num sítio horrível», qualificado como *um sofrimento.* Ficaria lá já de noite, depois da partida dos colegas, *a chorar* até lhe *abrirem a porta*. Então, dia após dia, *corria* para casa e a mãe *correria desesperadamente* atrás de si.

Tendo formação psicanalítica (grupanálise), como Elvira (em Imaginária de André Virel), crente na força do *destino*, Gabriela tomou o destino de mãe, que *também* teve «um percurso de vida um pouco complicado», mas por ser *órfã* desde os 6 anos, viver com *muitas limitações económicas* e, «especialmente, [ter tido] muito pouco afecto». Desde pequena, a mãe de Gabriela somente lhe «daria coisas e faria coisas», entendido como «formas de amor». Deu exemplos da mãe lhe «dar o pequeno-almoço à boca e na cama até aos 12 anos»; fazer-lhe todo o trabalho em casa, 9 meses após a morte do pai, quando ela casou aos 21 anos. No parto do primeiro filho, Gabriela terá dito: «Quero a minha mãe, não fico aqui sem a minha mãe…».

Por último, Helena (n. 1937) escreveu no início de registo escrito o seguinte, fazendo lembrar a infância de Ada, na Granja: «A minha infância [em Alcanena] foi muito marcada pela personalidade da minha mãe e do meu pai e pelas soltas brincadeiras nos sótãos e nos quintais, pelos afectos cúmplices dos criados, pelos rituais vividos na família e na terra». Apresentada a família como *de média burguesia* e pai *industrial*, ela era a *superprotegida*, única rapariga, após morte precoce da irmã, quando fizera 2 anos. Recorda ter sido «amamentada e 'criada'» por uma jovem *extremamente pobre*, a empregada Rosa. A mãe era «culta, inteligente, 'tocava piano e falava francês', sensível, muito afectuosa, exigente e empenhada em educar os seus filhos dentro da mais pura ortodoxia cristã». O que acontecera para ter ama, sem cuidados de mãe? Quando Rosa «tinha perdido o seu bebé», a mãe de Helena estava «acamada durante muito tempo, por causa de uma flebite que lhe adveio depois do parto». Entretanto, a ama «ligou-se à 'sua menina' profundamente e chorou muitos dias, quando percebeu que tinha chegado o momento de partir.» Sem que a tivesse *conhecido*, escreveu: «às vezes, ainda penso nela…». Nessa apreciação da infância, é enfatizado um acidente casual e inesperado, evento único e improvável, *destino* de Gabriela ou substituição da mãe de Helena por ama.

2.1.1. Tempos de escola primária

Diana foi a única participante a não se referir ao quotidiano, anterior a casamento.

O tempo de ensino básico/primário é um momento de viragem. Pôs termo à época de exploração no espaço amplo (e na natureza fulgurante) por Carla e Fernanda, em zonas rurais, além de liberdades e constrangimentos.

Dessa fase, Ada (n. 1942) distinguiu valorizações de modelos de género, quando frequentou uma escola *sub-urbana* do Porto e percebeu diferenças sociais notáveis. Teria colegas meninas, que «cheiravam a peixe ou tinham pais alcoólicos». Contrastante, ela usava «tranças bem apertadas, vestidos limpos e merendas esmeradas», mas queria *solidarizar-se* com as outras. Um belo dia, a professora ter-lhe-á mandado o recado para casa - «a menina lê demais (até «A República», jornal fundado em 1911) e faz redacções sobre o Estado Novo [1926-1974, ininterrupto regime de ditadura], que lhe podem valer uma reprovação na 4ª classe». Em outro dia (de *crise*), a docente contou *a parábola dos talentos* (perdidos), quando Ada não fez os *deveres* de casa. Admoestava-a (de forma indirecta) por ser uma aluna brilhante, desperdiçando o seu potencial por esforço mínimo no estudo.

Para Berta, também não correram bem os dois primeiros anos de escolaridade. Teve que pedir à mãe, repetidas vezes, para que a retirasse do colégio particular, onde a orientação religiosa a tornaria *infeliz*, devido a regras impostas: «A primeira coisa ao entrar às 9 horas era rezar, na capela, ao acabar a manhã, rezava-se, ao entrar depois do almoço nova oração e às 4 e meia não se saía sem agradecer ao Senhor a passagem de mais um dia.» Na 3ª classe e na 4ª classe, encontrou as eternas amigas da sua rua e passou a ter *boas recordações*: o casal de professores «estimulavam-nos muito, sentia-se que gostavam do seu trabalho o que, penso eu hoje, deve ter ajudado a minha formação (...) fazíamos pequenos concursos, trabalhos em conjunto e convivíamos com os alunos mais velhos».

Focando o texto de Carla (n. 1943), foi nas férias grandes, quando tinha 6-7 anos, que fez a sua segunda viagem de Angola ao Porto, onde nasceu o pai e onde vivia a avó paterna. Veio em companhia da sua querida mãe angolana. Mas foi então que aquela *estranha* mãe do pai, sua avó, lhe leu *trechos da Bíblia* que *comentava*, antes de dormir, quando bebia *o chá com bolachinhas*. Acentuou «o questionamento das certezas adquiridas», que com ela aprendeu, nunca esquecido – pode-se duvidar, afinal, de ideias veiculadas por trechos religiosos. Portanto, Carla defendeu ter sido *crítica*, antes de entrar na escola (*menos crítica*). Na época, a escola primária conhecida da Carla era em casa da docente, na pequena vila africana: «readquiri [na casa-escola] a liberdade de movimentos, que perdera parcialmente [no Porto]». Fora do centro da vila, a excursão de quilómetros a pé até à escola «possibilitava várias explorações». O que mudou por casamento e afastamento da primeira professora não foi frisado, mas sim o contexto e aspectos físicos e psicológicos da docente:

> «[A senhora professora, que tinha escola em casa] consentia que subíssemos às grandes amoreiras que tombavam sobre o telhado e recordo-a muito calma e doce, magra e loira; deveria ter pouco mais de vinte anos. A escola nesse ano foi um prazer.»

Na adolescência de Carla, era o pai a comprar-lhe livros de banda desenhada e, na companhia do irmão, via com ela filmes de desenhos animados, mas sem os comentar. Inquestionável, ele nunca se *justificaria* por quaisquer *decisões* tomadas ou *opiniões* pessoais, como era comum na sua mãe, a avó do Porto.

Como Carla, Diana teve uma professora *meiga* e *compreensiva*. O colégio privado inglês, *Queen Elizabeth School*, seria caro e a irmã, deficiente auditiva, exigia cuidados maiores. Então, Diana já vivia sem o pai. Morava com irmã e irmão, avô materno e mãe, pianista. Somente o avô materno a «punha a estender as mãos», mesmo antes de ele pegar na régua para lhe bater. Ela *não chorava* e a mãe diria, na circunstância agreste: «Mas porque é que fazes isso? Não faças!» Aceitar sem questionar o avô *coronel*?

Em Luanda, Elvira (n. 1932) contou a ânsia de ficar com a mãe, sem ir à escola: «... já sei tudo! Já sei tudo!» - gritaria, dando voltas à mesa para não ser apanhada. Chorava, antes de entrar na sala de aula e, nos trabalhos escolares, a mãe ajudava-a: «... a mãe sabe? A mãe sabe?» A frequentar a 1ª classe da escola pública [em 1938], o professor era idoso, *baixinho* e usava sempre *fato escuro.* Dizia, diariamente: «meninos tirem as lousas [de ardósia para escrever]». Ela pensava no início ter deixado «em casa as loiças das bonecas», uma *confusão* – lousa e loiça... Aos 8 anos, a futura arquitecta passou a ter outra docente, que a mandava desenhar no caderno diário («visualizado ao pormenor»), «hoje uma caravela, amanhã uma maça...», causando-lhe *uma hora de sofrimento*. Em Luanda, os barcos eram «canoas dos pescadores negros, com a longa vara que fincavam no fundo da água para as fazerem andar e os navios eram aos andares, nos portos» E com goiabas, mangas, papaias, pitangas, pegaria ou comeria uma maça? Na circunstância insólita, o que acontecia?

> «A professora tirava-lhe o caderno, e como estava mal [desenhada a maçã], corrigia e pintava com as pastilhas de aguarela, amarelo de um lado e vermelho do outro (para ficar apetitosa como a maça da bruxa da Branca de Neve), punha depois o caderno aberto em cima do quadro preto para os outros meninos verem como era – e, no fim, riscava sobre a maça um enorme muito bom!»

Se a escola frequentada por Elvira era um lugar *frio*, mas em África - Angola, ao contrário do seu curso, em 1982, a formação para adultos foi um «espaço competitivo, sem solidariedade, sem troca de saberes, entre os adultos». Ambivalente, o empenho de Elvira foi justificado por pensar nas crianças e adolescentes, o que entendeu como *ambíguo*, para tamanha *repulsa* e *atracção* permanentes.

Referindo a Fernanda, nascida em 1950, filha de um factor dos Caminhos-de-Ferro Portugueses, frequentou o colégio privado de Moura. Futura socióloga, também ambivalente, «com os filhos dos ricos, os latifundiários [na posse de grandes propriedades

agrícolas alentejanas]». Era tempo de «métodos pouco participativos» de professora, a *enérgica* Dona Pataca. Acrescentaria com humor ter a docente «uma forma peculiar de ensinar quando as coisas não corriam bem: Atirava o que lhe estava à mão [a aluno/a]». Ilustrou-o no único relato cómico, pela senhora «ter atirado com o telefone à Geninha» (sua colega), quando esta apontou no mapa «um país perto de Portugal». *Nervosa*, a Geninha colocou o dedo na aldeia da Amareleja.

Sublinhe-se ainda a condição que Gabriela atribuiu à escola, depois dos 6 anos, enquanto função da sua própria «defesa pessoal, força e autonomia» (novas categorias sinalizadas), ela que fora «criada, amada e protegida por dois pais [pai e tio paterno com quem viveu, na ausência daquele] e três mães [mãe, tia materna com quem viveu, na ausência daquela, e avó materna]». E é na instituição escolar, quando voltou para junto dos pais, em Lisboa, que se terá *confrontado* com a «necessidade de aprender a defender-me e a arranjar reservas ou a mobilizar as reservas que eu tinha». «Começava a aprender» ter de se capacitar «sozinha, fazer certas coisas...».

Discordante, Helena (n. 1937) «somente se lembra de si mesma», quando deixou os pais em Alcanena, a 150 km de Lisboa, onde frequentou o *Colégio das Irmãs - católico*, vivendo com a avó e irmão, estudante de Direito. Mãe doente e amamentada por esquecida ama Rosa, feitos os 9 anos deixava de ter «aulas em casa, com meninas». Ao contrário dos três irmãos rapazes, não fora inscrita na escola primária local. Os professores deslocavam-se à residência e «integrava *mini-turma* de meninas do mesmo meio social». Sentiu-se outra vez *superprotegida*, aos 15 anos, quando abandonou o colégio, sofrida doença prolongada, mas «aprendeu imenso» nos cursos livres de português, filosofia ou línguas estrangeiras.

3. Momento de viragem na admissão no ensino médio ou superior

Importou-nos sintetizar relatos das adolescências, na transição para escolas profissionais - ensino técnico. Somente uma narradora acedera ao sistema universitário público (Ada), outro sinal de estratificação socioeconómica e cultural.

Outras manteriam sério atrito familiar: Carla, Berta, Diana e Fernanda.

As duas primeiras inseriram-se em escola de internato, considerada por Diana «a [Escola de Enfermagem] *Rockefeller*». Como avaliação de nível vocacional, o que foi recordado da *instituição média* para «a elite das filhas de 'gente de bem'», de onde quatro sairam enfermeiras? Diana teve mais rápida *independência económica* e liberdade familiar, admitidas, sem habilitações de acesso a ensino superior. Aproximando pontos de vista das quatro, encontraram *boa recepção* e *simpatia* das professoras, *boa camaradagem* entre colegas internas, instalações físicas *agradáveis*, higiénicas e *muito organizadas*. Esperada qualidade de formação, o curso era *violento*, *cansativo*, mas

interessante. Adquirida na instituição uma *auto-confiança* em competências de ajuda a doentes, na escola se «cuidava dos que sofrem, fazendo-se coisas úteis a outros», ali se aprendia *a ouvir*, *a entender necessidades*, propiciado o *diálogo* com quem cuidavam. Mas a expectativa de emprego assegurado, com *bom* ordenado, não era de excluir para a via tomada. Diana ainda quis ser hospedeira de bordo ou licenciada em curso de línguas para viajar, cirurgiã para fazer *o bem* ou ser economista, para ganhar muito dinheiro.

Por sua vez, no curso de auxiliar social, Fernanda ainda pensou tornar-se missionária. Trocara Moura por Lisboa, contrariando os pais.

A influência de pais fez-se sentir, nas escolhas para dois cursos: o de Berta, feito mais tarde, de licenciatura em História e o de Ada, na licenciatura em Direito. No último caso, o curso era *masculino*, a ser avaliado o «*método* [didáctico], a *forma* [de ensino magistral] e o *raciocínio* [lógico]). Foi a aposta de quem se auto-apresentou *teimosa* e *independente* por ir para Coimbra. Fora de casa, filha única e *boa aluna*. Com *costumes bem regrados*, Ada adoptaria a defesa e formação de mulheres como missão na vida.

A dedicação aos que sofressem ou fossem mais pobres, a minorias de qualquer idade, foi a intenção profissional explícita da maioria das narradoras.

Discussão Final

No final de Cursos de Histórias de Vida, foi crucial ser dita a vida de alguém como uma forma em movimento, por formadora, Christine Josso. Nunca se esquece ser a própria existência comparada a um *carrocel*, ou a pessoa observada como «O barco» (*E la nave va*) de Federico Fellini, filme produzido em 1983.

Menos tangencial, estranho e distanciado, é o que se faça, quando se analisem/interpretem textos de outros. De formação vivencial, os dados dão origem ao primeiro passo na hipertextualidade, alcançados significados múltiplos, a várias dimensões, que só o hipertexto permite e que o texto plano de autoria de formanda não permite. Como uma árvore com ramadas, um ou outra poderemos seguir, ou seja, as relações entre categorias na *Grounded Theory* são abertas e o processo de descoberta contará mais do que um ramalhete de configurações humanas.

Duas categorias centrais foram definidas, a categoria central percursos decisivos de formação (e categorias, além de infância) e a categoria central formação impactante, alvo da investigação, com base na (hetero)formação.

Destacaram-se fenómenos na educação, anterior a profissão prolongada e apresentaram-se códigos de categorias centrais. Como formação inovadora, houve um fenómeno/episódio de mudança registado, por codificação axial do extracto de texto de Antónia. Um curso de especialização em Saúde Mental e Psiquiátrica, aliado à sua

predisposição reflexiva, mudá-la-ia mais do que a outra aprendizagem formal. Na perspectiva cognitiva, é como se a estrutura dada ao pensamento, no curso incomum, criasse o *reconhecimento de padrões* (Goldberg, 2008), ou seja, modelos com sentido e propícios a nova escolha de vida com afecto positivo.

Por sua vez, a dimensão mudança do *viver/narrar* (no ciclo de vida) abrangeu um esboço de fases temporais por que todas passamos. Assim colocado, os códigos seguintes são polarizados nos dados/textos: (1) Educação (in)formal *versus* Educação não formal (incluindo referentes na família, professores, amigos, outros); (2) Experiência pessoal *versus* social; (3) Formação *versus* Episódio *que eu nunca tenha ouvido antes* e; (4) Refúgio *versus* Projectos para o futuro viáveis, exequíveis e novos (criativos).

Associada à primeira categoria central, criou-se a categoria tempo de escola básica e, mesmo que nem sempre se goste da escola, esse foi o quotidiano, alternativo à escola em casa. Outra categoria, educação informal *com retratos de família*, exemplares de sub-categoria valor de mãe (em detrimento da referência ao pai) encontraram-se nos textos.

Além do determinante estrutural socioeconómico de origem, condição de classe e diferença de género (profissões de ajuda, interesses educativos), outras sub-categorias associadas à primeira categoria central, foram *partilha* e valores familiares, focado por Antónia ter *aprendido* até a *não ter medo do afecto*, a tomá-lo como uma *energia vital* (dimensão uma (lenta) mudança do *viver*). Se o episódio narrado por Antónia é significativo, na espera ou paragem, a sua força ou motor de mudança passa por emoção: os afectos marcam a diferença do curso que não pretenda ser didáctico, em um só sentido. Em outros termos, Manuela aprenderia com alunos que aprenderam com ela.

Na segunda dimensão, agruparam-se eventualidades subtis e imprevisíveis: possibilidades educativas, familiares e/ou profissionais.

Um código recorrente é (hetero)formação, criado antes de se ter concebido a segunda categoria central, formação impactante, de que se aludiu o paradigma *momento de crescimento*, evidenciado por Antónia. Foi aprendido, por participantes, com familiares, colegas, mestres e pensadores, em livros, a *amizade*, a *solidariedade*, a *confiança*, o *amor*, a *paixão,* a *perda de um pouco da inocência*. Em relação a regime político português, a orientação profissional ou religiosa foi contestatária e assumida emancipadora.

Na codificação axial, apreende-se que Antónia criou até mesmo uma *linha-da-história*: que formação? A formação nos afectos, cuja ruptura passou por *deixar de ter medo de sentir amor.*

Por último, o código residual, denominado de inversão de modelos, fez aprender Manuela, com *alunos-mestres*, e Conceição, com prostitutas do Bairro Alto, a quem se

cometeu alfabetizar e favorecer a autonomia, por educação no modelo de Freire. Participantes, como Maria, reverteram o conhecimento das suas *raízes* nas acções iniludíveis de ajuda a outros. Concepções identitárias e de sentidos da realidade foram alterados, por formação em Histórias de Vida, mediante acção e reflexão escrita.

Somente Antónia foi capaz de se dizer *condicionada* por factores extrínsecos.

Por ambiguidade da realidade e opção subjectiva na metodologia, o que os supracitados processos discursivos significam não é «evidente», dependendo de predisposição e de interpretações. Essa é também uma acepção alternativa à concepção de *sujeitos* em investigações experimentais, de *respondentes* a questionários ou de *informantes* de outras culturas. Enquanto profissionais de educação, mudaremos tanto mais as nossas práticas, quanto maior for o entendimento da dimensão do (auto-)conhecimento e a tónica colocada na relação humana.

A hermenêutica não se liga à intenção experiencial do actor, o que é discernido no significado de textos/acções para Histórias de Vida.

De forma explícita, em 1967, foi por via fenomenológica que se antes deu corpo à Etnometodologia e à *Grounded Theory*. Dessas metodologias sociológicas americanas, Herbert Blumer faria nascer o Interaccionismo Simbólico, dois anos depois. Seriam os fenómenos a falarem por si, sendo o processo revelado/descoberto, desde que se suspendessem os pressupostos e os estereótipos, nas comparações constantes. Como as Histórias de Vida, a fenomenologia, se bem que se ligue à compreensão e a significado de documentos, falas e práticas, procura discernir temáticas comuns ou únicas. Em particular, a orientação da *Grounded Theory* foi crucial no corte com a verificação de uma teoria, por *descoberta* de fenómenos enraizados na cultura.

Referências

ANGUS, L., KARDTKE, K. & HEIDI, L. (1992). A rating manual for the narrative processes coding system. Unpublished manuscript. Department of psychology, York University, N.Y., Ontario, M3J 1P3.

BAL, M. (1987). *Teoría de la narrativa: Una introducción a la narratología*. Madrid: Catedra, 2º Ed. (s/d).

BAMBERG, M. (1991). Narrative activity as perspective taking: the role of emotionals, negations, and voice in the construction of the story realm. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 5,* 275-290.

BAILEY, K. (1978). *Methods of social research*. N.Y.: The Free Press.

BERTAUX, D. (1976). *Histoires de vie ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris: Cordes.

CORTAZZI, M. (1993). *Narrative analysis*. London: The Falmer Press.

DELEUZE, G. (1990). *A imagem-tempo.* S. Paulo: Brasiliense.

DOMINICÉ, P. (1990). *L´histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Éditions Harmattan.

DOMINICE, P. (1996). Enjeux de la pratique des histoires de vie comme méthode de recherche-formation dans la formation des formateurs. In D. Desmarais et J. Pilon (Orgs.), Pratiques des histoires de vie: Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention. Paris: Editions Harmattan.

GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. N.J.: Prentice-Hall, Englehood Cliffs.

GLASER, B., & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Adine.

GREENE, B. (2001). *O tecido do cosmo.* São Paulo: Companhia das Letras.

GOLDBERG, E. (2008). *O paradoxo da sabedoria*. Lisboa: Publicações Europa-América.

HENWOOD, K., & PIDGEON, N. (1995). Grounded theory and psychological research. *The Psychologist*, *8*, 3, March 1995, 115-118.

JANESICK, V. (1994). The dance of qualitative research design. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 209-219). London: Sage.

JONES, G. (1983). Life history methodology. In G. Morgan (Ed.), *Beyond method*. Beverly Hills, CA: Sage.

JOSSO, Ch. (1988). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In A. Nóvoa e M. Finger (Orgs.), O método (auto)biográfico e a formação (pp. 37-50). Lisboa: Ministério da Saúde.

JOSSO, Ch. (1991). *Cheminer ver soi*. Tese de Doutoramento. Lausanne: L'Âge de l'Homme.

JOSSO, Ch. (1992). "Consignes pour le questionement des recits". Curso de Formação de docentes da Escola e Enfermagem de Francisco Gentil Martins - Lisboa.

JOSSO, M.-Ch. (2000). *La formation au coeur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires*, (sous la direction de M-Ch. Josso) réunissant des contributions européennes, brésiliennes et québécoises ainsi qu'une bibliographie exhaustive en langue française en l'an 2000. Paris: L'Harmattan.

JOSSO, Chr. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Editora Educa-Formação /Universidade de Lisboa, 2002.Educa-Formação.

LIPOVESTSKY, G. & CHARLES, S. (2004). *Os tempos hipermodernos*. S. Paulo. Barcarolla.

NIAS, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.

NÓVOA, A. [1995] (2000). Os professores e as suas histórias de vida. In A.A.V.V., *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.

PINEAU, G. (1987). *Temps et contretemps*. Montréal: Éditions Saint-Martin.

PINEAU, G. & MICHELE, M. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Paris: Edilig.

POIRIER, J., CLAPIER-VALLADON, S., & PAYBAUT, P. (1995). *Histórias de vida*. Oeiras: Celta.

RICOEUR, P. (1985). *Temps et récit*. Paris: Éditions du Seuil.

RENNIE, D., PHILLIPS, J., & QUARTARO, G. (1988). Grounded theory: A promising approach to conceptualization in psychology?. *Canadian Psychology*, *29*, 2, 139-150.

SMITH, L. M. (1994). Biographical method. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 286-305). London: Sage.

STRAUSS, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. N.Y.: Cambridge University Press.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 273-283). London: Sage.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1997). (Eds.). *Grounded Theory in practice*. London: Sage.

ZAMITH-CRUZ, J. (1997). *Trajectórias Criativas: O Desenvolvimento Humano na Perspectiva da Psicologia Narrativa*. Doutoramento em Psicologia não publicado. Braga: Universidade do Minho.

ZAMITH-CRUZ, J. (2009a). Método de *Grounded Theory* aplicado à escuta ética de professoras na meia-idade. Na mesa 23 – Educação de adultos e novas oportunidades – Educação de Adultos, em que foi moderadora. *X Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação – Investigar, Avaliar, Descentralizar* (pp. 118-121). Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação, Bragança, 30 de Abril e 1 e 2 de Maio de 2009.

ZAMITH-CRUZ, J. (2009b). Investigação por *Grounded Analysis*: Formação impactante de docentes nascidas antes de meados do século XX – área temática Formação de professores e agentes educativos. Comunicação apresentada no *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1068-1082) realizado em Braga, de 9 a 11 de Setembro de 2009, na Universidade do Minho – Instituto de Educação.

ZAMITH-CRUZ, J. (2010). Ética do *care*: Histórias de Vida de Docentes Universitárias. Comunicação apresentada no *XVIII Colóquio da AFIRSE: Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade* (pp. 146-147), realizado em Lisboa, na Universidade de Lisboa – Instituto de Educação, nos dias 18 a 20 de Fevereiro de 2010**.**

Sobre as práticas e o impacto de quatro cursos de educação e formação de adultos: conceitos, reflexões e resultados

Elisabete Vinha
Nelson Lima Santos

FCHS – Universidade Fernando Pessoa

Resumo – Esta comunicação apresenta uma reflexão em torno de concepções específicas sobre a educação e formação de adultos (EFA), sobre os principais critérios adoptados na avaliação de quatro cursos EFA – Técnicas Administrativas, Segurança e Higiene no Trabalho, Técnicas da Qualidade e Gestão de Sistemas Ambientais –, promovidos por uma entidade formadora do norte do país, bem como sobre os respectivos resultados e impacto. Assim, após o revisitar de questões conceptuais do âmbito da pedagogia, da andragogia e da avaliação da formação, são apresentados os principais organizadores da construção de um instrumento original e específico, sob a forma de questionário, com três versões análogas, destinadas a formandos, a tutores e a orientadores. Este questionário apresenta quinze itens para avaliar a qualidade global da formação EFA, catorze itens para avaliar o desempenho do formando no estágio e cinco itens para avaliar o impacto do estágio no futuro profissional dos formandos. Estes itens podem ser respondidos através de uma escala de tipo *Likert,* de 6 pontos, variando entre "Insuficiente" e "Muito Bom". O questionário incluiu, também, oito questões de resposta aberta, com o intuito de conhecer a opinião dos formandos relativamente ao que deve ser mantido e ao que pode ser melhorado em intervenções análogas no futuro. Refira-se, ainda, que os resultados obtidos nesta avaliação são, em termos médios, bastante positivos, quer quanto à qualidade da formação (na perspectiva do formando), quer quanto ao desempenho do formando no estágio e quanto ao impacto do estágio no seu futuro profissional (na perspectiva do próprio, do tutor e do orientador). Finalmente, salientam-se indicadores objectivos de promoção da empregabilidade dos formandos que participaram nesta iniciativa: na verdade, 46,6% dos participantes conseguiram emprego na empresa em que estagiaram ou numa outra, indicador este de muito bom nível, nomeadamente se for tida em consideração a actual conjuntura sócio-económica global.

Palavras-chave – Andragogia; Avaliação; Educação e Formação de Adultos

1. Enquadramento conceptual

A Educação e Formação de Adultos (EFA) é aqui apresentada como um processo específico de aprendizagem, de índole formal ou não, através do qual os aprendizes adultos procuram colmatar as suas necessidades ou défices de formação, de modo a que se dotem de mais e melhores qualificações e, assim, se tornem indivíduos mais activos no exercício da sua cidadania. Espera-se, assim, que esta aprendizagem cumpra três grandes objectivos: (i) enriquecer conhecimentos, (ii) aumentar capacidades e (iii) melhorar ou reorientar qualificações técnicas ou profissionais (Lima Santos, Vinha & Rodrigues, 2010).

Perspectivada desta forma, a Educação e Formação de Adultos surge, por um lado, como um instrumento essencial no domínio da construção e reconstrução de competências pessoais e profissionais e, por outro lado, como um veículo privilegiado na

promoção da empregabilidade, na (re)inserção profissional dos indivíduos e no combate à exclusão social, reduzindo assim os défices de qualificação e contribuindo positivamente para as estatísticas nacionais sobre o grau de instrução da população adulta (Vinha, Lima Santos & Rodrigues, 2010).

Ora, tendo sido estes os primeiros e principais impulsionadores das políticas de formação de adultos em Portugal, concretamente da criação dos cursos EFA, financiados por fundos públicos, parece assistir-se, actualmente, a uma mudança nas motivações dos aprendizes adultos, provavelmente associada ao contexto de crise sócio-económica nacional, parecendo ser cada vez mais frequente a procura destes cursos EFA, não só pelas aprendizagens em si, mas também como meio de subsistência e ocupação de indivíduos desempregados – de facto a frequência nestes cursos garante o recebimento de uma bolsa mensal – e como meio de acesso facilitado à certificação do ensino básico e/ou secundário – na verdade as nossas observações revelam que grande parte dos aprendizes EFA são bastante jovens, levando-nos a crer que esta formação poderá ser a via para a conclusão do ensino regular que, inclusivamente, poderá ter sido abandonado após percursos de insucesso.

Mas, independentemente das motivações iniciais que orientam os aprendizes, importa atentar à importância e potencialidades dos cursos EFA, pois estas motivações poderão desenvolver-se em função da dinâmica de funcionamento e desenvolvimento da formação, nomeadamente se as práticas de formação se afastarem da escola tradicional e passarem a contribuir para a realização das necessidades, expectativas, interesses e motivações desta "categoria" de aprendizes (Lima Santos, Vinha & Rodrigues, 2010).

De facto, na nossa perspectiva este deve ser o elo diferenciador das práticas EFA: a passagem clara do modelo pedagógico – ensinar crianças – para o modelo andragógico – ensinar adultos a aprender –, no sentido de responder às necessidades e características particulares dos aprendizes adultos, características estas que podem ser aproveitadas como facilitadoras do processo de aprendizagem dos indivíduos, concretamente a curiosidade, a responsabilidade, a autonomia e a prontidão para aprender (Lima Santos & Faria, 1999).

Assim sendo, a andragogia deverá ser privilegiada nas práticas EFA, de tal modo que a aprendizagem se perspective como um processo: (i) interactivo de interpretação, de integração e de transformação do mundo experiencial; (ii) activo, autónomo e responsável na construção e reconstrução do conhecimento; e (iii) revestido de aplicabilidade e utilidade pessoal e profissional para o aprendiz adulto (Lima Santos & Faria, 1999). Enfim, um processo que é marcado por procedimentos de acção-reflexão-acção, procedimentos estes que, de forma holística, envolvem os três domínios essenciais

da aprendizagem: cognitivo, afectivo e psicomotor (Rimanoczi & Turner, 2008; Schön, 1987).

E porque nos parece determinante esta passagem da pedagogia para a andragogia, apresentamos de seguida o quadro 1, que evidencia as principais diferenças entre os dois modelos e permite aceder ao que se deve atender na intervenção formativa com aprendizes adultos (Amorim, 2005; Canário, 1999; Knowles, 1995; Lima Santos & Faria, 1999).

Quadro 1 – *Pressupostos da pedagogia e da andragogia*

Pressupostos	*Pedagogia*	*Andragogia*
Concepção do aprendiz	Dependente do formador	Activo, autónomo e responsável pela negociação, construção, planificação, comprometimento e desenvolvimento do seu percurso de aprendizagem
Concepção do formador	Detentor e transmissor do saber	Mediador e facilitador do processo de aprendizagem
Experiência do aprendiz	A construir	Património idiossincrático de cada adulto que se constitui em primeira fonte de aprendizagem e recurso para a integração de novas aprendizagens
Processo de aprendizagem	Centrado no formador e orientado para a aquisição e retenção de conteúdos	Centrado no formando e orientado para a aplicação dos conteúdos e para a resolução de problemas
Prontidão para aprender	Induzida por factores externos e relacionada com níveis de realização que permitam a aprovação e o evitamento da reprovação	Induzida por factores internos e relacionada com a necessidade de saber ou fazer coisas para lidar de forma mais eficaz com escolhas, tarefas existenciais e problemas concretos do quotidiano
Motivação para aprender	Relacionada com a obrigação e desenvolvida por reforços externos (p.e., competitividade, pressão de figuras significativas e expectativas de sucesso vs. insucesso)	Relacionada com o interesse, a curiosidade e as necessidades que a aprendizagem satisfará e desenvolvida por reforços internos (p.e., auto-estima, autoconfiança, auto-actualização e auto-realização)

Ainda em relação às práticas de formação, gostaríamos de destacar uma prática de formação utilizada no âmbito da formação EFA, concretamente na experiência de estágio, e que nos parece de suma importância: a formação-acção. De facto, nos contextos de formação-acção os formandos aprendem, analisando e resolvendo problemas específicos num *locus* privilegiado de acção, um contexto de trabalho concreto e real, sendo que estas situações possibilitam a dinamização e aquisição de saberes pelos formandos (Le Boterf, 1994, 2000; Lima Santos & Vinha, 2009; Vinha & Lima Santos, 2010b).

Acrescente-se que, para além do desenvolvimento de competências profissionais, o estágio – contexto particular de formação-acção – poderá ter um papel fundamental no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, já que:

> ao mesmo tempo que proporciona experiências de acção, viabiliza também a sua reflexão e integração no seio de relações apoiantes e desafiantes proporcionadas pelos orientadores de estágio. É nesta dialéctica entre a acção e a reflexão, circunscrita num ambiente relacional positivo, que o sujeito psicológico se desenvolve. (Vieira & Coimbra, 2005, p.352).

Então, as experiências de estágio, desde que devidamente acompanhadas, reflectidas e integradas, possibilitam o desenvolvimento integral dos indivíduos (Vieira & Coimbra, 2005), sendo que, operando como um elo de ligação privilegiado entre a formação e as exigências do mundo do trabalho, favorecem a empregabilidade, entendida como a capacidade de aceder e manter um emprego ou a possibilidade de vir a ter um emprego (Lima Santos & Vinha, 2009). Daí que sejam considerados requisitos fundamentais para a empregabilidade (Teixeira, 2005): (i) o saber identificar e mobilizar recursos, (ii) o saber resolver problemas, (iii) o aumentar a produtividade e (iv) o compreender e saber lidar com a mudança social, procurando novas oportunidades.

Reflectir em torno de práticas de formação profissional implica, necessariamente, abordar a temática da avaliação da formação. Sintetizando as perspectivas de vários autores (Caetano & Velada, 2007; Tejada Ferández & Ferrández Lafuente, 2007; Lima Santos, Pina Neves & Anjos Ribeiro, 2003; Lima Santos & Vinha, 2008; Vinha & Lima Santos, 2010a), a avaliação da formação pode ser entendida como: (i) um processo dinâmico, sistemático e simultâneo ao processo de formação; (ii) que implica a recolha de dados relativos à concepção, implementação e consequências da realização de uma dada intervenção formativa, bem como a sua análise e interpretação; (iii) com o objectivo de avaliar a qualidade dessa intervenção em termos de eficiência, relevância e efeitos, quer ao nível do desempenho individual, quer ao nível da dinâmica organizacional.

Mas, do nosso ponto de vista, o grande desafio que se apresenta aos avaliadores é o de assegurar que os resultados das práticas de avaliação da formação reflictam, por um lado, o respeito pelas especificidades de cada acção formativa e, por outro lado, acedam a conteúdos que permitam conhecer os efeitos e os impactos reais da formação nos formandos e nos contextos em que estes operam (Vinha & Lima Santos, 2010a).

Daí que consideremos essencial que se adaptem os instrumentos e procedimentos a utilizar na avaliação às particularidades e especificidades dos projectos de formação a avaliar (Lima Santos & Pina Neves, 2004; Lima Santos & Vinha, 2008; Vinha & Lima Santos 2009), pois só deste modo será possível medir o que se pretende medir e só assim os resultados se revestirão de real utilidade para os requerentes da avaliação.

É portanto desta forma que ancoramos as nossas práticas de avaliação da formação, sendo que os resultados da avaliação de quatro cursos EFA, que apresentaremos de seguida, são um exemplo da aplicação deste princípio metodológico.

2. Um estudo de avaliação de quatro cursos EFA

2.1. Modelo de intervenção dos cursos EFA

O estudo que vamos apresentar decorre do pedido de avaliação de resultados de quatro cursos EFA, realizados por uma entidade formadora do norte do país.

Como já referimos anteriormente, o conhecimento detalhado da realidade que pretendemos avaliar é de primordial importância, daí a necessidade de conhecer o projecto EFA, particularmente no que se refere às suas características, objectivos e modelo de organização e intervenção. Saliente-se que todas estas informações foram recolhidas através de contactos com a equipa coordenadora dos cursos, bem como recorrendo à consulta de legislação e documentação oficial e, também, através de documentação interna disponibilizada para o efeito.

Assim, constatamos que, de um modo geral, os cursos EFA pretendem: (i) contribuir para o desenvolvimento e aumento de qualificações escolares e profissionais da população adulta, possibilitando a obtenção da dupla certificação (escolar e profissional); e (ii) melhorar os níveis de empregabilidade dos indivíduos e promover a sua (re)inserção profissional.

Já em termos específicos, os cursos aqui avaliados (técnicas administrativas, higiene e segurança no trabalho, técnicas da qualidade e gestão de sistemas ambientais) apresentaram os objectivos que se encontram no quadro 2.

Quadro 2 – *Objectivos específicos dos cursos EFA*

Cursos	*Objectivos específicos*
Técnicas Administrativas	- Planear, executar, organizar e controlar tarefas administrativas relativamente ao funcionamento das organizações (empresas ou serviços públicos)
Higiene e Segurança no Trabalho	- Aplicar instrumentos, metodologias e técnicas específicas para o desenvolvimento de actividades de prevenção e protecção contra os riscos profissionais
Técnicas da Qualidade	- Proceder à realização de tarefas de planeamento, execução, avaliação e controlo do sistema da gestão da qualidade, bem como da melhoria do desempenho do mesmo
Gestão de Sistemas Ambientais	- Planificar e desenvolver os procedimentos de gestão de estações de tratamento de águas residuais, sistemas de resíduos sólidos ou sistemas integrados de resíduos

No que diz respeito aos parâmetros gerais orientadores dos cursos EFA, bem ao modelo formativo preconizado, estes encontram-se definidos nos referenciais de competências e de formação associados às respectivas qualificações, referenciais estes constantes do Catálogo Nacional de Qualificações, os quais se apresentam agrupados por áreas de formação, de acordo com a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação.

A figura 1 apresenta o modelo formativo dos cursos EFA.

TIPO DE ACÇÃO FORMATIVA		AVALIAÇÃO DA AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS
Formação em sala	Formação de base	Processo de validação
	Formação tecnológica	Processo de avaliação quantitativa
Formação individualizada	Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA)	Processo de validação
	Estágio (modelo de duplo apoio: tutor/orientador)	Processo de validação e avaliação quantitativa do relatório de estágio, submetido a defesa perante um júri
Outras acções	Seminários Congressos Visitas de estudo	Actividades complementares à formação em sala
CERTIFICADO DE QUALIFICAÇÃO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL (NÍVEL 3) DIPLOMA DE ENSINO SECUNDÁRIO PARA CERTIFICAÇÃO ESCOLAR		

Figura 1 – Modelo formativo dos cursos EFA

2.2. Objectivos da avaliação

Os objectivos delineados para a avaliação destes cursos EFA foram:

(i) Avaliar a percepção da qualidade global da formação EFA;

(ii) Avaliar a percepção do desempenho dos formandos no estágio;

(iii) Avaliar a percepção do impacto do estágio, no âmbito desta formação;

(iv) Investigar o que correu melhor;

(v) Investigar o que pode ser melhorado em projectos análogos no futuro.

2.3. Método: amostra, instrumento, procedimento

Os quatro cursos já referidos, envolveram um total de 147 participantes, com a seguinte distribuição: (i) 1 coordenador dos cursos, (ii) 58 formandos (17 em técnicas administrativas, 16 em higiene e segurança no trabalho, 12 em técnicas da qualidade e 13 em gestão de sistemas ambientais), (iii) 34 formadores, (iv) 2 mediadores, (v) 6 orientadores, e (vi) 46 tutores.

Ora, importa caracterizar especificamente a amostra de formandos (Quadro 3), observando-se que os formandos são maioritariamente do sexo feminino (74,1%) e são na sua maioria bastante jovens, constatando-se o predomínio da faixa etária que engloba as idades entre os 26 e 35 anos. Quanto às habilitações literárias, aproximadamente 2 terços possui o 9º ano curricular.

Quadro 3 – *Caracterização da amostra de formandos* (N=58)

		f	%
Sexo	Feminino	43	74,1
	Masculino	15	25,9
Idade	≤ 25	15	25,9
	26-35	21	36,2
	36-45	16	27,6
	46-55	5	8,6
	> 55	1	1,7
Habilitações literárias	9º ano curricular	43	74,1
	9º ano RVCC	10	17,2
	9º ano EFA	5	8,6

Relativamente ao instrumento utilizado, este foi construído tendo em consideração as especificidades desta avaliação. A figura 2 esquematiza as etapas e os procedimentos organizadores da sua construção.

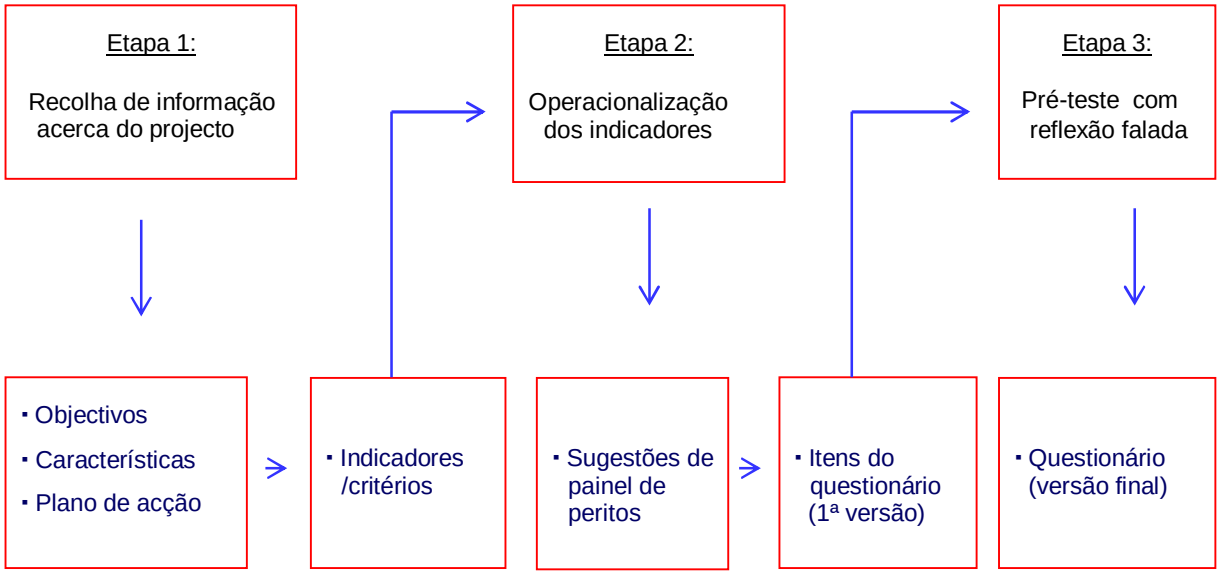


Figura 2 – Etapas e organizadores da construção do instrumento específico

Como se pode observar, a recolha de informação detalhada sobre o projecto EFA constituiu a 1ª etapa do processo de construção do instrumento. Esta informação foi devidamente reunida e sistematizada, constituindo o conjunto de indicadores e critérios a ter em consideração. Por sua vez, a 2ª etapa consistiu na operacionalização destes indicadores/critérios, dando-lhes a forma de itens, tendo sempre em conta a literatura especializada sobre a elaboração de instrumentos e as sugestões de um painel de peritos. Obtida uma 1ª versão do instrumento, esta foi submetida a um pré-teste com reflexão falada, dando então origem à versão final do questionário.

Importa acrescentar que, para a avaliação destes cursos, foi pertinente aceder às opiniões e percepções dos formandos, orientadores e tutores, pois o pedido centrou-se na avaliação do estágio, daí que se tenham preparado 3 versões análogas. A figura 3 ilustra a constituição de cada uma das versões do Questionário de avaliação do estágio e de avaliação final dos cursos EFA (Lima Santos, Vinha & Rodrigues, 2009).

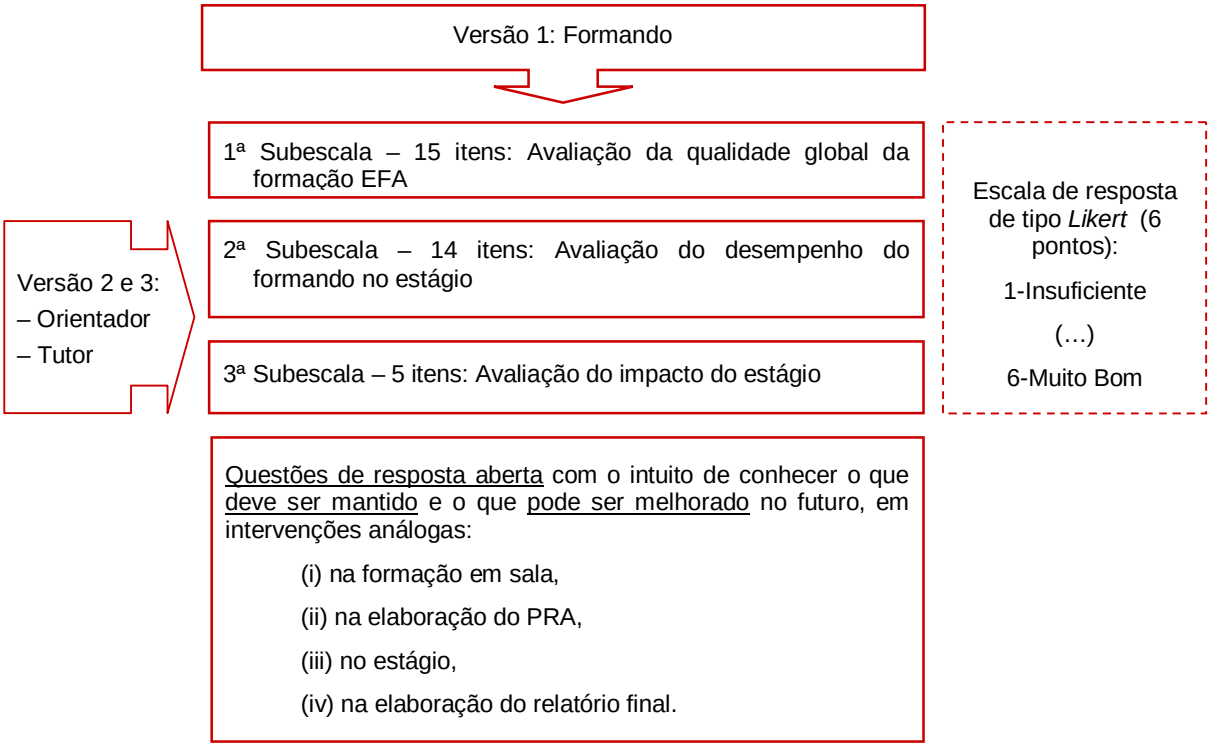


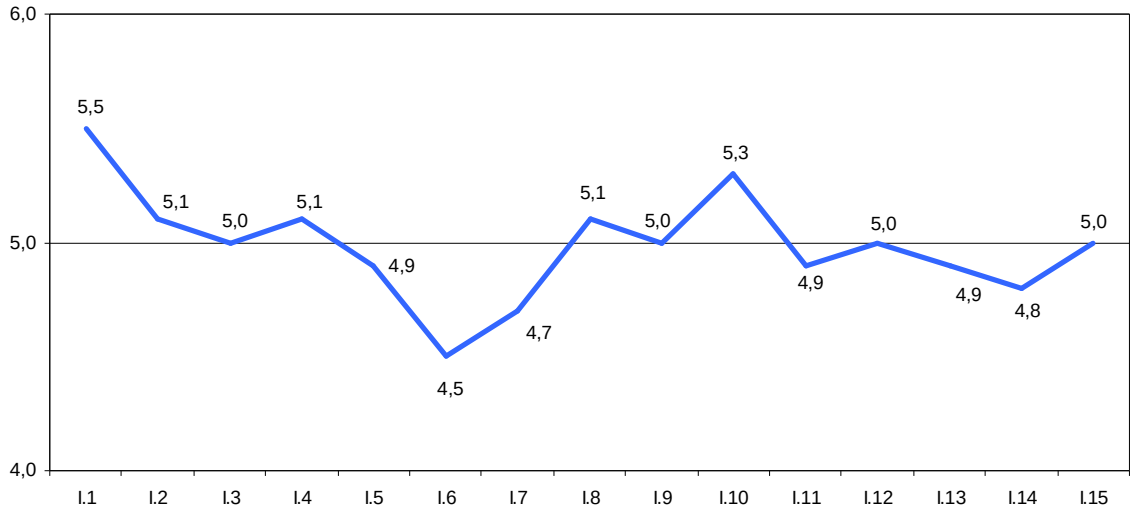
Figura 3 – Constituição das 3 versões do questionário original para avaliação dos cursos EFA

Relativamente ao procedimento, refira-se que o questionário por nós construído, para a avaliação dos cursos EFA já mencionados, foi administrado presencialmente, após a defesa do relatório de estágio ou após momentos de reunião promovidos pela Equipa Coordenadora.

Por fim, refira-se que os dados quantitativos foram cotados e estatisticamente tratados, tendo-se procedido ao cálculo dos perfis das avaliações médias. Já os dados de natureza qualitativa foram tratados à luz da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2008).

2.4. Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados relativos aos dados quantitativos são evidenciados nos perfis de avaliações médias, que se apresentam nos gráficos que se seguem. O gráfico 1 apresenta a avaliação da qualidade global da formação EFA, na perspectiva dos formandos.



Legenda:

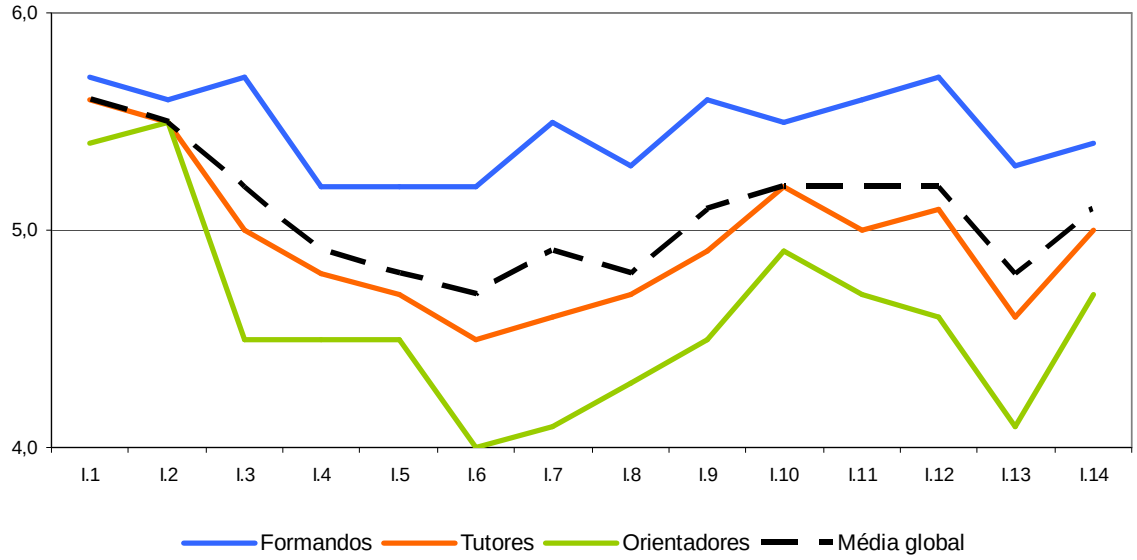
I.1. Qualidade das instalações
I.2. Qualidade dos equipamentos
I.3. Qualidade da documentação de apoio
I.4. Qualidade da formação em sala
I.5. Utilidade das actividades práticas
I.6. Utilidade das visitas de estudos
I.7. Utilidade da elaboração do PRA
I.8. Adequação dos conhecimentos (saberes) adquiridos
I.9. Adequação das capacidades (saberes-fazer) adquiridas
I.10. Qualidade do seu desempenho no estágio
I.11. Utilidade da elaboração do relatório final
I.12. Qualidade do desempenho dos formadores em geral
I.13. Qualidade do desempenho do(s) mediador(es) em geral
I.14. Qualidade da coordenação dos cursos em geral
I.15. Qualidade da sua preparação geral para a vida profissional

Gráfico 1 – Avaliação da qualidade global da formação EFA

Como se observa, as avaliações dos formandos foram, em termo médios, muito positivas, tendo-se destacado o item relativo à *qualidade das instalações* (M=5,5). De referir, ainda, a auto-percepção da *qualidade do desempenho no estágio*: de facto, o desempenho dos formandos nos estágios foi muito bem percepcionado pelos próprios, apresentando um valor médio bastante elevado (M=5,3), o que parece poder revelar um bom nível de auto-confiança nas suas capacidades e competências.

Já o item relativo à *utilidade das visitas de estudo* foi o menos valorizado, apresentando, no entanto, um resultado médio positivo (M=4,5). Este resultado aponta para a pertinência da entidade formadora procurar melhorar a qualidade das visitas de estudo.

O gráfico 2 apresenta os resultados médios da avaliação do desempenho dos formandos no estágio, na perspectiva dos tutores, dos orientadores e dos próprios formandos.



Legenda:

I.1. Assiduidade
I.2. Pontualidade
I.3. Postura e comportamento profissional
I.4. Desenvolvimento de competências práticas
I.5. Capacidade de aplicação de conhecimentos
I.6. Autonomia
I.7. Capacidade para assumir responsabilidades
I.8. Organização e gestão de tempo
I.9. Capacidade de adaptação (flexibilidade)
I.10. Integração na instituição
I.11. Relacionamento interpessoal
I.12. Capacidade para aprender com os outros
I.13. Capacidade de reflexão
I.14. Concretização dos objectivos do estágio

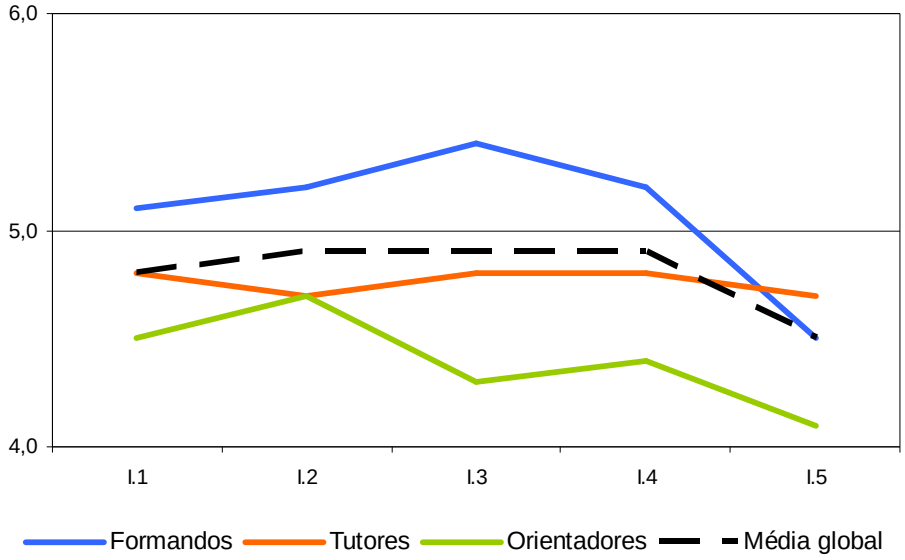
Gráfico 2 – Avaliação do desempenho do formando no estágio

Este gráfico evidencia avaliações médias globais positivas, salientando-se o item relativo à *assiduidade*. Por sua vez, o item menos valorizado foi o item *autonomia*. Este aspecto parece revelar a necessidade de uma maior reflexão, por parte das entidades formadoras, no sentido da promoção da autonomia dos formandos: afinal, esta pode ser uma das qualidades mais valorizadas no mercado de trabalho e uma ferramenta essencial para a empregabilidade dos indivíduos.

De um modo geral, podemos ainda observar no gráfico 2 que os formandos apresentam o perfil de avaliação média mais positivo, aliás, um resultado que apenas

confirma a leitura do gráfico 1. Por sua vez, os orientadores apresentam o perfil médio menos valorizado, algo que não surpreenderá, pois os orientadores possuem um olhar mais crítico sobre os formandos, já que também foram os seus formadores em contexto de sala de formação e as suas percepções poderão, neste sentido, estar mais condicionadas do que a dos tutores, que apresentam avaliações médias mais positivas que os orientadores.

Já no que se refere ao impacto do estágio no futuro profissional dos formandos (Gráfico 3), os perfis das avaliações médias obtidos revelam resultados positivos, confirmando-se a tendência anterior de perfil médio mais positivo dos formandos, menos positivo dos orientadores e intermédio dos tutores.



Legenda:

I.1. Consolidação de competências prévias
I.2. Aquisição de novas competências
I.3. Capacidade para trabalhar em equipa
I.4. Preparação para a futura vida profissional
I.5. Promoção da empregabilidade

Gráfico 3 – Avaliação do impacto do estágio

Nesta avaliação destacam-se, em termos médios globais, os itens relativos à *aquisição de novas competências*, à *capacidade para trabalhar em equipa* e à *preparação para a futura vida profissional*.

Apresentados os resultados quantitativos, resta-nos apresentar os dados qualitativos obtidos nesta avaliação. De facto, mais do que discutir ou comentar estes dados, importa lembrar que eles são particularmente importantes, nomeadamente por darem

voz àqueles que mais activamente participaram na formação – os formandos –, sendo por isso uma mais-valia para futuros projectos análogos.

Assim, o quadro 4 apresenta o que os formandos consideram que correu melhor na formação EFA.

Quadro 4 – O que correu melhor nos cursos EFA

Na formação em sala	- Desempenho dos formadores (44%) - Relação entre os participantes (23%) - Aquisição e consolidação de conhecimentos e competências (16%)
Na elaboração do PRA	- Desempenho dos mediadores (29%) - Desempenho dos formadores (17%) - Organização dos trabalhos (17%)
No estágio	- Integração na empresa de acolhimento (49%) - Aprendizagens adquiridas (15%) - Aplicabilidade de conhecimentos adquiridos em sala no contexto de formação prática de trabalho (13%)
Na elaboração do relatório final	- Apoio do orientador (36%) - Apresentação oral do relatório (16%) - Reflexão sobre as tarefas realizadas (13%)

Por sua vez, o quadro 5 evidencia o que, na perspectiva destes formandos, poderá ser melhorado em projectos EFA análogos no futuro.

Quadro 5 – O que deve ser melhorado, no futuro, nos cursos EFA

Na formação em sala	- Adequação do n.º de horas de formação aos respectivos módulos (18%) - Condições de acesso à informática (18%) - Selecção dos formadores (18%)
Na elaboração do PRA	- Desempenho dos mediadores (29%) - Prazo para elaboração do PRA (24%) - Organização dos trabalhos (20%)
No estágio	- Aumentar o número de horas de estágio (41%) - Apoio do tutor (15%) - Acesso a informação prévia sobre empresas de acolhimento (12%)
Na elaboração do relatório final	- Normas de realização do relatório final (40%) - Apoio do orientador, do tutor e da entidade coordenadora (24%) - Alargamento dos prazos estabelecidos (12%)

Para enriquecer este estudo de avaliação de resultados, foi ainda nossa preocupação recolher dados objectivos relativos à promoção da empregabilidade dos 58 formandos que participaram neste projecto.

Deste modo, através de contacto com os formandos, foi possível obter a informação de que cerca de 45% destes participantes conseguiu obter emprego, sendo que a maior parte noutras áreas que não aquelas em que realizaram o estágio (Gráfico 4).

Este resultado é particularmente interessante, pois poderá ser revelador de que as competências procuradas pelo mercado de trabalho vão além das competências técnicas desenvolvidas na formação. Na verdade, o que se espera de um candidato a emprego poderá estar relacionado com competências de tipo mais transversal, generalizáveis, e não unicamente com competências técnicas específicas.

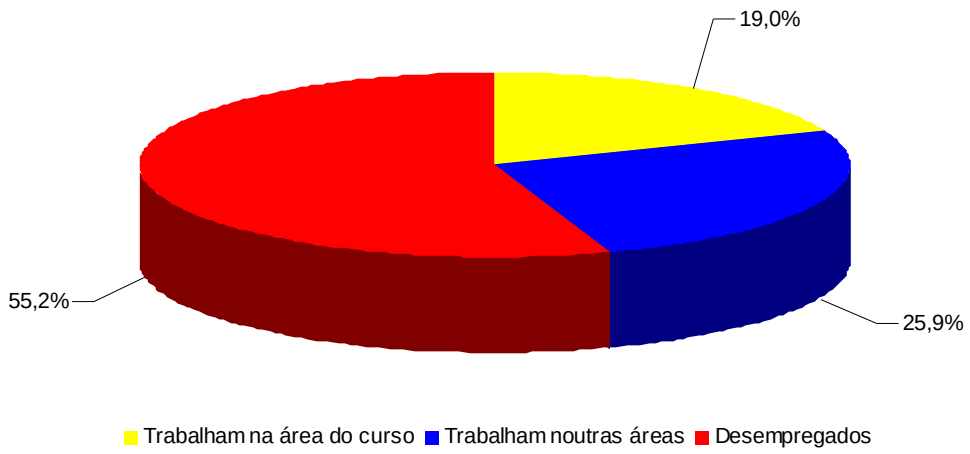


Gráfico 4 – Indicadores de empregabilidade dos formandos

3. Breves considerações finais

Em jeito de conclusão, parece-nos fundamental destacar que a utilização de um instrumento original e adaptado possibilitou e promoveu um melhor acesso à realidade a avaliar, facilitando a análise da informação recolhida e potenciando a respectiva utilidade e importância prática.

Além disso, é inevitável salientar que os resultados relativos aos indicadores objectivos de promoção da empregabilidade dos participantes são bastante positivos: cerca de 45% dos formandos conseguiram trabalho.

Não poderemos também deixar de referir: (i) a percepção bastante positiva da qualidade global da formação EFA; (ii) o nível bastante satisfatório do desempenho dos formandos no estágio; e (iii) o impacto positivo do estágio no futuro profissional dos

formandos, nomeadamente ao nível da aquisição de novas competências, da capacidade para trabalhar em equipa e da preparação para a profissão.

Finalmente, sugerimos que se procure que a perspectiva andragógica – mais presente no PRA, no estágio e no respectivo relatório – se vá alargando à formação em sala, pois só deste modo nos parece possível fazer com que se alcancem resultados verdadeiramente enriquecedores e favoráveis ao desenvolvimento integral dos formandos.

Para tal, parece desejável que, a montante e durante o processo formativo, os formandos tenham acesso a uma intervenção de orientação vocacional (consulta psicológica) que, no quadro de um processo acompanhado por um psicólogo, permita a conjugação das suas características pessoais (idiossincráticas) com as ofertas formativas e as possibilidades profissionais e, deste modo, permita o melhor ajustamento dos indivíduos às necessidade intraindividuais e às exigências do contexto sócio-laboral em que procura ser inserido, na senda, em última instância, da promoção da empregabilidade, leia-se, a sua inserção sócio-económica no e pelo trabalho.

Esta nossa proposta, em moldes de desafio de intervenção para o futuro, parece constituir-se num ingrediente essencial para a qualidade e o sucesso da formação EFA, de tal modo que a formação profissional possa ancorar, cada vez mais, a promoção pessoal, profissional e social, isto é, o desenvolvimento e o sucesso dos indivíduos.

É certo que face à actual instabilidade da conjuntura sócio-económica esta perspectiva poderá parecer utópica, sendo tentador pensar que as pessoas devem "agarrar" as escassas oportunidades que têm, sem grandes exigências ou, até, projectos de desenvolvimento pessoal e profissional. Mas não valerá a pena encarar este momento, dito de crise, como um desafio e um mote para a mudança? Como disse um dia Albert Einstein: "No meio da dificuldade vive a oportunidade.".

5. Referências bibliográficas

AMORIM, J. P. (2005). *O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania – a metamorfose das borboletas*. Lisboa: MTSS/DGERT.

CAETANO, A. (2007). A formação profissional e a sua avaliação. In A. Caetano (Org.), *Avaliação da formação: Estudos em organizações portuguesas* (pp.9-18). Lisboa: Livros Horizonte.

CANÁRIO, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

KNOWLES, M. S. (1995). *Designs for adult learning*. Alexandria. VI: American Society for Training and Development.

Le BOTERF, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

Le BOTERF, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle* (3ª Ed.). Paris: Éditions d'Organisation.

LIMA SANTOS, N. & FARIA, L. (1999). Educação e aprendizagem de adultos: Desafios da auto-aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *XXXIII*(1), 45-66.

LIMA-SANTOS, N. & Pina Neves, S. (2004). *Avaliação do impacto organizacional de estratégias de consultoria formativa em PME: Da concepção de uma metodologia à reflexão sobre boas práticas.* Leça da Palmeira: Associação Empresarial de Portugal.

LIMA-SANTOS, N., PINA NEVES, S. & ANJOS RIBEIRO, C. (2003). *Cadernos PRONACI – O papel das chefias intermédias nas organizações: cenários e desafios.* Leça da Palmeira: AEP, PRONACI.

LIMA SANTOS, N. & VINHA, E. (2008). Referenciais metodológicos para a construção de um questionário de avaliação de um projecto de formação-acção. In A. P. Noronha, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Coords.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 1-10). Braga: Psiquilíbrios. Disponível em CD-Rom.

LIMA SANTOS, N. & VINHA, E. (2009). Formação de recém-licenciados em contexto de trabalho: Análise das especificidades e dos resultados de uma abordagem inovadora. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. Uzquiano (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1480-1496). Braga: Universidade do Minho. Disponível em CD-Rom.

LIMA SANTOS, N., VINHA, E., & RODRIGUES, S. (2010). Educação e formação de adultos (EFA): das questões conceptuais à proposta de um referencial de competências. In Almeida, L, Silva, B., & Caires, S. (Orgs.), *Actas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 355-364). Braga: CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. Disponível em CD-Rom.

RIMANOCZI, I. & TURNER, E. (2008). *Action reflection learning*. Mountain View, CA: Davies-Black Publishing.

SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflexive practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

TEIXEIRA, P. (2005). Do emprego para toda a vida à empregabilidade ao longo da vida – implicações para a inclusão Social. In S. Vieira, E. Pires & F. Costa (Orgs.). *Aprender (par)a trabalhar: a importância do contexto de trabalho na aprendizagem e na construção de competências para a competitividade e para a coesão social. Actas do VI Congresso internacional de formação para o trabalho norte de Portugal/Galiza*. (pp. 389-398). Porto: IEFP.

TEJADA FERÁNDEZ, J. & FERRÁNDEZ LAFUENTE, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *2*(9), 1-15. Retirado em 20 de Setembro de 2008, da base de dados Ebscohost.

VIEIRA, D. & J. COIMBRA (2005). O papel do estágio no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. In S. Vieira, E. Pires & F. Costa (Orgs.). *Aprender (par)a trabalhar: a importância do contexto de trabalho na aprendizagem e na construção de competências para a competitividade e para a coesão social. Actas do VI Congresso internacional de formação para o trabalho norte de Portugal/Galiza.* (pp. 351-360). Porto: IEFP.

VINHA, E. & LIMA SANTOS, N. (2009). Avaliação de resultados e do impacto de um projecto de formação-acção: Do sucesso da intervenção à empregabilidade dos estagiários. In M. C. Silva *et al*. (Orgs.), *Actas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais – Vol.III*. (pp. 138-150). Retirado de http://www.xconglab.ics.uminho.pt/

VINHA, E. & LIMA SANTOS, N. (2010a). Adaptação da Matriz SWOT à avaliação da formação profissional. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R.

Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2049-2062). Retirado de http://www.actassnip2010.com

VINHA, E. & LIMA SANTOS, N. (2010b). Empregabilidade e inserção profissional de recém-licenciados: Mais-valias de um modelo inovador de formação-acção. In E. Vaz & V. Meirinhos (Orgs.). *Recursos humanos: Das teorias às boas práticas – Os artigos de investigação e intervenção* (pp. 315-332). Penafiel: Editorial Novembro.

VINHA, E., LIMA SANTOS, N., &. RODRIGUES, S., (2010). Avaliação de cursos EFA: da construção do instrumento à apresentação dos resultados. In Almeida, L, Silva, B., & Caires, S. (Orgs.), *Actas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 389-400). Braga: CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. Disponível em CD-Rom.

Arqueologia educacional de um território: uma década de aprendizagens na freguesia de Juromenha (Alandroal)[1]

Bravo Nico
Antónia Tobias
Vítor Zorreta
Universidade de Évora

Lurdes Nico
Direcção Regional de Educação do Alentejo

Elisabete Galhardas
Florbela Valadas
Câmara Municipal do Alandroal

Resumo: Conhecer e caracterizar o universo de aprendizagens disponível e concretizado num determinado território (concelho do Alandroal) e num determinado período (1997-2007), assumiu-se como a finalidade de um projecto de investigação que decorre desde 2008 e que é promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
A reconstituição da realidade educacional deste município português, nas seis dimensões geográficas correspondentes às seis freguesias que o integram, tem revelado uma *fotografia* diversificada, no que respeita às instituições promotoras de qualificação e às trajectórias de aprendizagem que os indivíduos têm concretizado.
A comunicação que se apresenta *retrata* a realidade encontrada na mais pequena freguesia do concelho do Alandroal: Juromenha.

Palavras-chave: Aprendizagem ao longo da vida; Educação de Adultos; Qualificação

Introdução

Em Novembro de 2007, iniciou-se um dos maiores projectos de investigação em Educação, actualmente em curso, na região Alentejo, envolvendo a Universidade de Évora, a Direcção Regional de Educação do Alentejo, a Associação de Desenvolvimento Comunitário SUÃO, o jornal regional Diário do SUL e a Câmara Municipal do Alandroal. Sendo financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, o projecto denominado *"Arqueologia das Aprendizagens no Alandroal"*, assume, como grande finalidade, a caracterização do universo de oportunidades de aprendizagens disponíveis e concretizadas num determinado território (Concelho do Alandroal), durante uma década (1997-2007). A reconstituição da realidade educacional deste município português, nas seis dimensões geográficas correspondentes às seis freguesias que o integram, tem revelado uma *fotografia* diversificada, no que respeita às instituições

[1] Comunicação decorrente do Projecto de Investigação "Arqueologia das Aprendizagens no Alandroal", (referência PTDC/CED/81388/2006), promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

promotoras de qualificação e às trajectórias de aprendizagem que os indivíduos têm concretizado.

Na comunicação que se apresenta pretendemos *retratar* a realidade encontrada na mais pequena freguesia do concelho do Alandroal: Juromenha. As conclusões deste trabalho podem ser uma preciosa contribuição para os conhecimento e compreensão dos percursos de aprendizagem protagonizados pelos indivíduos e a respectiva relação com as diferentes modalidades de aprendizagem disponíveis num determinado território.

I. Coordenadas do Território em Estudo (freguesia de Juromenha)

a) Caracterização e Enquadramento Histórico

Juromenha é uma pequena Vila do Concelho, no extremo Norte do distrito de Évora, implementada num largo outeiro, a 250 metros de altitude, que domina o Guadiana, a Este e a Sul, e a Ribeira de Mures, a Norte. A sua existência e importância não podem ser dissociadas do rio e da Fortaleza, imponente e monumental que se destaca na paisagem. Por outro lado, a proximidade com importantes núcleos urbanos, a Nordeste, de Alandroal, a Noroeste de Olivença e a sudoeste, de Elvas e Badajoz, determinam a sua posição geográfica-estratégica e a importância que adquiriu, durante alguns períodos históricos como um local de defesa e domínio contra o inimigo. Mas, a fortaleza, outrora imponente, não passa hoje de uma lamentável ruína.

A fortaleza ocupou lugar de relevo nas lutas pela formação da nacionalidade, conquistada aos mouros em 1167 por D. Afonso Henriques. Encontra-se classificada como Imóvel de Interesse Público através do Decreto nº 41.191, de 18 de Julho de 1957. Em precário estado de conservação, encontram-se concluídos os trabalhos de prospecção arqueológica, encontrando-se pendente de aprovação um projecto de requalificação de suas dependências como instalação hoteleira, inscrito num programa mais vasto de turismo para a região.

b) Caracterização Sócio-Demográfica

O declínio da actividade agrícola e o aumento dos serviços, que se concentram nos lugares de maior dimensão, conduziu à redução do efectivo populacional que se tem vindo a envelhecer.

O decréscimo e o envelhecimento da população estão, também, interligados com a migração interna. Encontrando-se debilitado o tecido económico da região, devido à fraca industrialização, os jovens e desempregados do sector agrícola, não sendo absorvidos pelo mercado de trabalho regional, procuram, sobretudo melhores condições de vida e de trabalho, em outras regiões mais desenvolvidas e, consequentemente, mais atractivas.

Os que, durante toda a vida, trabalharam na agricultura, em actividades sazonais, pelo facto de as suas qualificações escolares e profissionais serem reduzidas, não têm motivação e força de vontade suficientes para apostarem numa mudança, quer em termos de procura de emprego numa outra actividade, quer para uma possível migração para outra região.

O concelho apresenta, em termos demográficos, e em relação ao país, um acentuado aumento de idosos e uma diminuição de jovens. A freguesia apresenta uma baixa densidade populacional (5,9 hab/km^2, comparando com os 23,5 hab/km^2 da Região Alentejo). A população que reside em locais isolados representa cerca de 30% da população da freguesia de Juromenha.

No que se refere à distribuição etária da estrutura da população, verifica-se uma frágil presença dos grupos dos menores de 14 anos e dos indivíduos com idades entre os 14 e os 64. Esta situação revela um fenómeno que tem caracterizado todo o Alentejo: o duplo envelhecimento da população, por diminuição dos jovens e aumento dos idosos.

c) Caracterização económica

De acordo com os grupos de actividade económica (Classificação Portuguesa de Actividades Económicas), as actividades mais representativas na freguesia estão ligadas à agricultura, pecuária, caça e pesca. Este facto vem corroborar a evidente relação entre a acção do homem e os recursos naturais existentes e passíveis de exploração no território da freguesia de Juromenha. As actividades desenvolvidas e mais expressivas logo após o trabalho rural, a pecuária, a caça e a pesca, são o comércio a retalho, a restauração e a administração pública. As ofertas desportivas e de natureza religiosa, ao longo dos 10 anos de estudo, também se constituíram preponderantes na dinâmica social da população residente.

d) o Território e a Aprendizagem

Actualmente, há a percepção de que, em qualquer contexto territorial, ao conjunto de instituições com directas responsabilidades na disponibilização de ofertas educativas em contexto formal de aprendizagem, se deverá adicionar-se um outro conjunto, mais complexo e rico, de instituições e contextos locais gerador de aprendizagens não formais e informais. São contextos de aprendizagem que se geram nos ambientes quotidianos próprios da malha de relações sociais e familiares existente em cada realidade comunitária de residência, trabalho ou convívio, não esquecendo as corporações, associações e entidades locais que muito enriquecem os contextos não formais de educação.

Este segundo conjunto de instituições assume um maior protagonismo na formação dos indivíduos, nos territórios de cariz marcadamente rural, devido à escassez de espaços

formais de aprendizagem, a um forte espírito associativo e de participação cívica e social ainda existente no seio das pequenas comunidades locais portuguesas e concretizado na existência de um universo considerável de instituições oriundas da sociedade civil. O território é, neste âmbito, um elemento estruturante de todas as dinâmicas sociais que nele se geram e desenvolvem. É neste contexto que Ferragolo da Veiga (2005:233) refere que existem *"duas questões consideradas fundamentais para a compreensão da mudança no meio rural: uma concepção do espaço que considera a especificidade do seu território, função da sua história acumulada e da constelação de relações sociais, locais e globais; e uma concepção de actor, com capacidade reflexiva e de acção, que não retira importância à dimensão estrutural, mas que com ela se encontra intimamente associada"*.

Em Portugal, com a implementação dos processos de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), desde o ano 2000, foi possível começar a ter uma percepção mais clara da importância relativa das instituições e contextos locais no conjunto de aprendizagens concretizadas pelos indivíduos adultos, ao longo dos respectivos percursos vitais. Na realidade, ao basear-se numa matriz de abordagem em que as histórias de vida começaram a assumir um papel determinante, tem vindo a ser possível ter uma noção mais aproximada do que é a verdadeira importância da acção educadora das instituições locais das mais diferentes naturezas: empresas, associações de desenvolvimento, desportivas, de solidariedade, culturais, recreativas, juvenis e de âmbito religioso. Até, porque, como nos refere Arroteia *et al* (2000:157),*"a designação de mapa educativo contempla a existência de outros espaços educativos, que não só a escola, facto que não deve deixar de ser encarado, na actualidade."*

A formação dos indivíduos é, neste contexto, um processo dinâmico que reflectirá, estruturalmente, as oportunidades de aprendizagem, local e territorialmente, existentes. Assim sendo, o conhecimento pormenorizado desta rede local de instituições e contextos promotores de oportunidades de aprendizagem é essencial para a cartografia completa da realidade educativa de um território (Imaginário, 2007:27). Naturalmente, este exercício conceptual assume o pressuposto de que as dimensões geográfica, demográfica, social, económica e social condicionarão a geometria do ***mapa das aprendizagens*** de cada território e de cada indivíduo. Um mapa onde todos os *nós* da rede se deverão considerar, porque todos eles são, na realidade, *coordenadas* por onde passam os indivíduos nas suas trajectórias vitais (Nico, 2008:14). Até porque, no presente, *"a hegemonia da forma escolar e o monopólio educativo da escola têm vindo a ser postos em causa no domínio dos princípios (concepção de educação permanente) mas também no domínio das práticas"* (Canário, 1996:7).

Se, no território objecto do nosso estudo, existe um universo de oportunidades de aprendizagem e se considerarmos que todo *"o acto educativo está imerso num*

determinado contexto, que é a síntese de factores como o tempo, o espaço, a história, as experiências, os projectos e as circunstâncias naturais em que se desenvolvem os agentes da prática educativa" (Gómez, Freitas & Callejas, 2007:177), o estudo e a consideração do potencial educativo dos territórios deve ser uma das preocupações fundamentais no desenho e concretização de políticas locais promotoras de um modelo de desenvolvimento humano, cultural, económico e social.

O conceito de *Cidade Educadora*, incorporando este pensamento, aponta, na realidade, para a promoção de territórios geradores e promotores de boas condições para o exercício, com boa qualidade, do Direito à Educação, por parte dos indivíduos neles residentes ou neles intervenientes. É neste novo contexto que os territórios locais se assumem, também, como espaços de *"relegitimação da acção pública"* (Ferreira, 2005:102).

e) Procedimentos Metodológicos

Nas circunstâncias descritas, entendemos que a trajectória da investigação que, em 2007, iniciámos, teria que passar, obrigatoriamente, pelo recenseamento de todas as instituições em actividade no território do concelho do Alandroal, independentemente da respectiva área de actividade. Para tal, assumimos, como *instituição,* toda a *entidade*, juridicamente existente e fiscalmente activa.

Como *aprendizagem institucional*, foi considerada toda a oportunidade de aprendizagem identificada (em qualquer contexto) que revelasse um mínimo de intencionalidade e estruturação e que tivesse resultado da acção das instituições inquiridas, no período em estudo (1997-2007). Para garantir adequadas condições de concretização da pesquisa, foram estabelecidos protocolos com as autarquias locais (Câmara Municipal e Juntas de Freguesia), a Direcção Regional de Educação do Alentejo, a Delegação Regional do Alentejo do Instituto do Emprego e Formação Profissional e o Agrupamento de Escolas do Alandroal.

Desde o início de concretização do projecto, a Câmara Municipal do Alandroal disponibilizou apoio ao projecto de investigação, através da utilização de um gabinete, nas suas instalações físicas, e recursos humanos, 2 funcionárias com dedicação exclusiva a este projecto, com formação académica adequada aos objectivos do projecto e 1 um estagiário a tempo parcial.

Entre Janeiro de 2008 e a actualidade, uma equipa de investigadores tem, no terreno, concretizado o procedimento metodológico da pesquisa, de acordo com as seguintes fases:

- 1.ª Fase (Janeiro/2008-Junho/2009): Aplicação dos *Questionários das Aprendizagens Institucionais I e II,* a 286 instituições que se disponibilizaram a participar, de um universo de 328 instituições identificadas no território. Esta

primeira fase, destinou-se a identificar e caracterizar os universos de instituições existentes no território e de aprendizagens por elas organizadas e disponibilizadas;

- 2.ª Fase (em curso): Aplicação do *Questionário das Aprendizagens Pessoais (QAP)* a uma amostra semi-estratificada de 1084 pessoas recenseadas nas freguesias do território em estudo. Esta segunda fase destina-se a identificar e caracterizar o universo de aprendizagens concretizadas pela população adulta residente no território (concelho do Alandroal) durante uma década (1997-2007).

II. Os Resultados Disponíveis

a) A dimensão institucional

Da aplicação e posterior análise da informação recolhida pelos QAI I , QAI II na freguesia de Juromenha, é possível, à data desta comunicação, apresentar alguns dados, relativos às instituições inquiridas:

i) Foram identificadas 13 instituições na freguesia em estudo e inquiridas 12 (Quadro 1). Da leitura, simples mas interessante, que se pode realizar do Quadro 1, podemos verificar que, atendendo ao facto de a população adulta da freguesia ser de 145 indivíduos, se podem retirar as seguintes inferências: Existe uma taxa elevada de instituições (13), para a dimensão demográfica da freguesia (145 adultos);

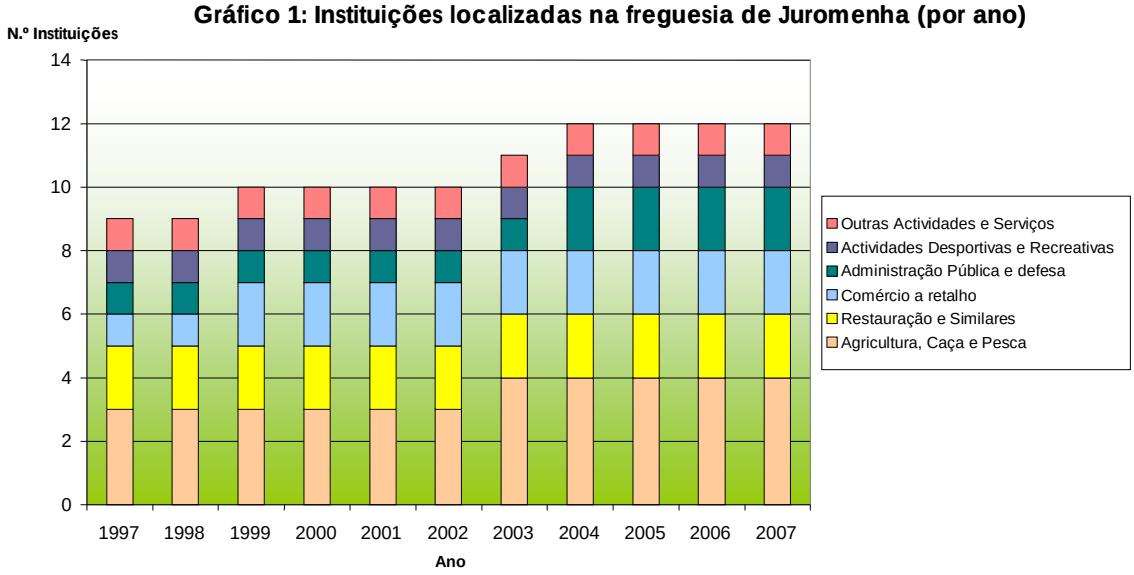
ii) No período considerado (1997-2007), o número de ambientes de aprendizagem identificados/disponibilizados pelas instituições locais pode considerar-se significativo (47), o que poderá indiciar forte actividade associativa e, no seio desta, uma eventual preocupação com a qualificação da população;

Quadro 1 – Instituições e Aprendizagens identificadas na freguesia de Juromenha (período 1997-2007)

Freguesia	Nº de instituições		Nº de aprendizagens identificadas
	Identificadas	Inquiridas	
Juromenha	13	12	47

iii) A maioria (66,7%) das instituições existentes foi fundada em datas anteriores a 1997, permanecendo ininterruptamente em actividade até 2007, enquanto que 33,3% foi fundada durante a década alvo de análise;

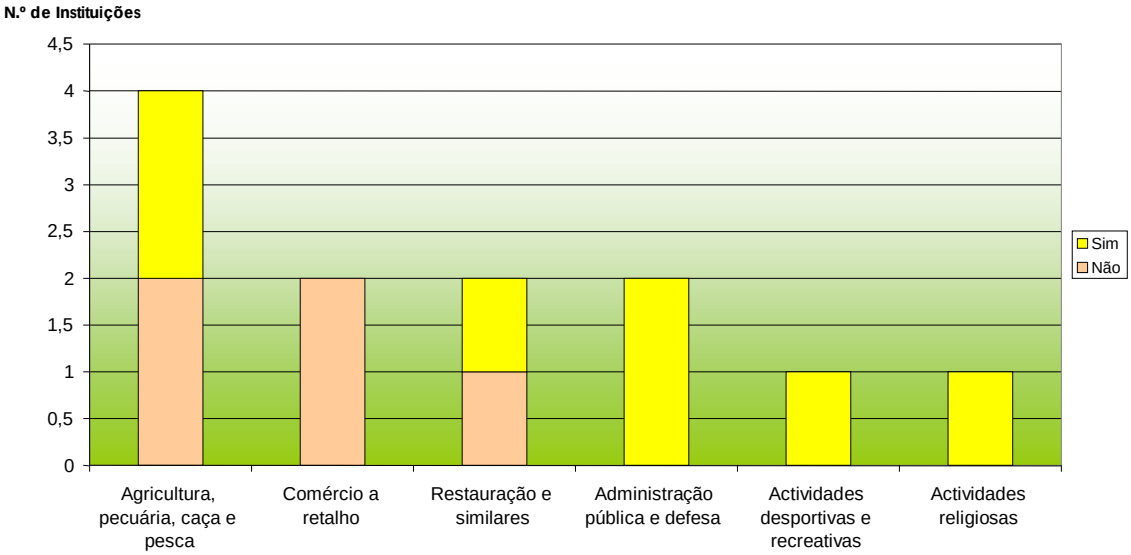
Gráfico 1: Instituições localizadas na freguesia de Juromenha (por ano)



iv) Durante o período compreendido entre 1997 e 2007, a acção protagonizada por alguns dos agentes locais é projectada num plano anual de actividades. São as entidades públicas e uma empresa privada (Jurofrutas) que se evidenciam por desenvolverem este instrumento de trabalho. As restantes entidades não implementam a prática de conceber um documento desta natureza;

v) A contabilidade é organizada em 83,3% das instituições;

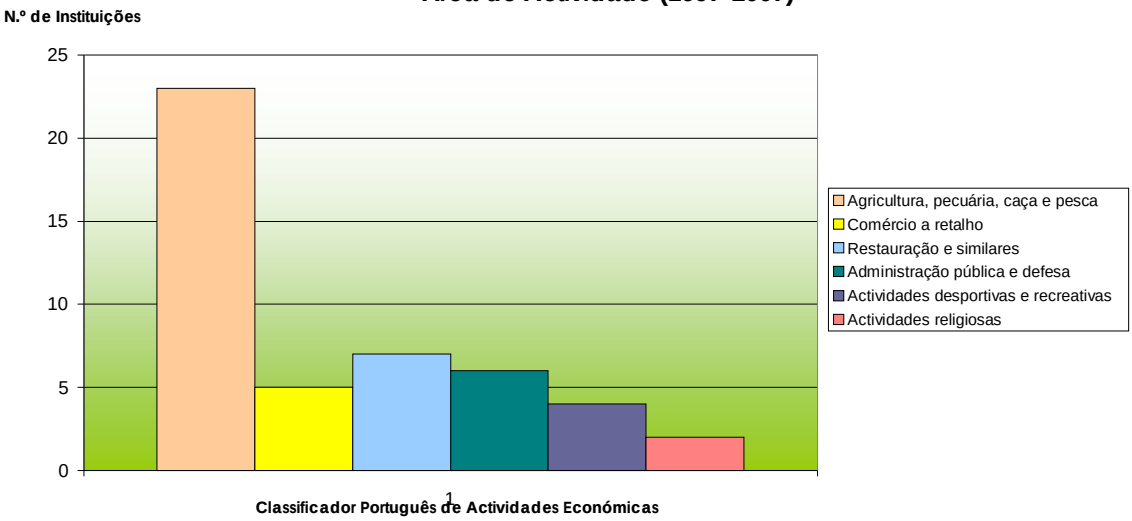
Gráfico 2: Realização de Reuniões de Direcção, por Área de Actividade (1997-2007)



vi) O estabelecimento de uma eventual organização administrativa pressupõe a realização de reuniões de direcção e de assembleia. Em Juromenha as colectividades representadas reúnem os órgãos sociais, com regularidade;

vii) Os relacionamentos interinstitucionais permitem a prestação de serviços mais concertados com o apoio de outras instituições. Seja este ao nível de supervisão, da prestação de serviços ou divisão de atribuições, o que parece inquestionável é a verificação de uma rentabilização de esforços que vai fomentar o desenvolvimento institucional, o que é notório no desenvolvimento local. As parcerias desenvolvidas no âmbito da agricultura, pecuária, caça e pesca são sobretudo com corporações de interesses semelhantes, com actuação à escala regional. Deve-se sublinhar a Escola Agrária de Elvas e a Federação Alentejana de Caçadores de Beja, que se constituem mais-valias ao bom funcionamento das instituições locais e certamente contribuirão para a potenciação dos ambientes de aprendizagem do sector agrícola, da pecuária, caça e pesca. No âmbito da restauração, são também evidentes as parcerias, no âmbito da implementação do Hazard Analysis Critical Control Points (HACCP). As restantes parcerias são mais evidentes entre instituições concelhias e locais, o que é bem evidente no associativismo, onde a Junta de Freguesia, a Câmara Municipal do Alandroal e outras associações locais, como a Choupana, assumem um natural protagonismo;

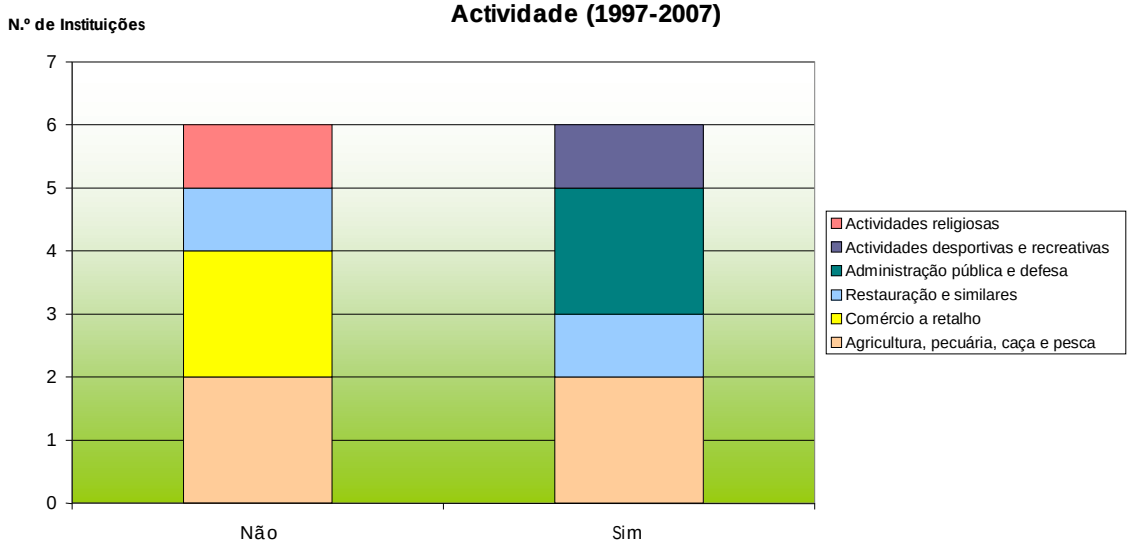
Gráfico 3: Número de Ambientes de Aprendizagem, por Área de Actividade (1997-2007)



viii) Ao longo de 10 anos de actividade das instituições presentes em Juromenha, verifica-se, em média, a ocorrência de 4 ambientes de aprendizagem por instituição, o que é muito positivo e revelador de desenvolvimento local. Todavia,

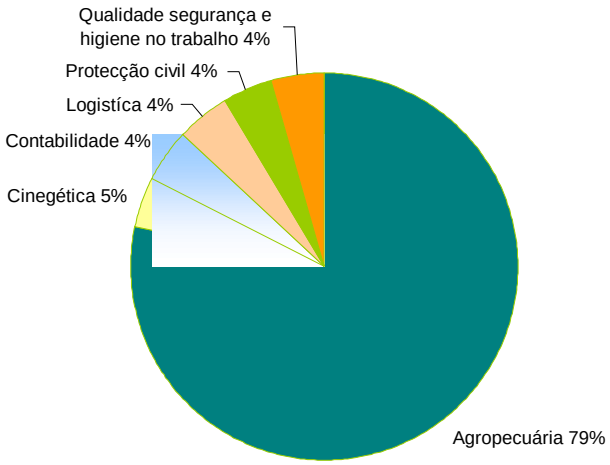
esses ambientes não se encontram distribuídos de modo tão uniforme e linear como transcrito. Importa caracterizar a sua acção de maneira a distinguir-se a sua dimensão nos diversos contextos. A "fotografia" tirada aos ambientes de aprendizagem reporta-nos para a existência de 47 ambientes, dos quais 23 se referem à área da agricultura, pecuária, caça e pesca (48,9%), merecendo um enfoque especial por constituir aproximadamente metade da totalidade dos ambientes identificados.

Gráfico 4: Estabelecimento de Relacionamentos Interinstitucionais, por Área de Actividade (1997-2007)



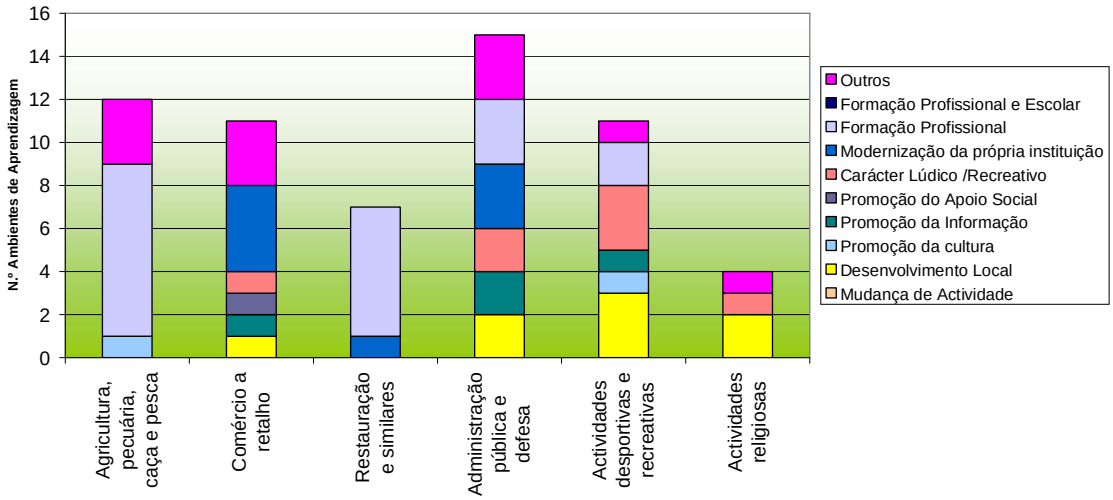
ix) Os ambientes de aprendizagem proporcionam o desenvolvimento de conhecimentos em diversos domínios. Em Juromenha, a fileira da agropecuária apresenta-se como a mais promotora de aprendizagens. Nesta fileira, podemos encontrar actividades do quotidiano e relacionadas com as questões da qualidade, segurança e higiene no trabalho, protecção civil, contabilidade e finanças.

Figura 1: Categorias dos Ambientes de Aprendizagem da Agropecuária, Caça e Pesca (1997-2007)



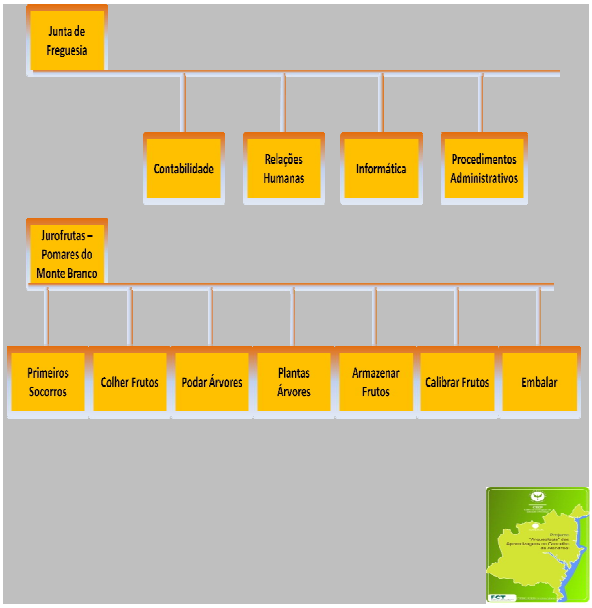
x) Cada ambiente de aprendizagem institucional tem uma ou mais meta(s) a atingir, independentemente da área de actividade privilegiada. A verdadeira aposta das entidades é na formação do pessoal da instituição. A par deste objectivo, parece vir associado a modernização da própria instituição e por sua vez o desenvolvimento local.

Gráfico 5 – Objectivos das Aprendizagens, por área de actividade (1997-2007)



Como exemplo, apresentamos, na Figura seguinte, o conjunto de ambientes de aprendizagem identificadas em duas das instituições inquiridas (Junta de Freguesia de Nossa Senhora do Loreto e a empresa Jurofrutas-Pomares do Monte Branco):

Figura 1 – Aprendizagens identificadas (exemplo)



Como se pode observar, nos dois casos apresentados, foi possível identificar 4 ambientes de aprendizagem disponibilizados pela autarquia (todas relacionados com a sua acção específica e dirigida aos seus responsáveis e colaboradores) e 7 ambientes de aprendizagem concebidos e disponibilizados por uma empresa (também desenhadas e orientadas para os seus funcionários). Da análise que já foi possível realizar a cada um destes ambientes de aprendizagem referenciados, podemos indicar que apenas um deles foi certificado (a aprendizagem da informática, disponibilizada pela Junta de Freguesia). No entanto, a certificação em causa não possui valor académico ou profissional legal.

b) dimensão pessoal

O conhecimento dos ambientes de aprendizagem pessoais, partindo da noção desenvolvida neste estudo, é retratado a vários níveis: familiar, profissional, participação activa e cívica na sociedade, quotidiano dos sujeitos. Cada um dos níveis em estudo pode considerar-se uma categoria de análise.

A amostra inquirida neste estudo é composta por 28 sujeitos, recenseados na freguesia de Juromenha e que em 1997 já tinham idade equivalente ou superior a 18 anos. O cálculo da amostra baseou-se na distribuição da população de acordo com os números do Instituto Nacional de Estatística nos Censos 2001 (INE, 2002). Os critérios seguidos para

distribuição da população da freguesia foram ao nível etário, género e habilitação literária.

Gráfico 6 : Amostra inquirida

	N Feminino	%	N Masculino	%	TOTAL
Local de Residência 1997-2007					
Juromenha	14	50	13	46,4	96,4
Juromenha (outra localidade)	-	-	1	3,6	3,6
Idade					
30-37	1	3,6	-	-	3,6
38-47	4	14,3	5	17,9	32,1
48-57	1	3,6	3	10,7	14,3
58-57	2	7,1	-	-	7,1
68-67	4	14,3	3	10,7	24,1
78->82	2	7,1	3	10,7	17,8
Estado Civil					
Solteiro	-	-	2	7,1	7,1
Casado	10	35,7	10	35,7	71,4
Divorciado	1	3,6	-	-	3,6
Viúvo	3	10,7	2	7,1	17,8
Habilitação Literária					
Ausência (analfabeto)	4	14,3	2	7,1	21,4
2.º Ano	-	-	1	3,6	3,6
3.º Ano	1	3,6	-	-	3,6
4.º Ano	8	28,6	7	24,1	53,6
6.º Ano	1	3,6	1	3,6	7,1
9.º Ano	-	-	3	10,7	10,7

Reflexão Final

O universo de instituições existentes superou, em grande medida, as expectativas iniciais e o conjunto de aprendizagens identificadas está, claramente, para lá do que seria imaginável, num território tão pequeno e com uma demografia tão baixa. Temos, hoje, a clara percepção de que a análise – ainda em curso – às aprendizagens identificadas nos revelará um universo, ainda pouco conhecido, de contextos não formais e informais de educação, mas decisivo e significativo no processo de qualificação dos indivíduos residentes no concelho do Alandroal.

No momento em que se apresentam estes resultados, poderemos concluir que, pelo exemplo que recolhemos em Juromenha, a rede institucional existente no território em estudo terá, eventualmente, um papel relevante no **mapa educacional** do território do concelho do Alandroal. Perece-nos ser interessante concluir a cartografia da rede de instituições e de aprendizagens e, em sequência, cruzar esse mapa com o mapa das aprendizagens concretizadas pelos indivíduos. Dessa forma, será possível avaliar, de forma objectiva e clara, a presença das instituições da sociedade civil na construção, individual, familiar e comunitária, no processo de construção dos diferentes projectos educativos. É esta a tarefa que decorre no seio da equipa de investigação do presente projecto de investigação.

Sendo o território um factor determinante no processo de qualificação dos indivíduos e das instituições, é fundamental que, em cada contexto territorial, se proceda a uma adequada cartografia de todas as aprendizagens existentes. Sem este exercício, conceptual e institucionalmente, alargado e rigoroso, não será possível a construção de um verdadeiro mapa educacional, enquanto verdadeiro e participado instrumento de apoio à gestão local e regional da Educação e da Formação.

Referências bibliográficas

ARROTEIA, J. *et al* (2000). *Gafanha da Nazaré: escola e comunidade numa sociedade em mudança.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

CANÁRIO, R. (1996). "Nota de Apresentação". in Natália Alves *et al*. *A escola e o espaço local: políticas e actores.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

FERRAGOLO DA VEIGA, J. (2005). *Território e Desenvolvimento Local.* Oeiras: Celta Editora

FERREIRA, F. (2005). *O Local em Educação: animação, gestão e parceria.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

GÓMEZ, J., FREITAS, O. & CALLEJAS, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade.* Porto: Profedições

INE (2002). *Recenseamento Geral da População*. Lisboa: INE

NICO, B. (2008). "Aprender no Interior português: Vértices para um pensamento integrado e uma acção responsável". in Bravo Nico (Org.). *Aprendizagens do Interior: reflexões e fragmentos.* Mangualde: Edições Pedago.



SIMPÓSIOS

SIMPÓSIO 1

INÍCIO DE UMA AUTO-FORMAÇÃO CONTINUADA: AVALIAÇÃO DE PROCESSOS DECORRENTES DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

SIMPÓSIO 2

AVALIAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

Voltar ao Índice do Eixo

Simpósio 1

Início de uma auto-formação continuada – Avaliação de processos decorrentes da Formação Inicial de Professores

Estela Pinto R. Lamas

ESE Jean Piaget – Instituto Piaget, Arcozelo/Canelas

Resumo: Na sequência de uma comunicação apresentada no Seminário Internacional, que teve lugar no passado dia 29 de Maio, intitulada "Formação Inicial de Professores – Prática de Ensino Supervisionada; RF/Portfolio – Iniciação de uma auto-formação continuada", as autoras vimos, agora, dando voz a três das intervenientes do/no processo então apresentado, questionar a validade desse mesmo processo.
As vozes em causa trarão a palco vivências ocorridas nos espaços que configuraram a Prática de Ensino Supervisionada – ESE Jean Piaget Arcozelo/Canelas; Escola como campo de intervenção através de novas práticas docentes; Escola como importante elemento na investigação em educação/ Educação Musical. As vivências em causa são protagonizadas por sujeitos que se assumem com funções próprias, as quais, se bem que diversificadas, contribuem para uma mesma realidade – a Prática de Ensino Supervisionada.
Pretendemos, pois, como elemento do Conselho Científico do Mestrado e como elementos do corpo docente, problematizar e reflectir sobre os diferentes contributos para o início de uma auto-formação.
Estaremos a tomar consciência da complexidade do processo em si – o processo da Prática de Ensino supervisionada, das virtudes e das fragilidades que se evidenciaram em casos concretos vivenciados para aqui trazidos e perspectivados de diferentes ângulos.
Assumiremos, pois, a reflexão como motor deste simpósio, nas suas três dimensões – a estratégica, a pragmática e a epistémica, avançando com proposta(s) de (re)formulações do plano que, neste primeiro ano do Mestrado em Ensino da Educação Musical, foi traçado e implementado numa fase iniciática.

Palavras-chave: Praxis docente, saberes docentes, prática reflexiva

Abstract – On the sequence of a paper presented at the International Seminar that took place last May 29 entitled "Initial Training of Teachers – Supervised Teaching Practice; RF / Portfolio: Introduction to a continuous self-education", we are now giving voice to three of the actors / processes then presented, questioning the validity of that same process.
The voices in question will bring to the stage experiences that occur in different places: the Teacher Training School Jean Piaget Arcozelo / Canelas; the School as a field of intervention – through new teaching practices. The school is regarded as an important element in Education research / Music Education. The experiences that shall are herewith presented are lived by individuals who identify themselves with their own function. Though diverse, they contribute to the same reality: the Teaching Training Practice.
Our intention, therefore, as part of the Scientific Council of the Masters' Program and as elements of the faculty, discuss and reflect on the different contributions to the process.
We are aware of the complexity of the process itself – the process of supervised Teaching Practice –, of the virtues and weaknesses that were revealed in specific cases lived here and brought in perspective from different angles.
We assume, therefore, the reflection as the support of this symposium, in its three dimensions – strategic, pragmatic and epistemic, advancing with proposal(s) of (re)formulations of the plan which was drafted, in this first year of the Master Program in Teaching in Music Education, and implemented as a initiatory platform for teaching professional life.

Voltar ao Índice do Eixo

1. Da Panificação da Prática de Ensino Supervisionada à sua Avaliação

Na sequência de uma comunicação apresentada no Seminário Internacional, que teve lugar no passado dia 29 de Maio, intitulada "Formação Inicial de Professores – Prática de Ensino Supervisionada: RF/Portfolio – Iniciação de uma auto-formação continuada", vimos agora questionar a validade desse mesmo processo, dando voz a quatro dos/as intervenientes do/no processo, então apresentado.

As vozes em causa trazem a palco vivências ocorridas nos espaços que configuraram a Prática de Ensino Supervisionada; são esses espaços, por um lado, a ESE Jean Piaget Arcozelo/Canelas e, por outro, as Escolas que servem de campo de intervenção, através da iniciação à prática docente. As vivências em causa são protagonizadas por sujeitos que se assumem com funções próprias, as quais, se bem que diversificadas, contribuem para uma mesma realidade – a Prática de Ensino Supervisionada. A intenção foi, pois, ouvir as vozes e orquestrá-las, para poder, a partir das interconexões estabelecidas, dos acordes conseguidos, não esquecendo os momentos em que elas desafinam, construir uma crítica construtiva que nos permita reequacionar a situação para uma nova entrada em cena, em melhores condições. O simpósio ofereceu, efectivamente, a oportunidade de recuperar vivências sob diferentes enfoques:

(i) O enfoque do membro da Comissão Científica do Mestrado que contribuiu para que fossem criadas as condições necessárias à consecução da Prática de Ensino Supervisionada;

(ii) O de um supervisor que estabeleceu a ponte entre a ESE e uma das Escolas do Ensino Básico, 2.º/3.º ciclos;

(iii) O de uma orientadora cooperante, membro do corpo docente de uma Escola do EB 2.º/3.ºCiclos, que acolheu uma estagiária e a acompanhou durante a Prática de Ensino Supervisionada, em sala de aula, na escola, na comunidade envolvente;

(iv) O da(s) estagiária(s) – então, estudante(s) do programa de Mestrado / futura(s) professora(s) que, sendo aluna(s) da ESE, integrara(m), por um período de tempo limitado, o corpo docente de uma Escola do EB/3ºCiclo.

Temos, pois, neste simpósio, intervenientes com formações distintas, perfis académicos diferentes e funções diversificadas, em contextos / ambientes educativos com especificidades próprias. As questões que se nos colocaram à partida, enquanto equipa, foram:

1) Como se revê cada um de nós como 'actores' no palco da 'Prática de Ensino Supervisionada'?

2) Como se revê cada um de nós como 'actores' no papel do 'outro' no processo em causa?

3) Como vivenciámos nós este tempo de interacções – aprendizagens e conquistas?

4) Qual o contributo que cada um de nós como 'actores' da 'Prática de Ensino Supervisionada' aportou à emergência / ao reforço de uma 'Auto-formação continuada'?

5) Como, e em que dimensões, é a reflexão assumida no processo que se desenrola no espaço temporal identificado?

6) Qual o contributo da reflexão num processo que se pretende ser motivador/propiciador de condições favoráveis para a tomada de consciência que a formação apenas se iniciou e que depende do próprio 'actor'?

Ao escutarmos as diferentes vozes que trouxeram respostas a estas questões, estaremos a tomar consciência da complexidade do processo em si – o processo da Prática de Ensino Supervisionada –, das virtudes e das fragilidades que se evidenciaram em casos concretos vivenciados e para aqui trazidos e perspectivados de diferentes ângulos.

Assumiremos, pois, a reflexão como motor deste simpósio, nas suas três dimensões – a estratégica, a pragmática e a epistémica, avançando com proposta(s) de (re)formulações do plano que, neste primeiro ano de existência do Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico – 3.º Ciclo, foi traçado e implementado numa fase iniciática.

1.1. O cenário da Prática reflexiva

Na senda de Libâneo (2004), Perrenoud (2000) e de Alarcão (org.) (1996), entre outros, foi proposta, como afirma Lamas (2010a, pp.2,3), uma epistemologia da prática que tivesse como referencial as competências que se encontram subjacentes à praxis educacional, isto é, uma epistemologia que visasse

"a) (...) organizar e estimular situações de aprendizagens;
b) gerir a progressão das aprendizagens;
c) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam;
d) envolver os alunos nas suas aprendizagens e na aplicação prática dos saberes que se vão construindo;
e) trabalhar em equipa (colaborar e cooperar), sem perder a sua identidade;
f) participar na/da gestão da escola;
g) informar e envolver os pais;
h) utilizar as tecnologias;
i) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e
j) gerir a sua própria formação contínua."

Foi também perspectivado o conhecimento na acção, com uma forte componente de reflexão, a partir das situações práticas e reais vivenciadas pelos/as estagiários/as, na sua prática docente, a ser acompanhada pelo/a orientador/a cooperante e pelo/a supervisora. Esta acção passa, como refere Lamas (*idem*, p.4), "(...) pelo diálogo com a(s) situação(ões) vivenciada(s), através da: (a) reflexão na acção / com a acção; (b) reflexão sobre a acção e posterior à acção; (c) meta-reflexão – reflexão sobre a reflexão na acção."

Pretendia-se, assim, por um lado, criar condições para que as/os estagiários/as pudessem iniciar a sua auto-formação continuada; por outro, a intenção era assegurar que a formação em que estavam implicados/as, no âmbito do programa de Mestrado pós-Bolonha, os/as levasse a um desempenho profissional de qualidade e, consequentemente, desencadeasse uma progressão profissional que se perpetue ao longo do tempo.

1.2. A Reflexão assumida como Motor deste Simpósio

É, pois, neste contexto, para o qual a ESE contribuiu com as decisões tomadas, que a reflexão passa a constituir-se como um fim em si mesma, para além de ter sido recomendada como um meio para alcançar um fim – a tomada de consciência da qual depende a progressão permanente do profissional da docência. Daí decorre que, neste simpósio que visou recuperar as experiências vivenciadas, a reflexão se assuma como o motor que o propulsiona e nos ajude a analisar criticamente essas experiências.

Falamos de uma reflexão assumida sob três perspectivas: a estratégica, a pragmática e a epistémica. Com efeito, ela está estrategicamente presente no planeamento das actividades; não se afasta nos momentos em que a praxis se efectiva, perspectivando-se pragmaticamente; impõe-se após a praxis, como é o caso deste simpósio, conduzindo à construção de uma teorização da própria Prática de Ensino Supervisionada, isto é, assumindo uma dimensão epistémica.

Está, pois, em causa a construção do conhecimento profissional, através da meta-reflexão, ou seja, como já houve oportunidade de afirmar – através da 'reflexão sobre a reflexão na acção'.

Invocamos, a este propósito, Roldão (2007), quando afirma:

> O que distingue o conhecimento profissional que qualifica os professores para o exercício (...) assenta na especificidade do *saber docente* (...) a qual resulta da sustentação que esse saber oferece para:
>
> - Desempenhar adequadamente a acção de ensinar,
> - Ser capaz de pensar e teorizar essa acção, de modo a
> - Dominar os instrumentos da sua efectiva e permanente melhoria.
>
> Importa assim desconstruir a ideia do professor como apenas um "prático", tanto quanto a do professor como o "apresentador" de conhecimento formalizado.

> (...) destacamos a natureza compósita e integradora mobilizadora no *uso situacional* e a componente analítica, associada à *capacidade reflexiva* relativamente à acção desenvolvida.

1.3. Aprender a ensinar

Ao falar do conhecimento profissional, temos forçosamente de falar do conhecimento especializado de uma determinada área e do conhecimento pedagógico-didáctico que se perspectivam de forma orquestrada, para a praxis, na praxis e da praxis, isto é, deixam que a prática interpele a teoria, propiciando a (re)construção continuada do conhecimento, prospectivando aprendizagens eficazes ao longo da vida, actualizando os saberes especializados, através do desempenho profissional descobrindo novos e melhores meios de os ensinar – o saber docente, criando situações propiciadoras da aprendizagem, atendendo aos contextos e ao perfil dos aprendentes e conduzindo a uma implicação permanente na meta-investigação. É assim que a tomada de consciência da natureza complexa e pertinente da Prática de Ensino Supervisionada instaura o início de uma formação continuada. Questionamo-nos, então, sobre esta ideia de formação continuada

- Que urgência(s) levam a que se fale de uma formação continuada à partida, aquando da Formação inicial de Professores?

Vai longe o tempo em que a OCED (1998:56) deixou registadas recomendações para o mundo da educação, sublinhando que as acções a implementar têm de ser a longo prazo, bem pensadas, para poderem responder aos problemas que se vão identificando:

> Improved planning, more involvement of teachers, better evaluation and dissemination will all strengthen the concept of professional development which must be seen to begin with pre-service and continue through a teacher's career. Professional development is not simply an "add-on" or a "quick fix" to be applied when a particular problem arises.

Apesar de distanciados/as desta recomendação – doze anos são já passados, a mensagem continua a ser pertinente e a nortear a nossa actuação enquanto docentes. Indagar o que é para nós uma formação continuada implica a metacognição; implica repensar a praxis, analisando-a, avaliando os resultados obtidos, reformulando as estratégias por que optamos; implica a reflexão; implica teorizar, problematizar as situações práticas com que nos defrontamos; implica a investigação. Pensamos que é isso que acontece, nas reflexões que o/as colegas que integram este simpósio fazem nos textos que seguem.

Há pois que ter sempre presente não só o binómio ensino/investigação, mas também o trinómio ensino/investigação/extensão, procurando continuamente que a investigação alimente o ensino e que os efeitos por este conseguidos se tornem evidente em situações reais e concretas da vida do dia a dia.

2. O papel da Avaliação

Uma nova indagação se perfila, desta feita ligada à problemática da avaliação. Quando falamos em aprender a ensinar, em reflectir na acção, com a acção, sobre a acção, sobre a própria reflexão, obrigatoriamente, somos levados a praticar a avaliação, ou seja a valorar o que de bom identificamos e a eliminar o que de mau reconhecemos ter sido realizado, a reorientar a acção para uma nova performance em que os erros possam ser eliminados, as fragilidades ultrapassadas e os sucessos potenciados. Impõe-se, para conseguir passar a uma nova etapa, com melhorias evidentes, a tripla perspectiva que engloba a auto-avaliação que assenta nos registos e na reflexão e que dá importância, como acabámos de referir, aos pontos fortes e aos pontos fracos**,** a co-avaliação que, por sua vez, dá importância ao trabalho de equipa e ao trabalho de projecto, numa entreajuda continuada e, ainda, a hetero-avaliação que realça a importância do mentor / da instituição e dos programas de formação – o olhar que distanciado e alimentado pelo saber específico em causa, ajuda a ver com maior eficácia e assim distinguir sucesso de insucesso, positivo de negativo.

Visa a avaliação regular a praxis docente e, consequentemente, regulá-la, tendo em vista um permanente aperfeiçoamento. Neste caso concreto, a avaliação direcciona-se para a Prática de Ensino Supervisionada; com efeito, foi isso que pretendemos ao propor, sugerir uma reflexão sobre as vivências realizadas nesse âmbito. Nas páginas que se seguem, quer queiramos quer não, da reflexão que se assume, como tivemos oportunidade de referir, como motor deste simpósio, emerge uma avaliação do processo desencadeado neste primeiro 'ensaio' da Prática de Ensino Supervisionada num programa de Mestrado pós-Bolonha. Falamos de uma avaliação que se pretende seja (re)orientadora das nossas actuações, isto é uma avaliação que nos ajude a reformular objectivos, a replanificar acções a implementar, a conceber novas estratégias para a Prática de Ensino supervisionada.

2.1. A Prática de Ensino Supervisionada

Ao questionarmo-nos sobre o balanço do trabalho realizado, começamos pelos Espaços que configuraram a Prática de Ensino Supervisionada; por um lado, temos a ESE Jean Piaget Arcozelo/Canelas e, por outro, a(s) Escola(s) como campo de intervenção através de novas práticas docentes – as) Escola(s) como elemento importante e determinante da/na investigação em Educação, especificamente neste caso, em Educação Musical.

Entendemos, portanto, como já houve oportunidade de afirmar, que importa recuperar vivências da Formação Inicial, dos sujeitos implicados; sabemos que a Formação Inicial implica vivências de natureza diversificada e que é protagonizada por

sujeitos que se assumem com funções próprias. Uma mesma realidade – a Prática de Ensino Supervisionada se perfila em toda a sua complexidade e a ela está ligada a *Praxis* docente, a qual é

- vivida em situação inicial pelo/a estagiário, futuro professor [PE] que se envolve numa investigação-acção;
- orientada em contexto real por professor local [POC] que propicia a integração e o acompanhamento;
- supervisionada em contexto real por professor da ESE [SPP] que observa numa perspectiva comparativa e (re)orienta a acção.
- supervisionada cientificamente por professor da ESE [SC] que assegura a cientificidade do processo.

Convocamos Fullan (1993: p.104, p.131) que sublinha a importância de estarmos alerta para a necessidade de, em consequência dos resultados da avaliação, nos empenharmos em criar

> A high quality teaching force – always learning – is the *sine qua non* of coping with dynamic complexity, i.e., of helping to produce citizens who can manage their lives and relate to those around them in a continually changing world. There are no substitutes to having better teachers (...). We cannot have a learning society without a learning profession of teachers.

De novo, a ênfase na aprendizagem!

3. Propostas de reformulação com vista à uma maior eficácia

Face à complexidade do processo, às virtudes evidenciadas e às fragilidades detectadas no discurso dos/as que connosco se predispuseram à avaliação do processo, à semelhança do que acima fizemos, focamos em primeiro lugar os espaços/tempos que se constituem em palco da Prática de Ensino supervisionada e a eles associadas as acções que são implementadas:

na Escola
- a sala de aula – a praxis pedagógico-didáctica – 'educação formal'
- a comunidade educativa – a praxis educativa – 'educação informal e não formal'

na ESE
- as OTs – o acompanhamento;
- a abertura de horizontes investigativos;
- a discussão da metodologia a implementar – a acção-investigação.

Nem os espaços podem manter-se isolados, nem as acções que ocorrem num e noutro podem desenrolar-se sem que a interacção seja desencadeada. Emerge, já aqui, uma recomendação, que passa exactamente

- por criar condições mais favoráveis à formação inicial dos/as nossos/as alunos/as estagiários/as;
- por disponibilizar um conjunto de acções que aproxime os intervenientes que num e noutro espaço actuam, tendo em vista propiciar momentos de discussão sobre o que vai acontecendo;
- por permitir reestruturações atempadas, mais do que correcções de erros de planeamento estratégicos.

Especificamente no que concerne os dois estágios que, neste simpósio foram trazidos à luz da ribalta, agrada-nos salientar aspectos bastante positivos; não esquecemos também outros aspectos não positivos que merecem a nossa atenção e reflexão.

No Caso 1, registamos contributos para uma cultura avaliativa sistémica, pelo recurso a uma metodologia rica em estratégias, pela presença de uma diversidade de instrumentos de avaliação e pelo emergir de evidências de uma reflexividade construtiva. Em termos de planeamento, um tanto ambicioso, tendo em conta o tempo em que as actividades tiveram lugar, a realidade é que a narrativa/descrição faz ressaltar evidências que contrariam essa ideia de um certo desconhecimento da limitação temporal; de facto, o planeamento é cumprido e assenta na inter-relação estabelecida entre tempo, intenções e actividades programadas.

No Caso 2, sente-se uma filosofia de docência em emergência, que se manifesta na tomada de consciência das condições/limitações/oportunidades que conduzem à procura da qualidade, tendo sempre presente um alvo a atingir. Aqui, a chamada de atenção vai para a ausência de reflexões sobre o(s) aluno(s) no âmbito das intenções demonstradas, as quais são nitidamente apresentadas, quer em termos de curriculum a cumprir, implicando, portanto a dimensão pedagógico-didáctica, facto a realçar, quer em termos da construção de conhecimento, perspectivado nas dimensões do saber, saber fazer, saber ser, saber estar.

No que concerne as instituições envolvidas – ESE/Escola(s), há a registar, portanto, a recomendação

- de uma mais efectiva parceria
- de uma maior interacção ESE / Escola
- do recurso à Unidade Curricular Portfolio Pessoal que surge no semestre 1 do Mestrado como espaço, por excelência, para uma preparação consciente da Prática de Ensino, para a reflexão..

Voltar ao Índice do Eixo

Recomenda-se, portanto, a extensão desta UC, no semestre 2, já numa dimensão de autonomia, visando o aperfeiçoamento da reflexão, a articulação das aprendizagens, a construção do saber docente perspectivado já em contextos reais. Recomenda-se ainda que as Ot's se iniciem mais cedo e sejam mais espaçadas. Cremos que estas estratégias permitirão um maior acompanhamento da passagem da investigação à acção, facilitando o arranque das actividades de estágio, mas essencialmente fazendo com que ele se esboce de uma forma mais natural, isto é, que o seu delineamento resulte de uma articulação conseguida entre teoria e prática, entre saberes específicos e saberes docentes.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. (org.) et al. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão.* Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, T. & POMBO, O. (Out. 2008). Entrevista: Ivan Illich – Um visionário que é preciso reler. Acedida em Dezembro 2008 em http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/use-crise-criar-482738.shtml

FERRAZ, M. J., CARVALHO, A., DANTAS, C., CAVACO, H., BARBOSA & J., TOURAIS, L.,(1994). Avaliação formativa: algumas notas. Obtido em 7 de Janeiro de 2010, de http://www.dgidc.min-edu.pt/secundario/Documents/avaliacao_formativa.pdf

FIGUEIREDO, S. L. (Setembro a Dezembro de 2004). Formação continuada em educação musical. *Revista de Educação Musical*, pp. 13-20.

FULLAN, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. New York: Falmer.

LAMAS, E.P.R. *et al.* (Maio 2006). Aprender a investigar. In Revista Contacto nº 1. Cidade da Praia: UniPiagetCV. Acedido em Janeiro de 2010, em http://bdigital.unipiaget.cv:8080/dspace/bitstream/123456789/128/1/Estela%20Pinto%20Ribeiro%20Lamas.pdf

LAMAS, E. (2010a). Relatório Final de Estágio – Mestrado em Ensino da Educação Musical: Guião (texto policopiado). Vila Nova de Gaia: ESE Jean Piaget/Arcozelo.

LAMAS, E. (2010b). Portfolio de docência – Mestrado em Ensino da Educação Musical: Guião (texto policopiado). Vila Nova de Gaia: ESE Jean Piaget/Arcozelo.

LEITE, C. D. (Setembro a Dezembro de 2004). Actividades de composição no 3º ciclo do ensino Básico: contributos para uma aprendizagem significativa. *Revista de Educação Musical* , pp. 21-32.

LIBÂNEO, J.C. (2004). A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. In *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática* (Cap. IV). Acedido em Julho de 2008 em http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/8/biblio/LIBANEOJose-Carlos-CAP4-A-identidade-profissional-dos-professores-e-o-desenvolvimento-de-competencias.pdf

NOGUEIRA, C. & LAMAS, E. (2009, Setembro). O portfólio de docência como estratégia para a mudança cultural e de paradigma educacional no Processo de Bolonha. Comunicação apresentada na Conferência *O Futuro de Bolonha, 10 Anos Depois*. Lisboa. Acedido em Maio de 2010 em http://www.gulbenkian.pt/index.php?object=160&article_id=1930O.

NÓVOA, A. (2001). Eu pedagogo me confesso – diálogos com Rui Grácio. In *Inovação,* vol.14, nº1 1-2, pp.7-34.

PERRENOUD, Ph. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

OCDE (1998). *Education Policy Analysis* – "Teachers for Tomorrow's Schools". Paris: OCDE. 25-39.

RODRIGUES, C. (Ag. 2009). Desenvolvimento profissional dos professores – Uma escola à procura de mudança. In Revista Cézame n°12. Acedido em Janeiro 2010 em http://www.cezame.proffint.com/index.php?option=com_content&view=article&catid=42%3Arefletindo-arquivos&id=54%3Auma-escola-a-procura-demudanca&Itemid=61

ROLDÃO, M. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In AA.VV. *Unidos aprendemos – Conferência 'Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida'.* Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da U E.

TRACANA, M. G. & LAMAS, E. P. R. (2010). Formação Inicial de Professores – Prática de Ensino Supervisionada: Relatório Final de Estágio / Portfolio – início de uma auto-formação continuada. Actas do Seminário *Internacional Avaliação de Professores: Perspectivas nacionais e internacionais*. Braga: Universidade do Minho.

VIEIRA, F. M. A., BARBOSA, I., PAIVA, M. & FERNANDES, I.S. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia.* Mangualde: Edições Pedago.

O processo de Supervisão – do Portfólio ao Relatório Final

Rui Miguel P. Rodrigues

ESE Jean Piaget – Instituto Piaget, Arcozelo/Canelas

Resumo – Uma música por dia, não sabes o bem que te faria! Eu sou professor mas depois tenho tantos papéis para escrever e não sei por onde começar. Bem, volta a começar, uma música... tu sabes. Entende que educar não é improvisar, não será divagar, não é com certeza "dar-lhes música", percebes onde quero chegar? Tens que escrever, tens que pensar e repensar, tens que dar a volta à música, às suas músicas e olha que os alunos já têm muita música, tens que fazer das suas músicas a tua e só depois estarás preparado lhes oferecer alguma coisa com significado. Terás que reflectir nas palavras, pensamentos, acções e atitudes dos teus alunos, para então melhorares. Só consegues isto se te sentares e começares a escrever. Faz isto e tudo correrá bem, cada vez melhor. Assim, poderás improvisar, divagar... percebes onde quero chegar? Terás um portfólio completo de reflexões, com todas as vitórias e derrotas que passarem por ti e pelos teus alunos, terás todas as partituras que não utilizaste e que reutilizaste, com todos os artigos que no fim de semana leste e com todos os sonhos que não concretizaste. Terás um bom portfólio, dá-lhe forma e uma cadência final feliz. Terás um óptimo portfólio, dá-lhe continuidade. Terá consequência e significado. Terás uma praxis docente plena e musical, criarás o hábito de coleccionares saberes e terás a vantagem de conseguires incrementar ao longo do teu percurso uma óptima prática reflexiva. O Relatório Final é o que vais mostrar aos outros e fazer de ti um Mestre, não será tudo aquilo que tu vales. Não te deixes levar por pensamentos demasiado complexos, afinal, já praticamente tudo foi dito. Procura essas referências, esses saberes, essas praxis, essas práticas e terás um Relatório Final sério e digno de ti e dos teus alunos.

Palavras-chave – praxis docente; saberes docente; prática reflexiva

Abstract - A song each day! You do not know the good that you can do!
I am a teacher but then I have so many papers to write and I don't know from where to start. Well, let's start again, a song each day ... you know. You must understand the fact that education is an improvisation. You can't just wander. No doubt you cannot just "give them music". Do you know what I mean? You must write, you must think and rethink, you must understand music and give it a sense. As a teacher you must listen to what your students feel about music, their thoughts, their attitudes and behaviour. You cannot understand these facts unless you start to reflect and write about it. Only then you will be prepared to offer them something with meaning. You will have to reflect on the words, thoughts, actions and attitudes of your students, so improved. Only this is can you sit down and start typing. Do this and everything will be fine, even better than what you may expect. Thus, you can improvise, make digressions ... you know what I mean? You will have a portfolio full of reflections, with all the victories and defeats experienced by you and by your students. You will get all the scores (not) used and even re-used, with all articles written and with all the dreams that bring you full fruition. You will have build up a portfolio that grows continuously taking shape at a permanent cadence coming up to a happy ending. You will be able to show a great portfolio; continuity will be the most evident characteristic. It will gain new meanings day after day. You will have a teaching praxis full and musical, you will create the habit of collecting knowledge and will have the advantage of increase it over optimal path out of your reflective practice. The Final Report is what you will show to the others and make you a Master, and not be but anything worthwhile. Do not allow yourself to be lead by too complex thoughts. After all, virtually all has been said. Search these references, this knowledge, this praxis, and these practices and will have a serious and dignified Final Report, reflexions upon the work done by yourself and by your students.

Uma música por dia...

Este título deu início e ênfase à comunicação do simpósio "Início de uma auto-formação continuada – Avaliação de processos decorrentes da Formação Inicial de Professores". Não é um título mais ou menos divertido, mas pretende ter várias leituras, dependendo de quem o está a ler. De facto, a expressão "uma música por dia..." pretende chamar a atenção para a actualização constante do docente, isto é, uma prática reflexiva perante a evolução musical da sociedade, e a forma como o docente a inclui no seu dia a dia. Pretende também apelar à atenção para a importância da constante construção do saber docente e para a constante renovação, chamando assim para seu aliado, a motivação. Motivação, que foi o centro da conversa sincera e amena que se gerou na sala, com profissionais do outro lado do atlântico, no dia da apresentação do simpósio.

Cresce assim o sentido de ter, no processo de supervisão, a maior objectividade possível, sem nunca descuidar o centro da nossa prática, que é a de fazer música com emoção, sentido e motivação, de forma transversal com as outras disciplinas e como forma de potenciar as relações pessoais e interpessoais. O Portfólio de docência e o Relatório Final, fazem parte desta objectividade, e desta forma de estar, com sentido de auto-crítica, e de eficiência prática e pedagógica, perante uma praxis docente motivadora e motivante no seio da comunidade escolar "(...) a atitude do professor é tão eloquente como quaisquer conteúdos da própria disciplina" (Bruner, 1999, p.124).

O portfólio torna-se assim, um instrumento fundamental de avaliação por parte do supervisor, bem como uma componente muito importante, quando sincero, transparente e completo nas reflexões. A prática supervisionada, complementa este processo de avaliação, que o transforma muitas vezes, no início de uma prática docente dinâmica, motivadora e auto-reguladora, tendo em vista o crescimento do próprio docente, do aluno e do seu desenvolvimento, e da restante comunidade escolar. "A reforma converte-se em inovação quando se verificam mudanças ao nível do pensamento e da acção dos actores educativos..." (Pacheco, 1996, p.162), pois é preciso inovar, pois é urgente apropriarmo-nos de novas formas de estar na docência, pois é fundamental adquirirmos hábitos sólidos e duradouros na praxis docente, pois é mesmo preciso mudar ao nível do pensamento e da acção. O portfólio neste processo de avaliação, é uma forma de pormos os pés na terra e de darmos significado, como supervisor, à avaliação, bem como de construirmos e ajudarmos a construir ferramentas de trabalho sólidas. No contexto desta comunicação, não resisto em citar Roberto Carneiro (2001, p.73):

> Formar espíritos abertos à diferença cultural e à sã convivência humana configura porventura o desafio mais instante que se coloca a todos os sistemas educativos que não se demitem de afirmar a sua presença activa na construção de uma história de paz e tolerância, num mundo condenado cada vez mais seguramente à explosão da diversidade.

Ao longo da comunicação, "uma música por dia" foi adquirindo uma maior consistência, que nos foi levando para o plano da motivação, no seio deste processo de supervisão. Encontramos consciência e motivação suficiente quando pensamos que "para cada geração, a educação mantém-se como o mais poderoso instrumento para inventar o futuro e renovar a base da esperança colectiva" (*idem*, p.45). Encontramos, pois, na música e na sua docência, um meio favorável para essa construção e renovação. É preciso não esterilizarmos nem cortarmos, por falta de coragem, visão ou por pura distracção, em relação ao que nos rodeia e ao que rodeia os nossos alunos e comunidade educativa. Mais uma vez, a construção do portfólio, deverá estar assente numa constante, reflexão de tudo o que rodeia a prática docente.

1.1. O supervisor

'Motivar com motivação' é a chave central desta nossa ideia e forma de estar na avaliação. De facto, não podemos ensinar sem dar e expor o nosso exemplo, onde a escola "(...) deve ser um espaço onde a cultura é recriada e não só onde é transmitida de uma forma mecânica e sem critério. Por isso, a escola deve converter-se num lugar onde sejam desenvolvidas certas tarefas (...)" (Santos Guerra, 2002, p.146). Não podemos continuar a tentar construir ou a desconstruir, sem nos direccionarmos todos num só sentido. O supervisor terá que adquirir um papel de motivação, pois o desenvolvimento do trabalho na escola será sempre do aluno/professor. Se, por um lado, "(...) é fácil que as escolas perpetuem os seus rituais desde que não incomodem o poder, nem coloquem em questão os padrões de conduta da sociedade (...)" (*idem,* p.100), por outro, encontramos no factor motivacional, o impulso necessário para que ao longo de uma carreira, o professor desenvolva constantemente um trabalho dinâmico e alternativo no seio de toda a comunidade escolar.

Motivar para a escrita constante, motivar para a reflexão constante, motivar para a observação constante, motivar para a inovação constante, motivar para a construção constante, motivar para a procura constante, motivar para a formação constante, motivar para fazer música, motivar para provocar acontecimentos musicais, motivar para a construção de um clima positivo, motivar a motivar os alunos.

Esta lengalenga, que bem poderia acabar numa canção a tagarelar todas as manhãs, não parece mais do que sublinhar o óbvio, às custas do papel do supervisor. Não esqueceremos nunca que como profissionais, temos que dar sempre o nosso melhor, mesmo quando, por várias razões, sejam elas privadas ou não, não nos apeteça. E é de música que estamos a falar!

Se a repetição, ano após ano, pode cansar e desmotivar, tornando o docente pesado e pouco atento, procurar as potencialidades de cada aluno, ou de pelo menos alguns alunos, que tentam trazer algumas ideias, pode tornar o caminho bem mais

musical. Procurar dentro de nós a capacidade de aproveitar e de potenciar musicalmente essas mais valias, não será só desejável, como também é a nossa obrigação. Não fugir de musicar, por exemplo uma peça de teatro ou de sonorizar poemas ou textos em português, não deixar oportunidades como as preparar de as publicar na internet, são sempre opções a considerar. Não abdicar de tentar compor músicas originais para eventos de outras áreas curriculares, não deixar de lado, conversas com outros docentes, e provocar com que as parcerias aconteçam, dará visibilidade ao nosso esforço. Não esperar pela perfeição, avançar e obter satisfação no processo, na reflexão e na transformação, é sermos conscientes. Não ficar à espera de ambientes ideais, pois eles raramente aparecem, é ser realista e não conformista.

Como supervisor, não estamos a falar de caminhos herméticos, de planificações rígidas e sem brilho, de textos musicais desprovidos de contexto pois "(...) poucos são os que defendem modelos de planificação rígidos e prescritivos em que tudo é muito previsto, restando pouca margem para o improviso (...)" (Zabalza, 1992, p.55). Esta ideia é muito comum quando se espera na sala de aula, o supervisor, ou então a de que "lá vou ter que mostrar alguma coisa ao supervisor!" Não! O estudante/docente, e não só no início da sua formação, estendendo esta ideia para toda a carreira, tem que se reinventar constantemente e construir a sua personalidade docente, em torno de um trabalho reflexivo, dinâmico, atento e cooperativo, com toda a comunidade escolar. De facto, a reflexão constante, promove o bem estar pessoal e por consequência, uma constante melhoria da prática musical e da docência. A escola é um meio de eleição para se fazer música e se desenvolverem projectos, pois pelos menos, os lugares estão sempre cheios:

> É à escala do estabelecimento de ensino que é possível construir o sentido e dar coerência a iniciativas inovadoras parcelares e dispersas, articular e gerir de forma diferente os recursos identificados, fazê-los evoluir de um estado virtual para um estado real, em função de uma estratégia. (Canário, 1992, p.161-187)

Com certeza que o aluno/docente terá que se mover por caminhos musicais onde esteja mais à vontade, mas o trabalho em grupo, por mais que seja difícil e confuso, é a melhor opção. Temos que tentar ouvir os outros, tentar perceber as ideias que nos transmitem e ao acrescentarmos alguma coisa, tornar essas ideias também nossas. As parcerias, só surgem quando transmitimos confiança, e essa confiança só surge com a nossa atitude positiva e naturalmente com a exposição da nossa competência. Não deveremos nunca de tentar mostrar mais do que aquilo que conseguimos. Assim, acreditamos que é possível e desejável, o trabalho colaborativo e naturalmente de parceria no nosso meio escolar.

Escrever e escrever, vai fazer com que as ideias se desenvolvam e, por outro lado, vai dar credibilidade à ideia mais radical ou aparentemente mais sem sentido que possa surgir ao longo desta criação.

1.2. Que portfolio?

Tudo o que temos vindo a afirmar, leva-nos a este ponto, onde um dos instrumentos que suportam o trabalho do aluno/professor, em relação a este processo de supervisão, é o portfolio. Acreditamos que quando seguimos alguma das ideias expressas neste texto, o portfolio é uma realidade, é mais um instrumento que ajuda o processo de docência. Ajuda a sistematizar e a evoluir no futuro. A nossa memória é muito selectiva, assim, se não a ajudarmos com um trabalho de reflexão escrito, corremos certamente o risco de passar ao lado de muito bom material, que nos fará falta mais cedo ou mais tarde. Acreditamos na ideia de que:

> Elaborar o projecto é rascunhar o desejo, antecipá-lo, pré-figurá-lo como se presente fosse, representá-lo simbolicamente à consciência – o que quer dizer que o projecto confere sentido não só ao futuro, mas ao próprio presente, enquanto este é a etapa temporal da sua construção. (Carvalho, 2001, p. 81)

Um portfolio é um diário, uma conversa constante entre o estudante/professor e os alunos, um manifesto dos sucessos e insucessos diários, um mapa de estratégias e de visões sobre as possibilidades futuras, um afirmar das observações sobre os alunos, colegas, escola, famílias, uma recolha e reflexão sobre todos os projectos que fazem parte da gestão escolar, um acumular de coisas feitas e outras que ficaram por fazer, uma recolha de documentos oficiais, uma recolha de arranjos musicais, uma recolha de actividades propostas interdisciplinares e mais uma série de outras coisas que p aluno/professor ache pertinente e importante para impulsionar o seu trabalho. Ficará assim, com toda a segurança, em posse de um documento importante que sustentará as suas afirmações e experiência profissional.

1.3. Que Relatório Final?

Este Relatório Final será o resultado de uma investigação mais profunda em relação às questões pedagógicas e todas as considerações que se poderão fazer em torno de uma ideia, de um projecto ou de um pensamento. O portfolio fará parte integrante deste Relatório Final, o que contextualiza e dá suporte às diferentes reflexões.

Será entendido como um trabalho mais científico a expor e defender publicamente perante um júri. É o princípio de uma carreira. O papel do supervisor, continuará a existir, mas como consultor ou como mero parceiro, num processo mais ou menos burocrático que chega, este sim, ao fim.

2. Considerações finais

As dificuldades de um supervisor que, ao correr o risco de ser visto como uma pessoa que vem de fora, elas existem, mas que, como escrevemos ao longo desta reflexão, também, se tornam num desafio, isto é, expor os nossos próprios receios, dificuldades,

mas também expor o nosso trabalho, tornará a relação com o aluno/professor mais próxima e sobretudo, mais transparente. Existe pois pouca comodidade no processo, pois muitas vezes, também estamos a avaliar quem já está a leccionar, que já detém o seu próprio método, ou que, pelo menos, já estará mais cómodo com outras formas de estar na profissão. Nunca será fácil, ou pelo menos imediato, o confronto de ideias entre quem já está na escola, já detém algum sentido de pertença e quem aparece de fora desta. O tal preconceito de "lá vem o supervisor, vou ter que (...)", é efectivamente uma realidade que urge desmontar ou desmistificar.

Passamos a enumerar nas próximas linhas, algumas das ideias principais, que poderão ser vistas como mais uma contribuição para a melhoria deste processo. Consideramos então que:

- existe pouco tempo de contacto com o estagiário;
- ficará sempre algum sabor a injustiça;
- existem algumas dificuldade em fazer passar uma ideia.

Por outro lado, poderia melhorar significativamente esta relação se fosse possível ao supervisor:

- trabalhar pontualmente em parceria na escola;
- ter tempo para propor ideias novas;
- poder propor outras formas de estar na música/docência;
- poder testar outras formas de fazer música na sala de aula;
- poder provocar o acontecimento de coisas/actividades;
- provocar/confrontar o estagiário/professor com outras formas de estar;
- poder "interferir" em tempo real, de forma simples e aberta;
- poder preparar/confrontar uma aula, uma situação, para o estagiário desenvolver;
- existir a possibilidade de o estagiário assistir a uma aula do supervisor.

No fim, bem como no principio e ao longo da vida, será sempre verdade que "A educação é, no fim de contas, um esforço para auxiliar ou moldar o crescimento." (Bruner, 1999, p.17).

Referências bibliográficas

BRUNER, J. S. (1999). *Para uma teoria da educação.* Lisboa: Relógio D´Água Editores.

CANÁRIO, R. (1992). Inovação: Uma relação nova entre o centro e a periferia. In António Nóvoa (org.), *As organizações escolares em análise.* Lisboa: IIE, 161-187.

CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem 21 ensaios para o século 21.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e praxis*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

SANTOS GUERRA, M. Á. (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar.* Porto: Edições ASA.

ZABALZA, M. B. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Eduções ASA.

O processo de orientação da Prática Supervisionada – o Portfolio como instrumento de avaliação

Marta Isabel L. G. Tracana

ESE Jean Piaget – Instituto Piaget

Resumo: O contacto com a realidade escolar é o ponto central da Prática de Ensino Supervisionada. Contudo, este contacto não se cinge ao trabalho dentro da sala de aula, do dia-a-dia, através da transmissão dos conhecimentos científicos e do cumprimento do programa, neste caso, de Educação Musical.
O papel do/a orientador/a cooperante neste processo ajuda o/a estudante-estagiário a entender o mundo da leccionação e de todos os trâmites para que se alcance tal meta. Inicia-se, portanto, um trabalho conjunto de parceria pedagógica e de complementaridade na aplicação e execução das metodologias entre orientador /a cooperante e estagiário/a, culminando na reflexão sobre a prática docente, não apenas no contexto de sala de aula, mas também através do envolvimento do/a futuro/a professor/a em toda a orgânica e funcionamento do agrupamento de escolas onde está inserido.
A análise conjunta do seu desempenho como docente com os/as alunos/as, quer na aula, quer em outros projectos, permitirá ao/à estagiário/a questionar-se sobre temáticas no âmbito da Educação e, especificamente, da Educação Musical, tomando consciência da realidade da educação artística no ensino genérico. Neste momento, o/a orientador/a cooperante encontra-se presente para o debate de ideias, sendo aquele que levanta dúvidas quanto à pertinência das questões que o/a estagiário/a se coloca, ajudando-o/a a definir-se como futuro/a professor/a, consciente quanto à sua posição no sistema educativo e coerente no seu desempenho docente.
A troca constante de ideias, o debate contínuo sobre a *praxis* e reflexão diária sobre o seu papel na prática supervisionada são os componentes essenciais para a elaboração de um portfólio completo, onde são apresentados pelo estagiário a sua capacidade de organização do trabalho, a sua criatividade na execução de novos materiais, e a inovação na aplicação diversificada de metodologias. É particularmente importante a auto-avaliação reflexiva que o/a estagiário/a faz relativamente ao seu desempenho como educador no EB.

Palavras-chave: praxis docente, saberes docentes, prática reflexiva

Abstract: Contact with the reality of school is the central issue of Teaching Practice Supervised. However, this contact is not limited to the work developed within the classroom, day-to-day, through the transmission of scientific knowledge and compliance program, in this case of music education.
The coaching role in this cooperative process helps the student / teacher trainee to understand the world of teaching and all the procedures for what might achieve this goal. He begins, therefore, working towards teaching partnerships and looking for a sharing task in the implementation and reinforcement of methodologies between supervisor and trainee in a cooperative work that culminates in the reflection on teaching practice, not only in the context of the classroom, but also through the involvement of future teachers in all the organic procedures and operation of the pool of schools where he belongs.
The joint analysis of their performance as a teacher with students, both in classroom or in other projects, the intern will be questioned on topics in Education and, specifically, Education Music, becoming aware of the reality of art education in generic teaching. Right now, the cooperative guiding is present for the debate of ideas, and those who raise doubts about the relevance the questions that the intern is placed, helping him to define himself as
teachers to be, aware of the position in the educational system and consistent in their teaching performance.

The constant exchange of ideas, the ongoing debate about praxis and reflection daily about their role in supervised practice are the components essential for the development of a complete portfolio, where they are presented by the trainee the ability to work organization, their creativity in the implementation of new materials, and innovation in application of diverse methodologies. It is particularly important reflective self-assessment that the trainee is in relation to their performance as an educator in the EB.

1. O/a Professor/a Orientador/a Cooperante [POC]: sua identidade e suas funções

1.1. Quem é o POC?

O/a professor/a orientador/a cooperante [POC] é aquele/a que acompanha, ajuda, coopera, orienta, trabalha em parceria com o estudante-estagiário que, neste momento crucial da sua formação, entra em contacto com a realidade escolar, no Ensino Básico.

O/a estudante chega a este patamar da sua formação trazendo consigo já um conhecimento académico geral sobre Educação Musical (1.º ciclo de Bolonha, Licenciatura), sendo no 2.º ciclo de Bolonha (Mestrado) apresentada uma realidade académica especializada na área. É nesta fase do trabalho de Mestrado que o estudante vê tudo o que foi discutido nos 1.º e 2.º semestre do seu curso e revê todas as reflexões feitas por si sobre o ensino, a aprendizagem e sobre o ensino-aprendizagem na Educação Musical do EB.

O/a POC surge neste processo, na fase de Prática Pedagógica Supervisionada, no terreno escolar, sendo este o/a professor/a que apoiará o/a estagiário/a na iniciação à docência, pondo-o/a em contacto com a escola/agrupamento e todos os processos a ela/ele inerentes.

Com pelo menos quatro anos de serviço na leccionação da disciplina de Educação Musical, no 2.º ciclo do EB, e/ou de Música no 3.º ciclo do EB, o/a POC é habilitado/a académica e profissionalmente para esta área específica da docência, influenciando "o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (...), estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas" (Alarcão & Roldão, 2010, p.54).

1.2. Que funções desempenha o/a POC?

O próprio nome indica quais as funções principais que estão destinadas ao/à POC na Prática Pedagógica Supervisionada: orientar e cooperar.

Como orientador/a, cabe ao/à POC ajudar o/a estagiário/a a compreender toda a estrutura da organização curricular vigente, ler e compreender a legislação que faz com que uma escola ou agrupamento de escolas funcione de forma segura, organizada e eficaz.

Um outro ponto importante na orientação do/a estagiário/a prende-se com as estratégias de actuação com os/as alunos/as dentro da sala de aula e também em todos os outros projectos onde estes/as podem participar, tais como a organização de clubes escolares, actividades de carácter cívico, cultural e/ou artístico, entre outras organizações nas quais os alunos podem intervir directamente. Trata-se de uma articulação inter-contextual (Alarcao & Roldão, 2010, p.59) com a intenção de criar uma ligação coerente entre o aprendido na componente curricular e o apreendido na componente da prática pedagógica.

A orientação por parte do/a professor/a orientador/a cooperante passa pela análise dos processos de ensino-aprendizagem a adoptar nas aulas consoante os projectos curriculares das diferentes turmas e também conforme as características não evidenciadas pelos/as alunos/as aquando do início do ano lectivo, detectadas pelo próprio conjuntamente com o/a estagiário/a no período de observação. Inicia-se, portanto, um trabalho de análise e reflexão conjunta entre POC e estagiário/a que conduzirá este/a ao levantamento de questões científico-pedagógicas sobre a sua posição como professor/a e também sobre o ensino da Educação Musical no EB (genérico).

Esse levantamento de questões, a reflexão sobre o ensino, a Educação Musical, as estratégias de actuação e tudo o que envolve o educar musicalmente crianças e jovens encaminha o/a estagiário/a para uma auto-reflexão, um auto-conhecimento como docente e como pessoa, levando-o/a ao encontro do trabalho de investigação em Educação e/ou Educação Musical.

Como cooperante, o trabalho em parceria tornar-se-á mais sólido à medida que a orientação avança, à medida que a troca de ideias e o despertar para situações novas se destacam no trabalho diário entre a equipa (POC-estagiário/a). Inicia-se a fase da articulação intra-contextual, onde deve ser fomentada a colaboração entre POC e estagiário/a assumindo a forma de "organização do trabalho que se afirmou como espaço de observação e reconstrução de saberes vários, ..., ou ainda de trabalho colaborativo no seio do grupo de estágio" (Alarcão & Roldão, 2010, p.59), e criando grupos reflexivos sobre a *praxis*.

Na organização de projectos artísticos e/ou culturais a cooperação e colaboração entre estagiário/a e POC deve ser também estrita, pois quem chega de fora e começa a trabalhar numa escola e/ou agrupamento não sabe os trâmites legais, nem as regras organizacionais para a elaboração desses mesmos projectos (pedidos de autorizações aos elementos da direcção e pais e encarregados de educação, escolha de horários e salas, angariação de participantes). Surge então uma cooperação entre ambos os intervenientes para que os projectos sejam levados a cabo com os melhores resultados e

da melhor forma, nunca destabilizando as regras de funcionamento da instituição escolar.

No que à leccionação de aulas diz respeito, a cooperação do/a POC é importante na medida em que ajuda o/a estagiário/a a estabelecer o seu plano de trabalho, alertando-o para as características do meio escolar e dos/as alunos/as que poderão estar na mira do seu trabalho.

Melhores metodologias de trabalho, estratégias de actuação na aula, investigação quanto aos seus gostos musicais e preferências de execução instrumental, entre outras características, são conjuntamente estudadas e analisadas para que a planificação do trabalho de sala de aula seja consciente e adequado ao público-alvo.

Além disso, o/a professor/a orientador/a cooperante fará um levantamento das necessidades do/a estagiário/a juntamente com este/a para estabelecer o seu plano de trabalho com mais coerência, solidez e viabilidade, resultando numa planificação das actividades lectivas cuidadosa e rigorosa, assim como uma planificação e estruturação de actividades artísticas conscientes das características dos intervenientes.

Este trabalho conjunto de planificação e de estabelecimento de tarefas dentro e também fora da sala de aula (clubes escolares, actividades de enriquecimento curricular), faz com que o/a POC encaminhe o/a estagiário/a para encontrar respostas práticas às questões que o obriga a levantar enquanto orientador. Quer isto dizer que, por um lado, como orientador/a, o POC questiona e leva o/a estagiário/a a questionar-se sobre os vários aspectos da sua Prática de Ensino Supervisionada e, enquanto cooperante, leva-o/a a encontrar as respostas a essas questões através da aplicação na sala de aula e nos projectos que desenvolve de várias estratégias de actuação como docente e como músico.

1.3. Relação entre POC e estagiário

O desenvolvimento destas parcerias, quer sejam elas de cooperação quer de orientação, fazem com que a relação entre POC e estagiário/a seja estrita e de confiança mútua. Nunca se devem ver como rivais, nem muito menos como estando em patamares diferentes, injustamente hierarquizados. Cada um/a assume o seu papel consoante as funções que lhe são atribuídas, sem esquecer o trabalho em equipa que deve ser fomentado e bem alimentado.

É através do diálogo e do estabelecimento de uma boa relação entre ambos que florescem novas ideias e novas filosofias de docência.

Ser professor/a não passa apenas pela componente da leccionação de aulas. No caso da Educação Musical, jamais se poderá cingir a tal actividade. A leccionação é sim o inicio de uma prática musical e artística de qualidade, encaminhando os/as alunos/as

para uma cultura musical consciente e rica no que às artes musicais diz respeito, sejam elas performativas ou não.

Se cabe ao/à professor/a de Educação Musical levar os/as seus/suas alunos/as a assumirem uma cultura artístico-musical de qualidade, cabe a este par pedagógico POC-estagiário/a desenvolver uma cultura de reflexão e de inovação constante e contínua.

Na área da Educação Musical, a inovação e a criatividade estão presentes em todos os processos de ensino e de aprendizagem relacionadas, ou não, com a docência da disciplina. E essa criatividade e inovação, por vezes, só são despertadas através do diálogo e da análise conjunta entre POC e estagiário/a sobre o desempenho do/a professor/a em formação inicial, debatendo ideias entre ambos/as que os/as levam a reflectir conscientemente sobre as suas posturas face ao ensino. A tomada de consciência da realidade da educação artística no ensino básico, especificamente da Educação Musical, leva o/a estagiário/a a confrontar-se com as suas próprias ideais, estruturadas aquando da sua formação académica, tão enraizada na tradição europeia da formação de professores.

Posto isto, o/a estagiário/a é levado/a pelo/a POC a levantar determinadas questões sobre a leccionação e sobre a disciplina que o podem encaminhar num interesse profundo na investigação em educação e/ou em Educação Musical. O papel do/a professor/a orientador/a cooperante, neste momento, destaca-se por mostrar ao/à estagiário/a possíveis rumos e caminhos a tomar quanto à sua posição na *praxis*, ajudando-o/a a na tarefa de professor/a-investigador/a, aquele/a que "(...) utiliza de maneira sistemática estratégias de investigação, sabe utilizar os resultados das investigações na sua tarefa docente e ele mesmo assume o papel de investigador da sua própria prática." (Imbernóm, 1998, p.93).

Tocar profissionalmente numa banda ou num grupo de colegas mesmo que seja a nível amador, pode trazer inconvenientes na transmissão desses mesmos conhecimentos musicais para as crianças e os jovens, cujos sonhos muitas das vezes passam por tocar um instrumento.

Ser-se capaz de transmitir esses conhecimentos técnicos e artísticos, sem se cair no descuido de os transmitir de forma inapropriada pode levar o/a estagiário/a à desmotivação e desinteresse sobre a leccionação. Assim, o/a POC surge como âncora do barco no meio desta tempestade, despertando o/a estagiário/a para novas estratégias de actuação: aplicar os seus conhecimentos musicais na actividade de sala de aula (e/ou projectos artísticos), desafiá-lo/a para reflectir sobre o seu modo de actuação em tempo real e, no final, despertar-lhe o interesse por reflectir sobre a reflexão feita aquando da acção (que o/a pode ter levado a agir de maneira diferente naquele

momento mediante aquela situação específica). Inicia-se então o desenrolar da teoria do/a professor/a reflexivo.

A renovação constante da sua didáctica da música é suscitada no estagiário pela relação de proximidade e de confiança que existe com o/a POC, aquele/a que o acompanha diariamente e ajuda a enfrentar uma turma/grupo de crianças e/ou adolescentes, despertando mais uma vez para novos gostos, novos desafios e novos temas a serem abordados numa investigação futura.

Juntamente com uma filosofia de professor reflexivo, a prática reflexiva deve ser fomentada e desenvolvida, uma vez que se trata de "(...) um programa de formação baseado em diversas teorias cujo referencial principal é a teoria de Schön a partir da teoria do professor reflexivo." (Zaragazà, 2009, p.111).

1.4. O Portfolio

Toda a informação recolhida ao longo do processo da Prática de Ensino Supervisionada deve ser compilado de forma organizada, prática e, acima de tudo, de maneira a que a pessoa que o utiliza e/ou utilizará deva compreendê-lo e compreender o porquê de se ter optado por tal organização. O portfolio, segundo Alarcão e Tavares, para alem de ser "(...) uma construção pessoal do seu autor, que selecciona os seus trabalhos, os organiza, os explica e lhes dá coerência" (p.105), é também um documento único, intransmissível, que tem como objectivo dar a conhecer o/a seu/sua autor/a, revelando-se através da forma como "(...) a documentação é 'reflectidamente' seleccionada, 'significativamente' comentada e 'sistematicamente' organizada." (Alarcao & Tavares, 2003, p.105).

No decorrer dos dias, muito do material que é recolhido pelo/a estagiário/a e que lhe permite enriquecer nas suas descobertas, faz com que as ideias floresçam e também ajuda na complementaridade dos seus trabalhos como docente e como investigador/a. O rigor nessas escolhas, recolhas e selecções, quer no que à componente científica diz respeito, quer no que concerne à criação de materiais didáctico-pedagógicos na área da Educação Musical, vão encaminhando o/a estagiário/a para o perfil do/a professor/a reflexivo/a e crítico/a.

O papel do/a professor/a orientador/a cooperante, neste momento, destaca-se pela ajuda constante que disponibiliza, cooperando na recolha de materiais e dados, orientando o estagiário nessa procura e nessa recolha, acompanhando a maneira como ele/ela se organiza. Mostra-lhe possíveis rumos e caminhos a tomar quanto à sua posição na *praxis*, ajudando-o/a a atingir o patamar de professor/a -investigador/a, professor/a esse/a que "(...) utiliza de maneira sistemática estratégias de investigação, sabe utilizar os resultados das investigações na sua tarefa docente e ele mesmo assume o papel de investigador da sua própria prática." (Imbernóm, 1998, p.93)

2. Considerações finais

O trabalho docente encontra-se intimamente ligado a trabalho em equipa, em pares, o que faz com que um enorme leque de possibilidades didácticas e pedagógicas emerjam após a troca de ideias, de diálogos, de discussões, de provocações entre os pares, entre estagiário e POC, entre grupo de estágio e grupo disciplinar e/ou departamento curricular. A troca de saberes, de experiências permite ao/à estagiário/a tomar consciência o mais aproximada possível da realidade escolar actual, despertando-lhe interesses e questões pertinentes na área científica.

Um/a professor/a deve viver consoante as mudanças a que está sujeito, sejam elas organizacionais, sejam curriculares, sociais e/ou artísticas, deve querer estar a par de todas as mudanças, para conseguir chegar mais perto do seu público-alvo, os alunos/as, tentando sempre não entrar em conflito consigo mesmo/a no que às suas filosofias de docência diz respeito.

Essa abertura a novas situações começa aquando da Prática de Ensino Supervisionada quando o dueto entre POC e estagiário/a deve ser tocado em sintonia, seguindo a mesma partitura embora com intervenções distintas, interpretadas com instrumentos diferentes.

No final, todos/as interpretarão a mesma peça com qualidade, mostrando aos/às ouvintes que, embora estejam inseridos em naipes diferentes, os/as instrumentistas interpretam a música e apresentam-na com a mesma finalidade. Não se trata aqui de evidenciar o *concertino* da orquestra, mas sim interpretar a obra de forma democrática, onde cada instrumentista tem o seu papel a desempenhar, resultando numa interpretação única e singular, de muito boa qualidade musical.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. & ROLDÃO, M. do C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2.ª ed.). Mangualde: Edições Pedago.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.* (2.ª ed.). Porto: Livraria Almedina.

IMBERNÓN, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del professorado: hacia una nueva cultura profesional.* (4.º ed.) Barcelona: Editorial Grao.

ZARAGOZÀ, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria: competências docentes y aprendizaje.* (1.ªed.). Barcelona: Editorial Grao.

O processo da Prática Supervisionada – a avaliação na praxis da Educação Musical

Susana Margarida P. C. O. Gonçalves

ESE Jean Piaget, Instituto Piaget, Arcozelo/Canelas

Resumo: A participação no Congresso teve como objectivo partilhar a experiência vivida no estágio supervisionado numa escola do 3º Ciclo do Ensino Básico, o qual contribuiu para a compreensão da importância da avaliação, enquanto motor de uma aprendizagem ao longo da vida e da melhoria da qualidade das aprendizagens. Este período de formação possibilitou o diálogo sobre experiências vividas ao longo do estágio e a reflexão sobre a importância da avaliação que culminou durante o Mestrado com a escrita do Relatório Final "A Avaliação como praxis na Educação Musical – uma experiência no 3º Ciclo do Ensino Básico".
Ciente de que a avaliação como estado permanente vai ao encontro do conceito de professor investigador reflexivo, que adopta uma atitude permanente de acção-reflexão, recorrendo à avaliação com o propósito de adquirir elementos que permitam, ao professor aprender a ensinar e, tanto ao professor como aos alunos. aprender a aprender e aprender ao longo da vida, partimos para a apresentação do que nos foi oportuno fazer. Efectivamente, durante o estágio foi possível constatar que a avaliação, enquanto elemento regulador do processo de ensino-aprendizagem, constitui um forte contributo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. O adequar o processo de ensino-aprendizagem às características e necessidades de aprendizagem dos alunos e o promover a capacidade do aluno de reformular a sua caminhada, direcciona o aluno e professor para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.
No que concerne à Educação Musical, a avaliação tem as suas especificidades. É fundamental utilizar instrumentos de avaliação adequados, diversificados e contextualizados com critérios de avaliação bem definidos. Só assim, se poderá diminuir a subjectividade inerente à avaliação. Chegámos à conclusão de que a falta de rigor na avaliação pode levar a comunidade escolar a considerar que os momentos de avaliação se confinam às apresentações públicas, esquecendo-se das competências desenvolvidas na sala de aula.

Palavras-chave – Praxis docente, Saberes docentes, Prática reflexiva

Abstract: The participation in the Symposium aimed to share teacher training experience in a school in the 3rd Cycle Basic Education, which contributed to the understanding of the importance of evaluation, as a driver of a lifelong learning and improver of the quality of learning. This training period made it possible to dialogue on experiences throughout the training period, and to reflect on the importance of assessing which had its outcomes in the Master course, writing the final report "Evaluation as praxis in Music Education – an experience in the 3rd cycle of basic education."
Aware that the evaluation as a permanent state meets the concept of reflective teacher researcher adopting an attitude ongoing action-reflection, using the assessment for the purpose to gather data that will permit the teacher to teach and to learn, and will permit as well the teacher and the students to learn how to learn and learn throughout life. Indeed, during the training it came up the strong contribution to improve the teaching-learning process. The teaching-learning characteristics and learning needs of students help to promote the student's ability to reshape his work, directing him and teacher to a process of improving teaching and learning.
With regard to music education, evaluation has its specificities. It is essential to use appropriate assessment tools, diverse and contextualized with criteria evaluation well defined: then we can reduce the subjectivity inherent in the evaluation. We concluded that the lack of rigor in evaluation may lead the school community to consider the evaluation moments confined to public performances, forgetting the skills developed in

the classroom.

1. O Professor investigador e reflexivo

No âmbito da construção de uma filosofia de docência, reconhecemos ser imprescindível assumirmos uma forma de estar e ser docente que engloba o saber e o saber fazer. Ser professor implica, como refere Zabalza (2003, p. 9), "(...) um compromisso com o educativo e a técnica didáctica."

A forma como encaramos a nossa profissão deverá ter em conta a função da escola na sociedade. Esta instituição é a primeira instância que poderá evitar a reprodução social. Neste sentido, é fundamental contribuir para uma trajectória social ascendente de todos os alunos que passa necessariamente por uma escola inclusiva. A importância da inclusão é inegável, pois constitui um processo social que permite a todos terem os mesmos direitos e deveres, sentindo-se como uma verdadeira comunidade que partilha e luta no mesmo sentido, resultando numa igualdade de oportunidades. É hoje reconhecido, como refere Freire (2008), que a exclusão educacional gera, posteriormente na vida do individuo, e discriminações sociais e propicia a emergência de problemas financeiros na vida de adulto.

Esta função da escola é um desafio que se coloca a todos os professores diariamente, devido à dificuldade sentida, na tentativa de corresponder aos interesses, necessidades de alunos provenientes de meios sociais, económicos, culturais tão diferentes. Convém relembrar que, com a democratização do ensino, a escola deparou-se com um novo desafio: dar resposta à heterogeneidade. A democratização dos sistemas educativos é o objectivo que se procura alcançar desde a Revolução de 25 de Abril de 1974 e que passa pelo acesso de todas as crianças e jovens à educação. Para tal, é fundamental que todos tenham as mesmas oportunidades de aprender; daí a preocupação do professor em avaliar permanentemente o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de perceber quais as competências cognitivas, as necessidades, os interesses, as motivações dos alunos, para que desta forma, os alunos dos diferentes estratos sociais estejam integrados. Esta heterogeneidade de alunos impõe a necessidade do professor ser um constante investigador reflexivo, o qual procurará conhecer as competências cognitivas e as necessidades dos alunos, procedendo a uma permanente (re)adequação do Projecto Curricular de Turma, à diferenciação pedagógica e à individualização.

Por conseguinte, o professor adopta uma atitude permanente de acção-reflexão, recorrendo à avaliação com o objectivo de adquirir elementos que lhe permitam aprender a ensinar e, tanto a ele como aos alunos, aprender a aprender e aprender ao longo da vida.

1.1. Metodologia Investigação-Acção

A metodologia de Investigação-Acção (I-A) vai ao encontro do que foi referido anteriormente e pretende provocar a mudança através da acção e compreender o processo através da investigação, alternando ciclicamente entre a acção e a reflexão crítica.

Segundo Sousa (2009, p. 7), definir I-A é difícil, devido aos vários contextos em que esta é aplicada. Apesar disso, considera que a imagem de marca da I-A é a que se segue: "(...) ciclo espiralado de reflexões, definições de problemas, acções, observações e avaliações constantes, a I-A permite aos participantes a introdução de reajustes no plano de acção, levando assim a uma melhoria da qualidade da prática" (*idem,* p. 16).

Esta 'imagem de marca', defendida por Sousa (*idem, ibidem*), vai ao encontro de definições apresentadas por autores que reconhece como autoridades na matéria e que apontam para factores determinantes na I-A

- o estudo de uma situação social para nela investir com vista a uma melhoria;
- a dimensão prática, moral e crítica desse estudo;
- a intervenção na prática profissional com vista à promoção de melhorias;
- a reflexão do profissional sobre a sua própria prática;
- a sistematicidade e aprofundamento da análise.

Poderemos então dizer que a I-A é uma metodologia de pesquisa que pretende com a acção provocar a mudança e com a investigação compreender o processo. Daí que reconheçamos que a melhoria de uma situação poderá ser alcançada através da reflexão que pode ser conduzida a três níveis que entendemos dever estar presentes na actividade do docente enquanto "prático reflexivo", ou melhor, enquanto investigador das suas próprias práticas. Os três níveis de reflexão são:

- a reflexão na acção que ocorre durante a prática lectiva, fazendo parte de um processo de observação;
- a reflexão sobre a acção que "tem lugar após essa mesma prática ter sido levada a efeito com o propósito de rever as operações efectuadas" (*idem, ibidem*);
- a reflexão sobre a reflexão na acção que (...) tem como principal virtude a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento, aperfeiçoamento ou mesmo mudança das práticas docentes e tem como finalidade perspectivar novas práticas, na medida em que permite ao professor/investigador compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua acção educativa, encontrar soluções para os eventuais problemas surgidos e, dessa maneira, (re)orientar as suas práticas no futuro (*idem, ibidem*).

Concordamos, pois, com Sanches (2005, p. 131), quando afirma que esta componente reflexiva da I-A é uma atitude a desenvolver nos professores do século XXI para poderem dar resposta à diversidade dos seus públicos e aos grandes desafios de uma educação inclusiva, promotora do sucesso de todos e de cada um.

Durante a I-A são várias as técnicas e os instrumentos de recolha de dados a serem utilizados, como por exemplo:

- a observação participante;
- as notas de campo;
- o diário do investigador;
- os documentos oficiais;
- os documentos pessoais que podem ser os diários do professor e do aluno em que estes realizam as suas reflexões sobre os acontecimentos vividos;
- os meios audiovisuais.

Em suma, a heterogeneidade de alunos, com que o professor se confronta, impõe a urgência da tomada de consciência por parte dos professores de se tornarem investigadores e reflexivos. Esta foi a conclusão a que chegámos depois de nos implicarmos seriamente neste processo de I-A, durante o estágio que realizámos.

2. Avaliação

A avaliação, segundo Hadji (1994, pp. 27-43), é o atribuir um valor por parte do avaliador (professor) ao avaliado (aluno), sendo que esta acção resulta do confronto entre o referido (o aluno real, "que existe") e o referente (o aluno "esperado", "ideal").

O avaliador é detentor de uma "memória", constituída pelas teorias que ele domina, pelas experiências adquiridas ao longo do tempo, pelos procedimentos que foi interiorizando, pelas expectativas que vai construindo acerca do objecto de avaliação, pela informação conjuntural que capta em determinado momento. A "memória" do avaliador vai interferir em dois níveis: selecção das técnicas e instrumentos de avaliação e processamento da informação recolhida (Vilar, 2006, p. 23). O avaliador é um ser único, com uma "memória". Por conseguinte, o valor atribuído por parte do avaliador ao avaliado é subjectivo. Daí que este autor defenda que avaliar implica ter em consideração muitos factores. O que é importante neste processo é a tomada de consciência por parte do avaliador e do avaliado da subjectividade do acto avaliar. A tomada de consciência da subjectividade permite ao avaliador activar mecanismos que reduzam essa subjectividade, procurando a objectividade.

A avaliação pode ter efeitos contrários, dependendo da forma como esta é aplicada. Pode ser fonte de motivação como de desmotivação ou pode servir para superar obstáculos ou ser, ela mesma, mais um obstáculo a superar. Efectivamente, se recuperarmos o étimo de motivação vemos que mover-se, implica um movimento do indivíduo para a acção, sendo que na base existe sempre um motivo. Segundo Pinto (2001, p. 215) a motivação leva o indivíduo ao movimento para a acção. O motivo constitui a força que age sobre o sujeito e o leva a avançar. O professor deverá criar condições de ensino-aprendizagem para que o aluno tenha motivos para aprender e que respondam à questão do aluno: "Porquê aprender?" pois, caso contrário, o aluno não verá necessidade de aprender e, por conseguinte, não estará motivado para a construção do conhecimento. No processo de ensino-aprendizagem, a questão que terá de ser respondida é a seguinte: "Porquê é que vou aprender?", "Porquê é que não vou aprender?". A resposta afirmativa ou negativa é impulsionada pelos motivos que guiam a acção do aluno. Se o aluno não encontra motivos para aprender, significa que não aprende ou demorará mais tempo do que aquele que está motivado. A motivação é tanto maior quanto mais significado tiver o objectivo para o sujeito. O professor deverá conhecer os alunos para que, desta forma, possa promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. A construção de uma aprendizagem significativa e contextualizada pressupõe o conhecimento por parte do professor dos interesses dos alunos e dos seus perfis cognitivos e das suas anteriores aprendizagens, isto é, os conhecimentos que já tiveram oportunidade de construir e, a partir dos quais lhes vai propor novos conhecimentos.

É neste sentido que surge a avaliação com toda a sua pertinência, enquanto elemento integrante e regulador do processo de ensino-aprendizagem que, através da adequação do processo ensino-aprendizagem aos alunos, poderá corresponder aos seus interesses e ter em conta o seu potencial de aprendizagem tornando-os, desta forma, motivados. É este o sentido que a avaliação deverá prosseguir. Através do diagnóstico e da consequente adequação do processo de ensino-aprendizagem poderá promover-se a motivação e por conseguinte a inclusão e o sucesso escolar.

2.1. Modalidades de avaliação

A avaliação deverá ser um elemento integrante e regulador do processo de ensino-aprendizagem porque

- permite adequar o processo de ensino-aprendizagem aos interesses e potencial de aprendizagem dos alunos promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada, tornando os alunos mais motivados e por isso implicados no trabalho e promovendo a inclusão;
- promove a capacidade do aluno reformular a sua caminhada (auto-

> regulação) que permite atingir a metacognição que consiste na tomada de consciência por parte do alunos de como se processa o seu processo cognitivo, ou seja, como aprende e na capacidade do aluno conhecer o que sabe e o que não sabe e por conseguinte, reformular a sua caminhada face a esta consciência.

As três modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), distintas entre si, mas que se devem harmonizar, têm como objectivo uma melhoria do ensino-aprendizagem, através da constante avaliação do processo ensino-aprendizagem. A avaliação diagnóstica corresponde ao momento inicial do processo de ensino-aprendizagem, durante o qual o professor procura conhecer as competências cognitivas e as necessidades dos alunos, contribuindo para a construção da aprendizagem significativa e contextualizada e para a promoção da escola inclusiva.

Portanto, torna-se necessário, de acordo com Aquino & Rodrigues (2008, p. 27):

> (...) professor observar e entender o aluno, no sentido de compreender o conhecimento que já possui e o modo como pensa e percebe (...) a questão fundamental em didáctica é a escolha de situações apropriadas para os alunos, levando-se em consideração o

2.1.1. Avaliação formativa

A avaliação formativa desempenha duas funções que são produto da regulação contínua do processo ensino-aprendizagem: "(...) ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar" (Perrenoud, 1999, p. 173).

A regulação do ensino-aprendizagem deve ser contínua e pode ocorrer no início (regulação pró-activa), ao longo (regulação interactiva), ou no fim da aprendizagem (regulação retroactiva). Com a regulação contínua do processo ensino-aprendizagem procura-se a permanente adequação do ensino às características dos alunos e a promoção da auto-regulação dos alunos. A auto-regulação consiste na apropriação do necessário para poder aprender a aprender e a aprender ao longo da vida. Segundo Simão (2008), é imprescindível à auto-regulação:

- a hetero-avaliação que nasce do diálogo entre professor e aluno;
- a co-avaliação proveniente do diálogo entre pares, que potencialize a partilha de ideias de forma construtiva permitindo o aprender uns com os outros;
- a autoavaliação que consiste no olhar crítico por parte do próprio aluno do seu processo de aprendizagem.

Em todo este processo de regulação, o feedback desempenha um papel crucial, pois ajuda os alunos a consciencializarem-se se estão no caminho correcto para atingir os objectivos pré-definidos ou se é necessário fazer ajustamentos para os alcançar, cabendo ao professor fornecer aos alunos as sugestões específicas para a melhoria. No

sentido do feedback constituir um contributo positivo para o processo de ensino-aprendizagem é fundamental que o professor encare os erros dos alunos como parte integrante do processo, porque encará-los como algo negativo e susceptível de ser encarado pelos alunos como tal, impedirá o clima de confiança que se deverá estabelecer entre professor e aluno. Segundo Perrenoud (*op.cit.*, p.180), a avaliação formativa parte do princípio que o aluno quer aprender e está disposto a revelar as suas dúvidas. Portanto, o erro deverá promover o diálogo entre professor e aluno, no sentido do aluno explicar o seu raciocínio e o professor de perceber os processos cognitivos do aluno e adoptar estratégias adequadas às necessidades de aprendizagem do aluno. Por sua vez, o aluno deverá tomar consciência dos seus erros e corrigi-los. Esta relação pedagógica torna imprescindível "(...) renunciar a fazer da selecção a aposta permanente da relação pedagógica" sendo fundamental "substituir a natureza fundamentalmente conflituosa, nos sistemas tradicionais, por uma relação de cooperação" (*idem.* pp. 180-181). Na avaliação tradicional, o aluno procura "(...) iludir, disfarçar os pontos fracos e valorizar os pontos fortes...desmontar as armadilhas ... fazer escolhas económicas na fase de preparação e elaboração das provas" (*idem.*, p. 180).

A verdadeira essência da avaliação formativa consiste em levar à criação de um clima de intimidade e de confiança que permita ao professor e ao aluno encontrarem formas de reorientação do processo ensino-aprendizagem. Este clima fará com que o aluno tenha confiança para dialogar e revelar as suas dificuldades. Surge, contudo, uma incompatibilidade nas funções do professor: aquele a quem são confidenciadas as dificuldades e aquele que, no final do período, irá classificar. Neste contexto, coloca-se a questão: "Os alunos irão revelar as suas dúvidas/lacunas numa perspectiva formativa, quando sabem no final numa perspectiva certificativa ou selectiva (avaliação sumativa) estas revelações se podem virar contra eles?" (*idem*, p. 184).

A resposta aparentemente será não. Contudo, o professor poderá desempenhar este duplo papel. Para isso, cabe ao professor fornecer as informações necessárias ao aluno e à família e delegar nestes a função de decidir com conhecimento de causa. Por conseguinte, a avaliação selectiva "(...) mais do que opor-se avaliação formativa, a avaliação selectiva prolonga-a, na mesma lógica de cooperação" (*idem*, p. 185).

Outro aspecto, que consideramos importante reflectir, após descritas as funções da avaliação formativa e abordagem sobre a incompatibilidade de papéis que o professor poderá ter ao longo do processo de ensino-aprendizagem, é o que se refere aos obstáculos ao desenvolvimento da avaliação formativa.

Na verdade, os professores utilizam vários instrumentos de avaliação que normalmente se traduzem numa classificação e que na verdade não servem, nem ao professor nem ao aluno, para reverem o seu processo de ensino-aprendizagem. A avaliação formativa deve acontecer ao longo do processo ensino-aprendizagem e não deverá ser usada

para classificar e muito menos para decidir a passagem ou a reprovação do aluno. A avaliação formativa não é sujeita a classificação e não decide a retenção do aluno. Pelo contrário, ela deve levar à criação de um clima de intimidade e de confiança que permita que professor e aluno encontrem formas de reorientação do processo ensino-aprendizagem. Só assim, o aluno terá confiança para dialogar e revelar as suas dificuldades.

2.1.2. Avaliação sumativa

Outra questão se levanta, como consequência da constatação da não implementação da avaliação formativa: Quais as consequências da não existência da avaliação formativa no que diz respeito à avaliação sumativa?

A não existência de avaliação formativa nos termos em que deveria ocorrer coloca em causa a avaliação sumativa, pois esta não é nada mais nada menos do que a súmula e expressão da avaliação formativa. Mas, se a avaliação formativa não é realizada, como é que os professores realizam aquilo a que chamam avaliação sumativa? Realizam a avaliação sumativa, mas não como esta deveria ser. Ela é realizada através de testes que depois determinam a retenção ou progressão do aluno. Esta prática coloca também em causa o princípio de que a avaliação sumativa deve espelhar a progressão do aluno ao longo do processo ensino-aprendizagem. A avaliação sumativa raramente reflecte a evolução do aluno.

A avaliação sumativa pode ser interna ou externa. Enquanto a avaliação formativa preconiza 'o olhar para o aluno como se fosse um ser único', a avaliação sumativa externa 'olha para os alunos como se fossem todos iguais' em nome da igualdade, da objectividade e da neutralidade. Os alunos com mais dificuldades não irão ultrapassar com sucesso a prova, sendo que estes serão, inevitavelmente, provenientes de famílias com baixo capital económico e cultural. Assim, a avaliação externa irá funcionar como filtro social. Tal como é referido por Casassus (2009, p. 71), os instrumentos de avaliação estandardizados promovem a desigualdade e diminuem a qualidade do ensino. O autor acusa toda uma preparação realizada ao longo do ano para a prova sumativa externa, não existindo a preocupação essencial: "(...) educar para melhorar a sociedade" (*idem*, p. 77). A avaliação que deveria ser realizada com base em padrões internos, permitindo fazer a avaliação do progresso e dos resultados da aprendizagem em relação ao próprio aluno, na verdade ela é realizada com base em padrões externos que, por conseguinte, se irão reflectir numa avaliação a partir de objectivos fixados e construídos por exigências externas aos alunos. Os padrões externos são adequados ao ensino de massas possibilitando produzir registos comparáveis, mas que excluem aqueles cujo ritmo de progressão não se adapte às exigências impostas. Por isso, a avaliação tem uma função

de selecção (certificação), mais do que julgar o processo de ensino-aprendizagem que é o que se deveria concretizar.

A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e da escola deveria, na sua essência, servir para reflectir a progressão do aluno e ser um processo de análise para a tomada de decisões num próximo ano lectivo. A não existência de avaliação formativa nos termos em que deveria ocorrer, coloca em causa a avaliação sumativa interna, pois esta não é nada mais nada menos do que a súmula e expressão da avaliação formativa. Os professores implementam a avaliação sumativa interna, mas não como esta deveria ser – o reflexo da progressão – pois, sendo realizada através de testes, são as classificações neles obtidas que, depois, determinam a retenção ou progressão do aluno.

2.2. Avaliação em Educação Musical

A avaliação em Educação Musical é importante para o desenvolvimento das práticas artísticas, pois permite ao professor e alunos saberem em que ponto de desenvolvimento estão e para que possam reorientar o seu trabalho, tendo que para tal serem possuidores de instrumentos de avaliação diversificados, adequados e contextualizados.

Concordamos, pois, com Menezes (2008, p. 213) que refere que avaliar questões como a criatividade, sensibilidade, criação e expressão é complexo. Não obstante, pelas razões já anteriormente expostas, torna-se fundamental avaliar o processo antes, durante e depois. No currículo escolar, a Educação Musical no 3º Ciclo do Ensino Básico não é uma disciplina valorizada, pelo que poderemos verificar pelo facto de ser optativa e pela sua carga horária semanal, tendo tendência a ter um estatuto marginal, relativamente às disciplinas de componente académica. Consideramos que dentro da comunidade escolar, "(...) muitos professores acreditam que a música não possui conteúdos objectivos, mas apenas aspectos emocionais" (Menezes, 2008, p. 214), o que por conseguinte faz com que a avaliação em Educação Musical seja vista como algo em que a afectividade, a sensibilidade e a emotividade do sujeito emergem.

Consideramos, pois que avaliação em Educação Musical poderá ser realizada das seguintes formas:

- observação directa passando pela explicitação dos itens a avaliar e pela partilha e diálogo sobre os critérios de avaliação com os alunos;
- observação mútua, pois estimula o observador a questionar-se sobre o que faria na situação do observado;
- gravação áudio;
- vídeos;
- fotografias;

- fichas de trabalho;
- apresentações públicas;
- os documentos pessoais que podem constituir reflexões sobre os acontecimentos vividos;
- os meios audiovisuais que permitem documentar a performance dos alunos e do professor dirigindo um grupo.

Considerações reflexivas finais

Poderemos então concluir que avaliar é fulcral para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem pela flexibilização do currículo, pela diferenciação pedagógica e pela individualização. Este será o caminho para tornarmos os alunos motivados e promovermos o sucesso escolar. Houve, pois, a oportunidade de verificar que a relação motivação/sucesso escolar é biunívoca e poderá ser promovida pela prática da avaliação no seu verdadeiro sentido. Face a esta constatação, alertamos para a necessidade de se criarem condições para a implementação da avaliação enquanto elemento integrante regulador do processo de ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

AQUINO, M. & RODRIGUES., K. (2008). *A escola como espaço do vivido e não o espaço da falta.* Akrópolis, Umuarama, v. 16, n. 1, pp. 25–29. *http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/2211/1826* (Acedido a 10 de Março de 2010).

CASASSUS, J. (2009). *Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social.* Sísifo: Revista de ciências da Educação, pp.71-78. *http://sisifo.fpce.ul.pt*. (Acedido a 24 de Março de 2010).

FREIRE, S. (2008). Um *olhar sobre inclusão.* Revista da Educação, pp. 5-20. *http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/Vol_XVI_1/1%20-*%20Um%20olhar%20sobre%20a%20inclusão%20Sofia%20Freire%20_Alterado_.pdf (Acedido a 28 de Março de 2010).

HADJI, C. (1994). A *Avaliação, regras do jogo – Das intenções aos instrumentos.* Porto: Porto Editora (4ª Ed.), pp. 27-43.

MENEZES, M. (2008). *Avaliação em Educação Musical: construção e aplicação do* PAM. XVIII Congresso da associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM), Salvador, pp. 213-217. http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/COM421%20-%20Menezes.pdf. (Acedido a 28 de Junho de 2010).

PERRENOUD, Ph. (1999). *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica*. In *Avaliações em educação*: Novas perspectivas. [Estrela, A. & Nóvoa, A.]. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, pp. 171-191.

PINTO, A. (2001). *Psicologia geral*. Lisboa: Universidade Aberta (pp. 215-240).

SANCHES, I. (2005). *Compreender, Agir, mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva.* Revista lusófona, pp. 127-142. http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf (Acedido a 28 de Abril de 2010).

SIMÃO, A. (2008). *Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens.* IN *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos.* [Alves, M. P. & Machado, E. A.]. Practicum – Colecção de Ciências da Educação, pp. 125-151.

SOUSA, A. et al (2009). *Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas.* http://issuu.com/adao/docs/investiga__o-ac__o_trabalho_final (Acedido a 28 de Abril de 2010).

VILAR, A. (2006). *Didáctica: Questões Gerais.* Porto: Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação, pp. 1-43.

ZABALZA, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

O processo da Prática Supervisionada – actividade lúdica como meio de motivação nas aulas de música

Joana Cristina S. Nogueira

ESE Jean Piaget, Instituto Piaget, Arcozelo/Canelas

Resumo: O professor é por excelência um veículo de conhecimentos científicos e técnicos mas, esta transmissão de conhecimentos está longe de esgotar todas as suas potencialidades. O seu trabalho está longe de estar completo se essa vertente não se integrar na individualidade de cada aluno, na relação com a vida prática, num construir de horizontes cada vez maiores e mais dinâmicos.
Com o panorama actual de Educação em Portugal, com os alunos que nos chegam à sala de aula com uma bagagem de conhecimentos e interesses muito diferentes, o importante como defendia Savater, é que se construam fábricas e não armazéns. Pois as fábricas são aquelas que todos os dias produzem material e estão dispostas a receber ideias novas ao passo que os armazéns limitam-se a guardar a produção em série, a fazer uma espécie de stock. O actual professor tem de ser uma "fábrica", aberto ao mundo sempre com sede de saber sempre mais. Portanto, será necessário não nos limitarmos a observar à maneira do mocho ou com uma amedrontada obediência de autómatos, mas teremos de ir ao encontro dos outros, falar com os outros, conhecer de perto os anseios dos outros, apresentar certas razões e ouvir outras. Será sempre nesta importante troca e interacção com o Outro, que o Homem/ Professor descobre que é ensinado por outros homens e não aprende apenas pelos conhecimentos concretos que lhes são transmitidos.
Assim, é das responsabilidade de cada professor em exercício de funções, estar alerta para os problemas actuais em educação e da sociedade em geral, actualizar-se, querer saber mais, querer ir sempre mais além, numa busca incessante de informações, na tentativa de dar uma resposta mais assertiva a situações com que se depara nas escolas.
Desta forma, o conhecimento não é visto como uma receita de um medicamento para determinada cura.

Palavras-chave – *praxis* docente; saberes docente; prática reflexiva

Abstract: The teacher is essentially the vehicle of scientific and technical knowledge, but the transmission of knowledge is far from exhausting his/her full potential. His work is far from complete if this aspect is not integrated in the individuality of each student in relation to practical life, building up wider and more dynamic horizons.
With the current educational situation in Portugal, students come to school with a very different baggage of knowledge and interests, comparing to some past decades. As Savater advocates, it is important to build up factories and not stock houses. In fact, the factories produce new material every day and they are open to receive new ideas while stores are limited to keep the production in series, making up a kind stock. The current teacher has to be a "factory", open to the world always thirsty to know more and more. Therefore, it is not necessary to confine himself to the observation of the manner of an owl as an automata frightened obedience, but we must reach out to others, talking with others, judging by the desires of others, listening to their reasons and desires. The importance of education resides In this exchange and interaction with the Other and consequently the importance of the teacher's work arises from this interaction.
Thus teachers discover what is taught by other and learn not only by the concrete knowledge that is transmitted but also from the exchanges realized. We may, then conclude that he responsibility of every teacher on duty is to be alert to the current problems in education and society in general, wanting to go further in a constantly seeking of information in an attempt to give more assertive situations faced in schools.
Thus, knowledge is not seen as a prescription for a drug determined to cure.

Prática reflexiva – aprendizagem ao longo da vida

De um ponto de vista antropológico, Educação é uma das formas de transmissão de Cultura, sendo a Escola um dos responsáveis, senão o principal, pelo processo de aprendizagem que todo o jovem tem obrigatoriamente de frequentar no nosso país, a partir dos cinco/seis anos até pelo menos aos quinze/dezasseis anos, ou seja, do primeiro ano ao nono ano da escolaridade obrigatória. Como determina o n.º 1 do artigo 6º da Lei de Bases do Sistema Educativo: "O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem duração de nove meses" (LBSE, artigo 6º, nº 1).

Segundo Dewey citado por Abrantes (1997) "(...) a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. A escola deve representar vida presente. Tão real e vital para a criança como o que ela vive em casa, no bairro ou no pátio".

A escola, cuja razão de ser é preparar os jovens para que vivam o quotidiano com autonomia e auto-confiança pelas qualidades de iniciativa, responsabilidade e independência, que dentro de um espírito de justiça e de liberdade lhes deve incutir, tem que estar preparada para implementar essas mesmas qualidades na prossecução de um desenvolvimento cultural total, dentro do espírito democrático consignado na Constituição, visando o progresso socioeconómico, moral e cientifico da Nação.

Na sociedade actual, por razões várias, o processo de educação da criança está cada vez menos ligado à família.

Em consequência, a escola, é cada vez mais um subsistema social, onde se reflecte os problemas da sociedade.

Nesse sentido, e segundo Dayrell (1996)

> (...) a experiência vivida é matéria prima a partir da qual jovens articulam sua própria cultura, aqui entendida enquanto conjunto de crenças, valores, visão do mundo, rede de significados (...). Os alunos já chegam à escola com um acumulo, de experiências vivenciadas em múltiplos espaços através das quais podem elaborar uma cultura própria, uns "óculos" pelo qual vêm, sentem e atribuem sentido e significado à realidade onde se inserem. Não há portanto um mundo real, uma realidade única, preexistente à actividade mental humana.

Como tal a escola deve educar de forma a acompanhar o progresso e criar na criança a prática livre dos seus direitos e deveres como cidadão: "(...) o ensino é necessário porque a vida não é uma escola e porque na vida, só se aprende na medida em que se estiver preparado para colher ensinamentos da nossa própria experiência" Oliver in Morissette et al (1994).

Assim sendo o professor desempenha um dos papeis mais importantes dentro de uma comunidade educativa**.** O professor é por excelência um veículo de conhecimentos científicos e técnicos mas, esta transmissão de conhecimentos está longe de esgotar todas as suas potencialidades. O seu trabalho está longe de estar completo se essa

vertente não se integrar na individualidade de cada aluno, na relação com a vida prática, num construir de horizontes cada vez maiores e mais dinâmicos.

Como defendia Savater (2001: 68), "(...) a primeira e indispensável condição ética é a de estarmos decididos a não viver de qualquer maneira (...)", onde o busílis da questão não esteja em submetermo-nos a um código ou em contrariar o estabelecido, mas em tentar compreender. Compreender por que é que certos comportamentos nos convêm e outros não.

Com o panorama actual de Educação em Portugal, com os alunos que nos chegam à sala de aula com uma bagagem de conhecimentos e interesses muito diferentes, o importante, como defendia Savater, é que se construam fábricas e não armazéns. Pois as fábricas são aquelas que todos os dias produzem material e estão dispostas a receber ideias novas ao passo que os armazéns limitam-se a guardar a produção em série, a fazer uma espécie de stock, logo é um lugar fechado. Se considerarmos o aluno como armazém, este será aquele cuja mente é fechada ao mundo, nem está aberto a novas possibilidades, pois é mais fácil fazer sempre o mesmo e da mesma forma que investigar e pensar por ele próprio ao contrário dos aluno "fábricas" que estão abertos ao mundo e ao conhecimento, sempre com sede de saber sempre mais.

O professor estagiário deve estar numa procura constante de materiais de forma a poder responder a esta nova geração de alunos, começando assim por os ouvir, compreender e valorizar as suas ideias.

O actual professor tem de ser uma "fábrica", aberto ao mundo sempre com sede de saber sempre mais. Portanto, será necessário não nos limitarmos a observar à maneira do mocho ou com uma amedrontada obediência de autómatos, mas teremos de ir ao encontro dos outros, falar com os outros, conhecer de perto os anseios dos outros, apresentar certas razões e ouvir outras. Será sempre nesta importante troca e interacção com o Outro, que o Homem/ Professor descobre que é ensinado por outros homens e não aprende apenas pelos conhecimentos concretos que lhes são transmitidos. Deste modo não somos uma ilha, nem estamos sós. Na nossa vida está presente a vida do Outro dai que a nossa vida não seja uma monofonia mas uma polifonia.

Assim, é das responsabilidade de cada professor em exercício de funções, estar alerta para os problemas actuais em educação e da sociedade em geral, actualizar-se, querer saber mais, querer ir sempre mais além, numa busca incessante de informações, na tentativa de dar uma resposta mais assertiva a situações com que se depara nas escolas.

A condição humana dá-nos a possibilidade de ser professores em muitas circunstâncias e em diversas matérias, no entanto, não nos podemos esquecer que apesar de estarmos a instruir já fomos anteriormente instruídos por outros. Para ensinar seja o que for temos, primeiro que viver as coisas, ter uma vivência, um conhecimento prévio. Para Gonçalves (1991), o desenvolvimento da expressão da criança é motivado e

dependente daquilo que a mais impressiona, que será a sua vida e o seu mundo próximo. Não importa a forma de expressão que a criança tenha oportunidade de experimentar, o que importa é que a criança seja capaz de uma forma directa possa reflectir de si mesma, se possa desenvolver e reconhecer e a progredir.

Desta forma, o conhecimento não é visto como uma receita de um medicamento para determinada cura.

Reflectindo sobre o nosso percurso pessoal, é sempre nossa preocupação deste inicio, conhecer de perto os meus alunos, os seus medos, fragilidades e anseios e detectar necessidades, interesses, aptidões e vocações dos alunos de forma a melhor compreendê-los, ajudá-los e avaliá-los.

Relativamente aos contributos no processo ensino/aprendizagem, preocupamo-nos com a actualização de conhecimentos científicos e a concretização de métodos pedagógicos mais voltados para o diálogo e criatividade do que para a simples exposição de matérias, sendo neste ponto a procura formação actualizada e permanente dentro e fora da nossa área do saber.

Em consonância com Alarcão (1987) o professor deve ser um eternos curioso, ávido adepto de formação continua e especializada, desejoso de entender, cada vez mais e melhor, a forma como os seus alunos aprendem e de saber como actuar para favorecer a aprendizagem. Assim, O docente terá de ter em atenção planificar de acordo com o local onde desenrola a actividade profissional, isto é, as actividades deverão de ir encontro do local, das experiências, das vivências do aluno. Para que o aluno compreenda o professor devera utilizar sempre uma metodologia activa, isto é, o experimentar antes de tudo. Quando o professor actua desta forma, esta a pôr a sua planificação em prática, o conhecimento está a ser transmitido de uma forma activa, pois o aluno está a realizar logo, também assume um papel activo pois tudo é pensado nele.

Temos consciência de que muito tenho a aprender, visto que a nossa experiência enquanto docente e enquanto estagiária, apenas constitui uma pequena parte de uma longa trajectória de vida no sentido de um aperfeiçoamento constante, tendo sempre à mistura a nossa forma de estar na vida escolar. Reconhecemos que devemos constantemente pôr em questão, metodologias e estratégias usadas de modo a ultrapassar possíveis falhas e contribuir, deste modo, para a valorização pessoal / profissional e para melhorar a qualidade de ensino.

A educação deve transmitir em grande quantidade cada vez mais saberes adaptados à sociedade pensante. Mas, e ao mesmo tempo, a educação deve orientar as pessoas de maneira a que não fiquem “submergidas nas ondas de informações” (Delors, 2001:77) e conduzi-las para projectos de desenvolvimento individuais e colectivos,

capacitando-as para que actualizem, aprofundem e enriqueçam, do começo ao fim da vida, os seus primeiros conhecimentos

Construindo assim uma aprendizagem ao longo da vida e contribuindo para uma sociedade de conhecimentos e de aprendizagem. Ser professor é uma obra de arte. Uma obra da qual somos, simultaneamente , os escultores e o barro, inventamos formas, tentámos técnicas, aprendendo a moldar o material de que somos feitos. Pouco a pouco eis a obra: somos nós, é todo o Ser que nos habita. Conquistamos, com os esforços ao longo do nosso crescimento. A nossa vida numa escola é uma perpétua criação de nós mesmos.

Referências bibliográficas

ABRANTES, P. (1997). Trabalho de projecto e aprendizagem matemática. *Projectos de trabalho. Reflexões sobre a prática pedagógica na escola plural*.

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

DAYRELL, J. (1996). A Escola como Espaço Sócio-Cultural.In Dayrell Juarez. *Múltiplos Olhares Sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte, Editora UFMG.

DELORS, J. (2001). *Educação um tesouro a descobrir*. Edições ASA, Lisboa.

GONÇALVES, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança.* Amadora: Raiz Editora.

M.E. (1986). LBSE – Lei nº46 /86 de 14 de Outubro, secção II, Ensino Básico, artigo 6, n.º 1.

MORISSETTI, D.& GINGRAS, M. (1994). *Como Ensinar Atitudes*. Edições Asa, Lisboa.

SAVATER, F. (2001). *Ética para um Jovem*. Lisboa: Editorial Presença.

Simpósio 2

Avaliação em ambientes virtuais: aspectos teóricos e práticos

Angela Carrancho da Silva
Christina Marília T. Silva
Fundação Cesgranrio – UERJ

O presente simpósio está estruturado em duas etapas. Na primeira, são discutidos os aspectos teóricos relativos à avaliação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). A segunda etapa contempla a apresentação de resultados de estudos avaliativos realizados em cursos sediados em AVA. Tais estudos foram desenvolvidos por educadores pertencentes a instituições de ensino superior brasileiras, particulares e públicas, a saber: (a) Fundação Cesgranrio; (b) Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro/Universidade Estadual do Rio de Janeiro; (c) Universidade Salgado de Oliveira; e (d) Fundação CECIERJ/ Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. No Brasil, é possível observar que, em geral, mesmo nos Cursos de Graduação cujos ambientes virtuais contam com ferramentas computacionais sofisticadas, vem sendo utilizada uma abordagem de avaliação que privilegia a mera reprodução do conhecimento. Na verdade, trata-se de simples transposição de abordagem tradicional usada no ensino presencial, que não possibilita a avaliação da aprendizagem alcançada pelo estudante, pois se limita a uma avaliação somativa de resultados obtidos em testes em rede (*online)*. As comunicações incluídas neste simpósio trazem para a educação em rede (*online*) abordagens avaliativas mais condizentes com o desenvolvimento tecnológico atual e com as visões progressistas de educação, representando uma alternativa às abordagens avaliativas tradicionais. As abordagens alternativas apresentadas visam à avaliação dos níveis de interatividade, da aprendizagem do estudante, bem como do próprio ambiente virtual.

Palavras-chave: Avaliação, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Educação em rede

Avaliação em Ambientes Virtuais: Possibilidades e Desafios

Angela Carrancho da Silva
Christina Marília T. Silva

Fundação Cesgranrio

Resumo: O presente artigo é fruto de um estudo, de caráter exploratório, que tem por referencial teórico a utilização de pressupostos construtivistas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). O estudo vem sendo desenvolvido, de forma coletiva, por docentes e discentes na disciplina "Prática em Avaliação" oferecida no Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio. São apresentados aqui os resultados relativos à primeira etapa do estudo, a saber, revisão da literatura a respeito de avaliação em AVA. No artigo são discutidas algumas abordagens alternativas de avaliação que podem contribuir para favorecer o processo de ensino-aprendizagem em ambientes virtuais, pois não se limitam a verificar a quantidade de conhecimentos memorizados pelos alunos. Os resultados preliminares obtidos no estudo indicam que ainda há muitas questões a serem respondidas quando se trata de avaliação em ambientes virtuais, verificando-se a necessidade de estudos avaliativos cujos resultados podem ser úteis para a viabilização do uso de abordagens inovadoras de avaliação, capazes de apoiar o processo de aprendizagem em rede.

Palavras-chave: Avaliação. Ambientes virtuais de aprendizagem. Educação em rede.

Abstract: This article is based on a study of exploratory nature that is grounded in the use of constructivist assumptions in Virtual Learning Environments (VLE). The study is being developed collectively by Professors and students in the discipline "Praticum of Evaluation" offered in the Professional Masters in Evaluation of Cesgranrio Foundation. The results, presented here, are related to the first stage of the study, namely, review of literature on evaluation in VLE. The article discusses some alternative approaches to assessment that can help foster the teaching and learning process in virtual environments, since it is not limited to check the amount of knowledge memorized by students. Preliminary results in this study indicate that there are still many questions to be answered when it comes to evaluation in virtual environments, verifying the need for evaluative studies in which results may be useful for enabling the use of innovative approaches to assessment, capable of supporting the process of online learning.

Keywords: Evaluation. Virtual Learning Environment. Online education.

1. Introdução

O acelerado desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) vem possibilitando que a Educação em rede ou *online* conte com recursos tecnológicos cada vez mais sofisticados. Em consonância com a realidade tecnológica atual, diversas instituições de ensino brasileiras têm implementado essa modalidade de educação através de ambientes virtuais especialmente desenvolvidos para esta finalidade.

No que tange à Graduação, o modelo brasileiro, embora chamado de *Educação a Distância (EAD)*, é, na verdade, semipresencial já que, por força da lei que normatiza a EAD exige-se a presença dos discentes em momentos de avaliação. O Decreto nº 5.622 de 19/12/2005 (Brasil, 2005) estabelece:

> A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:
> I - cumprimento das atividades programadas; e
> II - realização de exames presenciais.
> § 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.

No Brasil, a acelerada expansão de Cursos de Graduação oferecidos em rede não vem sendo acompanhada de estudos avaliativos sobre suas possíveis contribuições ao processo educacional. A esse respeito, Laguardia, Portela e Vasconcellos (2007) alertam:

> a exigüidade de estudos avaliativos das experiências em EAD tem limitado a constituição de um conhecimento mais aprofundado sobre a adequação das abordagens pedagógicas, os custos de investimento em tecnologia, especialmente nas modalidades virtuais, assim como os fatores associados, diretamente ou não, ao desempenho dos alunos. (p. 516)

Nesse sentido, as autoras do artigo desenvolvem um projeto que busca mapear as condições de oferta da chamada *Educação a Distância*, em nível de Graduação, no Brasil. O projeto, vinculado à linha de pesquisa "Avaliação das Tecnologias de Informação e Comunicação" de Curso de Mestrado Profissional em Avaliação, vem sendo desenvolvido na disciplina "Prática em Avaliação" com a realização colaborativa de atividades por docentes e discentes. Essa parceria tem possibilitado a elaboração e a publicação de trabalhos.

O presente artigo é fruto de um estudo, de caráter exploratório, que tem por referencial teórico a utilização de pressupostos construtivistas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Apresentam-se aqui os resultados relativos à primeira etapa do estudo, a saber, revisão da literatura a respeito de avaliação em AVA.

Nas próximas seções apresenta-se a conceituação, as características mais importantes de um ambiente virtual, o seu potencial para uso pedagógico, as abordagens de avaliação dos ambientes e da aprendizagem dos estudantes nesses ambientes, e os desafios a serem vencidos em sua utilização no processo de ensino-aprendizagem.

2. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: contribuições ao processo educacional

Ao consultar a literatura pertinente, observam-se diferentes visões a respeito do conceito de AVA. Para alguns autores, um AVA se constitui no conjunto de recursos tecnológicos disponíveis para mediar o processo de ensino-aprendizagem. Outros autores, no entanto, ampliam esse conceito de forma a incluir os participantes e suas interações/contribuições. As autoras do artigo concordam com a concepção de Valentini e Sacramento (2005), que consideram um AVA como um espaço social formado de interações cognitivo-sociais sobre ou em torno de um objeto de conhecimento. Tal ambiente deve ser projetado de forma a favorecer a construção de conceitos, por meio da interação entre alunos, professores e objeto de conhecimento.

Com a finalidade de que os AVA sejam utilizados de forma a favorecer o processo de construção do conhecimento, Costa e Franco (2005) destacam, como aspectos importantes, a autonomia, a interatividade e a aprendizagem colaborativa.

A autonomia é alcançada quando os estudantes são responsáveis por seu próprio estudo, decidindo quando realizarão as tarefas solicitadas e quanto tempo despenderão com as mesmas. No entanto, a existência de prazos, regras e regulamentos institucionais, bem como de exigências curriculares, limita essa autonomia.

O preparo de materiais de auto-aprendizagem pedagogicamente válidos constitui um elemento chave para reforçar a interatividade. Para isso, os materiais devem conter atividades que desafiem os alunos e favoreçam o diálogo. Outro elemento chave é a orientação feita por professores/tutores. As ações desses profissionais devem motivar o aluno a fortalecer sua auto-aprendizagem e a colaborar com os outros alunos.

No sentido de se favorecer a colaboração em um AVA, Costa e Franco (2005) defendem a criação de redes de aprendizagem nas quais os alunos possam compartilhar suas idéias (via *e-mail*, lista de discussão, *chats*, entre outros). Da mesma forma, Palloff e Pratt (2002) acreditam que a colaboração em uma comunidade de aprendizagem pode contribuir para a construção de conhecimento.

Zwierewicz (2007) considera que os AVA devem ser estruturados de forma a serem flexíveis, interativos e inclusivos. O primeiro aspecto está relacionado com a possibilidade de serem feitas intervenções durante o desenvolvimento de um projeto. A interatividade pode ser favorecida com a exploração de ferramentas computacionais que favoreçam a discussão e a socialização dos conhecimentos. Para ser inclusivo, o AVA deve levar em conta a diversidade e as expectativas dos usuários.

Com relação à avaliação da aprendizagem dos discentes, os AVA contam com um leque de ferramentas (*e-mail*, fórum, *chat*, lista de discussão, entre outras) que podem ser empregadas para auxiliar esse processo. Apesar disso, observa-se que nesses ambientes essa avaliação é feita, em geral, por meio de uma abordagem tradicional, com ênfase em avaliações somativas, em sua grande maioria realizadas via testes on-line, com ênfase na transmissão e memorização de informações. Em outras palavras, trata-se de mera transposição de abordagem usada na educação presencial, que não dá conta de avaliar a aprendizagem efetivamente alcançada pelos alunos.

A despeito da sofisticação das tecnologias empregadas e dos esforços dos professores/tutores, vem se observando que em diferentes cursos em rede a participação dos alunos nos espaços coletivos de discussão é baixa. Assim, o uso pedagógico dos AVA ainda é um grande desafio a ser enfrentado pelos educadores, sendo necessário avaliar tais ambientes, especialmente no que diz respeito à possibilidade de favorecerem a aprendizagem.

Na próxima seção do artigo discutem-se, de forma sucinta, algumas possibilidades de avaliação dos ambientes virtuais.

3. Avaliação dos Ambientes Virtuais

A avaliação de ambientes virtuais não é uma tarefa simples, pois exige domínio de conhecimentos teóricos e práticos em diferentes campos do saber, e deve contemplar diferentes dimensões, dentre as quais se destacam a pedagógica e a tecnológica.

No caso da dimensão pedagógica, podem ser avaliados aspectos como adequação ao ambiente educacional, existência de recursos motivacionais, sobrecarga cognitiva, apresentação das informações, autonomia do aluno, possibilidade de trabalho colaborativo, entre outros. Já a dimensão tecnológica, engloba aspectos como interatividade, interface do usuário, facilidade de uso, navegação, funcionalidade global, acessibilidade.

Laguardia, Portela e Vasconcellos (2007) sugerem, como aspectos a serem investigados na dimensão pedagógica, a abordagem teórica que orienta o desenho do ambiente, as oportunidades oferecidas aos alunos para discussão e trabalho em grupo, a organização e o acesso ao conteúdo e o controle do aprendiz. Em relação à dimensão tecnológica, citam a interface do usuário, a sincronia/assincronia das comunicações, o aspecto intuitivo no uso, a disponibilidade da barra de navegação e o *layout* da tela.

A avaliação do ambiente pode ser feita de diferentes formas, duas das quais são comentadas a seguir. Uma delas consiste na avaliação das características do ambiente e deve ser feita por especialistas, utilizando um instrumento contendo diferentes critérios separados em seções. O atendimento (ou não) aos critérios vai refletir a qualidade do AVA.

Além da avaliação do ambiente em si, é preciso também avaliar os efeitos do ambiente nos alunos, pois o fato de um AVA ser julgado como de boa qualidade apenas indica sua possível utilidade para uso educacional. Nesse tipo de avaliação, coletam-se dados a respeito do comportamento do estudante ao utilizar o AVA. Para isso, podem ser empregados protocolos verbais (o discente é convidado a expressar observações e pensamentos) e gravação automática das interações do discente com o sistema. Com o propósito de evocar opiniões subjetivas e compreensão a respeito da interface do usuário, podem ser utilizados, também, questionários. Outras propostas de avaliação podem ser encontradas em Laguardia, Portela e Vasconcellos (2007).

Um fato importante a ser destacado é que na literatura pesquisada verifica-se que, em geral, as avaliações de AVA têm enfatizado aspectos tecnológicos, em detrimento de aspectos pedagógicos. Abordagens elaboradas visando primordialmente a

avaliação de características técnicas e funcionais dos ambientes não são adequadas para se julgar o valor educacional de um AVA.

Embora a avaliação dos ambientes propriamente ditos seja importante, é essencial priorizar a avaliação da aprendizagem dos alunos nesses ambientes. Esse assunto é abordado a seguir.

4. Avaliação da Aprendizagem em Ambientes Virtuais

No que se refere à avaliação do estudante, a maioria dos Cursos de Graduação não presenciais do Brasil está apoiada nos padrões tradicionais de notas, critérios de classificação, aprovação e reprovação. O professor, por sua vez, ao tentar avaliar a partir dos pressupostos construtivistas ainda encontra barreiras tanto de ordem teórica, como prática.

Nos ambientes virtuais geralmente coexistem interfaces que privilegiam a utilização da avaliação como verificação de conhecimentos, junto com aquelas que potencializam a avaliação a partir dos processos de interação social (*chats* e fóruns). Os professores, embora incluam em seus cursos ferramentas de comunicação e interação, não conseguem abrir mão dos instrumentos tradicionais de avaliação, preocupados tanto com a composição da nota final, quanto com os aspectos legais da avaliação do rendimento.

Numa tentativa de propiciar mudanças nas práticas avaliativas, alguns autores vêm propondo abordagens alternativas de avaliação que podem contribuir para favorecer o processo de ensino-aprendizagem em ambientes virtuais, pois não se limitam a verificar a quantidade de conhecimentos memorizados pelos alunos.

Bassani e Behar (2006) destacam que a avaliação da aprendizagem em AVA deve levar em consideração três perspectivas: (a) avaliação por meio de testes *on-line*; (b) avaliação da produção individual dos alunos; e (c) análise das interações entre alunos a partir de mensagens postadas/trocadas no ambiente virtual.

As autoras advertem que avaliação feita apenas via testes *on*-line é limitada, pois "cabe ao aluno a tarefa de responder um conjunto de questões pré-definidas e, ao sistema computacional, realizar a correção. Dessa forma, o professor recebe uma nota/conceito como resultado final, enfatizando o produto do conhecimento" (p. 1-2).

No que diz respeito à avaliação da interação do aluno, Bassani e Behar (2006) recomendam os seguintes critérios: número de acessos ao ambiente, número de mensagens enviadas, quantidade de trabalhos enviados, quantidade de contribuições em determinada ferramenta.

Laguardia, Portela e Vasconcellos (2007) acreditam que a avaliação da aprendizagem em AVA deve contemplar as funções diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica pode ser feita por meio de *web surveys* (levantamentos eletrônicos) com questões relacionadas a expectativas dos alunos, estilos de aprendizagem, abordagens de estudo, entre outras.

Para a avaliação formativa, sugerem o uso de ferramentas síncronas (*chat*) e assíncronas (lista de discussão, fórum). Por meio do *chat* é possível avaliar a capacidade de resposta imediata do aluno a questões propostas pelo professor/tutor e por outros alunos, bem como o acompanhamento do desenvolvimento de habilidades de síntese, análise, avaliação e senso crítico. A avaliação via fórum pode revelar níveis mais complexos de aprendizagem, pois há possibilidade de os alunos lerem as respostas de seus colegas, elaborarem suas respostas e enviá-las em outro momento.

Ainda em relação à avaliação formativa, podem ser usados o mapeamento conceitual e o portfólio. O mapeamento conceitual dá pistas ao professor/tutor sobre as mudanças na compreensão e os tópicos que necessitam de discussões mais aprofundadas, pois possibilita que os alunos diagramem sua compreensão estrutural de idéias e delineiem a relação entre os componentes. O portfólio, que consiste em uma coleção de trabalhos realizados pelo aluno ao longo do curso, permite que o professor/tutor e o aluno trabalhem de forma cooperativa na avaliação do desenvolvimento e das conquistas do discente.

No caso da avaliação somativa, podem ser usadas técnicas como análise de resposta a questionários de satisfação do usuário, comparação das respostas dadas por alunos a testes ministrados antes e após o curso, análise de trabalhos realizados individualmente ou em grupo e autoavaliação.

Independentemente da abordagem de avaliação da aprendizagem a ser adotada, verifica-se concordância entre autores quanto ao fato de que, ao se avaliar, deve-se levar em consideração aspectos qualitativos e quantitativos. Nesse sentido, Laguardia, Portela e Vasconcellos (2007) sugerem a combinação de técnicas qualitativas e quantitativas de forma que “os métodos qualitativos sejam usados para preparar estudos quantitativos e as medidas quantitativas apóiem a argumentação qualitativa” (p. 520).

Bassani e Behar (2006) entendem que uma avaliação baseada apenas em aspectos quantitativos apresenta limitações. Porém, pode fornecer subsídios para a avaliação qualitativa: o professor/tutor pode acompanhar a participação de seus alunos, verificando o número de acessos e de mensagens postadas, e a partir daí planejar ações com a finalidade de favorecer o processo de aprendizagem.

Apesar das recomendações encontradas na literatura, observa-se que a avaliação da aprendizagem, de forma geral, é feita apenas de forma quantitativa. No caso da ferramenta fórum, por exemplo, a participação do aluno é, em geral, avaliada quantitativamente, contabilizando-se apenas o número de mensagens postadas. Em outras palavras, não se avalia a qualidade dessa participação.

As autoras do artigo acreditam que o processo de avaliação da aprendizagem deve incluir uma visão progressista, privilegiando ações mais coletivas, posturas investigativas e reflexivas, consenso e compreensão, assim como favorecer a construção da autonomia do aluno. Tal como Hadji (2001) defendem que a avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, devendo ser utilizada para promover o aluno e não para fins de classificação.

Tendo por foco uma avaliação mais formativa, alguns trabalhos vêm propondo o uso de rubricas. As rubricas são regras apresentadas aos alunos no início do processo de ensino-aprendizagem, que podem orientá-los a respeito de caminhos a serem seguidos de forma a favorecer sua aprendizagem. A avaliação por meio de rubricas, com emprego de critérios de forma clara e sistemática, possibilita transparência ao processo avaliativo (Ferreira, 2009).

5. Desafios na Avaliação em Ambientes Virtuais

Como discutido no artigo, os AVA apresentam um grande potencial para a educação, pois viabilizam trabalho cooperativo, diferentes níveis de interatividade e construção de novas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, mesmo em ambientes virtuais que dispõem de ferramentas computacionais sofisticadas, vem sendo utilizada uma abordagem de avaliação que privilegia a mera reprodução do conhecimento. Este tipo de abordagem não favorece o processo educacional, pois não fornece evidências sobre o que o aluno aprendeu, nem sobre suas dificuldades de aprendizagem.

No que se refere à legislação brasileira, a exigência do exame presencial revela que, ainda hoje, a *Educação a Distância* é vista com desconfiança por parte da sociedade, o que fica refletido nas leis, decretos e pareceres que a normatizam. Constata-se que, na grande maioria dos Cursos de Graduação oferecidos em rede, mesmo que o aluno participe de todas as atividades propostas através dos ambientes virtuais de aprendizagem pelos professores, ele é aprovado ou reprovado a partir do resultado obtido em provas presenciais.

As autoras do artigo defendem a necessidade de se rever a terminologia em uso no campo da Educação em Rede, equivocadamente denominada de *Educação a Distância*. Uma modalidade de educação aprisionada pela legislação e que, apesar de ter a seu dispor um arsenal de ferramentas tecnológicas, ainda reduz a avaliação aos momentos da presença física do aluno em locais determinados.

Na educação apoiada por tecnologias interativas, as mídias digitais assumem papel de destaque contribuindo para novas formas de trabalho e de aprendizagem. Formas essas que apresentam ao cenário educacional a possibilidade de uma modalidade

hibrida ou mista, que busca a harmonia entre as atividades virtuais e presenciais, uma tendência contemporânea na qual a aprendizagem deve estar centrada no aluno, e não no professor ou nas ferramentas tecnológicas. Da mesma maneira, será preciso que se construam novas metodologias avaliativas para uma nova modalidade de educação que já se apresenta, embora ainda não adequadamente nomeada.

Na literatura pesquisada fica evidenciado que, em geral, as propostas de avaliações dos ambientes virtuais têm enfatizado critérios ligados a aspectos tecnológicos, com pouca atenção a critérios relacionados a aspectos pedagógicos. O uso de tais avaliações não fornece subsídios para o julgamento das possíveis contribuições de um AVA ao processo educacional.

No que diz respeito à avaliação do aluno, existem propostas que não se limitam ao uso de critérios quantitativos. Essas abordagens representam um avanço em relação a abordagens tradicionais que têm por foco apenas uma avaliação somativa e não propiciam o levantamento de informações úteis à regulação do processo de ensino-aprendizagem, de forma a favorecer o desenvolvimento dos alunos. A dificuldade encontrada no uso de abordagens alternativas de avaliação é que os autores destas propostas não explicitam os critérios qualitativos a serem utilizados pelos professores/tutores ao avaliarem a participação/contribuição do aluno.

Os resultados preliminares obtidos a partir da realização colaborativa de atividades por docentes e discentes na disciplina “Prática em Avaliação” indicam que ainda há muitas questões a serem respondidas quando se trata de avaliação em ambientes virtuais. Para isso, são necessários estudos avaliativos a respeito de: (a) abordagens a serem utilizadas nos ambientes virtuais; (b) técnicas/instrumentos de avaliação; (c) critérios e indicadores; (d) estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos; (e) devolução de resultados; e (f) auto-avaliação. Os resultados desses estudos podem contribuir para a viabilização do uso de abordagens alternativas de avaliação, capazes de apoiar o processo de aprendizagem em rede. Nesse sentido, instrumentos avaliativos têm sido propostos em trabalhos de conclusão elaborados por discentes do Mestrado Profissional em Avaliação (Ferreira, 2009; Rayol, 2010).

Referências bibliográficas

BASSANI, P. S. & BEHAR, P. A. (2006). Análise das interações em ambientes virtuais de aprendizagem: uma possibilidade para avaliação da aprendizagem em EAD. *Novas Tecnologias na Educação – CINTED/UFRGS*, Porto Alegre, 4 (1).

BRASIL. *Decreto n. 5622*. (2005). Regulamenta o Art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf (acesso em 10 junho 2010).

COSTA, L. A. C. & FRANCO, S. R. K. (2005). *Ambientes virtuais de aprendizagem e suas possibilidades construtivistas*. http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a25_ambientesvirtuais.pdf (acesso em 10 junho 2010).

FERREIRA, D. M. (2009). *Avaliação de um ambiente virtual de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Avaliação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio.

HADJI, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.

LAGUARDIA, J.; Portela, M. C. & Vasconcellos, M. M. (2007). Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 33 (3), 513-530.

PALLOFF, R. M. & PRATT, K. (2002). *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed.

RAYOL, A. C. F. (2010). *Instrumento para avaliação discente em fóruns sediados em ambientes virtuais de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Avaliação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio.

TORI, R. (2010). *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac e Escola do Futuro da USP.

VALENTINI, C. B. & SACRAMENTO, E. M. S. (Org.). (2005). *Aprendizagem em Ambientes Virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários.* Caxias do Sul: EDUCS.

Elaboração de Instrumento para Avaliação Discente em Fóruns Educacionais

Ana Cláudia F. Rayol
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Christina Marília T. Silva
Fundação Cesgranrio

Resumo: Este artigo é um recorte de Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação da Fundação Cesgranrio. O objetivo do estudo avaliativo foi elaborar um instrumento para avaliação discente em fóruns *online* oferecidos nas disciplinas pedagógicas do Curso de Licenciatura do Consórcio CEDERJ da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Para a obtenção dos dados do estudo, foi aplicado um questionário aos professores tutores, com a finalidade de obter informações sobre a utilização pedagógica dos fóruns por eles mediados. Os resultados obtidos indicaram a necessidade de elaboração de instrumento para guiar o processo avaliativo dos discentes nesses fóruns. A análise das respostas fornecidas possibilitou identificar duas categorias a serem contempladas no instrumento, a saber, Participação e Interatividade, com respectivos indicadores. O instrumento proposto no estudo foi elaborado com base na revisão da literatura e nas expectativas apresentadas pelos professores tutores. Espera-se que estudos futuros abordem aspectos que não foram tratados no estudo, ampliando a possibilidade de aperfeiçoamento do instrumento elaborado, assim como de todo o processo de ensino-aprendizagem em ambientes *online*.

Palavras-chave: Avaliação. Ambientes virtuais de aprendizagem. Fóruns *online*.

Abstract: This paper is an extract from a Dissertation of Master's degree presented to the Postgraduate Program in Evaluation of the Cesgranrio Foundation. The objective of the study was to develop an instrument to assess students in online forums offered in the pedagogic disciplines of the Consortium CEDERJ/UERJ. To obtain the study data, a questionnaire was applied to teachers in order to obtain information about the educational use of the forums they mediated. The results obtained from the teachers indicated a need for developing an instrument to guide the assessment of students in these forums. The analysis of the responses provided enabled us to identify two categories to be covered in the instrument, namely, Participation and Interactivity, with respective indicators. The proposed instrument was based on literature review and the expectations presented by teachers. It is hoped that future studies address issues that were not treated in the study, increasing the possibility of improving the instrument, as well as the whole teaching learning process in online environments.

Keywords: Evaluation. Virtual learning environments. Online forum.

1. Introdução

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) vêm sendo utilizados na educação em rede (*online*). Estes ambientes contam com interfaces síncronas (*chat* e vídeo conferência) e assíncronas (*e-mail*, fórum, entre outras) e podem contribuir para promover a interatividade entre as pessoas, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. No Brasil, a grande maioria das plataformas sedia ambientes com modelos estáticos, que se autodenominam AVA, embora não possuam interfaces

realmente interativas. Nestes casos, é nítido observar a reprodução que é feita dos espaços escolares presenciais (sala de aula, mural, quadro de avisos etc) para o ambiente virtual.

No entender de Araújo Júnior e Marquesi (2009) os AVA redimensionam o ensinar e o aprender, antes realizados principalmente nos espaços escolares. Nesse novo cenário, o estudante é levado a adquirir autonomia para aprender a estudar de forma independente e, o professor, assume o papel de mediador do processo de aprendizagem. Leffa (2005) enfatiza que o professor deve revisar sua prática quotidiana constantemente e entender o seu papel fundamental como guia, orientador e estimulador de interações.

Dentre as interfaces mais utilizadas por professores e estudantes que participam de atividades em AVA, tem-se os fóruns de discussão *online.* Para que o fórum propicie interatividade entre os seus participantes, é necessário que os usuários possuam competência técnica para saber utilizar a interface e clareza sobre como participar de discussões. Em fóruns de cunho pedagógico, existe um mediador, que geralmente é o professor, o qual irá conduzir, orientar, incentivar e direcionar todo o debate. Moran (2003) diz que os professores podem organizar discussões gerais ou grupais em fóruns, pois é um espaço democrático onde é possível criar tópicos de discussão para que cada participante contribua quando achar conveniente.

A respeito do potencial do fórum, Sánchez (2005) explica que nos fóruns educativos os estudantes podem realizar novas contribuições, esclarecer outras, refutar as dos demais participantes, de uma forma assíncrona, sendo possível que as contribuições e mensagens permaneçam todo o tempo à disposição dos demais participantes. Embora diferentes autores defendam a importância pedagógica do fórum, o uso dessa interface ainda é um grande desafio. Moran (2003) acredita que, embora os fóruns possam favorecer o processo de ensino-aprendizagem, a obtenção de bons resultados com o seu uso depende do professor, da mediação, da maturidade do grupo, do tempo que ficará disponível e da facilidade de acesso.

O Consórcio CEDERJ da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) disponibiliza uma plataforma virtual para viabilizar a comunicação entre professores e estudantes, facilitar o acesso dos estudantes a recursos indispensáveis ao seu estudo independente e promover atividades em rede. Em julho de 2009, foi disponibilizada a Nova Plataforma CEDERJ, mais dinâmica e provida de sofisticadas interfaces para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, dentre elas, o fórum, com novas possibilidades tecnológicas de utilização. No entanto, o fórum sediado na Plataforma CEDERJ costuma registrar poucos acessos dos estudantes. Acredita-se que os motivos que podem estar contribuindo para isso são: (a) falta de conhecimento técnico dos usuários; (b) desinteresse dos estudantes sobre o tema para debate; (c) mediação inadequada; e (d)

avaliação subjetiva, pois não existe um instrumento específico para guiar os professores no processo de avaliação discente nessa interface.

A falta de conhecimento técnico dos usuários é uma realidade, pois, tanto estudantes quanto professores, não costumam receber capacitação para utilizar os recursos que a plataforma oferece. Assim, de nada adianta um ferramental sofisticado se esse for subutilizado por seus usuários.

O desinteresse dos estudantes pode estar relacionado ao fato de que a sua participação nos fóruns, quando é pontuada, recebe no máximo um ponto.

A mediação dos fóruns fica bastante comprometida, pois os professores tutores do CEDERJ, a cada 10 horas de tutoria, ficam responsáveis por aproximadamente 150 estudantes; assim, uma estrutura como essa inviabiliza qualquer proposta de atividade em rede com ênfase na interatividade.

No que se refere à avaliação discente, existem limitações impostas pela legislação brasileira, que normatizou a Educação a Distância no Brasil, LDB 9.394 (Brasil, 1996). De acordo com o texto legal, os resultados dos exames presenciais prevalecerão sobre quaisquer outros resultados de avaliações a distância. Dessa maneira, a própria lei inviabiliza uma educação integralmente a distância, assim como parece ignorar qualquer outra proposta de avaliação que fuja ao modelo das tradicionais provas utilizadas no sistema presencial para avaliar o desempenho dos estudantes.

Embora alguns fóruns sediados na Plataforma CEDERJ tenham registrado um número expressivo de participações de estudantes, isso não significa que haja qualidade nas discussões, pertinência teórica sobre o tema, colaboração e interatividade, que são aspectos fundamentais a serem avaliados em fóruns educacionais. Verifica-se que os professores tutores não fazem uso de um instrumento que norteie o processo de avaliação dos discentes, o que torna a avaliação subjetiva e diminui o potencial pedagógico dessa interface. Em diferentes ocasiões, os professores tutores comentam sobre a dificuldade que encontram em avaliar seus estudantes e na necessidade de disporem de um instrumento para guiá-los. De forma geral, a avaliação costuma se basear apenas na quantidade de vezes que o estudante acessa o ambiente e se a contribuição dele está ou não em sintonia com o tema proposto.

2. O instrumento para avaliação discente

O instrumento foi elaborado com o propósito de nortear o processo de avaliação discente nos fóruns *online* sediados no Ambiente Virtual da Plataforma CEDERJ e, dessa forma, diminuir a subjetividade da avaliação.Com a finalidade de embasar a elaboração do instrumento, foi realizada revisão da literatura sobre o tema em tela e aplicação de questionário aos professores tutores participantes do estudo, com o

objetivo coletar informações sobre o uso pedagógico que os docentes fazem dos fóruns. A partir da análise dos dados obtidos junto aos professores, foi possível identificar duas categorias, Participação e Interatividade, com os respectivos indicadores.

Para conceituar a categoria Participação, recorreu-se a Benined (1995, p.14 apud Baffi, 2002), que esclarece:

> participação origina-se do latim "participatio" (pars + in + actio) que significa ter parte na ação. Assim, para ter parte na ação é necessário ter acesso ao agir e às decisões que orientam o agir. Executar uma ação não significa ter parte, ou seja, responsabilidade sobre a ação. E só será sujeito da ação quem puder decidir sobre ela.

Buscou-se, também, em Bassani e Behar (2006 apud Silva; Silva, 2008, p.7) orientações a respeito da avaliação em AVA. Para as citadas autoras, a avaliação deve contemplar tanto a análise da produção individual dos estudantes, quanto a análise das interações entre estudantes a partir de mensagens postadas e trocadas no ambiente virtual. Ou seja, a participação pressupõe, além de uma ação individual, uma ação coletiva. As autoras do artigo consideram que o conceito de participação mais adequado à avaliação discente em fóruns é aquele que, partindo de uma ação individual, chega a atitudes interativas e cooperativas. Assim, uma participação isolada em fóruns pode ser aceita, porém, pouco contribuirá para o bem comum desejado por todo o grupo, pois nessa participação não há essência de coletividade. Bordenave (apud Santos Júnior, 2008) acrescenta:

> O bem comum tem que ser assumido e isso ocorre apenas quando se toma parte em, quando se partilha algo. Esse partilhar não se dá de maneira qualquer, é resultado de uma associação pelo sentimento, de ver o outro utilizando os recursos produzidos, é um compartilhar.

No estudo aqui relatado foram criados indicadores que privilegiam a visão quantiqualitativa da categoria Participação. No instrumento proposto, atribui-se a essa categoria um total de 100 pontos. A distribuição dessa pontuação varia em um *continuum* de 10 a 25 pontos para cada indicador (Quadro 1). A opção de não uniformizar a distribuição dessa pontuação justifica-se pela relevância atribuída a cada um dos indicadores dentro da categoria em tela. Como se pode observar, foi atribuída uma pontuação para cada indicador e respectivos níveis de desempenho. As pontuações estão sinalizadas entre parênteses e, com relação aos níveis de desempenho, decidiu-se por trabalhar com três: desejável, satisfatório e inadequado.

Indicadores	Níveis de desempenho		
	Desejável	Satisfatório	Inadequado
Qualidade das mensagens (25)	Nas mensagens ficam evidenciadas: organização lógica do pensamento, capacidade de síntese e de argumentação. As idéias são apresentadas de forma clara e objetiva. Os textos não contêm erros gramaticais. (25)	Nas mensagens a organização lógica do pensamento e a capacidade de síntese e argumentação estão apresentadas de forma razoável. Parte das idéias é apresentada com objetividade. Os textos contêm alguns erros gramaticais. (15)	As idéias são apresentadas de forma confusa e os textos contêm inúmeros erros gramaticais. (10)
Pertinência sobre o tema (25)	O aluno mostrou amplo conhecimento sobre o tema, fundamentando seus questionamentos de forma adequada. (25)	O aluno mostrou conhecimento parcial sobre o tema. (15)	O aluno mostrou ter pouco conhecimento sobre o tema. (10)
Quantidade de mensagens postadas (20)	O aluno efetuou um total de 15 ou mais postagens. (20)	O aluno efetuou um total de 8 a 14 postagens. (10)	O aluno efetuou de 1 a 7 postagens. (5)
Conduta Ética (15)	O aluno evidenciou conduta ética durante todo o período de discussões no fórum, respeitando as diferentes opiniões que emergiram no ambiente. (15)	O aluno evidenciou conduta ética em parte das discussões no fórum. (10)	A conduta ética do aluno ficou aquém do desejado. (5)
Contribuição de Recursos (15)	O aluno contribuiu indicando diversos recursos, tais como: livros, periódicos, artigos científicos, vídeos, filmes, *sites*, eventos etc. (15)	O aluno contribuiu indicando alguns recursos para a discussão no fórum. (10)	O aluno contribuiu pouco. (5)

Quadro 1: Categoria Participação.

Indicadores que compõem a categoria Participação:

1) Quantidade de mensagens postadas: este indicador é essencialmente quantitativo, ou seja, diz respeito à quantidade de acessos do estudante no fórum.
2) Qualidade das mensagens: engloba os aspectos organização lógica do pensamento, capacidade de síntese e de argumentação e domínio textual.
3) Pertinência teórica sobre o tema: verifica o conhecimento teórico que o estudante tem em relação ao tema em discussão.
4) Conduta ética: nesse indicador, a conduta ética do estudante está relacionada fundamentalmente a questão do respeito ao "outro", para que as discussões no fórum possam ocorrer sem nenhum tipo de ofensa e/ou discriminação.
5) Contribuição de recursos: com esse indicador verifica-se se o estudante fez contribuições indicando diferentes recursos (livros, periódicos, artigos científicos, *sites*, vídeos, filmes, eventos entre outros).

Com relação à categoria Interatividade, buscou-se embasamento nas idéias de Lévy (1999). Para esse autor, o conceito de interatividade está amplamente relacionado ao processo de comunicação, ou seja, ao conjunto de relações complexas de emissão e recepção de mensagens. Na literatura observam-se divergências a respeito do que sejam interação e interatividade. Para as autoras do artigo, a interação acontece nos encontros presenciais entre estudantes e professores tutores, nos pólos regionais, enquanto a interatividade acontece por meio da comunicação entre esses sujeitos com o uso do telefone e da plataforma virtual, com seus variados recursos tecnológicos mediados pelo professor tutor a distância.

A interatividade abrange dimensões diversificadas, na maior parte das vezes condicionadas pelas tecnologias midiáticas. Assim, o controle do participante envolvido no contexto interativo varia de maneira bastante considerável, podendo ir desde a simples capacidade de seleção do conteúdo desejado, sem que haja nenhum tipo de modificação, até a possibilidade de alcançar um maior nível de interatividade, quando há alteração e decodificação de aspectos envolvidos na comunicação.

No instrumento elaborado, atribui-se à categoria Interatividade um total de 100 pontos (Quadro 2). Os indicadores, descritos a seguir, foram considerados igualmente relevantes, portanto a pontuação manteve-se igual para todos.

1) Originalidade da contribuição: capacidade de apresentar idéias próprias fundamentadas teoricamente e que contribuam para o enriquecimento do

debate. Espera-se que o texto do estudante seja original e criativo, e não mera reprodução de textos já existentes.

2) Relação do discente com seus pares: verifica a interação do estudante com seus pares, para que haja troca de idéias, experiências, sugestões, buscando não só participar de forma isolada, mas de forma coletiva e cooperativa.

3) Relação do discente com o mediador: verifica a interação do estudante com o mediador, que em fóruns pedagógicos costuma ser o próprio professor. Das interações, busca-se obter orientações necessárias para o aperfeiçoamento da participação no debate.

4) Complexidade do diálogo: capacidade do estudante de problematizar o tema, fazendo intervenções nas discussões dos colegas e lançando desafios para o grupo.

Indicadores	Níveis de Desempenho		
	Desejável	Satisfatório	Inadequado
Originalidade da contribuição (25)	O aluno apresentou idéias próprias fundamentadas teoricamente em todas as suas postagens, contribuindo para enriquecer o debate. (25)	O aluno apresentou idéias próprias em parte de suas postagens no fórum, contribuindo de forma parcial para o enriquecimento do debate. (15)	O aluno não contribuiu de forma original. (5)
Relação do discente com seus pares (25)	O aluno interagiu com seus pares durante a maior parte do tempo de duração do fórum. (25)	O aluno interagiu com seus pares em alguns momentos durante o tempo de duração do fórum. (15)	O aluno não interagiu com seus pares. (5)
Relação do discente com o Mediador (professor) (25)	O aluno interagiu com o mediador com freqüência, durante o tempo de duração do fórum. (25)	O aluno interagiu com o mediador em alguns momentos, durante o tempo de duração do fórum. (15)	O aluno não interagiu com o mediador. (5)
Complexidade do Diálogo (25)	O aluno problematizou o tema, apresentando, com freqüência, amplos questionamentos ao grupo. (25)	O aluno, em alguns momentos, problematizou o tema, apresentando questionamentos ao grupo. (15)	O aluno não problematizou o tema, não proporcionando questionamentos ao grupo. (5)

Quadro 2: categoria Interatividade.

É preciso chamar a atenção para o fato de que as categorias Participação e Interatividade contemplam aspectos diferentes. Dessa forma, ao se utilizar o instrumento para avaliar o estudante, deve-se obter separadamente o total de pontos que ele alcançou em cada uma das categorias. Por exemplo, se um estudante alcançou um total de 80 pontos na categoria Participação e 90 pontos na categoria Interatividade, não tem sentido afirmar-se que a pontuação média do estudante foi de 85 pontos.

Outro fato a ser destacado, é que atualmente, nos fóruns criados para as disciplinas pedagógicas do Consórcio CEDERJ/UERJ, a pontuação atribuída aos estudantes é de no máximo 1 ponto.

Considerando-se o exposto, sugerem-se os seguintes critérios para avaliar o discente: (a) o estudante fará jus a 1 ponto na atividade caso ele consiga atingir 75 pontos ou mais em cada uma das duas categorias; (b) o estudante com menos de 50 pontos, em ambas as categorias, fará jus a 0,25 pontos; e (c) o estudante cuja pontuação em cada categoria não atenda aos itens (a) e (b), fará jus a 0,5 pontos.

3. Considerações Finais

Como visto, o fórum é um recurso reconhecidamente importante para estabelecer a interação entre os participantes, porém seu uso tem se revelado um grande desafio para estudantes e professores, sendo feito, em geral, de forma inadequada, limitando o seu potencial pedagógico para o processo educativo em AVA.

No caso do Fórum *online* disponibilizado no Ambiente Virtual da Plataforma CEDERJ, observou-se que os professores tutores não costumam participar de capacitações para aprenderem a explorar todas as potencialidades que essa interface pode vir a oferecer e costumam utilizá-lo pelo menos duas vezes no semestre,

Nos referidos fóruns, a avaliação dos estudantes é feita com foco na quantidade de acessos, em detrimento da qualidade das mensagens postadas. Os professores tutores não utilizam um instrumento específico para auxiliá-los no processo avaliativo, o que torna a avaliação bastante subjetiva. A partir desta constatação, percebeu-se a necessidade de elaborar um instrumento com a finalidade de nortear a avaliação discente.

O instrumento proposto contempla duas categorias, Participação e Interatividade, com respectivos indicadores. Tanto as categorias, quanto a maior parte dos indicadores do instrumento, emergiram das informações fornecidas pelos professores. Espera-se que o instrumento dê início a uma nova forma de avaliação, mais justa e pontual, baseada em critérios específicos visando minimizar a subjetividade da avaliação dos discentes que participam de atividades em fóruns sediados no Ambiente Virtual de Aprendizagem da Plataforma CEDERJ. A partir dos resultados alcançados no estudo avaliativo, recomenda-se:

- Abrir um fórum piloto, a fim de que o instrumento proposto seja utilizado em situações reais de aprendizagem, pois, somente assim será possível identificar suas potencialidades e possíveis fragilidades.
- Elaborar propostas de fóruns mais atraentes, desafiadoras e complexas para os estudantes, para que o uso do instrumento auxilie na avaliação das competências e habilidades adquiridas pelos estudantes na realização da tarefa.
- Discutir com as equipes das disciplinas pedagógicas, coordenadores e professores, possíveis dificuldades na utilização do instrumento no sentido de buscar, em conjunto, soluções para o aperfeiçoamento do mesmo.
- Sensibilizar os professores sobre a importância do uso do instrumento, para diminuir a subjetividade da avaliação feita aos discentes.
- Atribuir maior pontuação nas atividades em fóruns, uma vez que, com o uso do instrumento, o estudante estará sendo avaliado em vários aspectos fundamentais para o seu bom desempenho no curso.
- Consultar os discentes sobre as temáticas a serem discutidas no ambiente, uma vez que atividades realizadas em fóruns *online* não pressupõem posturas hierarquizadas e autoritárias.
- Dar retorno (*feedback)* ao discente sobre o seu desempenho na atividade, de forma a orientá-lo durante todo o processo, visando uma avaliação mais formativa.

As autoras do artigo acreditam que ainda há muito a ser investigado e discutido a respeito da avaliação discente em fóruns educacionais sediados em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Dessa forma, há necessidade de outros estudos que complementem os aspectos aqui abordados e cujos resultados possam ser usados de forma a favorecer o processo de ensino-aprendizagem em ambientes em rede. Espera-se que o instrumento aqui apresentado seja efetivamente utilizado pelos professores tutores para a avaliação dos estudantes, aumentando o potencial pedagógico dos fóruns educacionais.

Referências bibliográficas

ARAÚJO JÚNIOR, C. F. E. & MARQUESI, S. C. (2009). Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: Litto, F. M. e Formiga, M. (Org.). *Educação a Distância*: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil.

BAFFI, A.T. (2002). *O planejamento em educação*: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm (acesso em julho de 2010).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (1996). Lei de Diretrizes e Bases. Brasília. [Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996].

LEFFA, V. J. (2005). Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. *Calidoscópio*, São Leopoldo, 3 (1), 21-30.

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

MORAN, J. M. (2003). Contribuições para uma pedagogia da educação *on-line*. In: Silva, M. (Org.). *Educação on line*: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola.

SÁNCHEZ, L. P. (2005). El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso. *Verista Quardens Digitals Net*, 40, 1-18. http://www.quardensdigitals.net/datos_web/homeroteca/r_1/nr_662/a_8878/8878.htm (acesso em fevereiro de 2010).

SANTOS JÚNIOR, R. S. (2008). *O que é Educação*. http://pt.shvoong.com/social-sciences/1799086-que-é-participação (acesso em junho de 2010).

SILVA, C. M. T. & SILVA, A. C. (2008). O desafio da aprendizagem em ambientes virtuais: da possível mudança à provável repetição de modelos. *Anais*. Rio de Janeiro: CREAD MERCOSUR/SUL, 1-10.

Avaliação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Construção e Aplicação de Rubricas

Danielle Mello Ferreira
Universidade Salgado de Oliveira

Angela Carrancho da Silva
Fundação Cesgranrio

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar a proposta de construção de rubricas para avaliação de um Fórum de Discussão lançado em um Ambiente Virtual de Aprendizagem de uma Universidade privada no Brasil, especificamente no curso de graduação em Ciências Biológicas, na disciplina Dinâmica da Aprendizagem. As rubricas são apresentadas como proposta de uma avaliação autêntica e como um referencial para que os estudantes tenham ciência dos critérios estabelecidos para avaliação desta atividade, direcionando ainda para os níveis de participação esperados. Desta forma, entende-se que o foco da avaliação se volta para o processo e não só para o produto, visando à análise dos dados quantitativos e qualitativos que contribuíram significativamente para uma análise do desempenho dos estudantes e da turma. De acordo com os resultados obtidos, foi percebido que os estudantes não compreenderam o que é interatividade e sua importância para o processo de educação em rede. Pode-se constatar também a necessidade de uma mudança na postura do professor, para atuar com este tipo de ferramenta.

Palavras-chave: Avaliação. Ambientes virtuais de aprendizagem. Rubricas.

Abstract: This paper aims to present the proposal to construct lines for evaluation of a Discussion Forum launched in a Virtual Learning Environment of a private university in Brazil, specifically for the undergraduate program in Biological Sciences, discipline for Dynamics of Learning. The rubrics are presented as a proposal for an authentic assessment and as a reference so that students are aware of the criteria for evaluation of this activity, targeting yet for the expected levels of participation. Thus, it's understood that the evaluation focus turns to the process, not only for the product, aiming to analyze the quantitative and qualitative data that contributed significantly to an analysis of student performance and class. According to the results, it was perceived that students did not understand what is interactivity and its importance to the education process in the network. It can be seen also the need for a change in attitude of the teacher to work with this type of tool.

Key-words: Evaluation. Virtual Learning Environment. Rubrics.

1. Introdução

O cenário do século XXI, em função principalmente da revolução informática e seus desdobramentos sociais, demanda uma revisão das políticas públicas no campo da educação tanto do ponto de vista da universalização do ensino quanto de sua qualidade. Em uma sociedade em que produzir e consumir informações e bens culturais depende, em grande medida, do acesso e da proficiência em tecnologias da informação e da comunicação em suas diversas facetas, é natural, e mesmo desejável, que os sistemas educativos façam também uma revisão de seus modelos, pressupostos e procedimentos.

Com a notada influência das TIC sobre os meios de produção e comunicação, a eminente a necessidade da inserção das TIC no cotidiano escolar. Porém, não podemos ser ingênuos ao ponto de pensar que as TIC poderão ser a panacéia para uma escola em crise, pois elas não passam de ferramentas de ensino e, como tal, tanto podem ser usadas para novas práticas pedagógicas mais centradas no estudante, como podem servir apenas para transmitir conhecimentos, seguindo um modelo tradicional, em que o professor e os conteúdos programáticos ocupam o centro do processo educativo. É evidente que essas tecnologias não substituirão de imediato as atuais, mas provocarão mudanças profundas na forma como se constitui a dinâmica do ensino, [...] "tudo depende da pedagogia de base que inspira e orienta estas atividades: a inovação ocorre muito mais nas metodologias e estratégias de ensino do que no uso puro e simples de aparelhos eletrônicos" (BELLONI, 1999, p. 73).

As transformações que as TIC, de certa forma, têm trazido ao cenário educacional, através de todo o seu artefato tecnológico, parecem coadunar com os pressupostos da Educação *on line,* a mais recente geração da educação a distância (EAD).

Ao mesmo tempo em que inserem grandes potencialidades de criação de novas formas mais performáticas de mediatização, proporcionam maior complexidade a mediatização ao processo ensino/aprendizagem. Características como simulação, virtualidade, acessibilidade à superabundância e extrema diversidade de informações trazidas para a prática pedagógica pelas TIC são totalmente novas e demandam concepções metodológicas muito diferentes daquelas das metodologias tradicionais de ensino, baseadas num discurso científico linear, cartesiano e positivista. Sua utilização com fins educativos exige mudanças radicais nos modos de compreender o ensino e a didática (BELLONI, 2001).

No Brasil, desde o século XIX, a educação a distância com o uso do correio para a transmissão de informação entre e instruções e aprendizes tem funcionado como alternativa a educação formal presencial.

Nas últimas décadas, a educação a distância foi impulsionada pelo uso das tecnologias tradicionais de comunicação como o rádio e a televisão associados aos materiais impressos enviados pelo correio, o que favoreceu a disseminação e a democratização do acesso à educação em diferentes níveis, permitindo o atendimento a grandes massas.

As TIC contribuíram para as novas perspectivas da EAD basicamente em função das facilidades de *design* e produção sofisticados, rápida emissão e distribuição de conteúdos, interação com informações, recursos e pessoas tem redimensionado o desenho dos cursos oferecidos nesta modalidade. De acordo com Prado e Valente (2002) as abordagens de EAD, por meio de redes telemáticas, podem ser de três tipos: *broadcast*, virtualização da sala de aula presencial ou *estar junto* virtual.

2. Educação online

A educação a distância sob esta ótica está diretamente relacionada com o desenvolvimento de uma cultura tecnológica que promova a atuação dos profissionais em ambientes virtuais. É necessário para tanto que se estruturem equipes interdisciplinares constituídas por educadores, profissionais de *design*, programação e desenvolvimento de ambientes computacionais para EaD, com competência na criação, gerenciamento e uso desses ambientes.

A educação em ambientes virtuais possibilita o rompimento com as distâncias espaço-temporais e tem a possibilidade de viabilizar a interatividade, a recursividade, assim como múltiplas interferências, conexões e caminhos, não ficando restrita à difusão de informações e tarefas inteiramente predefinidas. Desta forma, como afirma Moraes (1997, p. 68) a EAD é um sistema aberto, "com mecanismos de participação e descentralização flexíveis, com regras de controle discutidas pela comunidade e decisões tomadas por grupos interdisciplinares"

Ao se tratar de educação *on line*, a flexibilidade de tempo e espaço é favorecida, diante das diversas ferramentas que possibilitam o acesso ao programa de estudo e a interação entre professor e estudante. A frequência em um espaço físico, com dias e horários determinados, com a figura formal e explícita do professor comandando o processo deixa de existir. A aprendizagem mediada por um ambiente virtual possibilita o acesso a várias fontes de informações e conhecimentos, socializando conteúdos através das formas de comunicação síncrona e assíncrona.

Vale ressaltar que a proposta educacional, com ou sem apoio da internet, precisa estar fundamentada e sustentada em uma base epistemológica. A potencialidade das TIC, quando ancorada a uma dessas bases, fortalece o contexto educacional, proporcionando uma abordagem dialógica e problematizadora. Sendo assim, é preciso que, nos atuais ambientes virtuais de aprendizagem, sejam criadas estratégias de ensino que estimulem a mobilização de recursos cognitivos para que o estudante desenvolva habilidades, atitudes e competências pertinentes e necessárias a sua ação na sociedade.

Não basta reunir recursos tecnológicos de última geração e continuar fazendo do ensino–aprendizagem um processo de transmissão e alienação. É preciso criar um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa ao estudante, disponibilizando as informações pertinentes de maneira organizada e motivadora. Não podemos entender o AVA somente como um conjunto de ferramentas tecnológicas ou um conjunto de páginas web. Deve-se priorizar o trabalho colaborativo, buscando interatividade entre os participantes do processo, provocando desafios que favoreçam a construção do

conhecimento e principalmente promovendo uma avaliação justa, sistemática e coerente.

3. A proposta de uma avaliação autêntica através das rubricas

A avaliação precisa ser um processo de mediação e diagnóstico que favoreça o processo ensino-aprendizagem. Assim como na educação presencial, a avaliação ainda é motivo de muitas preocupações no que se refere à educação *on line*. Diante de tanta modernidade tecnológica, muitas instituições, no momento de avaliar o processo ensino-aprendizagem na modalidade a distância, utilizam velhos paradigmas, reproduzindo uma avaliação autoritária e classificatória. A necessidade de uma avaliação formativa e somativa na prática da educação *on line* não pode ser esquecida, visto que, segundo Talmage (1982), toda avaliação possui três objetivos frequentes: fazer julgamento do valor de um programa ou objeto, ajudar os responsáveis para tomada de decisões e definir suas políticas.

Neste sentido, Hoffmann (1994) afirma que:

> *[...] a avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo estudante e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão.*
> *Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o estudante — uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto de conhecimento. (HOFFMANN, 1994, p. 56).*

Com base nas contribuições que as TIC trouxeram ao cenário educacional e diante do incentivo da Portaria de nº 2.253 de 18 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001), publicada pelo Diário Oficial da União em 19 de outubro de 2001, que, no artigo 1º, autoriza as instituições de ensino superior a introduzir, na organização pedagógica e curricular dos seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de 20% de disciplinas que utilizem método semipresencial algumas instituições de Ensino Superior começaram a propor a educação *on line.*

No caso da Universidade Salgado de Oliveira (Universo), uma instituição privada, há trinta e três anos no mercado educacional do Ensino Superior, com sede no município de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro, tendo hoje aproximadamente oito mil estudantes somente na sede e 40 mil aproximadamente nos demais *campi* localizados em diferentes estados do Brasil, dos dezoito cursos oferecidos, nas diversas áreas do saber (saúde, educação, jurídica e empresarial), parte das disciplinas destes cursos já são oferecidas na modalidade semipresencial.

A Universo criou seu próprio ambiente virtual de aprendizagem, com o apoio de uma equipe de especialistas na área e passou a oferecer disciplinas ofertadas *on line* e cursos de graduação e pós graduação a distância. Vale ressaltar que o AVA da referida

instituição foi criado por uma equipe de profissionais composta de: *web designer*, analistas de sistemas, pedagogos e profissionais da área de administração de empresas que tinham como propósito a criação de um ambiente dinâmico, interativo, cooperativo e fundamentado em uma abordagem Construtivista.

O aprendizado, a partir de uma perspectiva construtivista, é diálogo, interação consigo mesmo ou com outros. Portanto, propiciar práticas colaborativas que propiciem essa construção do conhecimento não é tarefa fácil de executar. Faz-se necessário repensar a proposta educacional como um todo, inclusive no que tange ao processo de avaliação do processo ensino-aprendizagem. A proposta educacional deve deixar de ser meramente informativa e transmissiva, partindo para uma atividade envolvente e estimulante.

A simples inserção de tecnologias na educação ou a utilização de ferramentas apoiadas nas TIC não irá garantir avanços no processo de educação *on line*. A utilização coerente dessas interfaces deverá contribuir para um processo ensino-aprendizagem justo, coerente e autêntico em todas as suas fases, inclusive no momento da avaliação.

Assim como na educação presencial, a avaliação ainda é motivo de muitas preocupações no que se refere à educação *on line*. Diante de tanta modernidade tecnológica, muitas instituições, no momento de avaliar o processo ensino-aprendizagem na modalidade a distância, utilizam velhos paradigmas, reproduzindo uma avaliação autoritária e classificatória. A necessidade de uma avaliação formativa e somativa na prática da educação *on line* não pode ser esquecida, visto que, segundo Talmage (1982), toda avaliação possui três objetivos frequentes: fazer julgamento do valor de um programa ou objeto, ajudar os responsáveis para tomada de decisões e definir suas políticas.

A avaliação precisa ser um processo de mediação e diagnóstico que favoreça o processo ensino-aprendizagem. Independente da modalidade de ensino em questão, segundo Primo (2006) a avaliação precisa se caracterizar como uma interação mútua e valorizar o trabalho autoral e cooperativo dos estudantes. Desta forma, o papel da avaliação é de fornecer ao professor dados importantes a respeito das aptidões e dificuldades dos estudantes, contribuindo ainda para uma reflexão por parte do educando que irá ter a oportunidade de melhorar o seu desempenho diante dos dados apontados.

Atualmente, a proposta da avaliação autêntica é uma das sugestões para renovação da prática avaliativa no campo da educação *on line*, tendo em vista sua natureza inovadora e transparente na busca pela melhoria da qualidade da aprendizagem.

Segundo Medina (2005, p. 14), entende-se por avaliação autêntica [...] “um processo participativo e multidirecional, no qual os estudantes se auto-avaliam, são avaliados por seus colegas e pelo professor, e este por sua vez, aprende com seus estudantes”.

Já Wiggins (2003) considera a avaliação autêntica quando examinamos diariamente o desempenho dos estudantes em tarefas intelectuais que valem a pena. Desta forma, a avaliação deixa de ser um processo unidirecional — de responsabilidade apenas do professor —, tornando o estudante e o professor participantes do processo ensino-aprendizagem.

Atividades como exercícios, fóruns de discussão, *chats*, contribuem para o processo de avaliação da aprendizagem na educação online, além de estimular a interação e a participação do estudante. Acontecem via ambiente virtual de aprendizagem e, somadas as avaliações presenciais, agregam valor a formação do estudante.

Diante dos estudos realizados sobre rubricas, percebe-se que as mesmas podem ser usadas como uma sugestão para democratização do processo ensino aprendizagem na educação *on line*, contribuindo para a efetividade do desempenho do estudante, já que são consideradas diretrizes que proporcionarão um esclarecimento aos estudantes sobre os critérios estabelecidos para cada avaliação estipulada.

A origem da avaliação através de Rubricas aconteceu nos Estados Unidos, em meados da década de 70, no intuito de avaliar redações. De acordo com Taggart e outros (2001), o termo *Rubrics* (Rubricas) tem sua origem na palavra inglesa *Rules* (regras), e são estas regras estabelecidas desde o início do processo que orientam os estudantes por quais caminhos podem/devem trilhar para potencializar sua aprendizagem.

Para Ludke (2003, p. 74): “as rubricas partem de critérios estabelecidos especificamente para cada curso, programa ou tarefa a ser executada pelos estudantes e estes eram avaliados em relação a esses critérios”.

Acreditando que na educação *on line*, o Fórum é uma interface que contribui satisfatoriamente para comunicação entre os participantes do processo educacional (estudantes e professores), possibilitando a interação entre os mesmos e colaborando para significativas trocas de informação e reflexão. Quando se tem como proposta no processo ensino-aprendizagem uma avaliação autêntica, formativa, contínua e dialógica, o fórum contribui como instrumento avaliativo, tendo em vista suas características. Sendo assim, a proposta deste trabalho consiste na utilização de rubricas para avaliar a atividade em questão, a partir das seguintes questões avaliativas: até que ponto o fórum em tela favorece a interatividade entre seus participantes? Até que ponto o fórum em tela contribui para o processo de aprendizagem?

As rubricas abaixo foram construídas e aplicadas inicialmente em uma única turma da Universidade, no curso de Ciências Biológicas, com 53 estudantes matriculados, no intuito de avaliar os resultados da participação dos discentes na atividade do Fórum de Discussão da disciplina Dinâmica da Aprendizagem através das categorias interatividade e aprendizagem. A construção e aplicação das rubricas ocorreram no segundo semestre de 2008 através da atividade de tutoria, visando uma proposta inovadora,

tendo como principais objetivos possibilitar o diagnóstico da qualidade da atividades proposta, bem como realizadas e também auxiliar o estudante a aprender como se auto avaliar. A seguir as rubricas propostas:

Categoria: INTERATIVIDADE				
Indicadores	Excelente - 4	Boa - 3	Satisfatória - 2	Insatisfatória - 1
Participação no Fórum quanto a quantidade das postagens	Fez substantivas contribuições para o grupo, frequentemente escrevendo de uma maneira genuína, igual ou superior a quatro vezes por semana.	Fez substantivas contribuições para o grupo, escrevendo de uma maneira genuína, igual ou superior a duas vezes por semana.	Fez algumas contribuições raramente colaborando com o grupo, escrevendo no mínimo uma vez por semana.	Não fez contribuições para o grupo, sendo sua participação irrelevante., ou seja, participou com uma única mensagem durante o período da atividade.
Originalidade da participação	Enriqueceu sua participação com várias leituras e outros materiais de apoio como embasamento.	Enriqueceu sua participação com algumas leituras e outros materiais de apoio como embasamento.	Enriqueceu sua participação com pouca leitura, usando somente os materiais de apoio como embasamento.	Não enriqueceu sua participação com leituras e outros materiais de apoio para embasamento.
Participação - intervenção	Participou igual ou superior a quatro vezes por semana. da atividade postando respostas substanciais e detalhadas, sempre contribuindo com intervenções.	Participou igual ou superior a duas vezes por semana. da atividade postando algumas respostas substanciais, sempre contribuindo intervenções.	Participou uma vez por semana da atividade postando, algumas respostas e fazendo intervenções nas mensagens já postadas.	Participou com uma única vez postando somente um texto , sem se preocupar em fazer intervenções nas mensagens já postadas.
Bidirecionalidade - hibridação	Estabeleceu comunicação com o grupo através de suas mensagens igual ou superior a quatro vezes por semana.	Estabeleceu comunicação com o grupo através de suas mensagens igual ou superior a duas vezes por semana.	Estabeleceu comunicação com o grupo através de sua mensagem uma vez por semana.	Estabeleceu comunicação com o grupo através de sua mensagem uma única vez durante todo o período de duração da atividade.

Quadro 1. Indicadores / Rubricas (Categoria Interatividade). Fonte: As autoras

Categoria: APRENDIZAGEM				
Indicadores	Excelente - 4	Boa - 3	Satisfatória- 2	Insatisfatória – 1
Participação no Fórum quanto a qualidade das postagens	Demonstrou amplos conhecimentos, pensamento organizado, e qualidade nos questionamentos	Demonstrou pensamento organizado e qualidade nos questionamentos que realizou .	Demonstrou pouco conhecimento sobre o tema e pouca participação nos questionamentos.	Não demonstrou pensamento organizado ou relação entre o tema e as discussões *on line* e/ou a participação tem conteúdo mínimo.
Contribuição de Recursos	Fez várias contribuições importantes e coerentes ao grupo quanto à indicação de recursos relevantes ao tema proposto .	Fez algumas contribuições importantes e coerentes ao grupo quanto à indicação de recursos relevantes ao tema proposto.	Fez algumas contribuições limitadas para o grupo.	Não fez indicações de recursos para o grupo.
Foco no tema	Destacou a ideia principal e esta é respaldada com informação detalhada.	Destacou a ideia principal, porém as informações de apoio são generalizadas.	Destacou a ideia principal, porém se necessita maiores informações de apoio.	Destacou a ideia principal porém parece haver uma recopilação desordenada de informação.
Organização da Síntese	Ordenou logicamente os detalhes mantendo sempre o interesse do leitor.	Ordenou logicamente os detalhes porém a forma que são apresentados ou introduzidos algumas vezes, tornam a leitura menos interessante.	Ordenou o texto de forma que os detalhes não estão em uma ordem lógica ou esperada, distraindo o leitor.	Não ordenou logicamente os detalhes na forma esperada. Há pouco sentido na organização da escrita.
Pertinência Teórica da Participação	Respondeu completamente as questões sempre de forma pertinente ao tema e com detalhes.	Respondeu completamente as questões estando sempre pertinentes ao tema.	Respondeu as questões parcialmente, porém de forma pertinente ao tema .	Não respondeu completamente as questões.
Gramática e Ortografia	Utilizou a gramática e a ortografia corretamente, contribuindo para discussão.	Utilizou a gramática e a ortografia de forma parcialmente correta, cometendo até dois erros ortográficos.	Utilizou a gramática e a ortografia de forma incorreta, cometendo até quatro erros ortográficos.	Utilizou a gramática e a ortografia de forma incorreta, cometendo mais de quatro erros ortográficos.

Quadro 2. Indicadores / Rubricas (Categoria Aprendizagem). Fonte: A autora

As rubricas, quando construídas e utilizadas como instrumento para avaliar a participação e a aprendizagem dos estudantes na educação, exercem uma visão formativa, contribuindo também para identificação dos aspectos que demandam uma

atenção e orientação especial no decorrer do processo ensino-aprendizagem por parte do professor-tutor.

Esta avaliação aconteceu durante o período em que o fórum esteve no ar, ou seja, duas semanas, baseando-se sempre nos indicadores e critérios já previamente definidos.

4. Resultados

Diante dos dados obtidos através da participação dos estudantes, partimos para uma análise do desempenho da turma em relação às categorias e seus indicadores, em que podemos constatar que o desempenho dos estudantes acontece de forma mais satisfatória na categoria que avalia a aprendizagem, nos indicadores que abordam a gramática e ortografia e a qualidade da postagem. Na categoria "interatividade", os resultados são mais baixos, o que nos faz entender que esta categoria e seus indicadores precisam ser mais estimulados pelo professor-tutor.

Essa conclusão parte do pressuposto que o somatório máximo que cada categoria poderia chegar, somando a pontuação atribuída a cada estudante seria 80 pontos, caso todos tirassem a maior pontuação (4 – excelente), porém temos os seguintes dados:

Categoria: Interatividade	Total de Pontos	Nível de satisfação
Participação quanto ao número de postagens	21	26,25%
Originalidade da participação	55	68,75%
Participação-intervenção	21	26,25%
Bidirecionalidade-hibridação	20	25,00%

Tabela 4. Nível de Satisfação/Categoria Interatividade

Categoria: Aprendizagem	Total de Pontos	Nível de satisfação
Participação quanto ao número de postagens	62	77,50%
Contribuição de recursos	29	36,25%
Foco no tema	60	75,00%
Organiz. Da síntese	62	77,50%
Pertinência teórica da participação	61	76,25%
Gramática e Ortografia	66	82,50%

Tabela 5. Nível de Satisfação/Categoria Aprendizagem

De acordo com as questões avaliativas propostas para este trabalho, podemos concluir, no que tange à interatividade, que o fórum em tela não favoreceu a interatividade. Segundo Valente (2002) e Silva (2002), que estudam a educação *on line,* a interação é fundamental para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, porém a partir das mensagens postadas pelos estudantes no fórum de discussão, podemos constatar que os participantes não perceberam o que é interatividade e seu grau de importância na educação *on line*. A análise da categoria interatividade deixa evidente também a necessidade da mudança de postura do professor-tutor que orienta e acompanha a turma, devendo sempre propor desafios durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à segunda questão avaliativa, que se refere à aprendizagem, podemos concluir que de alguma forma o fórum favoreceu a aprendizagem dos que participaram da atividade, e as rubricas contribuíram significativamente para esta avaliação. Baseando-se novamente nas idéias de Silva (2002), a aprendizagem se faz com a dialógica que associa emissão e recepção como pólos antagônicos e complementares na co-criação da comunicação e da aprendizagem.

Concluímos deixando claro que todos os integrantes desta engrenagem da educação *on line* são fundamentais para que a prática avaliativa através das rubricas aconteça de forma autêntica e significativa. O ambiente virtual deve comportar as diversas potencialidades das TIC, aproximando os emissores dos receptores, permitindo a criação de condições de aprendizagem colaborativa, como afirma Valente (2002), propiciando trocas entre os que nele interagem. O professor-tutor deve organizar situações de aprendizagem, buscando planejar e orientar atividades que estimulem o desenvolvimento pleno do estudante, provocando sempre reflexões que venham a

resultar em uma aprendizagem significativa. Os estudantes devem procurar interagir constantemente com o grupo, expressando seus pensamentos, sempre de forma colaborativa, dialogando e trocando idéias, tomando decisões e construindo conhecimentos.

Referências bibliográficas

BELLONI, M. L. (1999). Educação a Distância. Campinas: Autores Associados.

BELLONI, M. L. (2001). O que é Mídia e Educação. Campinas: Autores Associados.

HOFFMAN, J. (1994). *Avaliação mediadora:* uma relação dialógica na construção do conhecimento. *Série idéias*, São Paulo, n. 22, p. 51-59. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=008 (acesso em: 27 abr. 2009).

LUDKE, M. (2003). O trabalho com projetos e a avaliação na educação básica. In: Esteban, M. T.; Hoffman, J.; Silva, J. F. (Org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas*. Porto Alegre: Mediação.

MORAES, M. C. (1997). *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus.

PRIMO, A. F. T. (2006). Avaliação em processo de educação problematizadora *on line.* In: Silva, M; Santos, E.(Org.). *Avaliação da aprendizagem em educação online.* São Paulo: Loyola,. 109-121 p.

SILVA, J. F. (2002). *Avaliação na perspectiva formativa-reguladora*: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação.

TAGGART, G. L. et al. (Ed.). (2001). *Rubricas*: a handbook for construction and use. Lanharn, NY: Rowman & Littlefield Education.

WIGGINS, G. (2003). *Um caso para avaliação autêntica*: resumo ERIC. Traduzido por Jarbas Novelino. http://www.escolabr.com/download/artigos/rubricas/um_caso_avaliacao_autentica.pdf (acesso em: 27abr. 2009).

Avaliação da satisfação de professores com o Curso de Formação Continuada da Fundação CECIERJ. Um Estudo Piloto.

Carmen Granja S. Rodrigues
Fundação CECIERJ/CEDERJ – Brasil

Angela Carrancho da Silva
Fundação Cesgranrio – UERJ, Brasil

Maria Christina V. Mello
Simone de Paula Silva
Fundação CECIERJ/CEDERJ – Brasil

Resumo: O artigo apresenta parte de um estudo piloto cujo objetivo foi avaliar o nível de satisfação dos professores matriculados em um dos cursos do programa de formação continuada da Extensão da Fundação CECIERJ, que está vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. O estudo faz parte de um projeto maior de avaliação interna do Programa de Extensão da Fundação. Para o artigo em pauta são apresentadas as categorias e os indicadores especialmente elaborados para compor o instrumento a ser aplicado aos participantes da avaliação – os professores matriculados no Curo PIVOT. O curso foi selecionado em função de ter, no momento, o maior número de matrículas. Espera-se, com os resultados desse estudo, estar contribuindo para o fortalecimento da cultura de Avaliação da Extensão na Universidade.

Palavras-chave: Avaliação. Educação. Formação Continuada

Abstract: The paper presents part of a pilot study aimed at evaluating the satisfaction level of teachers enrolled in a continuing education course at CECIERJ Extension Foundation, which is linked to the State Secretariat of Science and Technology in Rio de Janeiro. The study is part of a larger internal evaluation project of the Extension Program Foundation. In this article categories and indicators specifically designed for the evaluation are presented. The course was selected due to the high number of registrations. It is expected, with the results of this study, to be contributing to strengthening the culture of assessment at the University Extension.

Keywords: Evaluation. Online. Education. Continuing Education

1. O Contexto do Estudo Piloto

1.1. A Fundação CECIERJ

O programa de Extensão da Fundação CECIERJ, vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – SECT - oferece cursos de atualização e aperfeiçoamento voltados para professores. Os cursos de extensão são fundamentados nas correntes teóricas que defendem a formação continuada ao longo da vida, conforme proposto pela UNESCO que em 1996 incorporou ao conceito de formação continuada a competição incentivadora; a co-operação que busca o reforço e a solidariedade unificadora (UNESCO, Rapport Delors, 1996).

É possível perceber que há aspectos convergentes entre a literatura nacional e internacional sobre o conceito de educação continuada articulada à formação inicial como direito e não como suplência, e garantida como política educacional. Autores como Novoa (1992) e Arroyo (1989), referenciado pela ANFOPE, defendem essa concepção de educação continuada da seguinte forma:

> A formação de professores deve constituir-se num processo de educação continuada, de responsabilidade do indivíduo, do Estado e da sociedade. Essa continuidade do processo de formação deprofessores deve ser assumida pelos dois sistemas de ensino – estatal e particular- assegurando através de recursos próprios as estruturas necessárias para sua viabilidade e vinculando esta formação aos planos de carreira. (CONARCFE, 1994, p.23).

A partir da visão de uma educação concebida como estratégia holística e integrada, direcionada para o desenvolvimento de funções criativas que aumentem a qualidade de vida pessoal e coletiva, a equipe do Programa de Extensão da Fundação CECIERJ elaborou o seguinte objetivo: atuar na formação continuada em rede para profissionais do Estado, com atenção especial ao processo de atualização de professores das redes públicas de ensino básico.

Os alunos para realizar suas inscrições devem acessar o sítio da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ (www.cederj.edu.br/extensao), trimestralmente são oferecidos cursos nas áreas já citadas.via internet, por meio do preenchimento da ficha de inscrição no site

Os cursos de atualização e de aperfeiçoamento estão organizados em disciplinas que serão oferecidas em trimestres. Cada disciplina / curso tem carga horária de 30 horas.

O candidato que já possui a graduação concluída poderá inscrever-se em no máximo duas disciplinas a cada trimestre. O graduando do último ano poderá cursar apenas uma disciplina por trimestre e só poderá completar a 4ª disciplina do curso de atualização após a comprovação da conclusão de sua graduação.

O candidato poderá se inscrever em disciplinas fora de sua área de formação e atuação. No entanto, para certificação no curso de atualização serão necessárias 120 horas na mesma área. Para se inscrever no curso de atualização de professores, o candidato deverá possuir graduação completa ou estar cursando o último ano da graduação, ter domínio de navegação na internet e um e-mail pessoal ativo.

1.2. O Consórcio CEDERJ

Com a necessidade do Governo do Estado do Rio de Janeiro de expandir a sua atuação foi criado o Consórcio CEDERJ, o CECIERJ que até então era uma Autarquia vinculada a Secretaria do Estado de Ciência e Tecnologia e que foi transformada, em Fundação, por meio da a Lei Complementar nº 103 , que o transformou em fundação no mês de março de 2002, pode com isso assumir o Consórcio. È importante dizer que a Fundação CECIERJ, já possuía como uma autarquia atividades no interior do Estado Rio

de Janeiro, oferecendo capacitações/atualizações para professores na área de ciência, tecnologia e divulgação científica. Para atender as necessidades do Consórcio CEDERJ, a Fundação CECIERJ atua oferecendo a infra-estrutura operacional para a oferta dos cursos de graduação, do Pré-vestibular Social e de cursos de atualização para professores em exercício no Ensino Médio e no Ensino Fundamental, nas áreas de Física, Química, Matemática, Biologia, Geologia, Geografia, Informática Educativa e Pedagogia. Além disso, atua na área de divulgação científica em diferentes projetos como, por exemplo, os Espaços da Ciência no interior do Estado, o projeto Jovens Talentos para Ciência, a Praça da Ciência Itinerante e a mostra Ver Ciência.

O Consórcio CEDERJ reúne o Governo do Estado do Rio de Janeiro através da Fundação CECIERJ e as seis Universidades públicas sediadas no Estado: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro– UENF; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Federal Fluminense – UFF; e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

Os objetivos centrais do Consórcio CEDERJ são: contribuir para a interiorização do ensino superior público, gratuito e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro (figura 1); concorrer para facilitar o acesso ao ensino superior daqueles que não podem estudar no horário tradicional; atuar na formação continuada, a distância, de profissionais do Estado, com atenção especial para o processo de atualização de professores da rede estadual de Ensino Médio; aumentar a oferta de vagas em cursos de graduação e pós-graduação no Estado do Rio de Janeiro.

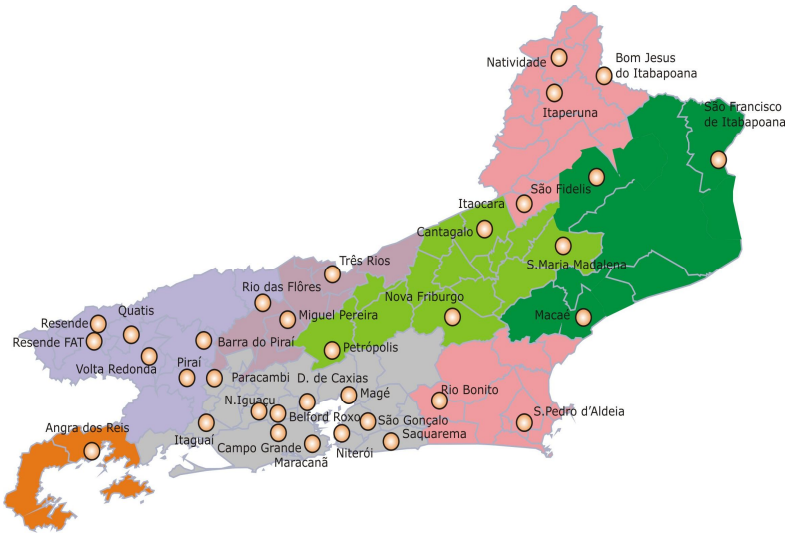


Figura 1 – Mapa do Estado do Rio de Janeiro com a localização dos polos do CEDERJ

A metodologia de educação em rede permite o acesso ao sistema daqueles que vêm sendo excluídos da educação superior pública por morarem longe das universidades ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula. A modalidade de educação em rede contribui para a formação de profissionais sem deslocá-los de seus municípios. Outro aspecto relevante é a carência de professores do Ensino Médio, principalmente nas áreas de Ciências e, especialmente, no interior do Estado.

No Consórcio CEDERJ, a competência acadêmica dos cursos está a cargo dos docentes das universidades. São eles que preparam o projeto político e pedagógico dos cursos, o conteúdo do material didático, além de cuidar da orientação pedagógica e da avaliação, cabendo à Fundação CECIERJ a responsabilidade pela produção do material didático, pela gestão operacional da metodologia e pela montagem e operacionalização dos pólos regionais. As prefeituras municipais, sede dos pólos regionais, são responsáveis pela adaptação física do espaço destinado ao pólo, o suprimento de material de consumo, bem como o pagamento de pessoal administrativo.

Dentre os princípios básicos do Consórcio CEDERJ está a manutenção da qualidade de seus cursos, que apresentam o mesmo rigor acadêmico daqueles oferecidos de forma presencial nos campi das Universidades consorciadas, inclusive no que diz respeito ao processo de avaliação de aprendizagem. Os cursos têm como princípios básicos a formação de indivíduos competentes e autônomos, atuantes segundo princípios éticos, construtores de uma sociedade democrática e solidária.

1.3. A Informática Educativa na Extensão da Fundação CECIERJ

Em linhas gerais, a Informática na Educação esta diretamente ligada à inserção do computador no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares em todos os níveis e modalidades da educação. Os temas de uma determinada disciplina da grade curricular são desenvolvidos com o apoio do computador. Fundamentados nesta ótica, a equipe da área de Informática Educativa do consórcio elaborou uma metodologia que visa à reflexão sobre a prática pedagógica propondo reformulações e mudanças que se baseiam na busca de autonomia e na produção cooperativa.

Os objetivos da área são: sensibilizar e instrumentalizar os professores na utilização do computador e da internet como recursos didáticos para as práticas pedagógicas nos diversos componentes curriculares, incentivando a descoberta tanto do aluno quanto do professor cursista e preocupando-se com "quando", "por que" e "como" usar estes recursos para que a construção do conhecimento.

O enfoque pedagógico da Extensão da Fundação CECIERJ parte do pressuposto que o professor cursista é agente dotado de autonomia, e assim, sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Esta visão está ancorada em abordagens teóricas que

apresentam a linguagem como importante ferramenta de reorganização e estruturação cognitiva. Nessa perspectiva entende-se que a linguagem torna possíveis a troca de conhecimentos e o compartilhamento de experiências e significados. E assim, a linguagem possui um papel fundamental no desenvolvimento de métodos e materiais didáticos. O objetivo, então, é utilizá-la para estimular os alunos a resolver questões da realidade sob contextos diversos de modo consciente e intencional.

Atualmente estão construídos 17 cursos, sendo sete deles oferecidos a cada trimestre, um semi presencial – Alfabetização Digital – e seis totalmente em rede. É possível visualizar a oferta dos cursos oferecidos no endereço eletrônico da Fundação CECIERJ no campo da Informática Educativa.

2. Rumo a Avaliação Emancipatória

A avaliação é uma atividade diária. Ao pensar em avaliação, esta nos leva a refletir nas escolhas de maneira formal ou informal critérios, que dizer utiliza-se de metodologias e planejamentos. A escolha desta ou daquela ação é sempre motivada tanto pelo objeto a ser avaliado quanto pelas concepções do avaliador e de suas equipes em consonância com as audiências. No campo da educação, Saul (1988), ancorada em autores como Freire (1967, 1997), Adorno (1971),Piaget (1973), Foucault (1977) e Habermas (1990), define a avaliação emancipatória como

> [...] um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso social desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 1988, p.61)

Saul (1995) fundamenta a avaliação emancipatória em três correntes téorico-metadológicas; a primeira se caracteriza como "avaliação Democrática", a segunda é a "Critica Institucional e Criação Coletiva" e a terceira é a "Pesquisa participante".

De acordo (Saul 1995), a avaliação emancipatória possui dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e contribuir para a autodeterminação do público interessado em seus resultados.

O primeiro objetivo indica o comprometimento dessa avaliação com o futuro na medida em que busca a transformação, a partir do autoconhecimento e da crítica da realidade. O segundo objetivo é que, através da consciência crítica, o homem possa imprimir uma direção às suas ações nos contextos em que se situa de acordo com valores que elege e com os quais se compromete. O sujeito, submetido à avaliação emancipatória, é capaz de participação e de construção em sua sociedade num processo de total autonomia.

Freire (1995) se aproxima da visão de Saul ao afirmar que a avaliação é emancipatória por situar o ser humano como historicamente constituído e, justamente por isso, passível de reconstrução e transformação, principalmente, quando mediada pelo diálogo.

No que diz respeito às características fundamentais do avaliador na perspectiva emancipatória , Saul (1995, p.62-63) afirma que:

> a experiência nas áreas de pesquisa e avaliação, particularmente em avaliações de estilo qualitativo e participante, é requisito necessário ao avaliador que se propõe a conduzir avaliações no paradigma da avaliação emancipatória. A par dessa experiência, é necessário que ele reúna habilidades de relacionamento interpessoal, uma vez que a proposta enfatiza, em todos os seus momentos, o trabalho coletivo.

Ainda com relação, à avaliação e ao papel do avaliador, Penna Firme (1994, p.6) enfatiza que

> o momento é mais para inovar em avaliação do que reproduzir tradicionais modelos ... é nessa perspectiva que se faz necessário, entre os estudiosos e interessados da avaliação, o exercício pleno da capacidade crítica, porque tendências, que são avanços, e tendenciosidades, que são retrocessos, convivem na teoria e, sobretudo, na prática."

Em função das características apresentadas por Saul (1995) para essa proposta de avaliação, cujos conceitos básicos são a emancipação, a decisão democrática, a transformação em consonância com os compromissos sociais, e a crítica educativa, a equipe de avaliação da área de Informática Educativa da Extensão da Fundação CECIERJ optou por elaborar uma metodologia avaliativa que contemplasse os pressupostos de uma avaliação emancipatória.

A avaliação do nível de satisfação dos professores com os cursos de Informática Educativa oferecidos pela Fundação é apenas o primeiro passo para compor o processo avaliativo da área de Informática Educativa da Fundação CECIERJ. As outras etapas da avaliação contemplarão a avaliação interna e externa dos cursos em rede e semi presenciais para os quais serão elaboradas metodologias próprias.

3. Os Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos adotados para este estudo foram adotadas as seguintes etapas: análise documental; levantamento e definição das instâncias de avaliação das propostas de cursos, projetos e atividades de extensão; levantamento e definição preliminar de categorias e critérios para indicadores de avaliação de cursos e projetos de extensão, como marco referencial para a construção de instrumentos de auto-avaliação institucional da extensão; definição das categorias a serem avaliadas; elaboração dos indicadores para cada categoria; estabelecimento dos critérios para avaliação; elaboração do instrumento para avaliação; aplicação do instrumento; coleta dos dados; organização e análise dos dados levantados; e elaboração do relatório final.

A primeira etapa para definição das categorias para avaliação do nível de satisfação do cursista com relação ao Curso PIVOT oferecido pelo Programa de Extensão Fundação CECIERJ/EXTENSÃO teve origem nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, documento disponibilizado pelo Mec em 2007.(Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007)

Com base no documento que serviu de fonte de referência destaca-se a necessidade de se elaborar um projeto de curso que tenha um "forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão."(p.7). Neste sentido um curso na modalidade a distância deve contemplar os seguintes tópicos: i) concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) sistemas de comunicação; (iii) material didático; (iv) avaliação; (v) equipe multidisciplinar; (vi) infra-estrutura de apoio; (vii) gestão acadêmico-administrativa

4. As Questões Avaliativas que Nortearam o Estudo

O estudo avaliativo foi norteado pelas seguintes questões: 1. Qual é o perfil do Professor da Educação Básica que busca o Programa de Extensão oferecido pelo CECIERJ? 2. De que forma os cursistas tomaram conhecimento sobre o Curso do Programa de Extensão da Fundação CECIERJ? 3. De acordo com a opinião dos cursistas, os objetivos propostos pelo curso foram alcançados? 4. De que forma foi percebido, pelos cursistas, o acompanhamento pedagógico desenvolvido pelos Professores/Orientadores durante o curso? E 5. Qual a análise dos cursistas sobre o Material Didático oferecido pelo curso?

5. O Curso – PIVOT

O Pivot é um programa para o desenvolvimento de animações simples para iniciantes. O curso é possui 30 horas e atualmente conta com 173 alunos matriculados.

Com relação à avaliação do desempenho do aluno,é exigido um aproveitamento de 60% nas três atividades avaliativas propostas pelo Curso. As atividades são desenvolvidas pela rede, seguindo os seguintes critérios: AD1 20% do total, AD 2, 30% do total e a avaliação final, 50% do total atribuído a cada atividade avaliativa.

Não são a aceitas avaliações fora do prazo de entrega; ao final do curso há uma avaliação de reposição que substitui apenas uma avaliação não entregue (AD ou AF).

6. O Estudo Piloto

O estudo piloto foi definido com o objetivo de refinar a metodologia e fornecer subsídios para o aperfeiçoamento dos instrumentos para os procedimentos de coleta de dados projeto de avaliação dos cursos de Informática Educativa oferecidos pela Fundação CECIERJ.

7. Os Participantes e o Curso em Foco

Os participantes, assim como o curso foram selecionados a partir de reunião com a equipe na qual ficou decidido que o piloto teria como alvo um dos cursos ministrados totalmente em rede e que tivesse o maior número de alunos matriculados. Assim sendo, por ser ministrado totalmente via rede e por ter o maior número de alunos inscritos, foi escolhido o Curso Pivot.

8. As Categorias e os Indicadores

A Extensão Universitária, entendida como prática acadêmica que expressa a formação continuada através da interação Universidade-Sociedade, por meio da articulação de atividades de ensino e pesquisa com demandas sociais mais abrangentes, tem sistematicamente se constituído em objeto de reflexão e discussão no âmbito da Fundação CECIERJ. Diante da necessidade de definição de diferentes procedimentos, métodos e instrumentos que contribuíssem para alcançar os objetivos propostos no campo da avaliação foram desencadeadas ações de caráter acadêmico-administrativo, que, embora de natureza diferenciada, puderam trazer subsídios para a consolidação do projeto de avaliação.

As categorias e os indicadores que fizeram parte do instrumento a ser aplicado aos professores/cursistas foi elaborado após um estudo cuidadoso e de uma análise documental, do levantamento e definição das instâncias de avaliação das propostas de cursos, projetos e atividades de extensão; assim como do levantamento e definição preliminar de categorias e critérios para indicadores de avaliação de cursos e projetos de extensão, como marco referencial para a construção de instrumentos para avaliação.

A etapa seguinte foi destinada a definição de categorias e critérios para indicadores preliminares que poderiam se constituir como marco referencial na construção dos instrumentos de avaliação, conforme quadro a seguir:

Categorias	Indicadores
Identificação	
Divulgação	Como obteve informação sobre o curso O material de divulgação foi adequado e suficiente
Organização didático-pedagógica do Curso	O conteúdo pedagógico trabalhado no curso agregou valor à atuação profissional O curso efetivamente viabilizou a apropriação de novos conhecimentos O curso ampliou a utilização de novas tecnologias no cotidiano do Professor/Aluno O Professor/Aluno recomenda o curso para profissionais da educação
Acompanhamento Pedagógico (Tutoria)	Freqüência do atendimento pedagógico ao Professor/Aluno, pelo Professor/Orientador, durante todo o período de realização do Curso Disponibilidade do Professor/Orientador durante o desenvolvimento do curso Clareza de raciocínio, objetividade e pertinência nas orientações do Professor/Orientador em relação às questões pedagógicas surgidas durante o curso Clareza de raciocínio, objetividade e pertinência do Professor/Orientador em relação às questões sobre o uso da Plataforma
Material Didático	Clareza nos objetivos dos blocos temáticos: unidades, módulos, aulas etc. Respeito a Ética; ao contexto cultural; as etnias; as diferenças Religiosas; as questões de gênero. Estratégias pedagógicas que favoreçam a apropriação dos conteúdos teóricos e sua vinculação com a praxis profissional. Identidade visual (formatação, ícones, logomarca, cor etc.) que sirvam de base para a produção de todo um conjunto de materiais. Integração das diferentes linguagens de comunicação: fotografia; vídeos; etc
O Ambiente Virtual	O *AVA* permite navegar com facilidade. O *AVA* tem padrão de qualidade e está disponível 24 horas O *AVA* disponibiliza agenda com programação de atividades propostas para o Professor/Aluno
Interatividade	Orientação sobre a estrutura da navegação e sobre a interatividade para os Professores/Alunos no inicio do curso; Orientação para utilização das ferramentas da internet Relacionamento interpessoal entre os Professores/Alunos Interação entre os Professores/Alunos na realização de atividades e solução de problemas. Informação sobre o número de Professores/Orientadores disponíveis para os atendimentos requeridos pelos Professores/Alunos; Informação sobre o horário dos Professores/Orientadores disponíveis para os atendimentos requeridos pelos alunos; Informação aos Professores/Alunos, desde o início do curso, nomes, horários, formas e números para contato com Professores/Orientadores e pessoal de apoio; Suporte regular para atender as dificuldades e responder as questões técnicas e pedagógicas dos Professores/Alunos. Flexibilidade no atendimento ao Professor/Aluno, oferecendo horários ampliados e/ou plantões de atendimento; Uso de modalidades comunicacionais sincrônicas como teleconferências, *chats* na Internet, fax, telefones, rádio para promover a interação em tempo real entre docentes e alunos; Facilitação da interação entre os Professores/Alunos, sugerindo procedimentos e atividades, abrindo *sites* e espaços que incentivem a comunicação entre parceiros de curso;

Voltar ao Índice do Eixo

	Abertura de espaço para representação dos Professores/Alunos, com a finalidade de aperfeiçoar o processo ensino aprendizagem em rede.
Avaliação	Mecanismos de aferição da efetividade do processo ensino aprendizagem. Retorno do Professor/Orientador ao Professor/Aluno, de modo a contribuir para o processo ensino-aprendizagem Avaliação processual das atividades do Professor/Aluno Avaliação das aprendizagens que são coerentes com os objetivos e conteúdos apresentados no curso

Quadro 1. Categorias e Indicadores

Após a definição e organização das categorias e dos indicadores, a equipe de Informática Educativa voltou a se reunir para validá-los. A etapa seguinte foi destinada à organização do instrumento que teve sua validação de conteúdo e forma aferida por juízes. As sugestões e recomendações, feitas pelos juízes especialistas, foram, então, incorporadas a versão final do questionário.

O questionário será disponibilizado na rede na primeira semana de agosto, por um período de duas semanas.

9. As Etapas Seguintes

Executado o estudo piloto, será necessária, a incorporação de possíveis correções ao processo e então será iniciada a etapa seguinte que é a da execução do plano, com a efetiva resposta às questões avaliativas previamente apontadas.

Executada a fase de coleta, será então iniciado o processo de tabulação, com a digitação dos dados e a análise estatística.

10. Considerações Finais

A definição destas categorias e indicadores se constitui como marco referencial para a construção dos instrumentos de avaliação do nível de satisfação do professor com relação aos cursos na área de Informática Educativa oferecidos pela Fundação CECIERJ. Depois de vencida a primeira fase do projeto voltado para os cursos em rede, será desenhada outra metodologia para os cursos semi presenciais.

Depois de definidos o nível de satisfação dos professores e de devolvidos os resultados da avaliação a todos os interessados no processo avaliativo, a etapa seguinte será destinada, como já apontado anteriormente neste artigo à avaliação dos cursos oferecidos na área de Informática Educativa.

Espera-se, desta forma, estar contribuindo para o fortalecimento da cultura de avaliação da Extensão na Universidade, em função da forma democrática e transparente como vem sendo desenvolvida; assim, na perspectiva da avaliação como aprimoramento, o processo de definição destas categorias e indicadores contribuiu

também para o fortalecimento dos mecanismos de integração entre as a instâncias gestoras da Extensão e os professores cursistas.

Acreditamos, ainda, que os resultados deste processo possam contribuir com, no sentido da troca de experiências que possibilitem o aperfeiçoamento e consolidação dos programas de auto-avaliação institucional da Extensão.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. G. (1989). A formação, direito dos profissionais da educação escolar In *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte, Editora: FAE /IRHJP.

CONARCFE (1994). Encontro Nacional da ANFOPE, 7. Niterói. Documento final. Niterói.

NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e Profissão Docente. In António Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

PENNA FIRME, T. (1994). *Avaliação: tendências e tendenciosidades*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro: Vol. 1. Nº. 2. Janeiro/Março.

SAUL, A. M. (1995). *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez.