


ENSINO TRANSVERSAL: FLEXIBILIDADE CURRICULAR E INOVAÇÃO

The graphic design features several overlapping, semi-transparent shapes in various colors: a large purple circle at the top right, a yellow shape resembling a hand or a fan with three fingers extending to the right, a green shape at the bottom left, a red shape in the center, and a blue shape at the bottom right. The shapes are layered, creating a sense of depth and movement.

Isabel Carvalho Viana, Abílio Costa, Ana Maria Serrano, Ana Maria Silva, Benjamin Sampaio, Carlos Silva, Isabel Candeias, Joana Sousa, José Carlos Morgado, Lucinda Palhares, Maria João Gomes, Maria José Magalhães, Natália Correia, Rosalina Pinheiro, Teresa Vilaça, Virginie Timmerman (Eds.)



CROSS- CURRICULAR TEACHING: CURRICULUM FLEXIBILITY AND INNOVATION

Isabel Carvalho Viana, Abílio Costa, Ana Maria Serrano, Ana Maria Silva, Benjamin Sampaio, Carlos Silva, Isabel Candeias, Joana Sousa, José Carlos Morgado, Lucinda Palhares, Maria João Gomes, Maria José Magalhães, Natália Correia, Rosalina Pinheiro, Teresa Vilaça, Virginie Timmerman (Eds.)

Copyright © 2018 pelo Centro de Investigação em Estudos da Criança,
Instituto de Educação, Universidade do Minho
Todos os direitos reservados
Impresso em Portugal
www.ciec-uminho.org

ISBN 978-972-8952-56-3

*Copyright © 2018 by the Center for Research in Child Studies,
Institute of Education, University of Minho
All rights reserved
Printed in Portugal
www.ciec-uminho.org*



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Centro de Investigação
em Estudos da Criança (CIEC)

Esta publicação teve o financiamento do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança), pelo Projeto Estratégico UID/CED/00317/2013, através dos Fundos Nacionais da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia), cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) com a referência POCI-01 0145-FEDER-007562.

Esta publicação teve financiamento do Projeto Internacional **CROSSCUT: CROSS-CURRICULAR TEACHING Project 2016-1-FR01-KA201-024206**

Erasmus+ Key Action 2: strategic partnership supporting innovation in school education [01/09/2016-31/08/2019] coordenado pelo CIEP (Centre International D'Études Pédagogiques), cofinanciado pelo Programa Erasmus+, um Programa da União Europeia

This publication was funded by the CIEC (Center for Research in Child Studies), by the Strategic Project UID / CED / 00317/2013, through the National Fund of FCT (Foundation for Science and Technology), co-financed by the European Development Fund Regional (ERDF) through COMPETE 2020 - Operational Program for Competitiveness and Internationalization (POCI) under the reference POCI-01 0145-FEDER-007562.

This publication was funded by the CROSSCUT International Project: CROSS-CURRICULAR TEACHING Project 2016-1-FR01-KA201-024206

Erasmus + Key Action 2: strategic partnership supporting innovation in school education [01/09 / 2016-31 / 08/2019] coordinated by CIEP (International Center for Educational Studies), co-financed by the Erasmus + Program, an European Union Program.



Co-funded by the Erasmus+ programme of the European Union



JNIÃO EUROPEIA
Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional



PT Todos os textos publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores que autorizam a sua publicação. Em todos os textos foram mantidas as peculiaridades da língua portuguesa usadas em Portugal e no Brasil, da língua inglesa e respeitando o formato das referências bibliográficas.

EN All published texts are responsibility of the authors and co-authors who authorize their publication. In all of the texts, the peculiarities of the Portuguese language used in Portugal and in Brazil were maintained in the English language and respecting the format of the bibliographical references.

ÍNDICE

INDEX

PREFÁCIO
PAG 10

PREFACE
PAG 11

INTRODUÇÃO
PAG 12

INTRODUCTION
PAG 13

SECÇÃO/SECTION

ENSINO TRANSVERSAL
E INOVAÇÃO
CROSS-CURRICULAR TEACHING AND
INNOVATION
PAG 14

TRANSIÇÃO, TRANSFORMAÇÃO,
TRADIÇÃO, TECNOLOGIA
TRANSITION, TRANSFORMATION,
TRADITION, TECHNOLOGY
LINDSAY MARSHALL NCT
UNITED KINGDOM
PAG 15-16

TRANSVERSAL
CROSSCUT
VIRGINIE TIMMERMAN
CROSSCUT COORDINATOR, CIEP
FRANCE
PAG 17-21

ENSINO TRANSVERSAL COMO PLATAFORMA
DE FLEXIBILIDADE CURRICULAR
CROSS-CURRICULAR TEACHING AS A
PLATFORM FOR CURRICULUM FLEXIBILITY
ISABEL C. VIANA
IE, CIEC/UMINHO
PORTUGAL
PAG 22-31

PARCERIA CROSSCUT /CFFH
CROSSCUT/CFFH PARTNERSHIP
LUCINDA PALHARES
DIRETORA CFFH
PORTUGAL
PAG 32-34

UMA NOVA FORMA DE ENSINAR
E APRENDER
A NEW WAY OF TEACHING AND LEARNING
ANA MARIA RIBEIRO MACHADO DA SILVA
DIRETORA ESMS
PORTUGAL
PAG 35-37

SECÇÃO/SECTION

ARTICULAÇÃO CURRICULAR
E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
CURRICULUM ARTICULATION AND
PEDAGOGICAL INNOVATION
PAG 38

CONTEXTUALIZAÇÃO, ARTICULAÇÃO,
FLEXIBILIDADE E AUTONOMIA CURRICULAR:
PILARES PARA A INOVAÇÃO E MUDANÇA
EDUCATIVA*
CONTEXTUALIZATION, ARTICULATION,
FLEXIBILITY AND CURRICULAR AUTONOMY:
PILLARS FOR INNOVATION AND
EDUCATIONAL CHANGE*
JOSÉ CARLOS MORGADO /IE/CIED/UMINHO
CARLOS SILVA /IE/CIEC/UMINHO
PORTUGAL
PAG 39-51

ÍNDICE

INDEX

ATUALIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR
DE SANTA CATARINA: ARTICULAÇÕES
CURRICULARES E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
UPDATE OF THE SANTA CATARINA
CURRICULAR PROPOSAL: CURRICULAR
ARTICULATIONS AND PEDAGOGICAL
INNOVATION

MARIA HELENA TOMAZ DOUTORANDA
IE/CIEC/UMINHO/UDESC/ BRASIL
ISABEL C. VIANA
IE/CIEC/UMINHO/ PORTUGAL
LOURIVAL JOSÉ MARTINS FILHO
UDESC/ BRASIL

PAG 52-61

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL – UMA
OPORTUNIDADE PARA INOVAR A FORMAÇÃO
NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES AND
THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION
TEACHERS IN BRAZIL – AN OPPORTUNITY TO
INNOVATE TRAINING?

ADRIANO BARROS CARNEIRO
DOUTORANDO IE/CIEC/UMINHO/ PORTUGAL
IFC/ BRASIL
ISABEL C. VIANA
IE/CIEC/UMINHO/ PORTUGAL
MARIA ELENI H. DA SILVA /UFC/ BRASIL

PAG 62-70

SECÇÃO/SECTION

FLEXIBILIDADE CURRICULAR E INCLUSÃO
CURRICULUM FLEXIBILITY AND INCLUSION

PAG 71

DISCUSSÃO DE UM AMBIENTE INCLUSIVO:
REALIDADES EM PORTUGAL, BÉLGICA E
BRASIL

DISCUSSION OF AN INCLUSIVE
ENVIRONMENT: REALITIES IN PORTUGAL,
BELGIUM AND BRAZIL

RENATA V. DE ARGOLO
IE/ESTUDANTE UMINHO/
RITA P. LIMEDE
IE/ESTUDANTE UMINHO/
TINE VERSTRAETE /
IE/ESTUDANTE UMINHO/
PORTUGAL

PAG 72-86

CURRÍCULO ESCOLAR E EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS

SCHOOL CURRICULUM AND ETHNIC-RACIAL
RELATIONS EDUCATION: CHALLENGES AND
PERSPECTIVES

MARIA APARECIDA CLEMÊNCIO
UDESC/ BRASIL

PAG 87-97

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PRÁTICA
CURRICULAR:

EXPERIÊNCIAS DO NÚCLEO EXTENSIONISTA
RONDON DA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA
CATARINA - BRASIL

UNIVERSITY EXTENSION AS A CURRICULAR
PRACTICE: EXPERIENCES OF THE RONDON
EXTENSIONIST CORE OF THE STATE

UNIVERSITY OF SANTA CATARINA - BRAZIL
ALFREDO BALDUÍNO SANTOS DOUTORANDO
IE/UMINHO/ PORTUGAL /UDESC/ BRASIL

ANA MARIA CARNEIRO COSTA E SILVA
IE/ UMINHO/ PORTUGAL

FÁBIO NAPOLEÃO
UDESC/ BRASIL

PAG 98-106

ÍNDICE

INDEX

SECÇÃO/SECTION

IGUALDADE DE GÉNERO, ENSINO
TRANSVERSAL E SUCESSO EDUCATIVO
GENDER EQUALITY, CROSS-CURRICULAR
TEACHING AND EDUCATIONAL SUCCESS

PAG 107

CURRÍCULO DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA
DE GÉNERO: UM CONTRIBUTO DO
PROGRAMA DE PREVENÇÃO DA UMAR
GENDER VIOLENCE PREVENTION
CURRICULUM: A CONTRIBUTION FROM THE
UMAR PREVENTION PROGRAM

MARIA JOSÉ MAGALHÃES /FPCEUP/ UMAR/
ANA MARGARIDA TEIXEIRA /UMAR/
ANA TERESA DIAS /UMAR/
CÁTIA PONTEDEIRA /UMAR/ ISMAI/ FDUP/
ANA GUERREIRO /UMAR/ ISMAI/ FDUP/
PORTUGAL

PAG 108-122

SECÇÃO/SECTION

INVESTIGAÇÃO, PROJETOS E PRÁTICAS DE
ENSINO TRANSVERSAL E INOVAÇÃO
RESEARCH, PROJECTS AND PRACTICES
IN CROSS-CURRICULAR TEACHING AND
INNOVATION

PAG 123

ENSINO TRANSVERSAL: FLEXIBILIDADE
CURRICULAR E INOVAÇÃO PROJETO
EDUCATIVO – A VOZ DOS ALUNOS
CROSS-CURRICULAR TEACHING:
CURRICULAR FLEXIBILITY AND INNOVATION
EDUCATIONAL PROJECT - THE VOICE OF
STUDENTS

MARIA ISABEL CANDEIAS
/EB2/ 3FS/ CIEC/ UMINHO/
PORTUGAL

PAG 124-128

DIREITOS HUMANOS: VISÃO HOLÍSTICA E
SIMULAÇÃO DE CASOS A VISIBILIDADE DA
IMPORTÂNCIA DO ENSINO TRANSVERSAL NO
ENSINO SECUNDÁRIO

HUMAN RIGHTS: A HOLISTIC VIEW AND
CASE SIMULATION THE VISIBILITY OF THE
IMPORTANCE OF TRANSVERSAL TEACHING
IN SECONDARY EDUCATION

ELÓDIA CANTEIRO /ESV/
M^a LUÍSA PINTO /ESV/
ANA M^a MONTEIRO /ESV/
PORTUGAL

PAG 129-130

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO
ESTRATÉGICO NAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS BRASILEIRAS

THE IMPORTANCE OF STRATEGIC PLANNING
IN PUBLIC UNIVERSITIES BRAZILIANS
JOÃO FIRMINO SOARES ABREU ALVES
DOUTORANDO, IE/UMINHO/
PORTUGAL

PAG 131-136

A DIVERSIDADE CULTURAL E A POLÍTICA
DA LÍNGUA MATERNA: UMA AGENDA DE
REFORMA E INOVAÇÃO CURRICULAR NOS
PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA TIMOR-
LESTE E BRASIL

CULTURAL DIVERSITY AND THE POLICY OF
THE MATERNAL LANGUAGE: AN AGENDA
FOR REFORM AND CURRICULAR INNOVATION
IN THE PORTUGUESE COUNTRIES OF TIMOR-
LESTE AND BRAZIL

EDIA CELICIA E. MONTEIRO /MESTRANDA, IE/
UMINHO/
REGIANE SILVA BISPO /MESTRANDA, IE/
UMINHO/ PORTUGAL

PAG 137-142

ÍNDICE

INDEX

TRANSVERSALIDADE DAS LÍNGUAS, A FLEXIBILIDADE CURRICULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM CABO VERDE – QUESTÕES EM ANÁLISE NO ÂMBITO DE UM DOUTORAMENTO EM CURSO
TRANSVERSALITY OF LANGUAGES, THE CURRICULUM FLEXIBILITY IN THE CONTEXT OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN CAPE VERDE - ISSUES IN ANALYSIS IN THE DOCTORAL PROJECT
ELEUTÉRIO AFONSO MOREIRA
DOUTORANDO, IE/CIEC/UMINHO/ PORTUGAL
ISABEL CARVALHO VIANA
IE/CIEC/UMINHO/ PORTUGAL
NICOLAS QUINT
DIRECTEUR DE RECHERCHE AU CNRS
FRANCE
PAG 143-154

PIBID - UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
PIBID - A SUCCESSFUL EXPERIENCE IN TEACHING INITIATION
LEVI RODRIGUES DE MIRANDA
IE/CIEC/UMINHO/IEFRN/ BRASIL
ISABEL CARVALHO VIANA
IE/CIEC/UMINHO/ PORTUGAL
PAG 155-160

SECÇÃO/SECTION
AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO TRANSVERSAL
EVALUATION, CURRICULUM AND CROSS-CURRICULAR TEACHING
PAG 161

TENDÊNCIAS GLOBAIS NA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS
GLOBAL TRENDS IN SCHOOL EVALUATION
JOANA SOUSA /CIEd/UMINHO/
PORTUGAL
PAG 162-169

A AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR EM TIMOR-LESTE: UM ESTUDO EMPÍRICO
THE EVALUATION OF THE HIGHER EDUCATION LECTURER COMPETENCES IN EAST TIMOR: AN EMPIRICAL STUDY
ABÍLIO ANTONIO FREITAS BELO
/PHD STUDENT, IE/CIED/UMINHO/PORTUGAL
PAG 170-184

SECÇÃO/SECTION
EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE, ENSINO TRANSVERSAL E SUSTENTABILIDADE SOCIAL
HEALTH EDUCATION, CROSS-CURRICULAR TEACHING AND SOCIAL SUSTAINABILITY
PAG 185

POTENCIAIS DA EDUCAÇÃO INFORMAL DA SEXUALIDADE NO BRASIL À EDUCAÇÃO DE SEXUALIDADE TRANSFRONTEIRIÇA NA COMUNIDADE ESCOLAR
POTENTIALS OF INFORMAL SEXUALITY EDUCATION IN BRAZIL TO CROSS-CURRICULAR SEXUALITY EDUCATION IN THE SCHOOL COMMUNITY
JUDITE ZAMITH-CRUZ
VILMA MOURÃO
/RESEARCH CENTRE IN EDUCATION (CIEd)/
INSTITUTE OF EDUCATION/UMINHO/
PORTUGAL
PAG 186-195

ÍNDICE

INDEX

O DEBATE SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO
E DIVERSIDADE SEXUAL COMO TEMA
TRANSVERSAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

THE DEBATE ON GENDER ISSUES AND
SEXUAL DIVERSITY AS A CROSS-
THEME IN BRAZILIAN EDUCATION

LORENA KELLY ALVES PEREIRA

UFRRJ/ BRASIL

TERESINHA DE SOUSA FEITOSA

UMINHO/ PORTUGAL

PAG 196-210

PROJETO DE INTERVENÇÃO
EDUCATIVA “RESILIÊNCIA EM
PROFISSIONAIS DE SAÚDE”

EDUCATIONAL INTERVENTION PROJECT

“RESILIENCE IN HEALTH PROFESSIONALS”

SIDONIE CORREIA /ESSE/ESTS/IPC/

ANA FRIAS /ESSE/IPC/

PORTUGAL

PAG 210-221



PREFÁCIO

A sociedade da informação, globalizada e em constante mudança, traz novas exigências à educação escolar, obrigando-a a dar novas respostas às necessidades e aos interesses daqueles que dela são objeto.

Num contexto social de mudança e imprevisível, exige-se a formação de jovens autónomos, reflexivos, críticos, capazes de compreenderem e de resolverem os problemas com que se deparam na sua vida pessoal e profissional e de exercerem a sua cidadania ativa de forma responsável. Por outro lado, a escola atual é frequentada por alunos com ritmos e com necessidades de aprendizagem distintos, o que leva a que currículo e as práticas de ensino tenham de se ajustar a essa diversidade, criando as situações educativas que permitam aos diferentes alunos realizarem as aprendizagens necessárias ao seu sucesso escolar e ao exercício da cidadania numa sociedade com aquelas características.

É neste contexto que a flexibilidade curricular trazida pelo recente documento normativo sobre as orientações curriculares para os ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 55/2018) tem de ser enquadrada. Conferindo alguma autonomia curricular às escolas e aos professores, o referido normativo induz os professores a assumirem uma postura de reconfiguração do currículo prescrito em função da realidade educativa a quem se destina e a realizarem práticas de ensino que têm de ter como foco os alunos e as aprendizagens que precisam fazer para o sucesso escolar e para a cidadania responsável. A concretização dessa flexibilidade curricular exige, por isso, a rutura com as práticas de ensino iguais para todos os alunos como se fossem um só, baseadas na transmissão de conteúdos sem sentido e utilidade para eles. Exige que o currículo ganhe significado para quem se destina, o que implica a sua articulação com as experiências de vida dos alunos, e que a diferenciação curricular e também a pedagógica constituam a orientação para uma resposta educativa adequada às diversas necessidades dos mesmos. Daí que os professores, nas suas práticas profissionais diárias, tenham de interpretar o currículo

prescrito, ajustando-o e enriquecendo-o com o património cultural do meio de que os alunos fazem parte e com as suas experiências de vida. Pressupõe que os professores planifiquem colaborativamente as suas aulas para uma efetiva articulação horizontal e vertical do currículo, na procura de um ensino interdisciplinar e com significado para os alunos, possibilitando-lhes aprendizagens integradas. Têm, ainda, de criar as condições para que os alunos tenham um papel ativo na construção das suas aprendizagens, o que apela à diversificação dos métodos e das estratégias de ensino, de modo a que todos os alunos, em função das suas idiosincrasias, possam realizar as aprendizagens de que precisam. Ao agirem desta forma, os professores realizam práticas letivas que possibilitam a concretização das finalidades da flexibilidade curricular e a formação de jovens com os saberes, as capacidades, as atitudes e com as competências do Perfil de Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória necessárias ao seu sucesso escolar e à sua vida pessoal e, posteriormente, profissional. Assim, o presente livro pretende ser um contributo para a compreensão e para a realização de práticas de flexibilidade curricular nos diferentes níveis de ensino. Contendo textos sobre reflexões, projetos e atividades de concretização da flexibilidade curricular em diferentes contextos, perpassando pelas questões da inclusão e do género no currículo e nas práticas curriculares, incitam os leitores a refletirem sobre a temática que assume centralidade particular e a perspetivarem formas de a operacionalizarem nas salas de aula.

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

PREFACE

The globalized and constantly changing information society brings new demands to school education, forcing it to give new answers to the needs and interests of those who are the object.

In a social context of change and unpredictable, the formation of autonomous, reflective, critical young people is required, capable of understanding and solving the problems faced that arise in their personal and professional lives and capable of exercising their active citizenship in a responsible way. On the other hand, the current school is attended by students with different rhythms and learning needs, which leads to the need what curriculum and teaching practices have to this diversity, creating educational situations that allow the different students to perform the necessary learning for their school success and the exercise of citizenship in a society with those characteristics. It is in this context that the curricular flexibility, brought by the recent normative document on the curricular guidelines for the basic and secondary teachings (Decree-Law no. 55/2018), has to be framed. Conferring some curricular autonomy to schools and teachers, the aforementioned normative induces teachers to assume a posture of re-configuration of the curriculum prescribed according to the educational reality to whom it is intended and to perform teaching practices that have to focus on the students and their learning needs to have to do for school success and be responsible citizenship. Hence, the realization of this curricular flexibility requires, therefore, the rupture with the same teaching practices for all students as if they were one, based on the transmission of meaningless content and usefulness to them. It requires the curriculum to gain meaning for those who are intended to do so which implies their articulation with the students life experiences, and that the curricular and pedagogical differentiation also constitute the guidance for an appropriate educational response to their various needs.

Therefore, teachers, in their daily professional practices, have to interpret the prescribed curriculum, adjusting it and enriching it with the cultural heritage of the average that students are a part of and with their life experiences. It presupposes that teachers plan their classes collaboratively for an effective horizontal and vertical articulation of the curriculum, in the search for an interdisciplinary and meaningful teaching for students, enabling them to be integrated into learning. They also have to create the conditions for students to play an active role in building their learning, which calls for the diversification of teaching methods and strategies, so that all pupils, depending on their idiosyncrasies, can carry out the learnings they need. By acting in this way, teachers perform teaching practices that enable the achievement of the purposes of curricular flexibility and the training of young people with the knowledge, attitudes and skills of Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória for their school success and their personal and professional life.

Thus, the present book intends to be a contribution to the understanding and to the accomplishment of practices of curricular flexibility in the different levels of education. Containing texts on reflections, projects and activities to achieve curricular flexibility in different contexts, permeating the issues of inclusion and genre in the curriculum and curricular practices, encourage readers to reflect on the theme that assumes particular centrality and to in classrooms.

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

INTRODUÇÃO

Os 23 textos, distribuídos por 7 secções, que integram esta publicação foram escritos no âmbito da conferência internacional sobre Cross-Curricular Teaching: Curriculum Flexibility and Innovation, realizada nos dias 28 e 29 de junho de 2018, na Universidade do Minho e nas escolas secundárias Francisco de Holanda e Martins Sarmiento, em Guimarães. A diversidade de lugares e áreas de conhecimento a que reportam as(os) autoras(es) trazem-nos múltiplas abordagens sobre o tema, convidando a uma pluralidade de leituras, amplificadas pelas diversas secções que estruturam esta obra.

Em Portugal, as escolas e os atores escolares vivem, de forma intensiva e inquietante, experiências de flexibilidade curricular, com enquadramento político-legal efectivo, desde o ano letivo 2018/2019. Porém, com a consciência de uma escola ainda muito movida ao ritmo da disciplina e dos exames nacionais, a roubar tempo, lugar e sentido ao ensino e à aprendizagem, a provocar mais dissensos do que consensos entre professores, entre diretores de escola e entre uns e outros.

Hoje, a flexibilidade curricular é percecionada como um processo multidimensional a estreitar a distân-

cia que nos separa do futuro e como holofote de esperança para alcançar a tão almejada escola do século XXI. A projetá-la e a possibilitar desenvolver o currículo de forma a melhor responder às especificidades e prioridades educativas locais, a imperativos essenciais de lugar, tempo, educacionais, de desenvolvimento humano, ao mesmo tempo que amplia o desenvolvimento profissional do professor. Sentados no antiteatro da dinâmica da autonomia e flexibilidade curricular avistamos desassossego criativo para nela intervir sem sentir contrariedades, para nela procurar a valorização dos múltiplos territórios que interagem em modo de reciprocidade positiva e em benefício do bem-comum, sem insegurança e sem medo. A permitir sentir que vale a pena aprender a voar sobre os próprios insucessos, como forma de interpelar positivamente ambientes educativos inconstantes, onde ora se sente cumplicidade, ora se sente tanta indiferença e contrariedade, a deixar-nos pensar que já falharam tantos poemas para que a flexibilidade curricular aconteça e a interrogar-nos sobre o que nos falta para o conseguir.

INTRODUCTION

The 23 texts, distributed by 7 sections that are part of this publication were written in the context of International Conference on Cross-Curricular Teaching: Curriculum Flexibility and Innovation held on June 28 and 29, 2018, at the University of Minho and the Secondary Schools Francisco de Holanda and Martins Sarmiento, in Guimarães. The diversity of places and knowledge areas to which the authors refer brings us multiple approaches on the subject, inviting a plurality of readings, amplified by the various sections that structure this work. In Portugal, schools and school actors live intensive and disquieting experiences of curriculum flexibility, with effective political-legal framework, since the 2018/2019 school year. However, with the awareness of a school still very driven by the pace of discipline and national examinations, stealing time, place and meaning from teaching and learning, provoking more dissent than consensus among teachers, school leaders and between each other. Today, curriculum flexibility is perceived as a multidimensional process narrowing the distance that separates us from the future and as a spotlight of hope for reaching the long-awaited 21st centu-

ry school. Designing it and making it possible to develop the curriculum to better respond to local specificities and educational priorities, to essential imperatives of place, of time, educational, human development, while expanding the professional development of the teacher.

Sitting in the antitheater of the dynamics of autonomy and curriculum flexibility we see creative restlessness to intervene without feeling any setbacks, to seek in it the appreciation of the multiple territories that interact in a way of positive reciprocity and for the benefit of the common good, without insecurity and without fear. To let you feel that it is worth learning to fly over one's failures as a way to positively challenge changing educational environments, where sometimes feels complicity, sometimes feels so indifference and annoyance, letting us think that so many poems have failed to make curriculum flexibility happens and wondering what we need to get it.

ENSINO TRANSVERSAL E INOVAÇÃO

CROSS-CURRICULAR TEACHING AND INNOVATION

As atividades cross-curricular são diversas na Europa, dentro do mesmo país e até mesmo na mesma escola. Varia de acordo com o nível de motivação e envolvimento dos professores e a sua atitude em relação a este tipo de abordagem. Muitas vezes é visto como algo opcional devido à falta de tempo. Na prática o ensino transversal pode ser projetos interdisciplinares, co-planeamento, co-docência, temas partilhados entre disciplinas, diversas atividades curriculares. Este cenário sugere muitas questões e comentários sobre o ensino tradicional baseado em disciplinas, a autonomia pedagógica da escola e as crenças profissionais dos professores. Qual seria a motivação central para implementar o ensino transversal, uma vez que o sistema de classificação está ligado aos conteúdos das disciplinas? Poderia um sistema de classificação baseado em competências ser a resposta?

Therefore, cross-curricular activities are diverse in Europe, inside the same country, and even in the same school. It varies according to the level of teachers' motivation and involvement and their attitude towards the approach. It is often seen as something optional because of the lack of time. So cross-curricular teaching in practice can be interdisciplinary projects, co-planning, co-teaching, shared themes between subjects, diverse curricular activities. This scenario suggests many questions and comments about traditional subject-based teaching, school pedagogical autonomy and the professional beliefs of teachers. What would be the core motivation to implement cross-curricular teaching since the grading system is linked to subjects? Could a grading system based on competences be the answer?

TRANSIÇÃO, TRANSFORMAÇÃO, TRADIÇÃO, TECNOLOGIA TRANSITION, TRANSFORMATION, TRADITION, TECHNOLOGY LINDSAY MARSHALL NCT UNITED KINGDOM

Someone in your family is the keeper of photographs. Some new and digital (and most likely precariously backed-up), some older and stored in a box or an old suitcase, mostly unlabelled and unsorted.

In amongst these will be pictures of various life events: typically birthdays, marriages, and ones related to schooling. All of them marking transitions in someone's life. It's the school pictures I am interested in though: class photos, graduations, the first day at a new school...

If you can find some, look at them, and you'll see several things at work. First you will see transformations: getting older, taller, maturing. Then you might see the traditions – school uniforms, graduation gowns and peculiar hats. And you will recognise all these transitions, but there is one transition you might not spot straight away: Technology. The oldest photographs will be black and white, carefully posed, taken by a professional photographer. Later ones will be more informal taken by a parent or friend, and the most recent, full colour, high resolution and almost certainly taken with a phone camera. Camera technology has become democratised, affordable and available to everyone. Photography has been effectively deskilled, largely removed from the domain of the experts – the quality of our images is “good enough” and we only call on the services of a professional for very special occasions. From tripods to selfie sticks.... Technology changes our lives, and we often don't really notice.

And nowhere is this more clear than in education: blackboard, whiteboard, smart-board; slate, paper, tablet; fountain pen, ballpoint, felt tip. Our support tools have changed rapidly, as has our teaching and this is most obvious at school level where (when suitable funding is available) technology has been widely and avidly adopted, and integrated effectively into everyday learning and teaching.

However, much of Higher Education (with honourable exceptions) has not kept pace. Sometimes for sound reasons, some tried and tested methods do not need replacing, but sometimes simply through inertia and an over reverence for traditions meaningless to new generations. This makes the transition into HE difficult for many students. Larger classes mean less individual support, and when combined with the need to develop independent learning skills, this puts pressure on new students which can result in anything from under-performance to serious depression – the number of students developing serious mental health problems seems to be growing each year. But technology can help us. We often forget what it was like to be students ourselves. All these new people, many of them seemingly much better equipped for university than yourself: cleverer, better organised, lots of friends... And coming at an age when you are expected to be becoming an adult and may be living away from a family support network for the first time, possibly in a different culture, speaking a different language. No wonder the transition is hard.

LINDSAY MARSHALL

UNITED KINGDOM

However, it is also true that the difficulty itself is important, but needs to be presented as a positive challenge not something tiresome or pointless. As education professionals we are invested in learning and for the most part enjoy it. But not everyone is like that – current political and social pressures mean that more and more people feel they must go into HE and not all have the same thirst for learning, seeing the acquisition of a certificate or diploma as the end result rather than as the start of a lifelong adventure and exploration.

Learning to read and write is hard, as is learning to drive a car, but these are seen as essential skills in the modern world and the majority of people push through the difficulty. But think of how many people take music lessons, and how many give up. Because it is “too hard”, because it is not “essential”. But think also about how many adults say in later life that they wish they had kept up their lessons and regret giving up. Research tells us that learning music genuinely helps your overall mental development, but how would you convince child of this?

We are all natural learners but some people do seem better than others and they usually go on to become experts in some field, but we know that capturing expertise is hard and also that experts are not always good at passing on their knowledge. Others struggle and are often put off by those who they see rushing ahead, and give up on learning. So how do we make learning how to learn an essential skill so that everyone has a chance to fully develop what interests them? I'm afraid that I don't have a simple answer. However I do believe that technology, specifically digital technology, can help us, though, as always, it needs care.

We have been educating pretty successfully for hundreds, if not thousands, of years, and I am not advocating (as some do) that we throw away all this accumulated experience and knowledge and replace it with some automated system.

Just as movies, radio and television became part of everyday life rather than replacing books or indeed each other, so we need to integrate appropriate technology for learning and teaching.

Teaching is, when it comes down to it, just a form of storytelling and telling stories is an essential part of being human. But we don't all like the same kinds of stories which is certainly one reason why even the best teachers can inspire some students but not others. As I pointed out above, digital technologies have democratised photography by making it accessible to all – can we do the same with learning? It seems possible as is demonstrated by the existence of distance learning programmes and MOOCs, though it seems that people who stick with these tend to be motivated to succeed or already established learners. For me the most interesting, (but also the most dangerous) place is YouTube. It has democratised video making and has allowed ordinary people to freely share their particular expertise with everyone who is interested – the key being that many people share the same skill but in different ways, so you can usually find a version to which you can relate.

The problem is that the stream is unfiltered, some of it downright dangerous, and how do the inexperienced know what is right? It is here that education institutions can help. Recommending a video, or a selection of videos, is no different to recommending textbooks, but it is quite often seen as somehow not appropriate, not properly academic. Subversive even. We have always expected students to do private study why should this not include watching recommended video? It can be a personal experience or shared with others on a course. It can be interrupted or rewatched as often as necessary. And, just as with private study, it needs to be brought back into the framework of a particular course by the teachers who can contextualise and challenge what has been learned, just as they have always done with book learning.

Transforming through tradition and technology.

TRANSVERSAL CROSSCUT

VIRGINIE TIMMERMAN

CROSSCUT COORDINATOR, CIEP
FRANCE

CROSSCUT, which stands for Cross-curricular Teaching, is a European project funded by the ERASMUS+ programme which aims at supporting secondary level teachers' professional development by training them to adopt cross-curricular teaching approach, in order to enhance the acquisition of key competences by students. The project, which started in September 2016, includes six European partner countries: Denmark, Finland, France, Norway, Poland and Portugal.

The CROSSCUT project is in line with the European Union (EU) desire to actively support new approaches to teaching and learning. The project contributes to strengthening the profile of teaching profession in a lifelong learning perspective, more specifically in-service secondary school teachers and school leaders. It contributes to achieving the objectives of the European strategic framework "Education & Training 2020" and completing new priorities defined in 2015 by the European Commission and the Council, particularly "further exploring the potential of innovative and active pedagogies such as interdisciplinary teaching and collaborative methods, to enhance the development of relevant and high-level skills and competences"¹. So, CROSSCUT addresses one of the education main challenges by training teachers to adopt innovative interdisciplinary teaching methods and effective collaboration. Students shall benefit from the introduction of

new teaching methods since teachers are a key determinant of learners' performances in school. Indeed, the acquisition by students of high-level basic and transversal competences is key to guarantee employability, capacity of innovation and active citizenship in a lifelong learning perspective, in order to boost competitiveness and to foster social cohesion. In that sense, the European Parliament and the Council have defined in their Recommendation of 18 December 2006 eight key competences² that are necessary for individuals to adapt flexibly to a rapidly changing and highly interconnected world. In June 2016 the Commission launched the Review of the 2006 Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning with the aim to update the 2006 Recommendation and further support key competences development across Europe. Based on the conclusions of the Review, the Commission adopted the proposal for a new Recommendation on Key Competences for Lifelong learning in January 2018. The Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning was adopted in May 2018³:

-Literacy competence *"is the ability to identify, understand, express, create, and interpret concepts, feelings, facts and opinions in both oral and written forms, using visual, sound/audio and digital materials across disciplines and contexts. It implies*

¹ New priorities for European cooperation in education and training, 2015, joint report of the European Commission and the Council

² 2006/962/EC, Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

³ 2018/C189/01, Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

⁴ Ibid.

VIRGINIE TIMMERMAN

FRANCE

the ability to communicate and connect effectively with others, in an appropriate and creative way.”⁴

-Multilingual competence *“defines the ability to use different languages appropriately and effectively for communication.”⁵*

-Mathematical competence and competence in science, technology and engineering:

“Mathematical competence is the ability to develop and apply mathematical thinking and insight in order to solve a range of problems in everyday situations. [...]

Competence in science refers to the ability and willingness to explain the natural world by making use of the body of knowledge and methodology employed, including observation and experimentation, in order to identify questions and to draw evidence-based conclusions.

Competences in technology and engineering are applications of that knowledge and methodology in response to perceived human wants or needs. Competence in science, technology and engineering involves an understanding of the changes caused by human activity and responsibility as an individual citizen.”⁶

-Digital competence *“involves the confident, critical and responsible use of, and engagement with, digital technologies for learning, at work, and for participation in society. It includes information and data literacy, communication and collaboration, media literacy, digital content creation (including programming), safety (including digital well-being and competences related to cybersecurity), intellectual property related questions, problem solving and critical thinking.”⁷*

-Personal, social and learning to learn competence *“is the ability to reflect upon oneself, effectively*

manage time and information, work with others in a constructive way, remain resilient and manage one’s own learning and career. It includes the ability to cope with uncertainty and complexity, learn to learn, support one’s physical and emotional well-being, to maintain physical and mental health, and to be able to lead a health-conscious, future-oriented life, empathize and manage conflict in an inclusive and supportive context.”⁸

-Citizenship competence *“is the ability to act as responsible citizens and to fully participate in civic and social life, based on understanding of social, economic, legal and political concepts and structures, as well as global developments and sustainability.”⁹*

-Entrepreneurship competence *“refers to the capacity to act upon opportunities and ideas, and to transform them into values for others. It is founded upon creativity, critical thinking and problem solving, taking initiative and perseverance and the ability to work collaboratively in order to plan and manage projects that are of cultural, social or financial value.”¹⁰*

-Cultural awareness and expression competence *“involves having an understanding of and respect for how ideas and meaning are creatively expressed and communicated in different cultures and through a range of arts and other cultural forms. It involves being engaged in understanding, developing and expressing one’s own ideas and sense of place or role in society in a variety of ways and contexts.”¹¹*

These key competences, to a great extent, are transversal and not subject-based. Moreover, research pinpointed that traditional classroom learning environments are not the most appropriate context for the effective development of key competences; on the contrary, it has been observed that meth-

⁵ Ibid.

⁶ Ibid.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Ibid.

VIRGINIE TIMMERMAN

FRANCE

ods focusing on interdisciplinary and cross-curricular teaching were much more conducive to the acquisition of these competences. However, in many European countries, teachers are trained in a single academic discipline and are used to work autonomously, with limited cooperation with other teachers and support from educational staff. Therefore, an important shift in teaching practices is required to improve the development of students' key competences. Teachers need to develop new competences, through professional training, to be able to master and implement the aforementioned innovative teaching methods.

Even though education is a national competence, the EU strongly encourages Member States to cooperate in order to find solutions together to common problems. Indeed, CROSSCUT is carried out transnationally for multiple reasons:

-Many European countries are facing the same challenges in completing a transition towards a competence-based education. Each participating country has developed various approaches to deal with these challenges, according to their educational background. For instance, Norway has a broad experience in this domain, as they have been developing cross-curricular teaching in secondary schools since the 1970's, whereas France very recently dedicated 8 to 12% of middle school curriculum to cross-curricular learning.

-The diversity of national situations feed the reflection on cross-curricular approaches. Cultural differences in teaching practices, school organisation and curricula are fundamental for the project completion. The project allowed to conduct a significant comparison of effective practices and to build on existing best practices across Europe and on a mutual learning approach to promote common collaborative and innovative solutions for cross-curricular teaching.

The CROSSCUT project consists of five consecutive steps with corresponding outputs. First, a situational survey has been conducted to observe and analyse good cross-curricular practices in secondary schools. The produced report led to a collaboratively-designed reference framework of common competence for cross-curricular teaching at the secondary-level pointing out competences required to successfully design and implement cross-curricular activities. On this basis, an online learning platform is being developed collaboratively. The online platform will include training modules, teaching resources and participatory tools. Training modules will address key issues such as designing and implementing cross-curricular collaborative projects or addressing complex issues. Teachers from the participating countries will test the online training platform and give feedbacks during the evaluation process. A survey will be conducted to evaluate the impact of the platform on teaching practices in the short term. Then, the eLearning platform and the content of the training will be adjusted. Finally, policy recommendations will be written to raise awareness of decision-makers and school leaders on necessary conditions for the development of optimal collaborative and cross-curricular teaching processes, at a political level and at school level.

The situational survey was conducted during the first year of the project, published on November 2017 and updated on October 2018¹². The survey is an insight on interdisciplinarity in Europe today and study cross-curricular teaching in practice.

A definition of "cross-curricular teaching" has been established in order to encapsulate the understanding of the concept in the different countries participating in the project. The working definition of cross-curricular teaching in the CROSSCUT project is:

¹² Situational Survey, an insight into interdisciplinarity in Europe today, October 2018, CROSSCUT team http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/crosscut_situational-survey.pdf

VIRGINIE TIMMERMAN

FRANCE

“Cross-curricular teaching is teaching that involves a conscious effort to apply knowledge, skills and competences to more than one subject area simultaneously with the rationale of forming autonomous citizens, solidary and responsible, intended for a democratic, inclusive and fair society.”

The study maps the status of cross-curricular activities on two levels: the intended curricula and the actual practices at schools to identify enablers and obstacles for effective cross-curricular teaching. The situational survey was conducted in three steps.

First, a review of national curricula, policy and resource documents in each participating country was conducted in order to observe the degree of definition, anchoring and guidance regarding cross-curricular teaching. The main observations were first that common teaching structure in the participating countries are mainly disciplinary-based. There has been the past few years an evolution on education and a real will to develop students' transversal skills including through cross-curricular teaching. Though, transversal skills and cross-curricular knowledge are not often mentioned and, when they are, they are mentioned in a non-explicit way. References to cross-curricular teaching and learning are vague and curricula as well as examinations and evaluations remain disciplinary.

Cross-curricular teaching approaches remain even less important, considered optional. The compatibility of the curricula mainly based on subjects and the will to develop cross-curricular teaching must be found in the freedom of each schools and teachers to adapt their practices within curricula defined by national governments. The degree of freedom of adaptation is different in each country.

Then, 26 school leaders were interviewed to observe the willingness of institutions to set up cross-curricular teaching at the school level. In parallel, focus group interviews with teachers were conducted to understand their vision of cross-curricular teaching and of the way to implement it. Finally, cross-curricular teaching sessions were observed. The main observations were that teachers and school leaders have a positive attitude towards cross-curricular teaching. There is a great diversity of interpretation concerning what is cross-curricular teaching. The most common practices are cross-curricular project work and cross-curricular correlations in the subjects. Cross-curricular teaching initiatives highly depend on motivated and engaged teachers, but they lack time and space to plan such activities in very strictly defined curricula. Diverse enablers and obstacles to cross-curricular teaching were identified (see table 1 below):

ENABLERS	OBSTACLES
<ul style="list-style-type: none"> -Planned times and places for teacher cooperation -Flexible curriculum with greater institutional autonomy -Alignment of assessment (taking into account interdisciplinary competencies in tests or examinations) -Mutual understanding and awareness of other disciplines and teaching subjects -Open-mindedness -Lifelong training 	<ul style="list-style-type: none"> -Lack of time and space -Curriculum focused on rigid disciplines or programs -Lack of assessment of interdisciplinary competencies -Lack of interest or willingness on the part of teachers -Insufficient familiarity with the interdisciplinary approach or feeling insecure

Table 1: Enablers and obstacles to cross-curricular teaching identified by teachers and school leaders. Source: Situational Survey lead by the CROSSCUT team published in October 2018.

VIRGINIE TIMMERMAN

FRANCE

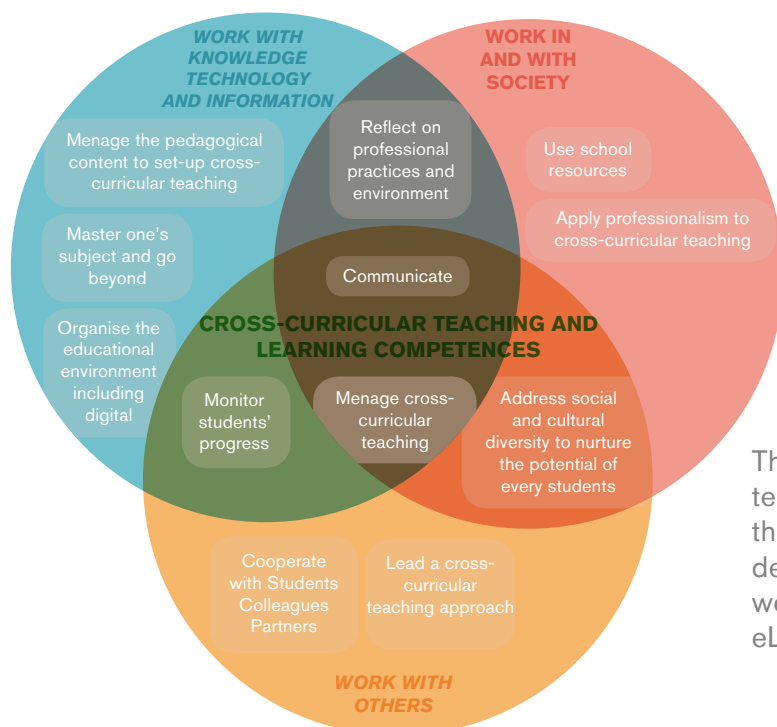
Some needs for teachers' training and professional development were identified. First, they need a common understanding of cross-curricular teaching as well as to be aware of its potentiality for student learning and skills development. They would be inspired by learning about concrete examples of transversal educational activities as developing joint activities, discuss and share good practices among colleagues. They would like support to know about the way to develop collective leadership.

The results of the situational survey led to the reference framework that characterizes required competences for teachers that would enable them to perform effective cross-curricular teaching. Based on the situational survey conducted in the first phase of the project in 26 secondary schools, the competences needed by a teacher to implement cross-curricular teaching practices were defined and discussed at a European dissemination event that brought together project partners, experts and teachers, on 7 and 22 November 2017.

Three areas of competence and one specific technical competence were defined: pedagogical competences, interpersonal and intrapersonal com-

petences, professional values, cross-curricular project management. The research then consisted in extracting information from national and European competence frameworks and curricula, the sum of which provided an overview of knowledge, skills and competences required in the teaching profession to develop cross-curricular teaching. The objective of this desk research phase was to identify and collate descriptions of competences related to the 4 areas of competence in the six participating countries. Each partner translated the related descriptions and a structured template based on European standards for teachers¹³ gathered the different information. The collections have been analysed and completed, along with other empirical sources. The twelve identified competences, detailed as knowledge, skills and responsibility and autonomy were then classified between the **three following categories**:

- Work with knowledge, technology and information to develop cross-curricular teaching,
- Work with other to develop cross-curricular teaching,
- Work with and in society to develop cross-curricular teaching.



The detailed definition of each competence of the diagram will be published on the website of the CIEP, on the webpage dedicated to the project CROSSCUT, as well as the partners' websites and on the eLearning platform to be developed.

¹³ Common European Principals for Teacher Competences and Qualifications, 2010, and European Qualifications Framework, 2018, European Commission.

ENSINO TRANSVERSAL COMO PLATAFORMA DE FLEXIBILIDADE CURRICULAR

CROSS-CURRICULAR TEACHING AS A PLATFORM FOR CURRICULUM FLEXIBILITY

ISABEL C. VIANA
IE, CIEC/UMINHO
PORTUGAL

INTRODUCTION

This chapter proposes a discussion about the flexibility of transversal teaching as a platform for critical and creative response to the urgent need that today's societies have to respond to the importance of development for transversal competences in all people. They are increasingly essential to the societal challenges of today that look ahead at tomorrow, in a sophisticated technological world, where policy and development education agendas continually announce them as a commitment to move towards social cohesion and active and proactive global citizenship, guaranteed flexibility, critical and innovative thinking, resilience and motivation. Transversal competences connect with life, are essential to the autonomy of human action, and are not compatible with instrumental educational practices, sustained by disciplinary fragments and mechanical memories, which imprison students in the role of passive receptacles in learning and hybrids in production /

of knowledge. Even if many entities in today's societies recognize them as the core of tomorrow's sustainable social development, the educational practices and school management that prevail in a large part of the world's Educational Systems will jeopardize their real development. The OECD report of 2015, entitled Competencies for Social Progress - the power of socio-emotional competences, emphasizes the importance of cross-cutting skills for people to succeed in life and for the global economy to be empowered and able to demands of the complexity of the world market. In this scenario of global importance, participatory, critical-emancipatory research has contributed to the configuration of educational environments capable of promoting them in a sustained and articulated way with human rights, and fulfills a strategic process to explore ways to develop them, involving policy makers, families, schools, and the community at large.

ISABEL C. VIANA

PORTUGAL

The transversal teaching, the curricular flexibility and the innovation are the stone that cannot wait

In analogy with the sculpture work of João Cutileiro or Soares dos Reis, for example, the sculptures of D. Afonso Henriques, in Praça João Franco or in Paço of Duques, one of the authors of one statue and the other, of the other statue, respectively. Those are artistic works that only do it through exploration, research, creativity, invention, criticism, the search for textures, colors, sonorities with coincidences and elective affinities, which give form to singular narratives capable of grasping memory with history, which, in the case of Guimarães, becomes the world heritage of humanity. In this way, if we aspire that Transversal Teaching, Curricular Flexibility and Innovation are the stone that does not wait, it is important to see this ambition within a defined group, constituted by public policies, teachers, students, schools and communities. This group seizes the opportunity to transform this ambition into a reality for the people, which places it in a line of Education as a right and not a privilege, with an identity mark in the quality of life of the people, in a useful, light and freeway. It is important to be an integrated space of shared responsibility, where one feels the pleasure of discovering, the pleasure of learning together to look forward to the future, without dark views, listening and respecting the difference, the uniqueness of all and each one, to affirm that the difference is us. To admit that each one of us is invented slowly, with damp earth, unhurried, capable of allowing one to even peek one's own will, to shape and grasp the dreams that can and are a way to form the essence of the Life Project that each one wishes to draw. Today, with a strong stamp to extend and expand the mentioned, but nothing tangible, lifelong learning, with senses, and meanings liberated by the feeling of collective belonging. Within an ambience enriched with the desire to be plural as the World, to ensure that we are singular and plural as the World, as

responding to the prerogative of Fernando Pessoa, it is important that education allows us to become singular and plural as the World.

We hope that the work instigated by CROSS-CUT2018, today and tomorrow, here and now, will make a distinctive contribution because it will contribute for more citizenship, more education, more culture, more respect for students and more appreciation of being a Teacher, leading us to reflect on the challenges, the purposes to which we must respond with the purpose of a more pluralistic, cultured, more diverse, more inclusive, more equitable and more fair society, in a world exemplifying plurality, because the stone does not wait... Capable of instilling curiosity about the problematic in focus, involved by satisfaction that makes us pulsate, of Peace that makes us smile and the will that make us flourish. To all the teachers, well-be your will to carry out the cross-curricular teaching.

REFLECTING CURRICULAR FLEXIBILITY IN SECONDARY EDUCATION FROM THE CROSS-CURRICULAR TEACHING PROJECT

Cross-Curricular Teaching is a project coordinated by CIEP, which presents a diverse work agenda, explores the triangle Schools, Academy and Training Center. The Project aims to: i) Identify innovative and efficient interdisciplinary practices; (ii) identify skills and abilities for teachers and develop a common competency framework for Europe; (iii) Create an online learning platform to respond to the training needs of teachers; (iv) Raise awareness of national and European institutions on how to stimulate and implement successful cross-curricular and collaborative teaching practices in secondary schools and on requirements for initial and continuing teacher education.

The consortium of the Project integrates six European countries:

ISABEL C. VIANA

PORTUGAL

Coordinator:

- Centre international d'études pédagogiques (CIEP) –**FR**;
- Laboratory for Coherent Education and Learning – **DK**;
- French Institute of Education (IFE) – **FR**;
- CICERO Learning, Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki – **FL**;
- The Norwegian Centre for ICT in Education – **NW**;
- The Educational Research Institute (IBE) – **PL**;
- University of Minho – Institute of Education – **PT**;
- The Open University - **PT**;

Isabel Carvalho Viana, CIEC researcher, is responsible for the UMinho project, being part of the team with two researchers from CIEP, Ana Maria Serrano and Maria João Gomes. In Portugal, three of the secondary schools are associated with the Francisco de Holanda Training Center (led by Lucinda Palhares): Santos Simões (led by Benjamin Sampaio, with the participation of: Susana Bravo, Cecília Vaz, Manuel Sousa, Ana Spínola, Ana Costa), Fafe (led by Natalia Correia, with the participation of: Rita Leite, António Freitas, Ana Correia, Leonor Castro, Rui Fonseca, António Gonçalves, Carlos Carvalho) and Francisco de Holanda (led by Rosalina Pinheiro, with the participation of: Sandra Machado, Helena Oliveira, Cristina Tomé, João Almeida, Gloria Cardoso). There is also Vizela (led by Abílio Costa, with the participation of: Cristiana Oliveira, Elódia Canteiro, Luísa Pinto, Ana Silva, Maria José Ramos, Graciete Martins) and an non-grouped school - Martins Sarmiento Secondary School (led by Ana Maria Silva, with the participation of: José Teixeira, Rosa Dinis, Mariano Sousa, Frederica Sampaio, Carla Menezes, Elisabeth Mendes). In each School Teachers of Vocational and Science and Humanities Courses are involved (1 class of 10th year of each course, respective students and between 3 and 6 teachers of each class, who have made themselves available to participate in the Project with great enthusiasm and expectation),

the Board of the respective Groupings of Schools, and the non-grouped school, and the The Board of the Training Center mentioned above are also involved.

REVIEW OF LEGISLATION FOR SECONDARY EDUCATION IN PORTUGAL

In the case of secondary education, the “class” has an intense focus (teaching focused on the discipline and preparation for the exam), with a greater emphasis on scientific-humanistic courses, since the results of internal and external summative evaluation are unique criteria of access to higher education in most courses. This scenario shapes secondary education to the condition of “preparation for access to higher education”, restricting the intrinsic value of secondary education (CNE, 2015).

MAIN LEGISLATION

-Decree-Law no. 17/2016, of April 4 Proceed with the third amendment to Decree-Law no. 139/2012, of July 5, which establishes the guiding principles for the organization and management of curricula for basic and secondary education and evaluation of the knowledge to be acquired and the skills to be developed by the pupils and the process of developing the curriculum of primary and secondary education.

-Ordinance no. 242/2012. DR No. 155, Series I, of August 10, Defines the regime of organization and operation of scientific-humanistic courses of secondary level of education, in the form of recurrent education, taught in public, private and cooperative educational establishments, and establishes the principles and procedures to be observed in the assessment and certification of students. only exists in some schools

-Ordinance no. 243/2012. DR No. 155, Series I, of August 10, Defines the regime of organization and operation of the scientific-humanistic courses in Sciences and Technologies, Socioeconomic

ISABEL C. VIANA

PORTUGAL

Sciences, Languages and Humanities and Visual Arts, taught in public schools, private and cooperative, and establishes the principles and procedures to be observed in the evaluation and certification of students.

-Despacho N.º 15971/2012, DR. Series - II, of December 14, Defines the calendar of implementation of the Curricular Goals as documents of compulsory use by the teachers, as well as their effects in the external evaluation of the students.

-Despacho No. 868-B / 2014, DR. No. 13, Supplement, Series II, of January 20, Homologates the Curricular Programs and Goals of the Portuguese, Mathematics A and Physics and Chemistry A subjects of the Secondary Education and the Curricular Goals of the Physics and Chemistry subjects of Secondary Education.

....

-There are a series of dispatches with the homologation of the goals to the different disciplines.

-Ordinance no. 304-B / 2015, of September 22, proceeds to the first amendment to Administrative Rule no. 243/2012, of August 10, which defines the regime of organization and operation of scientific-humanistic courses, taught in establishments public, private and cooperative education; establishes the principles and procedures to be observed in the evaluation and certification of students, as well as their effects

NEW PARADIGM

-Order No. 5908/2017, of July 5, project of autonomy and curricular flexibility of the primary and secondary education, in the school year of 2017/18.

-Guiding documents:

Profile of Students leaving Compulsory Schooling
Essential Learning

National Strategy for Citizenship Education
Schools can decide 25% of the curriculum. It is recommended to include the Project area and Education for Citizenship. These in the 2017/18 school year, with voluntary schools.

REVIEW OF LEGISLATION FOR TEACHER IN PORTUGAL

-Decree-Law no. 27/2006, of February 10, Establishes and defines the recruitment groups for the selection and recruitment of pre-school education staff and primary and secondary school teachers.

-Decree-Law no. 137/2012, of 2 July, Approves the autonomy, administration and management of public establishments for pre-school education and basic and secondary education

-Decree-Law no. 41/2012, of February 21, changes the status of the career of early childhood educators and teachers of primary and secondary education

-Regulatory Decree No. 26/2012 of February 21, Regulates the system for evaluating the performance of teaching staff.

-Decree-Law nº35 / 2014, of June 20, General Labor Law in Public Functions (LTFP).

-Decree-Law no. 83-A / 2014, of May 23 (3rd amendment to Decree-Law no. 132/2012, of June 27), Amends the new regime for the recruitment and mobility of teaching staff in primary and secondary education and trainers and specialized technicians.

-Decree Law No. 43/2007, of February 22, approves the legal regime of professional qualification for teaching in pre-school education and in primary and secondary education. This decree defines access conditions, "the conditions necessary

ISABEL C. VIANA

PORTUGAL

to obtain professional qualification for teaching in a given field” (p.1320). It forms part of the vocational training in the 2nd cycle of Bologna, which in Portugal is designated as a master’s degree, which, from a political point of view, raises the “qualification level of the teaching staff” and values the “socio-professional status” (p.1320). In Portugal, the five years of initial training were already covered by previous training systems.

-Decree-Law No. 22/2014 of February 11, establishes the legal regime for the continuous training of teachers.

The Portuguese legislation does not refer to the cross-curricular dimensions, the areas suggested, according to Article 5, the areas of continuous training are as follows:

a) Area of teaching, or areas of knowledge, which are curricular subjects at the various levels of education; b) Pedagogical and didactic practice in teaching, namely training in the field of organization and management of the classroom; c) General educational training and educational organizations; d) School administration and educational administration; e) Pedagogical leadership, coordination and supervision; f) Ethical and deontological training; g) Information and communication technologies applied to specific didactics or school management.

-Decree-Law no. 249/92, of 9 November - 1st RJFC, which results from the fact that LBSE (Law 46/86, of 14/10) recognizes “the right to continuous training for all educators and teachers, sufficiently diversified, in order to ensure the deepening and updating of knowledge and skills:

a) The improvement of the quality of education, through the constant updating and deepening of knowledge, both theoretical and practical;
b) Improvement of the professional and pedagogical competence of teachers in the various fields of their activity:

c) Encouraging self-training, research practice and educational innovation;
d) The feasibility of the professional conversion, allowing a greater mobility between the different levels and degrees of teaching and groups of teaching.

CROSS-CURRICULAR APPROACH

Portuguese teachers agree with school principals when they conclude that cross-sectional teaching essentially does not take place in Portuguese secondary education due to a rigid curricular system that is very focused on the subject. However, they point to laboratory classes as a location and a situation where cross-skills can be developed and knowledge of various subjects can be used.

Like school principals, Portuguese teachers emphasize extracurricular activities as places to cross disciplinary boundaries, but it is emphasized that these activities depend on the voluntarism of teachers.

RESULTS OF FOCUS GROUP INTERVIEWS WITH TEACHERS

In Portugal, the practice of cross-sectional teaching, from the formal point of view, does not exist in Secondary Education, neither in the Scientific-Humanistic courses or in the Professional courses. The exam culture set up prepares students for the exams. Excessive teaching load limits the possibility of common time that makes it possible to work collaboratively or cooperatively. The offer is disciplinary, with watertight programs, which send the teacher to fulfill them in the classroom, isolating the teacher in his discipline.

TEACHER PERCEPTIONS BENEFITS OF CROSS-CURRICULAR TEACHING

-Promotes personal development
-Prepares to respond to societal challenges
-Prepares students to be autonomous and responsible

ISABEL C. VIANA

PORTUGAL

- Generates a time of sharing experiences and working together
- Generates teachers, students and families involved with school
- It sensitizes teachers and students to what is outside the classroom
- It is a facilitator of student integration and knowledge integration
 - The students are successful, they are able to mobilize knowledge
- Facilitates understanding of reality as a whole
- Enables students to be critical and create positive memories of the school

...

WHAT TEACHERS NEED TO CONDUCT CROSS-CURRICULAR TEACHING:

- Know how to work by project
- Master the Project methodology
- Know how to work with multidisciplinary teams
- Take risks
- Specific training
- Time
- Curricular flexibility
- Do not get stuck in the school handbook
- Change 90 minutes lessons
- Good relationship with colleagues
- Collaborative work practice
- Willingness to work with others
- Do not close yourself into the classroom
- Open mind
- Optimism
- Motivation
- Perseverance
- Be creative
- Change the rooted routines
- Know how to work as a team
- Collective responsibility
- Conditions in the classroom (flexible spaces, computers, Internet, ...)
- A common space for organizing / planning transverse education

- Informal spaces
- Cosmopolitan vision of contents (important to meet students' motivations)
- Know transversal teaching models
- An evaluation that does not objectify, does not reduce the student to a number

OBSTACLES TO CROSS-CURRICULAR TEACHING:

- Lack of specific training to carry out transversal teaching
- Lack of general teacher training
- Lack of collaboration between teachers
- Individualism
- Disciplinary training
- Extensive programs
- The culture of the national exam
- Evaluation, almost exclusively, quantitative
- Lack of student autonomy
- Lack of common time
- Large classes and only one teacher
- Time lag of similar themes in the programs of the disciplines of the Scientific-Humanistic courses
- The perceptions of families
- The rankings
- The typology of evaluation to which secondary education is subject
- Curricular disarticulation
- The curriculum definition does not provide for cross-sectional teaching
- Static curriculum
- Bureaucratization of teaching
- Educational policies
- Lack of sharing practices
- Lack of feedback
- Little respect for disciplines
- Excess of classes
- Advanced age of teachers
- Resistance of classmates and students
- Lack of student sensitivity
- Conservative pedagogical practice
- Lack of communication skills

ISABEL C. VIANA

PORTUGAL

- Low teacher appreciation
- Lack of materials
- Lack of all equipped rooms
- Lack of equipment maintenance

SOME RESULTS OF THE FOCUS GROUP INTERVIEWS WITH DIRECTORS

Cross-curricular practices

- Need leadership
- Require creative teams
- Dynamics oriented to foment the collaborative work and the transversal exploitation of the programs within the Curricular Departments
- Requires another Teacher profile
- Requires interdisciplinary curricular management
- Requires Teachers who are not typed in 1100 minutes
- The practices that best fit happen in the extracurricular plan
- Educational practice hostage to the examination and content of the subjects
- The System does not specify them

CROSS-CURRICULAR PRACTICE FACILITATORS

- Need leadership
- Require creative teams
- Valorization of teachers, social image and better remuneration
- Networking and beyond the contents of the discipline
- Support and funding from local government
- Create greater autonomy and confidence
- Create a proactive professional development climate in natural environment
- Attitude of Teachers, their voluntarism

OBSTACLES TO CROSS-CURRICULAR PRACTICES

- The major inhibitor is the time and the attitude of the teachers oriented towards the

- accomplishment of the program of the discipline
- Lack of funding
- An unclear school action (for example the 25% of the national curriculum being local curriculum)
- Lack of clarity on what the public school signifies the autonomy contract signed with ME
- Low interest of students and their families
- High number of classes and pupils per teacher
- There are no clear regulations regulating this process.
- Formation emptied, not attractive
- Freezing of careers
- An Education System always in transition
- The bureaucracy

WHAT IS CROSS-CURRICULAR TEACHING?

- It can not be dependent on the voluntary action of teachers to be
- It is an effort with shared responsibility
- It is to go beyond specific goals that (re)impose the "giving of content", which transforms the school into a normative constellation
- It is a priority, but the school organization has many barriers that push out of the classroom that possibility
- Different ways of acting, is related to the involvement of different knowledge that requires collaborative work
- Work by Project
- It is to abdicate a teaching focused on results, verified by national exams, which ends up mortgaging an educational action that the discourses project as transforming and emancipating the citizen
- Opening the classroom
- Sharing Experiences
- Interaction among colleagues
- Involvement and participatory dynamics of joint exploration of themes
- Investigation

ISABEL C. VIANA

PORTUGAL

CROSS-CURRICULAR TEACHING

Mainly based on Apple (2001), Arendt (1957), Ball (2016), Beane (1995), Deleuze and Guattari (1987), Gimeno Sacristán (2003), Goodson (1995), Moreira (2002), Pacheco (2014), Pinar (2016), Popkewitz (2008), Shirley (1987), Stenhouse (1975), Torres Santomé (1998) and Declaración de Incheon Educación 2030, the concept of integrated curriculum has crossed the curriculum history with various names, among them, the global curriculum, interdisciplinary, cross-curriculum and project methodology. It explores senses and meanings, culture, multiculturalism, identity and difference, is governed by the principles of humans rights and agenda for sustainable development. Identifies priorities, that are addressed through learning areas and depth according to their relevance, considering the diversity, culture, tradition, creative activities and targeted actions for social sustainability, the progress of human development.

It makes a difference; curriculum development is the teacher's professional development, sustained in a collaborative and creative work.

CROSS-CURRICULAR

Comprises a curriculum designed to meet the interests and needs of students, it is proposed relevant, contemporary, plural and engaging, which must fit global educational goals (interesting to see the example of Australia, based on the principles of Melbourne Declaration).

The curriculum perspective of integral education is the guiding dimension of the Cross-curricular, for the purpose of forming autonomous citizens, solidary and responsible, intended for a democratic, inclusive and just society.

Connecting school and community in multiple territorial possibilities (places) in it way of being, education becomes a process of democracy, enabling children, young people and adults to understand

the society and participate in the decisions of the places they inhabit (the school, the neighborhood and the neighbors), making them active partners in sustainable development.

The school is organized to form citizens capable of dealing with new technologies and languages, able to respond to new challenges of the contemporary world, articulating knowledge and experiences, adopting teaching methods that emphasize creativity and reflection in a favorable school ambience development curiosity and critical thinking.

Cross-Curricular is a transformation process guided by the concrete needs of the student, teacher and members of the school and community as well to clear goals. It begins with strategic mapping and continues with the co-creation of an approach, a desired image of the learning and teaching, a strategy to promote this Future Image, and a teaching and learning practical plan of action.

Cross-Curricular concept revolves around collaboration with teachers, students, families and communities who believe in taking responsibility for the education of all their members throughout their entire lives. Using the Cross-Curricular program, methods and to guide the democratic education by transformative ideas of Education.

FRAMEWORK IN THE PORTUGUESE EDUCATIONAL SYSTEM

The curriculum articulation presupposes pedagogical, systematic and effective coordination, the agencies and intermediate structures of the School and requires the collaborative work of teachers, linking content, procedures and activities.

The vertical and horizontal articulation of the curriculum as well as complement activity/curriculum enrichment, promote the improvement of teaching and learning, converging to the success of students.

ISABEL C. VIANA

PORTUGAL

VERTICAL ARTICULATION

The Curriculum Departments ensure vertical articulation, ensuring a sequential and consistent disciplinary learning in various levels of education. For this end, different disciplinary lesson plans are made with its objectives, content, evaluation/assessment, taking into account the approved goals [from pre-school to secondary education].

HORIZONTAL ARTICULATION

It is provided by classroom teachers [pre-school and 1st cycle] and class councils [2, 3 cycles and secondary education] in the meetings at the level of the class plan/group.

In this horizontal joint are measured contents, objectives, procedures, activities and strategies at the level of teaching and group/class, promoting the interaction of knowledge acquisition, promotes a collaborative work between teachers and school and with the community.

[Articulation School-Family and School-Community].

NOTE: However, in Portugal, the teacher's work is concentrated in time to teach component, allowing not work curriculum articulation, or work collaboratively, being the work of the teacher, essentially, focused on discipline.

THE DEFINITION OF CROSS-CURRICULAR TEACHING ASSUMED BY THE CROSSCUT PROJECT CONSORTIUM

Cross-curricular teaching is a teaching that involves a conscious effort, committed to the development of knowledge, skills and competences, simultaneously involving different disciplines with the purpose of forming autonomous, critical, supportive and responsible citizens for a democratic society, inclusive and fair.

SYNTHESIS

CROSS-CURRICULAR TEACHING PRACTICES IN PORTUGUESE SECONDARY SCHOOLS

Secondary students are prepared for the exams, there is an excessive teaching load, limiting the possibility of common time to work collaboratively or cooperatively. The offer is disciplinary, watertight programs, which isolate the teacher to fulfill them in the classroom. Vocational Education, as it is not subject to national examinations, makes it possible, and the very structure of the professional courses demands it, a differentiated management, both in the articulated planning of the subjects and in the management of the weights of the evaluation. However, in both courses, the teacher fulfills a high teaching load and an extensive program, thought in a disciplined way, in a watertight way, with specific goals to fulfill.

ISABEL C. VIANA

PORTUGAL

REFERENCES

Apple, M. W. (2001). *Educational and Curricular Restructuring and the Neo-liberal and Neo-conservative*

Agendas: Interview with Michael Apple. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, i-xxvi.

Available from <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/appleeng.pdf>

Arendt, H. (1957). *The Crisis in Education. Contemporary Thinkers.*

Available from <http://contemporarythinkers.org/hannah-arendt/essay/crisis-education/>
<http://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEEArendtCrisisInEdTable.pdf>

Ball, S. (2016). *Education, Justice and Democracy: The Struggle over Ignorance and Opportunity. In Book: Reimagining the Purpose of Schools and Educational Organisations, pp.189-205.*

Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/301268382_Education_Justice_and_Democracy_The_Struggle_over_Ignorance_and_Opportunity

Beane, J. A. (1995). *Integration and the Disciplines of Knowledge. The Phi Delta Kappan (pp.616-622), Vol. 76, No. 8, Published by: Phi Delta Kappa International.*

Retrieved from Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/20405413> file:///C:/Users/isabel%20c%20viana/Downloads/Beane%20(2).pdf

Deleuze, G e Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia. Londres: The Athlone Press.*

Available from <https://www.amazon.com/Thousand-Plateaus-Capitalism-Schizophrenia/dp/0816614024>

Gimeno Sacristán (2003). *Educar e conviver na cultura global. Porto: Edições Asa.*

Goodson, I. F. (1995). *The Making of Curriculum: Collected Essays. 2nd Edition. Washington: Falmer Press.*

Available from <https://www.uestia.com/read/103470375/the-making-of-curriculum-collected-essays>

Pacheco, J. A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento. Porto: Porto Editora.*

Pinar, W. F. (2016). *Study: Concerning Relationship in Educational Experience. Running Head: STUDY.*

Popkewitz, T. S. (2008). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child. Routledge.*

Available from <https://www.amazon.com/Cosmopolitanism-Age-School-Reform-Education/dp/0415958148>

Moreira, A. B. F. (2002). *CURRÍCULO, DIFERENÇA CULTURAL E DIÁLOGO. Educ. Soc. vol.23 no.79 Campinas.*

Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300003

Shirley, G. (1987). *Curriculum Product or Praxis. Available from* <https://philpapers.org/rec/GRUCPO>

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development, London: Heineman.*

Available from <https://www.uea.ac.uk/documents/4059364/4994243/Stenhouse-1976-Teacher+Development+and+Curriculum+Design.pdf/7c8ec464-fce2-4921-bed8-141e03fe4f17>

Torres Santomé, Jurjo (1998). "Las razones del curriculum integrado", en *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado (pp. 29-95). Madrid: Morata.*

Available from <https://www.uv.mx/dgdaief/files/2012/11/CPP-DC-Torres-Santome-Las-razones-del-curriculum.pdf>

Declaración de Incheon Educación 2030.

Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>

PARCERIA CROSSCUT /CFFH

CROSSCUT/CFFH PARTNERSHIP

LUCINDA PALHARES

DIRETORA CFFH

PORTUGAL

Em março de 2016, o Centro de Formação Francisco de Holanda (CFFH) tornou-se parceiro associado do projeto europeu *CROSSCUT: Cross-Curricular Teaching*. O principal objetivo deste projeto é apoiar o desenvolvimento profissional dos professores de nível secundário facilitando o seu desenvolvimento profissional de forma a projetar e a implementar abordagens cross-curriculares inovadoras, com vista a aumentar a aquisição de competências-chave dos respetivos alunos. O CFFH juntamente com o IE da UMinho 'recrutaram' para o Projeto cinco escolas secundárias (três do concelho de Guimarães, uma de Vizela e uma de Fafe), onde o Projeto é efetivamente concretizado, sendo função do CFFH a articulação e a comunicação entre escolas, professores e parceiros, contribuindo, ainda, para disseminar os resultados do Projeto.

Na medida em que este Projeto se propõe contribuir para fortalecer o perfil da profissionalidade docente, o CFFH considerou que este entroncaria na sua principal missão – a de desenvolver várias ações/atividades que promovam a partilha e a troca de ideias, numa lógica de aprendizagem contínua e de desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo dos seus professores, impulsionando dinâmicas de trabalho participadas, com processos gerenciados pelos vários atores envolvidos, numa lógica de articulação constante entre todas as escolas associadas. Trata-se de um Projeto inovador, a desenvolver ao longo de três anos, cujas atividades se focam nas práticas educativas inovadoras e transversais do

Ensino Secundário, envolvendo um elevado número de participantes, nesta área geográfica (Municípios de Guimarães, Fafe e Vizela). O Projeto potencia, ainda, o desenvolvimento profissional dos professores, com vista à implementação de uma cultura de trabalho mais colaborativa, congruente com dinâmicas educativas transversais promotoras da autonomia e da flexibilização curricular.

No primeiro ano do Projeto, as equipas envolvidas das cinco escolas secundárias identificaram e caracterizaram as competências necessárias para que os professores possam realizar um ensino interdisciplinar eficaz, fazendo um levantamento das 'boas práticas' a disseminar pelos parceiros. Foi um trabalho de análise de práticas e de auto e hétero reflexão, cujos resultados combinam didática, pedagogia e prática - deram acesso a uma ampla gama de práticas bem sustentadas para enriquecer pedagogicamente os programas de ensino a desenvolver junto dos alunos.

Deram, ainda, matéria de suporte à realização de um Congresso, nos dias 28 e 29 de junho de 2018¹⁸, em Guimarães - Congresso Internacional do ensino transversal, flexibilidade curricular e Inovação - onde para além da apresentação do Projeto CROSSCUT e a disseminação dos primeiros resultados, foram analisados, por iminentes oradores, entre outros, a transição e transformação na educação; a articulação curricular e inovação pedagógica e educativa; a avaliação, o currículo e o ensino transversal...

¹⁸ No decurso do segundo ano do Projecto (2017/2018).

LUCINDA PALHARES

PORTUGAL

O CFFH participou ativamente na concretização deste Congresso sendo a Entidade que reconheceu as sessões como ações de curta duração, nos termos do Despacho 5741/2015, de 29 de maio, pois no cerne da sua missão está a promoção e divulgação de práticas docentes que contribuam para a melhoria dos resultados escolares e educativos dos alunos, tendo em vista uma escola mais aprendente e inclusiva, onde todos, e cada um, se sintam realizado pessoal e profissionalmente e todos façam parte desta grande jornada que é o alcance do sucesso e da equidade.

No terceiro ano do projeto – agora em curso – será disponibilizada uma plataforma de aprendizagem on-line que incluirá módulos formação, de partilha de práticas e de recursos de ensino/aprendizagem.

O CFFH, através do seu parceiro mais direto – UMinho – já divulgou junto dos parceiros europeus o Regime Jurídico da formação contínua (RJFC) em vigor em Portugal e os Regulamentos do Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), de forma a podermos adequar os modelos de formação europeia em formação relevante para efeitos do Estatuto da Carreira Docente (ECD).

Interessante é constatar o grande entrosamento e articulação entre o CROSSCUT¹⁵ e a necessidade de transformação de práticas para a implementação das políticas educativas estruturantes introduzidas este ano letivo, via publicação dos DL 54 e 55/2018, de 06 de julho e outras estratégias/medidas enquadradoras, como sejam, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania¹⁶, as Aprendizagens Essenciais¹⁷ e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória¹⁸. Este novo perfil obriga o docente a rever a forma de co construir o conhecimento, de como vai tornar a escola inclusiva, como vai colocar inten-

cionalidade pedagógica em todas as suas ações, movimentos e palavras, como pode ‘desconstruir’ o currículo para o partilhar com os pares... sendo impossível atingir esse perfil se a escola não estiver munida de profissionais motivados, críticos, reflexivos, criativos e animados pela constante investigação e busca de bem-estar de si, e do outro. O trabalho colaborativo será uma condição base. O conhecimento aprofundado do currículo (atributo do professor) é essencial para a planificação/dinamização de atividades e projetos partilhados que desenvolvam as competências transversais do currículo.

Por seu lado o DL 55/2018, de 06 de julho define como princípios orientadores, entre outros, a “asunção da importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo” e a “valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens” al. m) e s) do art.º 5º, preconizando que as opções curriculares da escola se concretizam, entre outras, na possibilidade de “alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo” al. b) nº 2 do art.º 19º, o que implicará uma renovação da ação educativa e uma nova forma de estar na e com a escola (alunos e professores).

É óbvio que num país com tradição centralista não é fácil nem célere encontrar caminho, tanto mais que os professores têm um passado de vida profissional solitária. Daí a importância do estabelecimento de parcerias, de ancoragem a vivências/experiências pedagógicas mais autónomas e

¹⁵ O projeto CROSSCUT contribuirá para o estabelecimento de uma solução pedagógica europeia válida para o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências do aluno, melhorando o desenvolvimento pessoal, a empregabilidade, a cidadania ativa e o bem-estar, dotando as profissões de educação de competências necessárias, métodos pedagógicos e ferramentas concretas (excerto retirado do Projeto).

¹⁶ Componente do currículo desenvolvida transversalmente com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação no ensino secundário (ENEC).

¹⁷ As Aprendizagens Essenciais estão ancoradas numa cultura de escola de autonomia e de trabalho em equipa educativa dos docentes ... (preâmbulo do Despacho n.º 6944-A/2018, de 19/07).

¹⁸ Onde no preâmbulo do documento, evocando Edgar Morin, se lê ... ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar do conhecimento fragmentado... (PASEO).

LUCINDA PALHARES

PORTUGAL

inovadoras, de incorporar o digital para não sofrer de infoexclusão e garantir um lugar na sociedade, de gerir racionalmente o tempo de escola combatendo a redundância curricular - agregando e mobilizando o conhecimento com recurso ao planeamento de situações de aprendizagem (ação educativa) complexas, partilhadas, contextualizadas e interligadas que permitam a análise, a pesquisa, o processamento e a mobilização inteligente do conhecimento em competência.

Assim, torna-se de todo vantajoso aproveitar este contexto, em que se conjuga a necessidade de implementar as medidas de política educativa nacional com a necessidade de desenhar e implementar módulos de formação no âmbito do Crosscut, pois este constitui uma excelente alavanca para o desenho e desenvolvimento de estratégias diferenciadas e inovadoras de formação de professores (via plataforma de aprendizagem), que cumulativamente respondam às medidas preconizadas para Portugal e para o Projeto europeu em curso.

O CFFH desafia-se na inscrição da escola do século XXI, pelo que pugna por uma educação mais informada, plural e inclusiva com margens amplas para a escolha de caminhos, para a troca de saberes, para a partilha do conhecimento, para a minimização de preocupações... daí esta parceria ... daí a nossa satisfação por fazer parte do Crosscut!

WEBGRAFIA

http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf (acesso em 11/01/2019)

<http://dge.mec.pt/noticias/autonomia-e-flexibilidade-curricular> (acesso em 11/01/2019)

<https://dre.pt/application/conteudo/115738779> (acesso em 11/01/2019)

<http://dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania> (acesso em 11/01/2019)

UMA NOVA FORMA DE ENSINAR E APRENDER A NEW WAY OF TEACHING AND LEARNING ANA MARIA RIBEIRO MACHADO DA SILVA DIRETORA ESMS PORTUGAL

Escola Secundária Martins Sarmiento - uma Escola que acredita, e que com trabalho consegue, que os seus alunos desenvolvam aprendizagens segundo os seus ritmos (Sergiovanni, 2004).

Na última quinzena do mês de junho do ano letivo de 2017/2018, a Escola Secundária Martins Sarmiento, em Guimarães, Portugal, promoveu a I Mostra de Projetos. Esta Mostra teve a duração de um dia, com início às 10h00 e fim cerca das 16h30. Esta iniciativa teve como principal objetivo dar a conhecer à comunidade escolar, e ao tecido socioeconómico local, o trabalho inovador desenvolvido pelos alunos e pelas diferentes equipas educativas dos três anos dos cursos profissionais, ao longo de todo o ano letivo. A escola tinha em funcionamento dezoito turmas desta modalidade de ensino e abrangia uma diversidade de oito cursos diferentes. Cozinha e Pastelaria, Auxiliar de Saúde, Multimédia, Programação e Gestão de Sistemas informáticos, Vendas, Análises Laboratoriais, Animação Sociocultural e Calçado e Marroquinaria eram a oferta formativa em funcionamento. Os alunos que frequentavam estas ofertas formativas eram oriundos de contextos familiares e socioculturais muito diversos.

Porquê falar desta Mostra? O que importa destacar é que é possível fazer com que os alunos aprendam de uma forma diferente daquela a que nos fomos acostumando nos últimos 100 anos. Comparando a evolução do processo de ensino

e de aprendizagem, é possível constatar que as práticas pedagógicas, em contexto de sala de aula, sofreram poucas alterações. Mas se queremos que os alunos aprendam de forma diferente, temos também de ensinar de forma diferente.

O trabalho apresentado no passado ano letivo, e que continua em curso, mostra-nos que é possível desenvolver o currículo de uma forma diferenciada. Todo este modo de trabalhar foi sendo planeado ao longo de quatro anos, em reuniões de conselho de curso, envolvendo todos os professores. Partindo do contexto educativo da escola e da heterogeneidade de alunos que frequentam esta oferta formativa, delineou-se um modelo de trabalho que permitisse envolver os alunos para levar à melhoria das suas aprendizagens. Numa primeira fase, foi essencial que os professores percebessem que o currículo tinha de ser desenvolvido de uma forma articulada entre as três componentes de formação dos diferentes cursos. Era fundamental dar intencionalidade a todo o trabalho de sala de aula. O resultado da reflexão e do trabalho colaborativo realizado permitiu a criação de novas possibilidades de trabalhar com os alunos, tornando-os membros ativos de todo o processo. Agora podemos verificar que professores e alunos conseguem organizar todo o seu trabalho pedagógico de formas completamente diferentes das habituais e, sobretudo, gerir os espaços e os tempos letivos também de forma diferente daquela que teima em prevalecer nas escolas portuguesas

ANA MARIA RIBEIRO MACHADO DA SILVA PORTUGAL

(e talvez do mundo). Através do recurso a uma prática pedagógica baseada na metodologia de trabalhar em projeto, as diferentes equipas pedagógicas, juntamente com os alunos, organizam o seu trabalho em torno do compromisso de que todos os alunos podem aprender (Aston e Webb cit. por Sergiovanni, 2004, p.138). A tripla missão do professor – ensinar, aprender e fazer aprender (Freire, 1996, p.25) – foi posta à prova. Mas nós acreditamos que esta missão é fundamental. Nós queremos formar pessoas competentes com capacidade de intervir no mundo de forma consciente, comprometida, crítica e criativa. Esta tarefa começa na escola e tem de ser encarada como uma tarefa coletiva onde tudo o que se faz é analisado, discutido e refletido no sentido de orientarmos a nossa ação em torno do compromisso assumido. Nós queremos uma escola onde as pessoas estejam no centro de todo o processo educativo. Uma escola que é ela própria uma comunidade de aprendizagem (Bolivar, 2012).

Com esta forma de trabalhar pretendemos dar lugar a uma escola em que as pessoas mobilizam literacias diversas para se apropriarem do conhecimento. Uma escola em que o aluno se torna membro ativo de um projeto que é seu e que é também o resultado do trabalho de natureza interdisciplinar e transdisciplinar. Os professores dos diferentes cursos organizam-se para trabalhar em equipa. Os professores das disciplinas da componente técnica trabalham com os alunos num trabalho pedagógico de produção de projetos (todos os projetos dão lugar a um produto ou serviço concreto). As disciplinas da componente sociocultural e científica trabalham com os alunos numa lógica disciplinar e, sempre que necessário, dependendo da natureza do projeto, numa lógica interdisciplinar e mesmo transdisciplinar. Os materiais são produzidos pelos professores e o recurso à internet e ao trabalho de pesquisa acontece de forma sistemática. Os alunos envolvem-se com a

comunidade através da auscultação de necessidades, que orientam a criação de projetos. A articulação com as instituições do ensino superior e com o tecido empresarial local acontece para permitir validar os projetos apresentados. Desta forma, promove-se a escola como centro de investigação e desenvolvimento, com os alunos em acção, promotora de uma comunidade aprendente global, que prepara os alunos para a mudança que é cada vez mais rápida e profunda.

A maior dificuldade é a gestão do espaço e do tempo tendo em consideração a forma rígida dos horários e o espaço de sala de aula com alunos agrupados em número de 20 a 30.

De toda esta dinâmica de trabalho resultam três projetos distintos. Os alunos do 1º ano, numa lógica de lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, desenvolvem o(s) Projecto(s) de Turma que aglutina(m) as aprendizagens das diferentes disciplinas de formação sociocultural, científica e técnica. Com os alunos do 2º ano, pretendemos desenvolver competências de empreendedorismo através da criação de Mini-empresas. Os alunos são desafiados a criar e a gerir uma mini-empresa ao longo do ano letivo e em contexto de sala de aula. No total, no ano letivo passado, foram criadas cerca de 35 mini-empresas envolvendo cerca de 164 alunos com o programa “A Empresa” da Junior Achievement Portugal, uma organização sem fins lucrativos criada em 2005 e que faz parte da Junior Achievement, criada em 1919 nos Estados Unidos da América. Com a ajuda de um voluntário e dos professores da componente técnica, os alunos desenvolvem uma ideia de negócio através da criação de uma mini-empresa onde cada aluno tem uma função. Em cada uma das etapas do ciclo empresarial posto em prática com este projeto, os alunos desenvolvem competências que vão ser fundamentais para a sua vida académica e profissional. O Concurso ‘A Melhor PAP’ é o projeto dos alunos do 3º ano

ANA MARIA RIBEIRO MACHADO DA SILVA PORTUGAL

em que eles apresentam os trabalhos desenvolvidos no âmbito da Prova de Aptidão Profissional (PAP). Nestes projetos, os alunos utilizam os conhecimentos adquiridos ao longo do seu percurso de formação mostrando as suas capacidades para o exercício de uma atividade profissional. O projeto é desenvolvido de forma autónoma e sempre orientado por um professor. Aqui a lógica é pôr os alunos em ação, em que fazem mostrando o que aprenderam fazendo. Uma pedagogia da autonomia, da responsabilidade e da interacção conduzem a situações em que os alunos são capazes de desenvolver a sua aprendizagem (Sergiovanni, 2004, p.138).

Em forma de reflexão final, a Escola pretende promover uma troca de experiências entre alunos, escola, instituições e empresários, de forma a criar sinergias com o mundo empresarial e com o mundo académico. Queremos criar um outro sentido para a vida dos nossos alunos através de novas formas de aprender e ensinar. Queremos que a sua inclusão na sociedade seja uma realidade, fruto dos conhecimentos que ajudamos a construir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Azevedo, Joaquim (2011). Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bolívar, Antonio (2012). Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: o que nos ensina a investigação. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Freire, Paulo (1996). Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

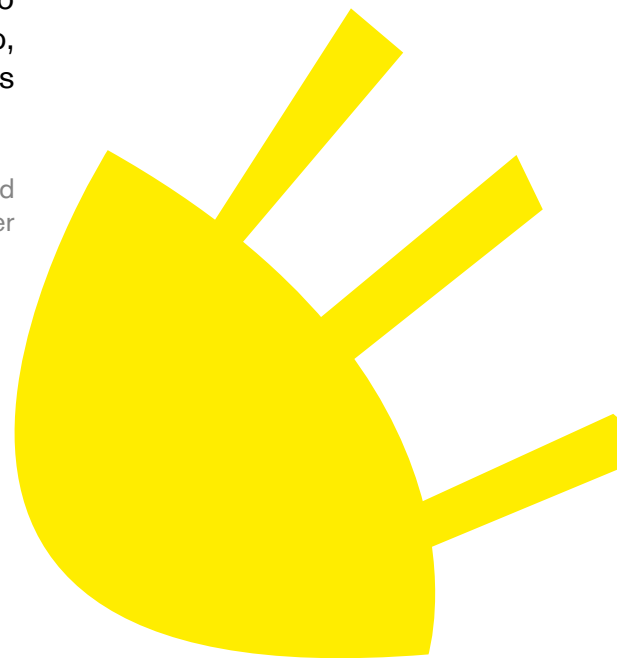
Sergiovanni, T. (2004). O Mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas. Porto: Asa.

ARTICULAÇÃO CURRICULAR E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

CURRICULUM ARTICULATION AND PEDAGOGICAL INNOVATION

Este tema foca questões relativas ao como articular o currículo e desenvolver melhores práticas de inovação, incluindo processos, formação de professores e políticas curriculares e de formação.

This theme focus on issues such as how to articulate curriculum and develop best practices of innovation, including processes, teacher training and curriculum and training policies.



CONTEXTUALIZAÇÃO, ARTICULAÇÃO, FLEXIBILIDADE E AUTONOMIA CURRICULAR: PILARES PARA A INOVAÇÃO E MUDANÇA EDUCATIVA*

CONTEXTUALIZATION, ARTICULATION, FLEXIBILITY AND CURRICULAR AUTONOMY: PILLARS FOR INNOVATION AND EDUCATIONAL CHANGE*

JOSÉ CARLOS MORGADO /IE/CIEd/UMINHO

**CARLOS SILVA /IE/CIEC/UMINHO
PORTUGAL**

INTRODUÇÃO

No âmbito do CROSSCUT 2018 – “International Congress of Cross-Curricular Teaching”, sobre “Curriculum Flexibility and Innovation”, realizámos um simpósio baseado numa reflexão de que procuramos dar conta neste texto, questionando os desafios que se colocam atualmente às escolas, no sentido de compreender porque é que são tão prementes questões como a flexibilidade e a inovação curricular, elementos ancorados aos processos de mudança e melhoria da qualidade das respostas educativas nos contextos escolares. Em nossa opinião, questões cuja aplicabilidade prática só será realidade se forem concretizados outros conceitos que fazem parte desses processos de inovação e mudança educativa, tais como a contextualização, a articulação e a autonomia curricular.

Interessa-nos, por isso, clarificar os conceitos de flexibilidade curricular e inovação educativa sem deixar de ter em conta esses outros elementos que influenciam a sua concretização na escola e os eventuais benefícios que daí podem resultar para os estudantes, sobretudo se lhes permitir experienciar um processo de desenvolvimento curricular pautado pela diferenciação e pela autonomia.

A análise que se apresenta ao longo do texto baseia-se em pressupostos que procuram sustentar a formulação dos conceitos referidos, com particular incidência na inovação e conseqüente mudança ed-

ucativa, bem como nos compromissos que os mesmos devem estimular numa lógica de intervenção escolar e educativa, a saber:

- O modo como o currículo se desenvolve depende da forma como a escola e os professores se organizam e trabalham diariamente;
- Os professores têm oportunidade de afirmar a sua identidade e de melhorar o seu desenvolvimento profissional ao nível do currículo que se desenvolve na escola, desde que se assumam como gestores e protagonistas nesse processo;
- Os professores assumem um papel central no desenvolvimento e contextualização do currículo quando perspetivam o seu trabalho de modo colaborativo e flexível;
- O trabalho curricular gerido e protagonizado pelos professores, de forma flexível e autónoma, permite valorizar os conhecimentos e as experiências de vida dos estudantes;
- A inovação educativa assume um papel crucial ao nível da contextualização e articulação do currículo, pois cria condições para que este se concretize de acordo com as características do contexto e das necessidades dos intervenientes, sem deixar de ter em conta os fenómenos naturais e sociais do meio onde se desenvolve.

* Este texto retoma, segue e diversifica, em termos globais, algumas das ideias e reflexões contidas no texto “Articulação Curricular e Inovação Educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia” (Morgado & Silva, 2019, no prelo).

* This text retakes, follows and diversifies, in global terms, some of the ideas and reflections contained in the text “Curricular Articulation and Educational Innovation: ways for flexibility and autonomy” (Morgado & Silva, 2019, in press)

JOSÉ CARLOS MORGADO

CARLOS SILVA

PORTUGAL

Deste modo, e de acordo com pressupostos enunciados, o texto estrutura-se em torno dos seguintes tópicos: (1) problematizar a mudança social e as funções da escola; (2) em face disso, questionar a necessidade de adotar um currículo relevante; (3) promover a reflexão em torno da importância da inovação educativa; e (4) de como esta se pode transformar em verdadeira mudança através da análise de constructos que a sustentam, como são a contextualização, a articulação, a flexibilização e a autonomia curricular – pilares da mudança –, procurando: (4.1) deslindar esses conceitos (o quê?); (4.2) os objetivos ou finalidades que lhes estão associados (para quê?); e (4.3) as estratégias ou processos que viabilizam a sua concretização (como?). No fundo, um conjunto de aspetos que podem orientar processos educativos de qualidade, capazes de integrar todos os estudantes na sua diversidade de interesses e anseios.

MUDANÇA SOCIAL E FUNÇÕES DA ESCOLA

Constata-se que estamos atualmente a navegar por rumos incertos e difusos, perpassados por lógicas complexas e divergentes, numa profunda revolução societal, cujas implicações são consideráveis nas formas como vivemos e nos relacionamos, nos dispositivos que utilizamos para comunicar, nos procedimentos de trabalho, nas formas como nos apropriamos do conhecimento e, conseqüentemente, nos modos como olhamos e interpretamos o mundo. Uma revolução a que não é alheia a proliferação das novas tecnologias, quer pelos desafios inéditos e incertezas que esse progresso tem gerado, a ponto de não ficarmos imunes à especulação em torno da Inteligência Artificial e da possível manipulação do cérebro, quer pela possibilidade de esse processo evolutivo deixar fora do mercado de trabalho muitos seres humanos, desfigurando assim tanto a liberdade como a equidade humanas.

Assim se compreende a preocupação de Harari

(2018, p. 13) ao afirmar que vivemos num mundo tão inundado de informação, grande parte dela tão irrelevante, que a lucidez nos dá poder de a restringir, embora seja “muito difícil mantermos a clareza de espírito”. Daí a necessidade de, sem descurar as condições e limitações do presente, interrogarmos o futuro, numa tentativa de compreender e recriar a própria vida.

Considerando as exigências da sociedade contemporânea, cada vez mais globalizada e de fronteiras mais híbridas, profundamente perpassada pela incerteza e a fluidez dos sentimentos/acontecimentos (Bauman, 2007), interessa refletir sobre os designios da instituição escolar, sem deixar de ter em consideração o desfaseamento que se verifica entre o mandato e as solicitações que lhe têm vindo a ser atribuídas pela sociedade e aquilo que, na prática, tem conseguido realizar. Contudo, isso não inviabiliza o reconhecimento do esforço que a escola pública tem feito no sentido de proporcionar a todos, sem exceção, o direito à educação e a uma formação que permita aos sujeitos viverem o seu contexto e a sua cultura, assumindo protagonismo como atores sociais críticos e ativos, afinal um imperativo essencial para a convivência em democracia de todos os povos. É nesta ordem de ideias que Gimeno (2000) considera que a escolaridade básica (universal, obrigatória e gratuita) é uma experiência global e ecuménica que identifica as sociedades modernas, assumindo-se como característica antropológica das mesmas. A escola como projeto social e educacional reconhecido como um direito universal, tanto no sentido em que se acredita ser o caminho nobre para dignificar o ser humano, como uma forma de criar condições para todos os indivíduos serem potencialmente bem-sucedidos nos planos individual, coletivo, material e espiritual, promove o seu desenvolvimento equilibrado e harmonioso e, por consequência, o desenvolvimento da própria sociedade.

JOSÉ CARLOS MORGADO

CARLOS SILVA

PORTUGAL

A esta perspetiva da educação básica obrigatória, Gimeno (2000, p. 21) acrescenta a função de “custódia dos mais jovens, substituindo nesta missão a família, o que converte a escolaridade num espaço e numa oportunidade de controlar os comportamentos e trabalhar a disciplina”. Refere, ainda, que a definição das finalidades da educação e sua distinção servem para ganhar clareza e objetividade, embora a realidade estabeleça uma diversidade de relações e interferências, de acordo com a valorização relativa que atribuímos a cada uma das suas funções.

Todavia, para Alonso (1996, p. 6), a escola como instituição escolar responsável pela escolaridade básica desempenha três funções essenciais: a) uma função cultural, no sentido em que promove “a assimilação e reconstrução significativas da ‘cultura’ e do ‘conhecimento’ enquanto patrimónios da sociedade”; b) uma função personalizadora, no âmbito da qual se procuram “desenvolver de forma equilibrada todas as capacidades cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras do indivíduo como pessoa”; e c) uma função socializadora, como forma de “possibilitar a integração na sociedade de forma crítica e participativa”.

Num outro tipo de registo, Zabala (2003, p. 25) afirma que qualquer proposta educativa revela uma conceção do valor que se atribui ao ensino, bem como ideias formalizadas e explícitas no que diz respeito aos processos de ensinar e aprender. O autor considera que, em termos tradicionais, a escola sempre valorizou aprendizagens em função da sua importância a longo prazo e da sua capacitação profissional, em detrimento do interesse formativo dos processos desenvolvidos ao longo da escolaridade. Neste sentido, o questionamento coloca-se ao nível das funções que a escola deve cumprir e das intenções educativas que lhes subjazem, podendo ficar pela mera representação seletiva ou ir para além disso. Não temos dúvidas de que devemos optar pela segunda via.

Chegados a este ponto, somos confrontados com a mudança de paradigma nos processos de aprendizagem, consentâneos com as alterações necessárias para enfrentar o advento das exigências das sociedades modernas. Corroboramos, assim, as palavras de Felício, Silva e Mariano (2017, p. 10) quando referem que se percebe que a educação deve ser fundamentada na filosofia (re)construtivista e que esta se orienta para o futuro e concede um amplo espaço para uma utopia necessária e congruente com a construção de ideais de paz, de liberdade, de justiça social. Assim, para lá de um acumular de conhecimentos, que o início da vida pode proporcionar, torna-se necessário aproveitar e explorar, ao longo da vida, todas as oportunidades de aprofundar, divergir e enriquecer os conhecimentos, no sentido de se adaptar e dar respostas coerentes ao mundo em mudança.

Os Estados-Nação reclamam a (re)configuração das escolas e das novas formas de entender o seu papel perante as atuais exigências. Já não servem respostas em uníssono. Despontam, assim, tensões diversas entre o esperado e o desejado; entre o possível e o efetivado; entre os caminhos ou os processos e os resultados a alcançar. Para atenuar essas tensões e/ou os conflitos que daí resultam, surgem propostas no sentido de dotar as escolas e os professores de margens de autonomia e flexibilidade, essenciais para desenvolver e transformar o currículo (Cosme, 2018). São propostas que consideram referenciais globais, por vezes subscritos em forma de competências transversais (Martins et al., 2017), para serem consignados ao longo do processo de escolaridade, mas que permitem caminhos e processos diferenciados de apropriação e desenvolvimento, no sentido da sua contextualização e (re)significação, em faces das realidades observadas.

JOSÉ CARLOS MORGADO

CARLOS SILVA

PORTUGAL

A NECESSIDADE DE ADOTAR UM CURRÍCULO RELEVANTE

Tendo em conta as mudanças profundas que referimos atrás, bem como a insistência do Estado-Nação continuar a chamar a si a função de educar as gerações vindouras, torna-se inevitável adotar um conceito de currículo que permita abandonar as tradicionais formas de educar, resultantes sobretudo da massificação do ensino, com o apogeu da revolução industrial.

Nos dias de hoje, não basta ter um currículo alicerçado em conteúdos e conhecimentos tidos como verdades absolutas, isto é, conhecimentos estáticos, tidos como um produto acabado, sem possibilidade de ser questionado e, por isso, universal e neutro, linear e compartimentado. Pelo contrário, hoje, o conhecimento deve ser entendido como problemático, dinâmico e processual, isto é, um conhecimento prático a precisar de ser (re)construído por processos de apropriação integrados e críticos (Cortella, 2001). Um conhecimento como produto acabado permite pensar num aluno como simples receptor e não como elemento ativo na (re)construção desse conhecimento, ou seja, um aluno criativo e com experiência, ao invés de assumir posturas de passividade, sem ser percebido num determinado contexto social e com conhecimentos prévios (Vygotsky, 2002).

Por isso, o currículo, idealizado como um projeto formativo centrado no aluno, deve interligar as intenções educativas com as práticas/experiências diárias, organizadas no âmbito da escola (Marsh, 1997), o que nos permite corroborar a definição de currículo escolar proposta por Roldão (1999, p. 24), idealizando-o como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. É nesta ordem de ideias que entendemos o currículo como o conjunto de aprendizagens – conhecimentos, valores, capacidades e competências – socialmente consid-

eradas necessárias num dado contexto e tempo, bem como a organização, a sequência e os meios necessários para as desenvolver e concretizar.

Como acabamos de constatar, na perspetiva que defendemos, a ideia de currículo abrange as oportunidades de aprendizagem que o meio escolar consegue oferecer aos estudantes – conceitos, factos, procedimentos, estratégias, valores e atitudes –, através de experiências educativas devidamente planificadas. O currículo assim pensado integra, também, os recursos através dos quais a escola proporciona essas oportunidades e procede à avaliação dos processos de ensino-aprendizagem realizados (Alonso, 1996).

Assim, qualquer que seja o projeto de formação, “o currículo adquire centralidade, pois não só é conhecimento, como também é um processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa” (Pacheco, 2011, p. 77). No fundo, como afirma Morgado (2018, p. 77), uma noção de currículo

(...) compaginada a um modelo pedagógico bem diferente daquele que imperou durante muito tempo no nosso sistema educativo, em que os processos educativos se centravam no ensino e no professor, valorizando sobretudo as destrezas cognitivas e a dimensão instrutiva do ato educativo, e se desenvolviam na base de um conceito de aprendizagem idealizado como um processo de acumulação, que fazia da memorização o seu pilar fundamental.

Os aspetos referidos interferem com a noção de currículo a perfilhar, sobretudo se tivermos em conta que é essencial um “novo currículo” para um mundo em mudança. Um currículo que, como refere Jacobs (2014, p. 15), resulte de uma revisão que promova “a substituição de conteúdos, competências e avaliações antiquados por opções mais atuais”.

Antes de passarmos ao segmento de análise seguin-

JOSÉ CARLOS MORGADO

CARLOS SILVA

PORTUGAL

te, interessa olhar o currículo como resultado de decisões produzidas nas escolas, de acordo com os interesses aí manifestados. A esse respeito, Apple e Beane (2000) garantem que o desajustamento das decisões centralizadas sobre as escolas, ao não considerarem os contextos e as populações como algo de dinâmico e em constante evolução potencializam o insucesso e a concretização do currículo como algo externo e imposto, sem uma relevância intrínseca. Daí Beane (2000, p. 43) reiterar a necessidade de atribuir “coerência ao currículo”, como forma de recentrar o significado dos conteúdos e das aprendizagens dos estudantes nas escolas atuais. Segundo o autor, “quando o currículo oferece um sentido de objetivo, unidade, relevância e pertinência – quando é coerente –, é mais provável que os jovens integrem as experiências educacionais nos seus esquemas cognitivos, o que, por seu lado, amplia e aprofunda o conhecimento de si próprios e do mundo” (ibidem). No fundo, um caminho necessário para promover uma escolaridade de qualidade para todos, permitindo que o currículo se afirme como um elemento gerador de aprendizagens, isto é, como um “currículo relevante” (Sousa, Alonso & Roldão, 2013).

Na esteira do que nos propõe Roldão (2013, p. 26), a relevância que interessa aqui invocar constrói-se naquilo que a autora designa (...) como uma relação bem conseguida entre um conteúdo curricular de aprendizagem, seja ele conceitual ou processual, e a capacidade de a estratégia de ensino e aprendizagem posta em ação convocar adequadamente os fatores em causa (experiência, percurso e conhecimento anteriores, referentes culturais do sujeito, percepção de utilidade e usos pessoais e sociais), no sentido de estabelecer uma ligação cognitivamente eficaz, por parte de cada sujeito aprendiz concreto, entre o novo com que contacta no currículo e tudo aquilo de que já é portador.

Em nossa opinião, a construção da relevância

curricular pode-se fazer através da concretização dos pressupostos que vimos referindo e que queremos aprofundar, com especial pertinência para a importância da inovação e a mudança educativa que se pretende conceptualizar a partir dos constructos de contextualização, articulação, flexibilização e autonomia curricular. Daí a tendência de, através da relevância curricular, se procurar combater os riscos de abordar o currículo de forma fragmentada, amorfa e padronizada, bem como as possibilidades de relegar os estudantes para o alheamento provocado por uma cultura escolar de cariz mais tradicional, porque se revela incapaz de estabelecer relações significativas com as questões concretas dos contextos onde se situa a escola e com as suas vivências extraescolares (Alonso & Sousa, 2013).

A IMPORTÂNCIA DA INOVAÇÃO EDUCATIVA

A concretização, de forma efetiva, dos aspetos que referimos anteriormente, contribuem para a realização de um desígnio maior, essencial na organização e desenvolvimento de um currículo gerador de aprendizagens significativas por parte dos estudantes – a inovação educativa –, aqui entendida como a capacidade de adequar o currículo e a ação educativa à diversidade dos alunos e dos contextos onde a mesma ocorre. Daí a sua relação mais íntima com a melhoria da educação, tanto em termos individuais como coletivos, procurando obter efetivas mudanças educativas.

Na opinião de Pacheco (2019), a inovação é hoje globalmente reconhecida como o eixo estruturante de qualquer estratégia de mudança, numa sociedade marcada pelo novo em constante alteração. Daí que, em termos educativos, a inovação possa contribuir tanto para a melhoria das aprendizagens, como para a excelência dos resultados.

Um outro conceito de inovação refere-se ao “conjunto de dispositivos e processos mais ou menos deliberados e sistemáticos, através dos quais se

JOSÉ CARLOS MORGADO

CARLOS SILVA

PORTUGAL

pretende induzir e promover mudanças nas práticas educativas vigentes, à luz de determinados princípios e valores, que lhes dão sentido e legitimização” (Alonso, 1998, p. 265). Destacam-se nesses princípios e valores, para que a inovação se efetive, os seguintes aspetos: sentido intencional e refletido; intenção de melhorar qualitativamente uma determinada situação; e necessidade de planificação e regulação dos processos. Em idêntica linha de pensamento, Fullan (2003) sistematiza como características fundamentais da inovação os seguintes aspetos: polissemia e complexidade, multidimensionalidade, natureza moral e política, natureza contextual e cultural, dimensão pessoal da mudança, natureza processual, complexidade. Sendo um defensor dos processos inovadores na escola, não deixa, no entanto, de reconhecer (Fullan, 2003, p. 37), a propósito do carácter multidimensional e inter-relacionado destes fenómenos, que

(...) há pelo menos três componentes ou dimensões em questão na implementação de qualquer processo de inovação: (1) o possível uso de materiais novos ou revistos (recursos educativos, tais como materiais curriculares/didáticos e tecnológicos); (2) o possível uso de novas abordagens e metodologias de ensino (ou seja, novas atividades ou estratégias didáticas); e (3) a possível alteração de convicções (ou seja, a assimilação de teorias e conceções pedagógicas subjacentes nos programas de inovação).

Os aspetos referidos, permitiram a Fullan (2003) identificar alguns princípios básicos que devem presidir aos processos de inovação e mudança nas escolas: (a) não ser possível prescrever a mudança; (b) mudar implica concretizar um determinado percurso intencional; (c) os problemas serem uma mais valia – “companheiros inevitáveis”; (d) o trabalho pessoal e a colaboração serem im-

prescindíveis; (e) a relação com o contexto mais amplo ser um fator crítico, onde vasos de comunicação e de negociação são fundamentais; (h) cada pessoa ser um agente efetivo de mudança; e (i) cada escola é uma realidade única e ecológica, onde as orientações e as bases comuns servem para a necessária contextualização do currículo. Ao terminar este segmento de análise, importa reafirmar que, sem cumprir os propósitos enunciados a inovação educativa será apenas uma miragem, com os devidos “prejuízos” que daí poderão resultar para a escola e para os estudantes, pelo que a sua efetiva concretização necessita de pilares que a consubstanciem em práticas educativas concretas, estando em causa aqui a discussão, como dissemos, de constructos como a contextualização, a articulação, a flexibilização e a autonomia curricular, tidos como elementos estruturantes de uma verdadeira inovação e conseqüente mudança educativa.

OS PILARES DA MUDANÇA EDUCATIVA

No empreendimento protagonizado pelas atuais políticas educativas e curriculares, pautadas pela igualdade de acesso e de oportunidades educativas para todos, pretende-se construir uma escola capaz de estimular a concretização de aprendizagens mobilizadoras de conhecimentos e experiências pertinentes para o desenvolvimento pessoal e social de cada estudante. Só assim será possível “criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” (Martins et al., 2017, p. 5), essenciais quer para lidar com a mudança e incerteza que perpassam as sociedades contemporâneas, quer para formar cidadãos responsáveis, interventivos e críticos.

Para que isso seja possível, é necessário que as escolas se reorganizem de modo a contextualizarem, articularem e flexibilizarem o currículo que desenvolvem, numa perspetiva de maior autonomia,

JOSÉ CARLOS MORGADO AND CARLOS SILVA PORTUGAL

fazendo da transformação curricular um desígnio maior e um dos eixos estruturantes de uma escola pública, capaz de dar respostas cabais aos sucessivos desafios oriundos de uma sociedade que se tornou mais evoluída, mas também mais reivindicativa e mais exigente.

Por isso, chegados a este ponto, decidimos fazer uma abordagem dos conceitos que consideramos nucleares para garantir, e legitimar, práticas de flexibilidade e autonomia curricular, de inovação educativa, essenciais para avaliar, em cada contexto, a existência de um “ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar” (Martins et al., 2017, p. 7), de modo a capacitá-los para poderem responder, de forma sustentada, aos desafios oriundos de um tempo marcado pela incerteza e imprevisibilidade e pelas mudanças intensas e aceleradas.

Nesse sentido, importa neste momento clarificar a que nos referimos (o quê?) quando falamos de contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular, de modo a podermos refletir, mais à frente, sobre a sua importância e utilidade (para quê) e sobre os modos como se (re)construem nas escolas (como?).

CONTEXTUALIZAÇÃO, ARTICULAÇÃO, FLEXIBILIDADE E AUTONOMIA CURRICULAR: O QUÊ?

Sendo as Matrizes Curriculares-Base as componentes do currículo que englobam as “áreas disciplinares e disciplinas que integram os planos curriculares de âmbito nacional, por ciclo e ano de escolaridade ou por ciclo de formação, bem como a carga horária prevista para cada um deles” (alínea h, Art.º 3º, D.L. 55/2018, de 06 de julho), tais artefactos devem servir de apoio ao processo de planeamento e concretização do currículo ao nível da cada turma e/ou de cada escola.

É no âmbito desse processo de planeamento e

concretização que faz todo o sentido falar em **contextualização curricular**, aqui entendida como um procedimento que consigna sentido e funcionalidade aos processos de ensino-aprendizagem, permitindo uma ligação mais estreita entre o conhecimento escolar, os contextos locais (Smith, 2005) e os conhecimentos e experiências de vida dos alunos. Na opinião de Leite et al., (2011, p. 147) consideram a contextualização uma “forma de aproximar os processos de ensino-aprendizagem das realidades concretas dos alunos, configurando-se como uma condição necessária na abordagem dos conteúdos e na organização das atividades a desenvolver no âmbito do currículo e da formação escolar”. Daí o permitir aproximar teoria e prática e permitir aos estudantes integrarem os novos conhecimentos nos saberes que já possuem.

Um outro elemento que não podemos deixar de ter em conta diz respeito à **articulação curricular**, aqui entendida como um processo de interligação de saberes oriundos de diferentes campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado (Morgado & Tomaz, 2010). Para que isso seja uma realidade, a articulação curricular deve circunscrever-se à ideia da sequencialidade que deve nortear todo o processo educativo, uma vez que o desenvolvimento de capacidades e competências por parte de cada indivíduo deve ser feito de forma contínua e progressiva (idem).

Como referem Alves e Roldão (2018, p. 7) “só há um currículo se ele for concebido, desenvolvido, praticado e avaliado numa lógica de ação articulada. Se os vários saberes constitutivos de um programa de aprendizagem forem intencionalmente identificados, sequencializados, harmonizados, coerentemente organizados na sua disposição horizontal e vertical”, assumindo o conceito de articulação a sua centralidade para o currículo.

A gestão flexível do currículo é outra das mudanças que, há já algum tempo, tem vindo a ser introduzida nos processos de ensi-

JOSÉ CARLOS MORGADO

CARLOS SILVA

PORTUGAL

no-aprendizagem, com o intuito de transformar, de forma progressiva, as práticas de gestão curricular que se desenvolvem nas escolas, com o intuito de melhorar o desenvolvimento dos conhecimentos, das capacidades e das competências por parte dos alunos durante a escolarização.

Assim, a gestão flexível do currículo permite tornar a ação educativa mais coerente, numa perspetiva a que não é alheio o trabalho conjunto dos professores, já que permite explorar temáticas diferenciadas através de experiências e metodologias diversas e uma aproximação das aprendizagens às realidades vividas pelos estudantes. Assim, a gestão flexível implica, como referimos atrás, que em cada escola se abandonem rotinas que se foram instalando, o que só é possível se os professores mudarem os seus hábitos de trabalho e as suas práticas, com o intuito de melhorarem a eficácia das respostas educativas e o desenvolvimento de competências elementares por parte dos estudantes.

No âmbito das atuais políticas educativas e curriculares, os professores têm possibilidade de gerir de forma flexível até ao limite de 25% da carga curricular prescrita, tendo por referência um conjunto predefinido de aprendizagens essenciais que devem, obrigatoriamente, ser concretizadas por todos os alunos em todas as escolas, numa lógica que pretende garantir uma base de aprendizagem comum para todos, sem descurar as possibilidades de diversificar e inovar o currículo, com a consequente criação de disciplinas/áreas disciplinares específicas em cada escola, ou mesmo planos curriculares próprios.

É no quadro dos aspetos que acabámos de referir que faz todo o sentido falar em **autonomia curricular**, aqui entendida como a capacidade de os professores tomarem decisões tanto na “adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de linhas

de ação e à introdução de temáticas que se julguem imprescindíveis para a sua plena formação” (Morgado, 2011, p. 397). Assim se compreende o papel crucial que os professores assumem em todo este processo de mudança, deles dependendo, em última análise, a concretização dos aspetos referidos.

CONTEXTUALIZAÇÃO, ARTICULAÇÃO, FLEXIBILIDADE E AUTONOMIA CURRICULAR: PARA QUÊ?

Após a análise dos conceitos referidos no segmento anterior, importa neste momento compreender qual a sua utilidade em termos práticos. Como temos vindo a reconhecer (Leite et al., 2011), a **contextualização curricular** decorre da assunção de uma pedagogia personalizada que permite adequar o currículo nacional ao contexto real dos alunos, surgindo, por isso, como alternativa à uniformidade curricular. Trata-se de um procedimento que tem como principais finalidades mediar de forma significativa a aquisição dos saberes e promover, de forma consequente, o sucesso escolar de todos os estudantes.

A propósito do conceito de contextualização curricular, Morgado e Mendes (2012) alertam para a dissonância que tem existido entre os discursos políticos e os textos legislativos, uma vez que, embora os primeiros a reconheçam, desde há muito, como um elemento preponderante na construção de propostas curriculares flexíveis e autónomas, a verdade é que, em termos práticos, só a recente produção legislativa procura criar condições efetivas para concretizar tais desígnios.

Ora, torna-se imprescindível que a contextualização do currículo que se desenvolve nas escolas seja uma realidade, sobretudo por reconhecermos que a relação entre “o global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, o curto e o longo prazos, a concorrência e a igual consideração e respeito por todos, a rotina e o progresso, as

JOSÉ CARLOS MORGADO

CARLOS SILVA

PORTUGAL

ideias e a realidade” (Martins et al., 2017, p. 5), nos compele a recusar receitas e a uniformidade dos processos formativos, sob pena de, se o não fizermos, correr o risco de sermos incapazes de ajudar a construir um destino à medida de cada jovem, por isso democrático e “humanamente emancipador”.

Para além dos benefícios assinalados relativamente à contextualização, a **articulação curricular** tem também sido reconhecida como meio de resolver alguns dos problemas curriculares com que a escola e alguns professores se debatem, nomeadamente os que resultam de procedimentos que continuam arreigados a uma certa visão massificada da escola e a um “currículo uniforme” (Formosinho, 1987). Além disso, não suscita controvérsia a ideia de que, por mais discursos inovadores e apelos que se façam no sentido de adaptar o currículo “à medida de cada estudante”, a realidade tem demonstrado que, em muitos casos e por contingência diversas, tem persistido uma certa tendência de desenvolver o currículo de forma uniformizante, fazendo da exposição e da memorização dos conteúdos dois alicerces de peso.

Na opinião de Alonso (2005, p. 18), esses problemas curriculares resultam, em grande parte, dos seguintes aspetos: (i) separação entre as aprendizagens escolares e as aprendizagens do quotidiano, limitando o significado e a funcionalidade do que se aprende na escola; (ii) compartimentação dos saberes, impedindo a compreensão da realidade como um todo interrelacionado; (iii) conceção estática, simplista e acabada do conhecimento, o que limita nos estudantes a procura, a descoberta e a reconstrução do saber e da experiência; (iv) centração da aprendizagem na acumulação de conhecimentos concetuais elementares, desligados das estratégias e das atitudes e valores, reforçando a separação entre teoria e prática, entre saber, saber fazer e saber ser e conviver; (v) primazia da aprendizagem individual sobre a colaborativa, impedindo a construção partilhada do conhecimento.

No fundo, um conjunto de aspetos que urge alterar no sentido de criar condições para que o processo de desenvolvimento curricular se configure de forma flexível e autónoma por parte dos professores. Em jeito de síntese das finalidades a concretizar com as práticas referidas, importa salientar que a valorização dos saberes prévios e das experiências de vida dos estudantes influencia positivamente a sua aprendizagem, melhora o seu autoconceito e a sua autoimagem e considera-os como protagonistas participativos e críticos nos processos de (re)construção do conhecimento. Numa perspetiva idêntica, a articulação curricular potencializa o desenvolvimento de um conhecimento global, experiencial e integrado, promotor da aquisição de conceitos e instrumentos que permitem leituras e apropriações da realidade de forma contextualizada e significativa, o que envolve também a integração de valores, procedimentos e atitudes. No que se refere à **flexibilidade e autonomia curricular**, importa lembrar que, de acordo com o preceituado na alínea c), do Art.º 3º, do D. L. nº 55/2018, de 06 de julho, são reconhecidas como uma faculdade conferida às escolas dos ensinos básico e secundário para gerirem o currículo que desenvolvem, sem descuidar as matrizes curriculares-base e a “possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. No fundo, para que as escolas e os professores encontrem caminhos para fazer da escola um lugar aprazível, com sentido e de sucesso.

JOSÉ CARLOS MORGADO

CARLOS SILVA

PORTUGAL

CONTEXTUALIZAÇÃO, ARTICULAÇÃO, FLEXIBILIDADE E AUTONOMIA CURRICULAR: COMO?

Interessa aqui aludir ao que será necessário para que os pressupostos referidos se concretizem, sendo certo que deles depende o impacto que o desenvolvimento do currículo pode, ou não, gerar ao nível das aprendizagens dos estudantes.

Nesse sentido, importa, desde logo, referir que tanto a contextualização, como a articulação e a flexibilização curricular se concretizam quer através da abordagem dos conteúdos explorados nas aulas, quer das atividades que os estudantes desenvolvem nas aulas e fora delas, quer, ainda, dos projetos que realizam para encontrar respostas aos problemas e desafios com que se confrontam. Só que, isso implica que as escolas perfilhem um conceito de currículo substancialmente diferente daquele que tem prevalecido no nosso sistema educativo, isto é, que o currículo seja visto não apenas como um conjunto de conhecimentos estáticos a transmitir aos estudantes, mas sim como uma série de aprendizagens que devem ser concretizadas na escola, abrangendo não só conhecimentos, mas também valores, capacidades, atitudes e competências.

Em segundo lugar, existe um outro aspeto a que nos fomos referindo ao longo do texto e sem o qual as mudanças a que aludimos ficarão no campo das meras intenções. Trata-se da necessidade de os professores passarem a trabalhar de forma colaborativa com os colegas, tanto ao nível da planificação das atividades e da seleção de metodologias a utilizar nas aulas, como da partilha de recursos didáticos e/ou de procedimentos de gestão do currículo. Essa colaboração revelar-se-á uma mais valia para os docentes e para os estudantes, sendo mais fácil criar condições sustentada para realizarem *aprendizagens significativas*.

Em terceiro lugar, os professores devem organizar os processos de ensino-aprendizagem de modo

a interligar teoria e prática, o que implica, por um lado, aprofundar a relação entre os conhecimentos que os estudantes já possuem com os conhecimentos que adquirem na escola, e, por outro, utilizar os conhecimentos para solucionar problemas com que se deparam no dia-a-dia, permitindo-lhes, assim, conferir sentido e utilidade ao que aprendem na escola.

Existem, ainda, muitas mais mudanças a imprimir no fazer docente, de modo a que as transformações que referimos sejam uma realidade. Neste momento, acrescentamos apenas mais uma: a necessidade de os professores dividirem o protagonismo na sala de aulas e na escola com os estudantes. Isso só será possível se conseguirem criar condições para que os estudantes se envolvam, de forma ativa, na resolução dos problemas com que se deparam naturalmente (ou lhes são colocados) e na construção dos saberes necessários para esse fim. Não podemos esquecer que, também a esse nível, a solução de problemas em conjunto passará a prevalecer sobre a realização de trabalhos de modo individual por parte dos estudantes. Ora, isso implica, ainda, uma outra transformação: que os professores passem de “especialistas disciplinares” a “facilitadores de aprendizagens”.

JOSÉ CARLOS MORGADO

CARLOS SILVA

PORTUGAL

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em jeito de balanço final, importa referir que a mudança e melhoria da realidade educativa nas escolas, bem como a reinvenção dos processos de ensino-aprendizagem que aí ocorrem, são desafios pertinentes que resultam tanto das exigências sociais, como da própria realidade educativa, situações para as quais a contextualização, a articulação e a flexibilização do currículo têm sido reconhecidos como contributos valiosos a ter em conta, porque essenciais na construção da autonomia, na inovação e mudança educativa e nas respostas a esses desafios.

Num tempo inundado de novas e exuberantes tecnologias, marcado por uma crescente hiperatividade em vários quadrantes sociais, onde a nossa forma de conviver e comunicar com os outros e de aceder à informação se alterou de forma significativa, não podemos continuar a pactuar com uma escola que faz da memorização a trave-mestra do edifício educativo, relegando para plano secundário o desenvolvimento de capacidades e competências necessárias para enfrentar o ritmo frenético da mudança.

Daí a confiança que os professores continuam a merecer no imaginário social, sendo reconhecidos como verdadeiros agentes do desenvolvimento humano e como profissionais do currículo. Daí o reconhecermos que, por mais mudanças políticas que se imprimam no sistema, as escolas só se transformarão se os professores se empenharem numa alteração profunda das práticas curriculares que desenvolvem na sala de aulas.

JOSÉ CARLOS MORGADO

CARLOS SILVA

PORTUGAL

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, M. & Roldão, M. C. (2018). Prefácio – sentidos e práticas de articulação. In M. Alves & M. C. Roldão (Orgs.), *Articulação curricular. O que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis* (pp. 7-10). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança – PROCUR, (policopiado, pp. 66).

Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação / Formação (Vol. I e II)*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Estudos da Criança.

Alonso, L. (2005). *Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências*. In Areal Editores (Ed.), *Primeiro Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 15-29). Porto: Areal Editores.

Alonso, L., & Sousa, F. (2013). *Integração e relevância curricular*. In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 53-72). Coimbra: Livraria Almedina.

Apple, M. W. & Beane, J. A. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.

Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Beane, J. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.

Cortella, M. S. (2001). *A escola e o conhecimento* (5.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular - propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.

Felício, H.; Silva, C. & Mariano, A. (2017). *Apresentação da obra – breves contributos para problematizar os processos educacionais*. In H. Felício, C. Silva & A. Mariano (Eds.) *Dimensões dos Processos Educacionais: da epistemologia à profissionalidade docente* (pp. 07-24). Curitiba, Brasil: Editora CRV.
Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/45707>).

Formosinho, J. (1987). *O currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único*. In J. Formosinho et al. (Autores), *O Insucesso Escolar em Questão – Cadernos de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).

Fullan, M. G. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições ASA.

Gimeno, J. (2000). *La Educación Obligatoria: su Sentido Educativo y Social*. Madrid: Morata.

Harari, Y. N. (2018). *21 Lições para o Século XXI*. Amadora: Editora Elsinore.

House, R. J. et al. (1999). *Cultural influences on leadership and organizations: Project GLOBE*. In W. H. Mobley, M.J. Gessner & V. Arnold (Eds.), *Advances in global leadership* (Vol 1, pp. 171-233). Stamford, CN: JAI Press. Disponível em: <http://bit.ly/2QHoRep>

Jacobs, H. H. (2014). *Un nuevo currículo esencial para un mundo en cambio*. In H. H. Jacobs (Ed.), *Curriculum XXI: Lo esencial de la educación para un mundo en cambio* (pp. 11-19). Madrid: Narcea Ediciones.

Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A., Morgado, J., Esteves, M., Rodrigues, M., Costa, N., & Figueiredo, C. (2011). *Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos*. In C. Reis & F. Neves

JOSÉ CARLOS MORGADO

CARLOS SILVA

PORTUGAL

(Coords.), *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Vol. II, pp. 147-152)*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

Marsh, C. J. (1997). *Perspectives: Key concepts for understanding curriculum 1*. London & Washington, D.C.: The Falmer Press.

Martins, G. O. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério de Educação / Direção Geral da Educação. Disponível em <https://goo.gl/atvc5b> e <https://goo.gl/KPLhw3>, consultado em março, de 2018).

Morgado, J. C. & Tomaz, C. L. (2010). *Articulação Curricular e Sucesso Educativo: uma parceria de investigação*. In A. Estrela et al. (orgs.), *A escola e o mundo do trabalho. Actas do XVII Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa (CD-ROM).

Morgado, J. C. (2011). *Projeto Curricular e Autonomia da Escola: das intenções às práticas*. RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 27(3), 391-408.

Morgado, J. C. (2018). *Políticas, Contextos e Currículo: desafios para o Século XXI*. In J. C.

Morgado, J. Sousa, A. F. Moreira & A. Vieira (Orgs.), *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos (pp. 71-82)*. Braga: CIEd, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Morgado, J. C., & Mendes, B. (2012). *Discursos políticos sobre educação em Portugal: existe lugar para a contextualização curricular? Interações, n. 22, 34-61*.

Morgado, J. C., & Silva, C. (2019). *Articulação Curricular e Inovação Educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia*. In J. C. Morgado, I. C. Viana & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, Inovação e Flexibilização (pp. 129-148)*. Santo Tirso: de Facto Editores (no prelo).

Morgado, J. C., & Tomaz, C. (2010). *Articulação Curricular e Sucesso Educativo: parceria de investigação*. In A. Estrela et al. (Org.), *A escola e o mundo do trabalho. Atas do XVII Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa (CD-ROM).

Pacheco, J. A. (2011). *Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada*. Revista Lusófona de Educação, 17, 75-90.

Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora (no prelo).

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.

Roldão, M. C. (2013). *O que é um Currículo Relevante? In F. Sousa, L. Alonso, & M. C. Roldão (Orgs.). Investigação para um Currículo Relevante (pp. 15-28)*. Coimbra: Livraria Almedina.

Smith, G. A. (2005). *Place-Based Education: Learning to Be Where We Are*. Clearing, n° 118, 6-43.

Sousa, F., Alonso, L., & Roldão, M. C. (Orgs.) (2013). *Investigação para um Currículo Relevante*. Coimbra: Livraria Almedina.

Vygotsky, L. S. (2002). *A formação social da mente (6.ª ed.)*. São Paulo: Martins Fontes.

Zabala, A. (2003). *La Práctica Educativa: Cómo Enseñar (9.ª ed.)*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

ATUALIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: ARTICULAÇÕES CURRICULARES E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

UPDATE OF THE SANTA CATARINA CURRICULAR PROPOSAL: CURRICULAR ARTICULATIONS AND PEDAGOGICAL INNOVATION

MARIA HELENA TOMAZ

DOUTORANDA, IE/CIEC/UMINHO/UDESC/ BRASIL

ISABEL C. VIANA /IE/CIEC/UMINHO/ PORTUGAL

LOURIVAL JOSÉ MARTINS FILHO /UDESC/ BRASIL

RESUMO

A Proposta Curricular de Santa Catarina/PCSC é considerada oficialmente como documento norteador da prática pedagógica das escolas públicas da rede estadual de ensino, sendo objetivo central constituir-se como um documento referencial teórico e metodológico para a ação educativa catarinense, alicerçado nos princípios do materialismo-histórico e dialético como filosofia e na abordagem histórico-cultural como abordagem pedagógica. Assim, caracterizada por uma trajetória de construção coletiva, a PCSC vem sendo ampliada para atender a novas demandas educacionais e curriculares, mantendo o eixo norteador que a fundamenta. O texto que apresentamos configura-se como parte integrante de uma investigação em andamento no âmbito do Doutorado em Desenvolvimento Curricular da Universidade do Minho, tendo como objeto de estudo a constituição dos saberes docentes da educação básica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, relativos aos princípios teórico-metodológicos expressos na PCSC. O procedimento metodológico adotado neste estudo assume uma tipologia de abordagem qualitativa com um trabalho em extensão por meio de um questionário, e o trabalho em profundidade por meio de entrevistas sustentadas na sistematização da análise documental das edições da PCSC e na percepção dos professores participantes no estudo. A discussão que alicerça esta

comunicação destaca as questões relativas às ações teórico-metodológicas realizadas no processo de formação continuada na rede estadual de ensino no âmbito dos fundamentos da PCSC, problematizando a sua articulação com as práticas educativas dos professores, a sua relação com as políticas curriculares e possíveis inovações pedagógicas. O enquadramento teórico que subsidia a discussão é, essencialmente, fundamentado pelas discussões de Lopes (2005, 2006, 2014), Lopes e Macedo (2006, 2011) e Morgado (2000) no âmbito das políticas curriculares; pelos estudos de Ball (1998, 2016), Mainardes (2006), relativamente aos processos de produção, de adaptação, de resistência na atuação de políticas nas escolas, e pelas considerações de Freire (1987, 1999, 2001), Roldão (1999, 2010), Silva (2016) no que tange às discussões referentes a formação de professores e inovação pedagógica.

Palavras-chave: políticas curriculares, articulação curricular, inovação pedagógica.

MARIA HELENA TOMAZ BRASIL ISABEL C. VIANA PORTUGAL LOURIVAL JOSÉ MARTINS FILHO BRASIL

ATUALIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA EM SANTA CATARINA

No Brasil, mais especificamente no estado de Santa Catarina a Proposta Curricular de como política pública para a rede de ensino estadual, foi se constituindo, alinhada com ações para aumentar a permanência e a melhoria de qualidade de ensino do Estado. Dessa forma, a elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina - PCSC foi uma das proposições contidas no Plano de Ação da Secretaria de Educação e no Plano de Ação de 1988-1991 do governo estadual como projeto de gestão (Thiesen, 2013).

O objetivo central atribuído à PCSC, desde sua primeira versão, é constituir-se como um documento referencial, teórico e metodológico alicerçado na matriz teórico-filosófica do materialismo-histórico e dialético e na matriz epistemológica histórico-cultural, que orienta o conjunto de pressupostos teórico-pedagógicos das sucessivas versões do documento. Nesse processo, caracterizado por uma trajetória de construção coletiva organizada e disseminada pela Secretaria de Estado de Educação ao longo de mais de 25 anos, foram produzidos documentos norteadores para o currículo a partir da materialização das atualizações da PCSC, datados de 1991, 1998, 2003, 2005 e 2014.

O histórico dessa caminhada de produção inicia pelos idos de 1988 a 1991, quando as discussões foram direcionadas para pensar um eixo norteador para o currículo escolar, a partir das contribuições de Gramsci e outros pensadores pertencentes à mesma vertente teórica, numa ótica histórico-cultural como Vygotsky, Luria, Leontiev, Wallon, Galperin entre outros; buscando uma unidade nas concepções de sociedade, homem, educação, desenvolvimento e aprendizagem. Entre 1995 a 1998, objetivando superar posturas lineares que pontuavam a primeira versão foi re-

alizado o aprofundamento e a consolidação do marco teórico, a discussão sobre a formação do magistério, bem como a incorporação de temáticas transversais. Durante esse processo também foi realizado o 1º Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina em 1996, tendo como pauta discussões sobre a pedagogia histórico-cultural com contribuições de aportes teóricos discutidos na Alemanha, Estados Unidos, Espanha, Argentina e no Brasil que posteriormente fundamentou a publicação de mais três cadernos sobre disciplinas curriculares, formação docente para a Educação Infantil e Séries Iniciais e temas multidisciplinares.

A partir do ano 1999, com o intuito de promover a reflexão e a continuidade nas mudanças da prática pedagógica fundadas na PCSC e suas relações com as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs vigentes novas rodadas de discussão foram organizadas na Secretaria de Educação, que resultaram na produção de registros referentes aos subsídios para a classe de aceleração de aprendizagem nível 3 e para toda a escola, caderno do aluno e Organização da Prática Escolar na Educação Básica. No ano de 2001, outro caderno intitulado Organização da Prática Escolar na Educação Básica organizou os conceitos essenciais propostos para cada componente curricular, definido um conjunto de competências e habilidades para cada série e disciplina, procurando suscitar aproximações com as práticas dos professores e gestão administrativa e político pedagógica das escolas (Thiesen, 2013). Porém os referidos documentos reduziram os conceitos dos cadernos anteriores a um enfoque técnico, com orientações direcionadas a equipe profissional atuando nas escolas.

Entre os anos de 2003 e 2005, para aprofundamento do referencial teórico e metodológico como subsídio das práticas pedagógicas foram

MARIA HELENA TOMAZ BRASIL ISABEL C. VIANA PORTUGAL LOURIVAL JOSÉ MARTINS FILHO BRASIL

constituídos seis grupos de trabalho que produziram a partir do eixo norteador um caderno voltado à Educação e Infância, Alfabetização com Letramento, Educação e Trabalho, Educação de Trabalhadores, Ensino Noturno e Educação de Jovens. E durante o período de 2013 e 2014, foi realizada uma nova atualização atendendo as novas demandas oriundas das redes de ensino do Estado de Santa Catarina, bem como das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, seguindo a perspectiva histórico-cultural como aporte teórico-metodológico. O processo de atualização orientou-se por três fios condutores: 1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação. Ao longo de todo o processo de constituição da PCSC com suas posteriores atualizações a articulação entre os saberes no campo teórico e metodológico com os saberes da prática pedagógica dos professores e demais profissionais da educação. E um dos grandes desafios dessa jornada de atualização da PCSC em 2014 é:

aproximar o que propõe teórica e metodologicamente das salas de aula e da gestão escolar, ou seja, dialogar diretamente com professores, coordenadores pedagógicos, especialistas e diretores, no sentido de contribuir com a reflexão sobre as atuais demandas educacionais em suas práticas pedagógicas (Santa Catarina, 2014, p.21).

A articulação da teoria e a prática são, nesse contexto, destacadas no percurso formativo do professor e em suas práticas curriculares. Essa

articulação incide em considerar que os saberes oriundos das experiências sociais se fundamentam nas relações teóricas que se estabelecem com o conhecimento. Dessa forma, teoria e prática são unidades em movimento, em processo, que fundamentam a práxis e que pressupõem a constituição de um projeto educacional emancipatório (Freire, 1996). Assim, concebendo a PCSC como política pública de educação a partir de um marco legal, e ao mesmo tempo como prática curricular, a perspectiva de atuação do professor é vista como fator essencial no processo de discussão e atuação. Dessa forma, a investigação em desenvolvimento se constitui no entrelaçamento entre os aportes teóricos e metodológicos que norteiam a PCSC e as apropriações e (re)significados atribuídos pelos professores efetivos que atuam em sala de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, nas suas práticas pedagógicas e transita pelos eixos de discussão sobre as políticas curriculares educacionais, o processo de constituição de saberes dos profissionais da educação sobre essas políticas, suas práticas pedagógicas e a formação continuada. E a discussão que alicerça esta comunicação faz um recorte e traz questões sobre as articulações curriculares teórico-práticas que estão engendradas no processo de inovação pedagógica, que incidem diretamente na relação que os professores constroem, ou não, com as suas práticas pedagógicas nas escolas, problematizando a sua relação com as políticas curriculares.

MARIA HELENA TOMAZ BRASIL ISABEL C. VIANA PORTUGAL LOURIVAL JOSÉ MARTINS FILHO BRASIL

IMPLICAÇÕES DAS ATUAÇÕES NAS ARTICULAÇÕES CURRICULARES

Inserido na contemporaneidade, o campo educacional é caracterizado pelo movimento, em que a dialogicidade, interlocuções, articulações e desarticulações vão se constituindo, fundamentando as relações que se estabelecem entre documentos curriculares e os saberes docentes e processos de formação, em que o professor assume uma posição estratégica nesse processo. Nesse movimento estão inseridas as propositivas da PCSC destacando o professor como um dos protagonistas no processo de atuação desta política. E como tal, os professores são convidados a assumir o papel de investigadores e decisores curriculares na concepção, desenvolvimento e avaliação dos projetos educativos vinculados aos fundamentos da proposta curricular.

Importante considerar que nas escolas, os professores, lidam com esses movimentos de relações que vão se estabelecendo, mas também com o currículo escolar instituído como um mecanismo de produção e diferenciação social, determinando condutas, disciplinando corpos, num processo de inclusão e exclusão (Veiga Neto, 2001). Além disso, enfrentam as condições físicas da escola e outros espaços onde ocorrem as atividades de aprendizagem, a seleção de conteúdos, a hierarquia com que as disciplinas escolares figuram nessa organização, na distribuição dos horários das aulas que impactam na forma como as intervenções pedagógicas se desenvolvem e nos saberes e significados docentes que fundamentam as práticas curriculares. Nessa dinâmica em que o professor é protagonista, o currículo vai se constituindo como política, teoria e prática engendrado na confluência das práticas e intervenções, nas prescrições dos documentos legais, no contexto em que a escola está inserida, nos movimentos de apropriação corporizados pelos alunos. Sobre essa questão, Sacristán (2000) aborda que o currículo é uma confluência de práticas que

fundamentam o desenvolvimento curricular. Ao definir o currículo como processo, afirma:

(...) uma concepção processual do currículo leva-nos a ver seu significado e entidade real como o resultado das diversas operações a que se vê submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer quanto às ideias que lhe dão forma e estrutura interna: enquadramento político-administrativo, partilha de decisões, planificação e desenho, tradução de materiais, gestão por parte dos professores, avaliação dos resultados, tarefas de aprendizagem que realizam os alunos, etc. Significa também que a sua construção não pode entender-se separada das condições reais de seu desenvolvimento, e por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam no seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professores, bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação (Sacristán, 2000, p.165).

Dessa forma, o autor esclarece que é nessa dinâmica que o currículo vai se constituindo em processos de configuração, implantação, concretização e expressão nas práticas pedagógicas, e também em processos de transformação protagonizados por diferentes atores em diferentes espaços e tempos (Sacristán, 2000). Destaca ainda que é na (co)relação do currículo com a cultura, que amplia-se o campo de inserção e exploração das possibilidades de aprendizagem, que resultarão no cruzamento de práticas e saberes diversos e na contínua constituição da prática educativa. Nesse movimento o currículo se caracteriza como uma práxis e não um objeto estático. Imprescindível considerar nesse processo, que as políticas educativas tem materialidades que

MARIA HELENA TOMAZ BRASIL
ISABEL C. VIANA PORTUGAL
LOURIVAL JOSÉ MARTINS FILHO BRASIL

são inerentes à sua prática em atuação e que os professores possuem um envolvimento criativo nas práticas de políticas, caracterizando-se como atuantes nesse processo (Ball, Maguire e Braun, 2016). Tratar desta questão, implica em considerar as ressignificações das políticas nas escolas, examinando relações, conexões, apropriações, traduções e interdependências em que as políticas são processos construídos contextualmente, em estreita relação com os envolvidos no processo educativo. Dessa forma, os professores, assim como outros atores participantes do contexto educativo, estão envolvidos em processos, lutas e negociações sobre os significados apreendidos das políticas educativas, fundamentadas nas suas interpretações construídas e reconstruídas que de diferentes maneiras sustentam o que apreendem como possibilidades e/ou limites no desenvolvimento de suas práticas, caracterizando um processo de atuação, e não de mera implementação. Assim, as políticas são colocadas em ação, em cada contexto específico, considerando os recursos disponibilizados à escola, o reconhecimento e posição desta escola na comunidade, seu poder de enfrentamento e de mediação nas relações que estabelece com outros órgãos caracterizando a cultura escolar, e os sentidos construídos e ressignificados na escola pelos envolvidos no processo educativo (Ball, 1998; Mainardes, 2006; Lopes e Macedo, 2006, 2011; Lopes, 2005, 2006, 2014).

Essas tratativas políticas que envolvem a escola e seus profissionais da educação colocam em foco as dimensões contextuais da atuação da política que envolvem os contextos situados que referem-se aos aspectos que são histórico e localmente ligados à escola; as culturas profissionais, que se referem aos envolvimento dos professores dentro das escolas e seus modos de atuação política; os contextos materiais que compõe a estrutura física da escola e sua infraestrutura material e humana; e os contextos externos gerados por quadros

de políticas locais e nacionais mais amplas (Ball, Maguire e Braun, 2016).

Nas propositivas que se estabelecem no desenvolvimento da política curricular, alguns aspectos se destacam relativos a essas dimensões contextuais. Um deles é a necessidade de reordenar espaços e tempos na escola que privilegiem o trabalho colaborativo entre os professores, contrários à lógica do princípio organizativo segmentado e paralelo, que caracteriza o entendimento sobre gestão curricular, ainda fortemente marcada pela disciplinarização (Roldão, 2010). A autora também esclarece que a gestão curricular corresponde a “decidir o que ensinar e por que, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” (Roldão, 1999, p. 25). Nessa perspectiva, gerir o currículo pressupõe tomar decisões, e que por isso caracteriza-se por ser um ato essencialmente político, que não se realiza em território neutro de interesses. Nesse território são demarcadas, pelos documentos curriculares as ações de gerenciamento e construção o currículo interligadas com a autonomia curricular de escolas e professores. Porém, é necessário clarificar quais significados de autonomia curricular se manifestam num sistema educacional em que as concepções curriculares centralistas-prescritivas sustentam seu funcionamento. Nesse cenário, as reflexões de Morgado (2000) destacando conceitos de autonomia decretada e autonomia negada ganham pertinência. Na autonomia decretada “(...) a administração permanece com a função crucial de concepção e implementação da autonomia curricular, relegando o professor para o papel de mero executor de decisões delineadas” (Morgado, 2000, p.29). A autonomia negada, que no plano conceitual é tratada como autonomia legitimada, acaba sendo negada no plano prático por questões estruturais que engessam as ações docentes como tamanho das turmas, intensificação e burocratização de mecanismos de prestação de contas, entre out-

MARIA HELENA TOMAZ BRASIL

ISABEL C. VIANA PORTUGAL

LOURIVAL JOSÉ MARTINS FILHO BRASIL

ras. Em outra perspectiva, o autor aborda um outro cenário, o descentralista-deliberativo, em que emergem oconceitos de autonomia pilotada, que traz em si um caráter pescritivo, mas assume-se como “(...) um processo pilotado à distância sob normas, ritmos e padrões predeterminados” (Morgado, 2000, p.29). A autonomia implicada, constitui-se como um processo construído coletivamente por diferentes atores, entre os quais os próprios professores, alunos, comunidade e administração central. Nesse campo, o desenvolvimento de uma noção de currículo reconhece o professor como um ator social implicado com a reflexão crítica sobre suas práticas (Morgado, 2000).

Como alternativa, uma certa autonomia está sendo balizada nas escolas por meio de documentos curriculares oficias, onde emergem espaços de discussão sobre possibilidades de readaptação do currículo aos seus públicos como também iniciativas de trabalho colaborativo. Nesse âmbito, conforme Goodson (1994) e Arroyo (2011), o professor emerge e se reconhece como um dos construtores do curículo quando apura seu olhar para sala de aula como contexto de disputas e negociações do currículo. Porém, conforme já destacado, possíveis transformações requerem a articulação de mudanças nos aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos para e na escola. Essas articulações, configuram-se como caminhos de conexões entre teoria e prática, de possibilidades de exercício da práxis pedagógica mais reflexiva e comprometida com as aprendizagens dos atores envolvidos no processo educativo. Nessa perspectiva, os percursos formativos desses atores contribuem para a produção de saberes como meios possíveis de ruptura paradigmática e sustentação de inovações pedagógicas. É importante considerar, também, que o professor em sua condição humana é um ser da práxis (Freire, 1987). Pensar a educação dentro dessa

composição e nas possibilidades de aperfeiçoamento da práxis vai ao encontro da constante resignificação pedagógica, em que professores e alunos se encontram atrelados ao permanente vir-a-ser dos sujeitos (Freire, 1987). Nesse processo, o exercício da docência instiga os professores a reinventar-se no ensinar-aprender os conhecimentos dos currículos. Assim, visando a emancipação, a reflexão compartilhada a partir da experiência da cotidianidade oferece subsídios para a produção do conhecimento. Esse movimento de ação-reflexão-ação ultrapassa as tensões intraescola e intracurriculares, sendo também reconfigurado pela dinâmica social forjando novas identidades e culturas docentes. Essas identidades que se originam nas diversidade de lutas postas na sociedade adentram o território da escola e colocam-se como desafiantes da reconfiguração do currículo. Arroyo (2011) destaca que a diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo e periferias pressionam os currículos pelo conhecimento e reconhecimento de suas lutas históricas caracterizadas por processos de “produção, apropriação, expropriação, negação de conhecimentos” (p. 15). Esses coletivos segregados com outros saberes, outras histórias e outros modos de pensar e ler o mundo estão agora registrados oficialmente nas DCNs e na PCSC. Como lidar com esses direitos instituídos no campo do currículo, além a pluralidade de normas, políticas e diretrizes curriculares que ordenam, disciplinam e estruturam o trabalho docente é o desafio que se coloca aos professores e demais profissionais da escola.

E com esses desafios colocados, é imprescindível que a proposição de formações continuadas para professores objetivem a transformação de saberes e saberes-fazeres articulados com as práticas pedagógicas. Nessa mesma direção, Freire (1996, 43-44) destaca que “(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a práti-

MARIA HELENA TOMAZ BRASIL ISABEL C. VIANA PORTUGAL LOURIVAL JOSÉ MARTINS FILHO BRASIL

ca. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. O autor destaca ainda que:

(...) a prática de ensinar que envolve necessariamente a de aprender a de ensinar. A de pensar a própria prática, isto é, a de, tomando distância dela, dela se ‘aproximar’ para compreendê-la melhor. Em última análise, a prática teórica de refletir sobre as relações contraditórias entre prática e teoria. (Freire, 2001, p.205)

Nessa perspectiva, o processo de formação continuada se constitui como espaço-tempo de ações que privilegiem o resgate dos professores como autores, proponentes e agentes de transformações a partir do seu local de trabalho.

FORMAÇÃO CONTINUADA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRELAÇAMENTOS

Ao conceber a formação continuada como um dos eixos de articulação das políticas curriculares, algumas questões se colocam: como estão se constituindo as propositivas de formação continuada de professores? Quais concepções de formação tem orientado as propositivas? Os professores são reconhecidos como produtores de conhecimento e sujeitos atuantes da política curricular? E os professores, como se colocam e analisam sua inserção no processo de formação continuada? Suas significações e ressignificações dos seus saberes docentes são colocados em pauta? E nesse processo, as inovações pedagógicas se constituem?

Pensar sobre essas questões levantadas remete considerar alguns princípios sintetizados por Silva (2016): conceber a formação como um contínuo pressupõe um processo interligado com a formação inicial; integrar a formação com processos de mudança, inovação e desenvolvimento escolar; interligar a formação com o desenvolvimento

organizacional da escola; articular diferentes áreas disciplinares do currículo com a formação pedagógica; integração teoria e prática integrando um currículo orientado pela práxis pedagógica; congruência entre os referenciais formativos dos professores e os referenciais de aprendizagem dos alunos; considerar os contextos em que a escola e os professores estão inseridos; possibilitar o questionamento de crenças e práticas concebendo os professores como construtores reflexivos do currículo.

O processo de desenvolvimento da investigação em andamento, com a aplicação do inquérito por questionários com professores efetivos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica da rede pública estadual de Santa Catarina, busca analisar qual o nível de envolvimento desses professores na construção coletiva do documento da PCSC, bem como no processo de formação continuada: sua participação na esfera de debate como autores de saberes, coadjuvantes ou implementadores da concepção e elaboração do currículo. Nesse processo, como resultados preliminares, evidencia-se a existência de uma política interna, a nível institucional, que desenvolve um processo de formação continuada cujo desafio é a aproximação entre o proposto teórico e metodologicamente com as salas de aula e a gestão escolar, no sentido de contribuir com a reflexão sobre as atuais demandas educacionais em suas práticas pedagógicas. Nesse processo de formação continuada junto aos professores no espaço escolar, especificamente aos relativos dos princípios teórico-metodológicos expressos na PCSC, a equipe gestora das escolas é responsável pelo desenvolvimento dos espaços-tempo de formação, participando anteriormente da formação continuada desenvolvida pelas equipes de profissionais da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

Imprescindível analisar nesse contexto formativo

*MARIA HELENA TOMAZ BRASIL
ISABEL C. VIANA PORTUGAL
LOURIVAL JOSÉ MARTINS FILHO BRASIL*

se o processo de formação continuada destinado aos professores considera os saberes docentes que alicerçam as experiências profissionais e o cotidiano da prática docente, um dos eixos que fundamentam possibilidades de inovações pedagógicas. Ricos saberes docentes acumulados que são por muitas vezes ignorados nos currículos, assim como os saberes dos educandos. Saberes que não são reconhecidos, que são desconhecidos, imersos nas relações de poder, nas produções de sentido e por isso também como campo de possibilidades nas políticas curriculares, de formação, educativas. (Arroyo, 2011).

Assim, uma outra questão que se coloca é como os professores adentram na esfera de participação e debate como formação, contrapondo-se a posições de coadjuvantes ou implementadores da concepção e elaboração do currículo, como possibilidade de empreenderem práticas educativas com mais autoria. Nesse movimento, importante considerar ainda as articulações pedagógicas realizadas pelos professores em atuação que se fundamentam numa política curricular em movimento envolvendo processos de apropriação, ressignificação e (re)interpretação, bem como processos de resistências, permeados por uma série de dimensões textuais, como alerta Mainardes (2006). As questões levantadas destacam algumas considerações de como os professores, ao invés de aplicarem uma política a colocam em ação, envolvendo processos que subsidiam possibilidades de (re)significação de saberes docentes fundamentados nas relações estabelecem entre as significações sociais presentes nos documentos oficiais e as suas próprias produções de sentido sobre essas significações.

MARIA HELENA TOMAZ BRASIL ISABEL C. VIANA PORTUGAL LOURIVAL JOSÉ MARTINS FILHO BRASIL

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa*. São Paulo: Editora Vozes

Ball, S.J., (1998). *Cidadania global, consumo e política educacional*. In: L. H. Silva . *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Ball, S.J., Maguire, M., Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: UEPG.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire)

Goodson, I. (1994). *Studying curriculum: case methods*. Buckingham: Open University Press.

Lopes, A. C. (2005). *Política de Currículo: recontextualização e hibridismo*. In: *Currículo sem Fronteiras*. v.5, n. 2, p.50-64, jul./dez. 2005.
Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em 20/04/2017.

Lopes, A. C. (2006). *Discursos nas políticas de currículo*. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p.33-52, jul./dez.

Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>>. Acesso em 20/04/2017.

Lopes, A. C. (2014). *Analisando a teoria de atuação de Stephen Ball*. Conferência. São Paulo: Unicamp.

Lopes, A. C., Macedo, E. (2006). *Políticas de Currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez.
Lopes, A. C., Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.

Mainardes, J. (2006). *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais*. *Educação e Sociedade*, v.27, n.94, p.47-69.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302006000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 20/04/2017.

Morgado, J. C. (2000). *Integração e flexibilização curriculares: factos e nexos de uma nova política*. In:

J.C. Morgado, & J.M. Paraskeva (Org.). *Currículo: factos e significações*. (Cadernos do CRIAP, n. 15, pp. 7-35). Porto: Edições ASA.

MARIA HELENA TOMAZ BRASIL
ISABEL C. VIANA PORTUGAL
LOURIVAL JOSÉ MARTINS FILHO BRASIL

Oliveira, A., Lopes, A. C., Macedo, E. (2011). *A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. Cadernos de Educação, v.38, n.1, p.19-41, jan./abr.2011.*

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo, uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed.*

Santa Catarina. (2014). *Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina.*

Silva, C. (2016). *Tornar-se professor ou o itinerário formativo: entre a formação inicial, indução profissional e formação contínua. In: M. A. Flores, M. L. Carvalho & C. Silva (Org.). Formação e aprendizagem profissional de professores – contextos e experiências. Santo Tirso: De Facto Editores.*

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.*

Roldão, M. C. (2010). *A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. In: M. C. Roldão (Org.). Um currículo de currículos. Chamusca: Edições Cosmos.*

Thiesen, J. da S. (2013). *Política curricular: discursos, (con)textos e práticas. Curitiba, PR: CRV.*

Veiga Neto, A. (2013). *Incluir para excluir. In: J. Larrosa & C. Skliar (Org.). Habitantes de Babel, políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte. Autêntica*

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL – UMA OPORTUNIDADE PARA INOVAR A FORMAÇÃO

NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES AND THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN BRAZIL – AN OPPORTUNITY TO INNOVATE TRAINING?

ADRIANO BARROS CARNEIRO /DOUTORANDO, IE/ CIEC/UMINHO/ PORTUGAL /IFC/ BRASIL

ISABEL C. VIANA /IE/CIEC/UMINHO/ PORTUGAL

MARIA ELENI H. DA SILVA /UFC/ BRASIL

RESUMO

A proposta que apresentamos, enquadrada num estudo de doutoramento em Desenvolvimento Curricular, perfilado por uma abordagem qualitativa, ambiciona constituir um contributo para as discussões e estudos sobre o currículo da formação de professores que, como sabemos, têm sido objeto de constantes debates das autoridades governamentais, gestores, profissionais da educação, pais, estudantes e comunidade, ao longo da última década. No Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Pleno (CP), por meio da Resolução N° 2/2015, instituíram as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de formação inicial em nível superior. Com base neste cenário, questionamo-nos sobre qual a estrutura curricular que os cursos de licenciatura em Educação Física precisam ter para atender às novas DCNs? A partir desta questão procuramos identificar qual a estrutura curricular dos cursos de licenciatura

em Educação Física mais adequada para atender às DCNs de forma inovadora. Com este interesse focamos a nossa análise na Resolução CNE/CP N° 2/2015. A análise efetuada revelou que as novas diretrizes têm o objetivo de consolidar as normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica, articulando-as com as diretrizes deste nível de formação. Interpretamos que os cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil, para atender às DCNs, precisam ter duração mínima de 8 semestres ou 4 anos; carga horária mínima de 3200 horas, compreendendo 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio supervisionado na educação básica, 200 horas de atividades complementares, de pesquisa ou extensão, e, pelo menos, 2200 horas de atividades formativas em núcleos de estudos de formação geral, específica, pedagógica e aprofundamento; além de efetiva e concomitante relação criativa e inovadora entre teoria e prática.

Palavras-Chave: Diretrizes Curriculares Nacionais; Formação de Professores Inovadora; Educação Física.

ADRIANO BARROS CARNEIRO BRASIL
ISABEL C. VIANA PORTUGAL
MARIA ELENÍ H. DA SILVA BRASIL

ABSTRACT

The proposal presented by a doctoral study in Curriculum Development, based on a qualitative approach, aims to contribute to the discussions and studies on the curriculum of teacher education that, as we know, have been the subject of constant debates by governmental authorities, managers, education professionals, parents, students and community over the last decade. In Brazil, the National Education Council (CNE) and the Plenary Council (CP), through Resolution No. 2/2015, instituted the new National Curricular Guidelines (DCNs) for initial training courses at a higher level. Based on this scenario, we wondered what curricular structure that physical education undergraduate courses need to have to meet the new DCNs? From this question we try to identify the curricular structure of the degree courses in Physical

Education more adequate to attend the DCN in an innovative way. With this interest we focus our analysis in Resolution CNE / CP No. 2/2015. The analysis revealed that the new guidelines have the objective of consolidating the national norms for the training of teachers in primary education, articulating them with the guidelines of this level of training. We interpret that undergraduate courses in Physical Education in Brazil, in order to attend the DCNs, must have a minimum duration of 8 semesters or 4 years; minimum hours of 3200 hours, comprising 400 hours of practice as a curricular component, 400 hours of supervised internship in basic education, 200 hours of complementary activities, research or extension, and at least 2200 hours of training activities in study centers of general, specific, pedagogic and deepening training; as well as an effective and concomitant creative and innovative relationship between

Keywords: National Curricular Guidelines; Teacher Training Innovative; Physical Education.

ADRIANO BARROS CARNEIRO BRASIL

ISABEL C. VIANA PORTUGAL

MARIA ELENI H. DA SILVA BRASIL

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS NOVAS DCNs PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

As discussões e estudos sobre a formação de professores para a educação básica tem sido objeto de debates ao longo das últimas décadas. Tal processo, retomado nos anos 90, resultou na aprovação de várias Resoluções direcionadas à formação de professores. Como decorrência desse processo e considerando a complexidade da temática o Conselho Nacional de Educação (CNE) criou uma comissão para o estudo da matéria.

Assim, o CNE designou uma comissão formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática. Importante destacar que essa comissão, em função da renovação periódica dos membros do CNE, foi várias vezes reformulada, sendo oficializada na reunião do Conselho Pleno (CP) em setembro de 2012 e novamente reformulada em janeiro de 2014.

A comissão final retomou as discussões desenvolvidas pelas comissões anteriores, aprofundou os estudos sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas e sobre a situação dos profissionais do magistério face às questões de profissionalização, com destaque para a formação inicial, e definiu como horizonte de sua atuação a discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Em dezembro de 2014, após nova renovação dos membros do CNE, a comissão foi novamente reformulada. Considerando que boa parte dos membros da comissão anterior foi mantida e visando avançar os trabalhos já iniciados, a comissão prosseguiu com as discussões e submeteu uma nova versão das DCNs para discussão pública, envolvendo reuniões ampliadas, debates e participação em eventos sobre a temática.

Diversos estudos e pesquisas desenvolvidas (Dourado, 2009; Damies, 2012; Alves, 2014) a partir de demanda da comissão constituíram subsídios para o delineamento da referida proposta das DCNs à medida que propiciaram elementos concernentes à necessidade de consolidação das normas e diretrizes, análises dos cursos de licenciatura e avaliação de sua efetivação, bem como por sinalizações e proposições sobre as dinâmicas formativas, princípios, perfil, núcleos de estudos e eixos de formação, dentre outros.

Com o processo de trabalho intensificado a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014, a comissão realizou várias reuniões e discussões. Além dessas atividades, destacam-se reuniões com instituições de educação superior, conselhos estaduais de educação, participação de membros da comissão em eventos abordando as DCNs para a formação de professores e em atendimento a diversas demandas da comunidade educacional para discussão das novas DCNs propostas. Após todo esse processo de discussão foi disponibilizada pela comissão, para audiência pública, uma proposta de DCNs que foi sendo consolidada. Nessa ocasião, as manifestações envolvendo diferentes interlocutores destacaram a importância e os avanços presentes na proposta das DCNs e foram apresentadas, ainda, sugestões de alterações visando reforçar concepções e proposições contidas no referido documento. Após a audiência pública foi apresentada e discutida uma nova proposta de DCNs na qual foram incorporadas contribuições da audiência pública e também de outros documentos e sugestões recebidas. A Comissão do CNE aprovou o texto, por unanimidade, em maio de 2015, e no dia 24 de junho de 2015 em sessão pública no MEC, o ministro da Educação homologou as novas DCNs.

É importante salientar que a formação de professores para atuar na educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos (Pacheco, 2011).

ADRIANO BARROS CARNEIRO BRASIL

ISABEL C. VIANA PORTUGAL

MARIA ELENI H. DA SILVA BRASIL

De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas, já mencionados, apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais. Nessa direção, considerando a legislação em vigor, apresentamos alguns princípios propostos pelas DCNs (Dourado, 2015):

1. A consolidação das normas nacionais para a formação de professores para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;

2. O entendimento sobre conhecimento, educação e ensino é fundamental para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, instituído no bojo de relações de cooperação e colaboração entre os entes federados e os sistemas de ensino;

3. A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

4. As instituições educativas nas diferentes etapas e modalidades da educação básica cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na

formação requerida pelos níveis de ensino cujo eixo de atuação são os projetos pedagógicos;

5. A necessidade de articular as DCNs para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as DCNs para a Educação Básica;

6. Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

7. A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

8. O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

9. A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como, possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

ADRIANO BARROS CARNEIRO BRASIL

ISABEL C. VIANA PORTUGAL

MARIA ELENI H. DA SILVA BRASIL

Na busca de maior organicidade das políticas, as novas DCNs enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação de professores. Por essa razão e articulados a esse movimento de busca de maior organicidade na formação de professores, as novas DCNs definem os princípios da formação de professores para atuar na educação básica e sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica, definindo que a formação deve contemplar (Brasil, 2015):

- 1.** Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- 2.** A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- 3.** O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- 4.** Atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- 5.** Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
- 6.** Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

De igual modo as novas DCNs enfatizam a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto

de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica.

Para Dourado (2015) essa concepção articulada de formação de professores proposta nas novas DCNs requer que as instituições formadoras institucionalizem um projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Outra questão fundamental para a melhoria da formação de professores consiste na garantia de base comum nacional, sem prejuízo da parte diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (Dourado, 2015). Nessa direção, as novas DCNs definem que o egresso da formação inicial deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. Nessa direção, o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência.

Nessa direção, as novas DCNs definem que (Brasil, 2015):

ADRIANO BARROS CARNEIRO BRASIL

ISABEL C. VIANA PORTUGAL

MARIA ELENI H. DA SILVA BRASIL

1. Compete à instituição formadora definir, no seu projeto institucional de formação, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais;

2. Que a formação inicial capacite o profissional do magistério da educação básica para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins.

3. Que a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.

Desse modo, depreende-se que a formação de professores se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Assim, as atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando o planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências

educativas, bem como, a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional.

Visando garantir diretrizes nacionais articuladas à trajetória das instituições formadoras, as novas DCNs definem que os cursos de formação de professores, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos (Brasil, 2015):

I. Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;

II. Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e a pesquisa priorizada pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino;

III. Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

ADRIANO BARROS CARNEIRO BRASIL

ISABEL C. VIANA PORTUGAL

MARIA ELENI H. DA SILVA BRASIL

AS NOVAS DCNS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

As novas DCNs definem que os cursos de formação de professores deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Considerando a identidade do profissional de Educação Física para atuar na educação básica, deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

Importante apreender tais processos e, sobretudo, situar a concepção e o entendimento do papel da prática como componente curricular e do estágio supervisionado, resguardando a especificidade de cada um e sua necessária articulação, bem como a necessária supervisão desses momentos formativos.

Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas.

Os cursos de formação de professores de Educação Física, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que o englobam, bem como a formação para o exercício

integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão dos processos educativos escolares e não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares, constituindo-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo (Brasil, 2015):

- 1.** 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- 2.** 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- 3.** Pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas conforme o projeto de curso da instituição;
- 4.** 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição.

ADRIANO BARROS CARNEIRO BRASIL

ISABEL C. VIANA PORTUGAL

MARIA ELENI H. DA SILVA BRASIL

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Conselho Nacional de Educação cumprindo o seu papel de órgão de Estado, ao instituir a comissão e avançar na proposição de novas diretrizes curriculares para a formação inicial de professores, a partir de estudos, pesquisas, debates e audiências públicas, com diversificados interlocutores, sinaliza importantes elementos para a política nacional para a formação de profissionais do magistério.

Como descrevemos ao longo do texto as referidas DCNs se direcionam a formação inicial de professores para a educação básica, a partir da definição de uma base nacional comum curricular articulada às dinâmicas formativas. Nessa direção, é preciso a institucionalização de um projeto de formação pelas Instituições de Educação Superior, articulado com os entes federados, seus sistemas e redes, instituições de educação superior e instituições de educação básica, contribuindo para a superação da dicotomia entre teoria e prática, bem como propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores.

Na direção de políticas mais orgânicas, as novas diretrizes curriculares ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial

dos profissionais do magistério ao definir a base comum nacional como referência para a valorização dos profissionais da educação. As diretrizes aprovadas enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras, tendo por eixo concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica.

Importante destacar que novos desafios se colocam ao campo da formação, envolvendo todos os atores, principalmente as instituições que se encarregam da formação na perspectiva de propostas e projetos mais orgânicos para a formação inicial como delineado nas novas DCNs, objeto de discussão neste artigo. Articulado a esse processo, como previsto no Plano Nacional de Educação, faz-se necessário consolidar a Política Nacional para a formação dos profissionais da educação e estabelecer diretrizes curriculares nacionais para a carreira, entre outros, como processos articulados e fundamentais a maior organicidade para as políticas e gestão da educação nacional.

ADRIANO BARROS CARNEIRO BRASIL ISABEL C. VIANA PORTUGAL MARIA ELENI H. DA SILVA BRASIL

REFERÊNCIAS

Alves, L. R (2014). *Princípios e Fundamentos para uma Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica na vigência do PNE e no interior do SNE*. Brasília: CNE.

Brasil (2015). *Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2/2015 CNE/CP – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília, DF.

Damies, O. T (2012). *As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica e a Formação de Professores: Subsídios para o Processo de Avaliação e Revisão das Orientações Sobre Formação de Professores Para Educação Básica*. PROJETO 914BRZ1001-4 – CNE/ UNESCO: Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras. Brasília: UNESCO.

Dourado, L. F. A (2014). *Conferência Nacional de Educação e a Construção de Políticas de Estado*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

_____ (2015). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios*. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun.

Moreira, A. F., & Tadeu, T. (2013). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.

Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de Educação e formação*. Porto: Porto Editora.

Rezer, R. (2014). *Educação Física na Educação Superior: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica*. Chapecó: Argos.

FLEXIBILIDADE CURRICULAR E INCLUSÃO

CURRICULUM FLEXIBILITY AND INCLUSION

Este tema inclui reflexões relacionadas com o conhecimento dos professores no que concerne à inclusão de alunos com Necessidades Especiais e às competências relevantes a serem desenvolvidas pelos professores e alunos para o desenvolvimento de práticas inovadoras e inclusivas na escola secundária.

This theme includes reflections related to teachers' inclusion knowledge, relevant skills to be developed by teachers and students and innovative inclusive practices in secondary school.

***DISCUSSÃO DE UM AMBIENTE INCLUSIVO:
REALIDADES EM PORTUGAL, BÉLGICA E BRASIL
DISCUSSION OF AN INCLUSIVE ENVIRONMENT:
REALITIES IN PORTUGAL, BELGIUM AND BRAZIL
RENATA V. DE ARGOLO /IE/ESTUDANTE UMINHO/
RITA P. LIMEDE /IE/ESTUDANTE UMINHO/
TINE VERSTRAETE /IE/ESTUDANTE UMINHO/
PORTUGAL***

ABSTRACT

Inclusion is a much discussed topic nowadays. Many countries included it in their legislation about education already years ago. Today however, there is still a struggle going on to implement the legislation in educational practices. In this article the realities of inclusive practices in Belgium, Portugal and Brazil are discussed and analysed on the basis of a literature review methodology. We found that the Belgian inclusion practice is quite young; they are still having a hard time to find a balance between theory and practice. In Portugal the gap between practice and theory also appears to still be apparent, the same happens in Brazil. Neither the physical environment in schools nor the teachers are prepared for such practices, which may be the cause for the gap between theory and practice in these realities.

Keywords: Inclusive environment, inclusive practices in Portugal, Brazil and Belgium

It is safe to say that we have come a long way since the dawn of the public school system. In the past three decades (at least) the word “inclusion” has spread worldwide and its meaning, as well as its place in the regular classroom, has been widely debated (Thomas & O’Hanlon, 2007; Rodrigues, Campos, Chaves & Martins, 2015). So, how can we begin to define inclusion?

Correia (1995;2003;2013) has described inclu-

sion as “the integration of a student in the regular classroom where, whenever possible, it must receive all the educational services it may require, as well as, an appropriate support to its characteristics and special needs”. So, we can begin to shape up the definition of inclusion as a philosophy that defends the inclusion of children with special needs in the same learning environment as its peers (Vieira - Rodrigues & Sanches - Pereira, 2017).

However, some questions regarding inclusive educational politics have arisen, mostly due to the fact that not all the professionals or even political currents are for this philosophy. As Thomas and Loxley (2007) have stated, the linking between social politics and education is not new, and the discussion about whether or not the inclusion of children with special needs has a place in the regular classrooms, is just a new chapter of that.

Such idea is based on the premises that you cannot sever the educational aspects from the social norms of the society whereas you’re inserted. These, are, also inseparable from the ruling economic principles of such society (Thomas & Loxely, 2007). According to Garcia (2004) we can pinpoint the emergence of these discussions around the inclusive philosophy, to the event that brought the concept of Inclusive Education to the mainstream collective attention, the Salamanca Declaration of 1994. This was a historical moment for the fight against some of the inequality in education that has arisen from the sectarianism of

RENATA V. DE ARGOLO
RITA P. LIMEDE
TINE VERSTRAETE
PORTUGAL

the rampant financial capitalism. So, we must acknowledge these initiatives and their importance for what came next, regarding the advancement in legislation in the realities being studied.

However, “while being appropriated by the discussions on the field of politics, the concept of inclusion, in its different expressions - social and educational, among others - is accompanied by an aura of “innovation”, “revolution”, or even as a “new social paradigma” (...) It is, in other terms, presented as a solution for social exclusion” (Garcia, 2004, p.24). What the author here means to say is that, inclusion, mainly in the educational field, can be seen as the answer for fighting against social exclusion that often comes as a reality for people with special needs.

In that aspect, the idea of social exclusion is seen as an antagonistic concept of inclusion, so it allows it to be discussed as need included in political practices as a result of the emergence of social inclusive practices (Correia, 2003;2008). Thus, when we speak of inclusive education, we are only talking about an important aspect of the concept of inclusion, which involves the insertion and expansion of an educational practice. That practice does not only serve people with special educational needs, but all students inserted in any context regardless of origin, nationality, ethnicity or social status. Nor are these practices restricted to the norms foreseen by the laws, or by the academic debates around the concepts, but are amplified in a philosophical proposal, whose main value is “the insertion of students with SEN in physical, social and academic terms, in regular schools “ (Correia, 2008, p.20).

To think of an inclusive environment is to reflect what that is according to the inclusive philosophy in a perspective of social adequacy of the educational environment. This environment is not limited to structural issues such as architectural accessibility, or pedagogical, or even curricular adapta-

tions. It is common to think narrowly of such questions as this, but this perspective is reductionist, since the educational environment is composed not only of places, but of people and relationships. The social environment plays a decisive role in the development of children, since it is the interactions that will guarantee their learning (Correia, 2008; 2017).

According to the Convention of the Rights of Persons with Disabilities (2006), the term persons with disabilities “includes persons with physical, mental, intellectual or sensorial disabilities who, in interaction with various barriers, may impede their full and effective participation in the society on equal terms with others”. The emphasis given to interaction points out to the issue that the focus is not on people’s disabilities itself, but rather is a result of the relationship that the disabled person has with the environment. In the school environment, we know that it involves the relationships of the students, with SEN or otherwise, and the other people who experience the school environment, including the family and the community in which this educational space is inserted.

LEGISLATION IN PORTUGAL

We first heard the discussions about inclusion and inclusive educational environments in Portugal in the early 1990’s. Being one of the subscribers of the Salamanca Convention in 1994, they were under the legal obligation of creating legislation that will enable education to be provided to all children and in an inclusive environment (UNESCO, 1994). The law that currently establishes the regulatory norms for special education and inclusion in the educational system was published in 2008. It postulates that it is the responsibility of the government to provide the equality of opportunities, as such, “... a determinant aspect of that is the promotion of a democratic and inclusive school, directed to the academically success of every child and youngster.

RENATA V. DE ARGOLO

RITA P. LIMEDE

TINE VERSTRAETE

PORTUGAL

To this end, it is important to plan a flexible education system, based on an integrated global policy, so as to respond to the diversity of characteristics and needs of all pupils involving the inclusion of children and young people with special educational needs within the framework of a quality-oriented policy for the educational success of all students.” Portugal’s law for inclusive education has the following goals (Lei n°21/2008):

-The extent of this decree defines the specialized supports to be given in all levels of education, starting in pre-school and ending in high school of the public, private and cooperative sector, ensuring the creation of conditions for the adequacy of the educational process to the special needs of the students with significant limitations in in terms of activity and participation in one or more areas of life resulting from permanent functional and structural changes resulting in continuing difficulties in communication, learning, mobility, autonomy, interpersonal relationships and social participation.

-Special education aims at educational and social inclusion, access and educational success, autonomy, emotional stability, as well as the promotion of equal opportunities, preparation for further studies or adequate preparation for post-school or professional life.

This decree states the following principles as guidelines for an inclusive education in Portugal:

1. Special education continues, in perpetuity, the principles of justice and social solidarity, non-discrimination and combating social exclusion, equal opportunities in access and educational success, the parental involvement and confidentiality of information.

2. In accordance with the provisions of the preced-

ing paragraph, schools or groups of schools, educational have established pedagogical parallelism, professional schools, directly or indirectly financed by the Ministry of Education and cannot reject the enrolment of any child or young person on the basis of disability or their special educational needs.

LEGISLATION IN BELGIUM

Belgium is one of the countries which ratified the Salamanca Statement in 1994. The statement called upon all governments to ‘...adapt as a matter of law or policy the principle of inclusive education, enrolling all children in regular schools unless there are compelling reasons for doing otherwise...’ (UNESCO, 1994). Because of the very complex political structure in Belgium, this paper will limit itself to the reality in the Flemish part of the country.

There are two decrees responsible for inclusion in Belgium. First of all there is the decree concerning equal educational opportunities that was called into life in 2002. The main goals of the decree are:

1. To realize optimal learning and development opportunities for all students and this for the primary school, if possible, in a school in the neighbourhood;

2. To avoid exclusion, segregation and discrimination;

3. To promote a social mix and cohesion;

The rights in this decree have to be practiced with respect for the fundamental freedoms of the school, in particular the right to have an own pedagogical project and an own school regulation, the interests of the school community and the right to education of the individual student (Vlaamse Overheid, 2002).

RENATA V. DE ARGOLO

RITA P. LIMEDE

TINE VERSTRAETE

PORTUGAL

The decree itself consists of three major parts (Vlaamse Overheid, 2002):

- 1.** The integrated support offer which allows schools to develop an organization with a broad base of care for all children and youth, and for disadvantaged children and youth in special.
- 2.** The right on enrolment of each child or youth in a school of choice.
- 3.** The legal protection of local consultation platforms who help carrying out the policy of equal educational chances, and of a commission for the rights of student who watch the rights of the students.

The decree concerning equal educational opportunities is nowadays included in a new ordinance called Edulex (2016).

The second important decree concerning inclusion in Flanders is called the 'M-decree'. It was reinforced in March 2014 and implemented the 1st of September in 2015. The M stands for measures for students with special educational needs (Vlaamse Overheid, 2015). This decree indicates how Flemish schools should handle students who cannot follow classes in a regular school because of a disability. Inclusive education now is the first option for students with disabilities. The goal of the decree is to include more students with disabilities in regular schools and to have to refer less students to special educational schools (Vlaamse Overheid, 2015).

A student with specific educational needs has the right to enrol in a 'normal' school. The student can (Vlaamse Overheid, 2015):

-Follow the communal curriculum (if he or she meets the conditions of admission for the regular education and has a motivated report).

-Follow an individually adapted curriculum (if he or she has a report for access to special education). It is the duty of the school to develop a continuum of care consisting of three levels (Vlaamse Overheid, 2015):

- 1. Broad basic care:** The school stimulates the development of all students as much as possible, follows their process systematically and actively works on the decrease of risk factors and the strengthening of protective factors.
- 2. Heightened care:** The school takes extra measures (like remediation, differentiation, compensation and dispensation), which make sure the student can keep following the communal curriculum.
- 3. Extension of care:** The CLB (centrum for student care) gets an active role and researches what the student, the teachers and the parents can do and what they need. They might write a motivated report in which they motivate the extension of care.

LEGISLATION IN BRAZIL

Regarding Brazilian legislation, we highlight the main documents, both those that reference and those that exclusively address Inclusive Education. It is worth mentioning that the discussions regarding the right to education predate the Brazilian Federal Constitution of 1988, but in the form of a law, the Brazilian national charter in article 208, item III, addresses the State's obligation to guarantee support to people with preferably in regular school.

After a few years, another legal framework, this time the LDB (Law of Guidelines and bases of national education), of 1996, addresses in several articles the normalization related to Special Education, already referring to support networks, preferably in the regular school, in order to meet the needs of people with special needs. In ad-

RENATA V. DE ARGOLO
RITA P. LIMEDE
TINE VERSTRAETE
PORTUGAL

dition to structural issues, curricular adaptations, teacher training, the Law emphasizes the need to consider the specificities of students and their conditions. Over the years, other regulatory bodies have presented proposals related to education, such as the National Education Council Resolution (2001), which already has a conceptually different approach to the idea of the School for All, based on the principles of inclusion. It has in mind the description and concepts of possible deficiencies that must be met in regular education, with the express purpose of educating for diversity. And finally, there is a document that definitively legitimates the issues regarding the proposal of Inclusion as a philosophical, not just educational, foundation. In short, Law number 13146 / 2015 is based on the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and advocates the right and access of persons with disabilities at all stages of their learning, in order to guarantee the full development of their potential, respecting their individualities and interests.

The origin of the discussions about inclusive education in Brazil points back to the Federal Constitution of 1988. According to scholars and researchers on this theme, the first debates in Brazil appeared in the shape of laws, like the Law on Guidelines and bases of National Education in 1996. Starting from this point, it is verified that, originally in the field of normalization, the realization of an inclusive education practice in Brazil still finds itself at a slow pace, due to a series of factors. "At this moment of the construction of inclusive schooling, all the discussions that took place in different countries – the legislation, the declarations, the documents, the construction of public politics for education of people with disabilities had an important role for the discussion about the implementation of laws regarding the inclusion of minorities in Brazil. To the extent that many of these discussions, which were already taking place in

other countries, were brought to the Brazilian political agenda through articles, non-governmental organizations (NGO's), research associations, universities, families of minorities, popular movements, etc. brought significant changes to the country" (Jover, 1999). Proof of this is the Law on National Guidelines for Special Education (2001), and the Brazilian Law on Inclusion of People with Disabilities which only was implemented almost 10 years after the Law on Guidelines and Bases of Special Education in 1996 (Herebero, 2010, p. 194). "The Law on Guidelines and Bases from 1996 brings in much of what was discussed in the preparation of the Declaration of Salamanca, where the commitment was made to 'Education for All', and the recognition of education for children, youth and adults with special educational needs in a regular school system (Brazil, 1996). When talking about specialized and free education for students with special needs in regular education systems (art. 4, III of the Law on Guidelines and Bases), we are opting for a concrete form of attendance of these students.

With this, the Law on Guidelines and Bases of 1996 represents an improvement for Special Education, considering that it represents a specific chapter for this population and, above all, the schooling of these students in the regular network of public education. In this sense, the State becomes responsible for the definition of public politics about this matter, as well as for equalization of opportunities and specialized support for those who need it (Herebero, 2010, p. 194). On this, other research also points out: "The politics about special education came to be guided by the concept of inclusion on an international level in the mid-1980s (Omote, 1999), replacing the concept of integration. The latter gained force starting from the 1960s become the flagship of the propositions about this subject in different countries starting from the 1970s: USA (1975),

RENATA V. DE ARGOLO
RITA P. LIMEDE
TINE VERSTRAETE
PORTUGAL

France (1975), Italy (1971), and Canada (1979) for example.

Integration became the banner of a social movement which opposed itself against segregation, and like this defined a permanency in specific institutions for children and youth with disabilities. In Brazil, this debate also devolved in the 1960s and 1970s, with a big emphasis starting from the Federal Constitution in 1988, the moment in which the interest for the social rights of people with disabilities gained strength in diverse sectors of society. In the 1990s, discussions were turned towards the process of schooling for people with disabilities, which shows the emergency of the thematic in this area (Ferreira, 1993; Bueno, 1993; Carneiro, 1996; Garcia, 1998; Mantoan, 1997)" (Garcia, 2004, p.52).

It is clear that creating an inclusive environment for education is not an easy process. It asks a lot of time and thought to work out a good system. In what follows, we will take a closer look to how inclusive classroom spaces are organized in different countries. We will focus specifically on the Portuguese, the Brazilian and the Belgian reality. Literature review

For a better understanding of the reality in the countries in study, we used a methodology of literature revision. We first started with gathering information about the reality in study and the basic principles of a philosophy of inclusion in education. Taking as a starting point the Declaration of Salamanca, signed in 1994, we analysed pertinent studies starting from the turn of the century, as well as these countries legislation, related to the main topics in study. In here, we can observe the evolution of the concept of inclusion and its practical attainment in the schools and classrooms across Brazil, Portugal and the Flemish part of Belgium. These realities are seen by the points of view from everyone involved in the field

that have made their life work to fight for inclusion. Due to the difference of time on which legislation has been created and applied to the countries in study, we have studies that diverge in time range from each other. Instead of limiting the chosen articles to a certain time period, we analysed those written after the laws in question were already in practice. Regarding the reality in Portugal all the studies are post-2008, which was when the new law was approved. In Belgium since we considered both laws, the studies regarding the impact of the first one are post 2002, and we also did a conceptual analysis of the M-decree that is less than three years old and there aren't many studies on it yet. However, since the reality in Brazil is more complex, we analysed some studies and plans from the past 10 years in order to have a better grasp of what the reality is in the Brazilian classrooms.

We also did a comparative analysis of all the differences and similarities found in each country and how we can all might improve and learn from each other.

REALITY IN PORTUGAL

In Portugal the schools for children from ages 3 to 10 are divided as pre-school (from ages 3 to 6) and elementary school (first cycle of basic school education). These can either be public, private or cooperatives. The current law states that a philosophy of educational inclusion should be the norm in any of them.

As such, what follows is a revised literature work regarding the reality in Portuguese classrooms since the approval of the currently established law in 2008.

Starting with a study conducted by Capucha in 2010, regarding the active politics for inclusive education, stated that the idea of inclusion is well

RENATA V. DE ARGOLO
RITA P. LIMEDE
TINE VERSTRAETE
PORTUGAL

accepted by schools and teachers. Because, according to them it's "...a right for all children with disabilities to participate in regular school settings is the most desirable option", it's very much present within these teachers ideas. However, they acknowledge that inclusion is a process that requires a special preparation for both teachers and the school itself, because building an inclusive environment in schools takes time and a specific set of measures.

Fragoso & Casal (2012) have concluded that in practice despite "... the promotion of equal opportunities, the mutual aid and the paradigm of the inclusive school, are at the origin of an attitude favourable to the process of inclusion of children with special educational needs.." that these ideas in the reality are often conditioned by the lack of technical and human resources, as well as some of the physical conditions in the schools.

A study about the challenges of inclusion in Portugal (Jezine & Junior, 2012) regarding the importance of after-school and free time activities has promoting agents of learning, has found that "...inclusion in Portugal (...) is still a challenge for educators, parents and society itself in a general capacity". The authors continue this thought by stating that "... it requires to be an investment in the capacity and teaching of educators in order to shorten the gap that exists between what the law says and practice itself". So, in short, despite educators being able to acknowledge the importance of educational inclusion for all children, they say that there still exist some barriers in reality, such as a lack of proper capacitation of educators to best deal with children with special educational needs, and the absence of physically unprepared spaces and environments in some schools.

The research work by Fernandes (2013) suggests that despite Portugal following and defending in theory the principles for inclusion in the educa-

tional system that are abridge by both European recommendations and the Declaration of Salamanca, the current law is the beginning of the problem when it comes to the gap between theory in practice. The current decree that supports special and inclusive education, fails to create the necessary conditions in full, "...the changes introduced by the current law have taken away the possibility of support of teachers and special education techs to a significant number of students that don't fall into the International Classification of Functionality".

Another work by Coelho (2013) regarding the analysis of the context of inclusion in Portugal, suggests that there is indeed a significant gap between the dominant theoretical models, the accepted speech about a philosophy of full educational inclusion, and the adopted practices in schools. Despite of the difference, the essences of the idea of inclusion are presence in practices. A study conducted in the north region of Portugal by Santos, Correia and Santos (2014) regarding the teacher's perception towards the education of students with special needs, has suggested that the implementation of a philosophy of inclusion in practice, it's still beyond what is regulated by law and what is recommended by literature. When questioned about it, the teachers stated that "... there aren't enough human resources in schools to best respond to the needs of all children with SEN included in regular schools".

Finally, a more recent study by Vieira-Rodrigues and Sanches-Ferreira (2017) has found that despite the lack of some resources, teachers defend "...the acceptance of pupils with different disabilities (...), and defend that the presence of such students in regular classrooms are of benefit for the pupil with disabilities, as well as for the moral and social development for other students with a typical development and learning".

RENATA V. DE ARGOLO

RITA P. LIMEDE

TINE VERSTRAETE

PORTUGAL

REALITY IN BELGIUM

There are two school options for children with special educational needs in Flanders. First of all you have special schools. They are only for children with special educational needs and they have a subdivision in 'types'.

-Type 'basic offer': For children with specific educational needs for who the communal curriculum with reasonable adaptations in a regular school is not an option.

-Type 1: For children with a light intellectual disability.

-Type 2: For children with an intellectual disability.

-Type 3: For children with an emotional or behavioural disability, but without an intellectual disability.

-Type 4: For children with a motor disability.

-Type 5: For children in hospitals, a preventorium or a residential setting.

-Type 6: For children with a visual disability.

-Type 7: For children with an auditory disability or a speech- or language impairment.

-Type 8: For children with severe learning impairments.

-Type 9: For children with an autism spectrum disorder, but without an intellectual disability.

The types 'basic offer' and 9 are new types that were added with the implementation of the M-Decree in 2015. The 'basic offer' type will substitute type 1 and 8 in the future (Vlaamse Overheid, n.d.). The second option that exists in Flanders is for children with special educational needs to take

part in inclusive education in regular schools. Since the implementation of the M-decree in 2015, all schools are obliged to enrol students with special educational needs under certain conditions as discussed in the part about the legislation in Belgium.

Since the M-decree is only so recent, there is still a lot of research to be done on how the implementation of this decree is going. Nevertheless, a lot of research concerning inclusion in Flanders has already been done in the last 20 to 30 years. What follows is a chronological review of literature about inclusive education practices in Flanders.

Research by Ghesquière, Moors, Maes, & Vandenberghe. published in 2002 showed that in 1999 5,80% of all pupils in primary education were enrolled in a segregated school for special education, yet most regular schools had a positive attitude towards inclusive education. However, these positive attitudes have to be nuanced. The positive attitudes were towards the inclusion of children with for example dyslexia or dyscalculia and children with motor disabilities. The attitude towards the inclusion of students with intellectual disabilities in regular school systems was rather negative because the thought was that the curriculum had to be adapted too much and that these pupils couldn't be offered the most optimal chance of development. The attitude towards pupils with behavioural problems was also ambivalent (Ghesquière et al., 2002).

Van Hove, Mortier, & De Schauwer (2005) confirmed this by stating that the benefits of inclusion are less easy to accomplish for children with less pronounced disabilities than for children with more prominent disabilities. This finding contradicts the thought that inclusion is the easiest to realize for children in 'type 1' and 'type 8' special education.

A study of Evans, conducted in 2004, also showed that at this point, almost all of the students with special educational needs were in special schools in Flanders.

RENATA V. DE ARGOLO
RITA P. LIMEDE
TINE VERSTRAETE
PORTUGAL

In a lot of Flemish schools and classes, the roots of an inclusive way of education are already present. This is because of the big diversity that is emerging more and more in Flemish classrooms (foreign students, children from families who are on the run, children from poor families, ...). Teachers however, keep saying that they don't have the correct training to welcome students with special needs as proper participants into their classes although inclusive education has clear benefits for both students with and without special needs (Van Hove et al., 2005).

It has been shown that parents, teachers, peers, support staff, therapists, etc. should take an overall view of the child's life in various context. In this way, varied information about the personality and characteristics of the child can be retrieved (De Schauwer, Van Hove, Mortier, & Loots, 2008).

The policy of approaching, orienting and classifying children on the basis of their labels – like is done in the special education schools in Flanders – is in contrast with how we should approach children with special educational needs. A focus on their strengths and capabilities and working with them in a positive way on what they can and want to do can be an important tool (De Schauwer et al., 2008).

Research of Mortier, Van Hove, & De Schauwer (2010) showed that many players in the educational field say that they are working 'toward' inclusion, but they all seem to have their own vision about what this is. Flanders has an extensive and still growing system of segregated special education schools who are on the one hand convinced that their special expertise is something that should be protected, and on the other hand find that their expertise is the key to inclusion (Mortier et al., 2010). In 2010 the amount of support that children with a disability could receive by a professional in regular schools was linked to specific categories of impairments, was often very limited in time and was for some categories linked to the requirement of

having already spent a year in a special education school. Supports could only be implemented by special education teachers who have no additional training in inclusive practices (Mortier et al., 2010). Most studies regarding inclusion mention that teacher training needs to be changed. It is however pointless to prepare teachers for working in heterogeneous groups by pushing them to become specialists in countless different areas. Instead, teachers and support persons should be coached to become aware of their own norms, values and motivations (Mortier et al., 2010).

More recent research from Mortier, Hunt, Desimpel & Van Hove (2012) showed that the participation of parents into the process of inclusion is really important to be able to get to the point of 'reasonable adaptations'. The results of this study confirmed that support-planning was the highest priority within the participation process. It's a model of working together, based on a shared relation of power between parents and professionals, a real partnership (Mortier et al., 2012).

To conclude it is important for the further development of inclusive education in Flanders to listen to and to use the insights and experience of the children themselves in order to develop the best support for them (Mortier et al., 2012).

REALITY IN BRAZIL

A gradual process of discussions about the implementation of laws and guidelines on the implementation of inclusive practices happened in Brazil. "The Law of National Guidelines for Special Education – MEC – Brazil – DF (Brasil, 2001a) established the National Guidelines for Special Education in the Basic Education in Brazil and conceptualized inclusion as a process which presupposes the preparation and construction of a new educational system, involving human resources, an adequate curriculum including strategies like individual curriculum adaptations (Se-

RENATA V. DE ARGOLO
RITA P. LIMEDE
TINE VERSTRAETE
PORTUGAL

bastian Heredero, 1999), continuous formation of professionals, materials and support mechanisms which guarantee the entry and permanence of all children and youth in school.

We know that imposed normalization is not a guarantee for the system to become inclusive, and in the Brazilian reality this is not different. The debates were numerous, as well as the ordinances, documents and discussions about laws, and for many, the approval of Law 13 146/2015 was one of the most important moments in this journey. The approval of the 'Statute of the person with disabilities' or the 'Brazilian law of inclusion on people with disabilities' is without a doubt an important marking point in the history of inclusive education in Brazil. The first article established principles like equality, exercise of rights and freedom with the objective of promoting a social inclusion and citizenship for people with disabilities.

"The Brazilian Law on Inclusion, more precisely article number 28 makes important summaries on the aspects which are inserted in the National Politics on Special Education in what concerns inclusive education (MEC, 2008), as well as in the CNE/CB Resolution number 4/2009; CNE/CB Resolution number 4/2010, as well as in Law °13.005/2014 which established the National Education Plan (PNE), providing for the burden of State power, with the scope of ensuring the Inclusive Educational System, in all of its aspects, that is in all modalities and levels, as well as learning throughout the whole academic life, offering resources and services in which is referred to accessibility, making it necessary for the Institution of Specialized Educational Assistance, aiming to guarantee people with disabilities full access to curricula, stimulating the formation of teachers, so that new research can be carried out for the formulation referring to the plan of Specialized Educational Assistance. It is important to emphasize that the support of professionals in the most var-

ied areas, with the purpose of supporting the conditions of accessibility in relation to projects of the adaptation of buildings, projects of environments where activities can be realized without boundaries and a greater interaction of these professionals in relation to the public sector, is of greatest importance" (Tolentino, 2017).

It is very common to attribute this late realization to the lack of preparation of teachers, the lack of school structure, the lack of knowledge about difficulties and disabilities and even of the existence of special education as an educational proposal. In this topic we represent the main normative proposals related to inclusive education in Brazil and, some initiatives that are used like rooms of resources, curricular adaptations, support networks, specialized educational service, will be discussed, aiming to encourage the discussion about the construction of inclusive environments. From this perspective we understand that the inclusive environment is like a set of situations which tackle structural as well as relational questions, as we confirmed explaining the specific topic. According to some guidelines proposed by the Brazilian legislation, a room of resources is presented as one of the strategies used within Brazilian public schools. "In the context of educational inclusion, the room of resources plays the fundamental role in enabling students with special educational needs to access the common curriculum. In agreement with the legal recommendations, in the case, (...) the room of resources comprises one of the supports existent within special education and offers a service which is pedagogical in its nature, with the goal of complementing or supplementing the educational assistance which is provided in the common room. To guarantee the participation of students with special educational needs in the educational process, you have the indication that the professor of the room of resources, who possesses formation in special education, helps the

RENATA V. DE ARGOLO
RITA P. LIMEDE
TINE VERSTRAETE
PORTUGAL

school team in the implementation of responsible education for students with special educational needs, by means of adaptations in the content and curricular goals, resources and strategies, methodologies, among others (Resolution SE No. 8, 2006). (Oliveira e Leite, 2011, p. 198).

Another procedure suggested in Brazilian legislation are curricular adaptations, which according to Oliveira and Leite (2011, p. 198) are defined as “adaptations or transformations which professors and the school make in curricular proposals, to promote the necessary conditions for diversity in education. They can occur both in the basic elements of the curriculum which they try to make accessible. The curricular adaptations have as presupposition, the comprehension of different rhythms and forms of learning.”

Regarding the support networks, it is worth emphasizing some issues which refer to the modalities of special education as seen in Brazil, prior to the adoption of the National Education Plan.

As presented (Alonso, 2013) “Until the beginning of the 21st century, the Brazilian educational system housed two types of services: the ‘regular school’ and the ‘special school’ – or the student attended the first, or the second. In the last decade, our school system changed with the inclusive proposal and one single type of school was adopted: the regular system, which welcomes all students, offers adequate means and resources and offers support to those students who encounter barriers when learning. There are however, necessities which interfere in a significant way with the learning process and which require a school-specific attitude like, for example, the use of specialized resources and help to guarantee the learning of all students.” Help resources are all the specialized possibilities which help the student with his needs: “If the student presents a specific need, due to his characteristics or conditions, he may require, in addition to the common

principles of diversity in education, differentiated resources identified as special educational needs. The student can benefit from the specialized support, like the learning of specific languages and codes of communication and signalization, in the case of a visual and hearing impairment; mediation for the development of thinking strategies in the case of intellectual disability; adaptations of the material and the physical environment in the case of a physical disability; differentiated strategies for the adaptation and regulation of behaviour in the case of a global disability; broadening educational resources and or the acceleration of content for gifted children” (Alonso, 2013). This author defends that support systems start in the own school, with the whole management team, the administration, the teachers, the employees, the family, health professionals, and all the individuals involved in the educational process of the student with special needs.

The National Educational Plan (2011 – 2020) also suggests new goals for special education “this document, among other inclusive goals and proposals, establishes a new function of special education with the modality of education that permeates all the segments of schooling (from early childhood education to higher education); realizes the specialized educational service. About specialized educational services is highlighted: “The specialized educational service, in the context of the new policy, ends up being a privileged space for special education and its responsibility”.

Throughout the entire learning process, this service has to be articulated with the pedagogical proposal of common schooling (Brasil, 2008, p. 16). In addition, it is important to emphasize the obligatory nature of the specialized educational service offered to teaching networks, in reverse shift to the student who frequents the common class, preferably in the proper school where he is enrolled or in specialized centers which realize the educational service” (Bridi, 2009).

RENATA V. DE ARGOLO
RITA P. LIMEDE
TINE VERSTRAETE
PORTUGAL

DISCUSSION

After studying the three realities under the microscope of what a philosophy of inclusion is and what the literature and research knows about the benefits of an inclusive education, this is what we found regarding the three countries.

PORTUGAL

According to the analysed studies we found that there still is a gap between the law and what the theory defends, and what really happens in practice. Despite the teachers acknowledgement of the importance of an inclusive classroom and having an education based on the principles of a philosophy of inclusion, such as the benefits for the development of some skills in children with SEN and the moral development of their peers without SEN, most of them don't feel prepared to have children with SEN in their classes.

However, most teachers don't feel ready to deal with children with SEN in their classrooms due to lack of specific training. Another question that enlarges the gap between theory and practice in inclusive education is the lack of human resources and the lack of an adapted and prepared physical environment in schools to attend to the children with Special Needs.

BRAZIL

Despite the initiatives and strategies recommended by the law decrees being proven successful, we can verify that there are still some barriers that make inclusion effectively possible as it should be according to theory. Even though the school managers have interest in making it work, the barriers found in reality such as the lack of some teachers with proper training to handle children with SEN, the lack of funds for investment and schools without a physical prepared environment. In some places, being that Brazil is a country with some

differences, so in some areas there is still a long way to go regarding the establishment of an educational inclusive mentality.

The absence of human and physical resources, as well as proper training of some teachers can also be found even in places that acknowledge the importance of inclusion, causing a gap between theory and laws and what happens in reality of the classrooms.

BELGIUM

It is clear that theory and practice are still not on the same line in Flanders. The M-decree was only implemented in 2015 and two years later, it still isn't completely executed like it should be. Teachers and other professionals struggle with the decree and feel that they lack resources and training to be able to meet the standards of the decree. There is a lot of confusion and ambiguity. People who offer support appear not always to be informed about files and about what the precise needs of the children are before offering help and tips. Even when the file is clear, it doesn't mean that support is guaranteed. In some cases there is just a lack of resources to be able to meet the support questions in a qualitative way. The overall opinion of educational professionals is that the decree was implemented way too fast without any kind of transitional phase (Goethals & Vergauwen, 2018).

In sum, we can compare the reality that exists in the three countries, by stating that they all have embraced the importance of having an inclusive educational environment. However, we can still find some gaps in the three countries when it comes to transition those ideas and laws into practices, being the lack of training of the professionals the most pertinent one.

RENATA V. DE ARGOLO
RITA P. LIMEDE
TINE VERSTRAETE
PORTUGAL

REFERENCES

Agentschap voor onderwijsdiensten. (n.d.). Gelijke onderwijskansen. Consulted on January 17th 2018 from: <http://www.agodi.be/gelijke-onderwijskansen>

Alonso, D. (2013) Os desafios da Educação Inclusiva: Foco nas redes de apoio. Retrieved from: <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>

Bridi. F.R..de S. (2009) Atendimento Educacional Especializado. Retrieved from <https://online.unisc.br>

Capucha, L. (2010). Inovação e justiça social: Políticas activas para a inclusão educativa. Sociologia, Problemas E Praticas, 63, 25–50.
De Schauwer, E., Van Hove, G., Mortier, K., & Loots, G. (2008). 'I Need Help on Mondays, It's Not My Day. The Other Days, I'm OK'.—Perspectives of Disabled Children on Inclusive Education. Children & Society, 23(2), 99-111

Evans, P. (2004). Educating Students with Special Needs: A Comparison of Inclusion Practices in OECD Countries. Education Canada, 44(1), 32-35

Fernandes, P. (2013). Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro

RENATA V. DE ARGOLO

RITA P. LIMEDE

TINE VERSTRAETE

PORTUGAL

de referência europeu - doi: 10.4025/actascieduc.v35i2.21042. Acta Scientiarum. Education, 35(2), 201–211. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v35i2.21042>

Fragoso, F. M. R. A., & Casal, J. (2012). Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(3), 527–546. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300011>

Garcia, R. M. C. (2004) Políticas Públicas de inclusão : uma análise no campo da educação especial brasileira. Tese de Doutorado não publicada.

Ghesquière, P., Moors, G., Maes, B., & Vandenberghe, R. (2002). Implementation of Inclusive Education in Flemish Primary Schools: A multiple case study. *Educational Review*, 54(1), 47-56

Goethals, M, & Vergauwen, E. (2018, 17 January). Ondersteuning M-decreet 'chaotisch' en 'onduidelijk'. *De Standaard*.

Retrieved from: http://www.standaard.be/cnt/dmf20180116_03303049

Herederó, E. S. (2010). A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Revista Acta Scientiarum. Education*, vol. 32, núm. 2. pp. 193-208. Universidade Estadual de Maringá Paraná, Brasil

Jezine, E., & de Araujo Junior, R. P. (2012). Desafios da inclusão em Portugal: A importância das atividades de tempo livre na promoção das aprendizagens. *Revista Lusofona de Educacao*, (19), 37–66.

Lei no21/2008 de 12 de Maio (2008). Assembleia da República.

Retrieved from: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/>

Legislação/Lei_21_08.pdf

Mortier, K., Hunt, P., Desimpel, L., & Van Hove, G. (2012). Participatie van kinderen met een beperking en hun ouders in de realisatie van inclusief onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51(6), 319-330

Mortier, K., Van Hove, G., & De Schauwer, E. (2010). Supports for children with disabilities in regular education classrooms: an account of different perspectives in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 543-561

Legislação Educacional Brasileira.

Retrieved from: <http://WWW4.planalto.gov.br/legislaçao>

Oliveira, M. A, & Leite. L. P (2011). Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. *Revista Paidéia*, Vol. 21, No. 49, 197-205

Rodrigues, F. B., Campos, S., Chaves, C., & Martins, C. (2015). Family-school Cooperation in the Context of Inclusion of Children with Special Educational Needs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 309–316. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.127>

Santos, A. F., Correia, L. M., & Cruz-Santos, A. (2014). Perceção de professores face à educação de alunos com necessidades educativas especiais : um estudo no norte de Portugal. *Revista Educação Especial*, 27(48), 11–26

Tolentino, W. (2017) Da inclusão da pessoa com deficiência na educação.

Retrieved from: <https://wtsobrinho.jusbrasil.com.br/>

RENATA V. DE ARGOLO
RITA P. LIMEDE
TINE VERSTRAETE
PORTUGAL

artigos/517390348/da-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-na-educacao

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action. (Statement)*. Salamanca: Ministry of Education and Science Spain
Van Hove, G., Mortier, K., & De Schauwer, E. (2005). *Inclusief onderwijs: eerste resultaten van een diepgaand onderzoek in Vlaanderen. Impuls, 35(3), 172-175*

VIEIRA-RODRIGUES, M. M. de M., & SANCHES-FERREIRA, M. M. P. (2017). *A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em Portugal: a Opinião de Educadores de Infância e de Professores do 1o Ciclo do Ensino Público e Privado. Revista Brasileira de Educação Especial, 23(1), 37–52. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000100004>*

Vlaamse Overheid. (n.d.). *Buitengewoon basisonderwijs. Consulted on January 18th 2018 from: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/default.aspx/bao/buo>*

Vlaamse overheid. (n.d.). *Grote lijnen van het M-decreet. Consulted on January 17th 2018 from: <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet>*

Vlaamse overheid. (2017). *Besluit van de Vlaamse Regering betreffende codificatie sommige bepalingen voor het onderwijs. Consulted on January 15th 2018 from: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15040>*

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Paris:Autor.*

CURRÍCULO ESCOLAR E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

SCHOOL CURRICULUM AND ETHNIC- RACIAL RELATIONS EDUCATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

***MARIA APARECIDA CLEMÊNCIO
/UDESC/ BRASIL***

RESUMO

Nós, brasileiros, vivemos numa sociedade complexa, plural, diversa e desigual. A nossa diversidade e pluralidade, contudo não se exhibe só através das diferentes culturas constituintes da população. Os casos de discriminação e racismo contra índios, negros e outros considerados diferentes, na escola, ainda são comuns. Geralmente, questões como estas têm sido silenciadas, tratadas com omissão pelos professores e demais integrantes da comunidade escolar. Frente a essa situação, a discriminação não se dá apenas pela atitude agressiva (xingamentos, indiferença, desqualificação, etc), ela se manifesta pela ausência de visibilidade, pela maneira estereotipada e pelo silêncio com que são tratados os considerados diferentes na escola. Não estar contemplado, não se ver confirmado culturalmente e etnicamente influencia na construção de identidade das crianças. No caso dos afro-brasileiros, busca-se a manutenção de uma identidade étnica positiva, partindo das histórias de resistência do povo negro e dos indígenas, contrapostas à história oficial dos “vencedores”. Nesta relação, são reafirmadas as diferenças internas do grupo e, com elas a reivindicação por direitos, em que se constrói um sujeito político. Dessa forma, este trabalho se ocupa em refletir acerca de como tem sido estruturado nosso currículo escolar. Refletir sobre como o currículo perpassa questões tão importantes quanto imprescindíveis para uma análise

dos aspectos subjetivos referentes à concepção de currículo que temos construído ao longo da história da educação brasileira.

Palavras-Chave: Escola; Currículo; Relações Étnico-Raciais; Professores

INTRODUZINDO A TEMÁTICA

O currículo escolar abrange as experiências de aprendizagens implementadas pelas instituições escolares e que deverão ser vivenciadas pelos estudantes. Nele estão contidos conteúdos que deverão ser abordados no processo de ensino aprendizagem e a metodologia utilizada diferentes níveis de ensino. Ele deve contribuir na construção da identidade dos alunos na medida em que ressalta a individualidade e o contexto social que estão inseridos. Além de ensinar um determinado assunto, deve aguçar as potencialidades e a criticidade dos alunos. No entanto, nem sempre o currículo cumpre este papel, seja porque não contempla a diversidade e/ou porque não seja visto como espaço de contestação. Focando na valorização e reconhecimento da diversidade, no sentido de que a escola, incorpore a história e a cultura do povo negro e indígena em seu currículo, conforme determina a Lei, tratando a questão étnico-racial de forma interdisciplinar; este artigo busca refletir acerca de como tem sido estruturado nosso currículo escolar. Pensar que no

MARIA APARECIDA CLEMÊNCIO

BRASIL

currículo são corporificadas questões tão importantes quanto imprescindíveis para uma análise dos aspectos subjetivos referentes à concepção de currículo que temos construído ao longo da história da educação brasileira. O artigo está organizado em três seções, sendo esta introdução a primeira, seguida de: Currículo e Educação das Relações Étnico Raciais e Relações Étnico Raciais Desafios e Perspectivas. Contudo primamos por um trabalho pedagógico que vise à transformação de visões de mundo e mentalidades que favoreçam o respeito às diferenças e a consequente superação do currículo eurocêntrico.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

Convivemos num país com grande diversidade étnico-racial e são muitas as lacunas nos conteúdos curriculares, apontando para ausência de referências históricas, culturais, geográficas, linguísticas e científicas, que deem embasamento e explicações a favor da construção do conhecimento e da elaboração de conceitos mais complexos e amplos, contribuindo para formação e fortalecimento da autoestima de nossos jovens e dos docentes. Refletir sobre o currículo da escola e a diversidade cultural, significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações no cerne do processo educativo.

No ano de 2004, o ministério da Educação divulgou as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. As diretrizes foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação para dar continuidade à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo oficial. As diretrizes fazem parte das políticas de reparação, reconhecimento e valor-

ização da população afrodescendente visando a permanência e sucesso escolar.

Envolve, portanto, ações afirmativas no sentido de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisições de competências e conhecimentos tidos como indispensáveis para a atuação participativa na sociedade. O ideário desta política pública somente poderá ser efetivado se, dentre inúmeras outras questões, houver uma mudança nos processos educativos de todas as escolas brasileiras. E é justamente sobre estes processos que o Ministério da Educação e Cultura, por meio da recente publicação "Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais", oportuniza tal mudança. Nesse cenário, sua leitura e discussão tornam-se indispensável para os professores das diferentes esferas educacionais.

A história da população negra no Brasil foi amplamente documentada por sua condição escrava. Na literatura sobre a escravidão, predominou a visão de um negro na esfera econômica como mercadoria e, posteriormente, na esfera da cultura como exótico, e na esfera política como grupo destituído de capacidade organizativa e propositiva.

Em primeiro lugar, no advento da sociedade industrial e livre, o negro ficou a margem, haja vista a não incorporação dessa população no trabalho livre. Em segundo lugar, na educação permaneceu na esfera do desejo, pois as desvantagens relativas a ocupação, habitação as quais foi submetido não lhe permitiram o acesso à educação. Questionando ao longo do tempo os indicadores que separavam a população negra da população branca, se esta era derivativa da discriminação de classe ou raça, chegou-se a conclusão de que a discriminação racial, sob a forma de racialização da experiência do negro antecedeu a sociedade de classe no Brasil (BRASIL, 2008). Teóricos como (GOMES, 2007) e (RIBEIRO e GONÇALVES, 2012), afirmam que no Brasil, em

MARIA APARECIDA CLEMÊNCIO

BRASIL

se tratando dos negros, a raça é vista pelo grupo negro e também pelos demais, como um delimitador das fronteiras entre os afro-brasileiros e os outros. Os autores concordam que neste caso, pensar educação das relações étnico raciais, não pode prescindir do entendimento dos conteúdos de raça, gênero e etnicidade. Ainda sobre esse assunto, (Ribeiro e GONÇALVES, 2012, p. 15), indicam que:

Raça difere de outras noções, como gênero, por exemplo. Raça não se refere a nenhuma característica física, inequívoca, enquanto gênero vincula-se à noção biológica de sexo. O termo racismo refere-se ao conjunto de crenças que classificam na humanidade em coletividades distintas, definidas em função de atributos naturais e/ou culturais. Esses atributos são organizados em uma hierarquia de superioridade e inferioridade, que pode ser descrita como racista.

Etnia é o termo empregado, em geral, para designar um grupo social que se diferencia de outros por sua especificidade cultural. E etnicidade é um neologismo que surgiu no âmbito dos estudos sobre relações interétnicas inseparáveis do conceito de grupo étnico, podendo significar a condição de permanecer a um grupo étnico, os grupos étnicos necessitam de etnicidade para estabelecer a distinção.

No entanto, essa compreensão é recente e somente na metade do século XX é que ganha relevância no meio acadêmico. O mito da democracia racial, no dizer de (SILVA, 1993), deu base para a construção do discurso da unidade entre brancos, negros e índios, que encobriu as hierarquias e as discriminações constitutivas das relações entre brancos e não-brancos. Posterior à década de 50, o problema racial aparece como tema menor da chamada questão social, explicado na chave do

conflito social e político entre as classes.

O movimento negro no pós-abolição e, sobretudo ao longo do século XX e ainda em nossos dias tem lutado no sentido de desconstruir essa visão do negro brasileiro, instituída durante o período colonial que dificultava o acesso da população afro-brasileira, em condições de igualdade, a duas esferas principais da vida social: o mercado de trabalho e a educação. É possível dizer também que essa exigência constava, por exemplo, na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1950. O que representa uma luta de, portanto, para mais de meio século na conquista de direitos pela igualdade na diversidade (SANTOS, 2005).

Nessa dinâmica, por garantias sociais e de acesso à educação, também por valorização das diferentes culturas presentes no Brasil, acentua-se na década de 90 com reivindicações e propostas do Movimento Negro, apontando a necessidade do estabelecimento de diretrizes para formulação de projetos de valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, comprometidos com a educação das relações étnico-raciais.

Efetivamente conforme Santos (2005) as reivindicações foram requeridas ao Estado brasileiro na primeira metade da década de noventa do século XX, quando foi realizado um dos eventos mais importantes organizado pelas entidades negras brasileiras, a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida em 20 de novembro de 1995, em Brasília. Recebidas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto, as lideranças do movimento negro denunciaram a discriminação racial e condenaram o racismo contra os negros no Brasil. Entregaram ao chefe de Estado brasileiro o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, com várias propostas antirracistas. No tocante à educação podemos citar, entre outras:

MARIA APARECIDA CLEMÊNCIO

BRASIL

-Implementação da Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino;

-Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União;

-Desenvolvimento de programas permanentes de capacitação de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial;

-Identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (BRASIL, 1996).

Alguns pontos desta histórica reivindicação dos movimentos sociais negros foram atendidos pelo governo brasileiro na segunda metade da década de 1990, como, por exemplo, a revisão de livros didáticos ou mesmo a eliminação de vários livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada, ou seja, eram apresentados como subservientes, racialmente inferiores, entre outras características negativas (SANTOS, 2005, p.20). Por consequência, vários municípios de diferentes estados brasileiros, entendendo como legítimas as reivindicações dos movimentos sociais negros reconheceram a necessidade de reformular as normas estaduais e municipais, dentre estes podemos citar: Estado da Bahia, Rio Grande do Sul – Porto Alegre, Minas Gerais - Belo Horizonte, dentre outros.

Foi assim, através destas lutas e pressões do Movimento Social Negro por uma educação não eurocêntrica e antirracista, que culminamos no ano de 2003, na conquista da Lei no 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, podem-

os dizer que foi um ganho para toda sociedade. Com a aprovação da Lei, se torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras nos estabelecimentos de Educação Básica, oficiais e particulares.

A **Lei n. 10.639/2003** pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da **Lei n. 10.639/2003** significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas (BRASIL, 2008).

É importante lembrar, que esta lei foi alterada no ano de 2008 pela Lei 11645, incluindo-se também a temática indígena. Passando a vigorar com a seguinte redação:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

MARIA APARECIDA CLEMÊNCIO

BRASIL

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (MECBRASIL, 2008).

Essa legislação é regulada pelo PARECER N.º003/2004 do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP que estabelece as diretrizes curriculares para as relações étnico-raciais e visa:

regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (BRASIL, 2004).

O parecer tem também a função de orientar administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, professores e responsáveis pela elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Além destes, destina-se às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros. Para norteamento em situações de diálogo com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasilei-

ros. À diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Este dispositivo legal tende a oferecer uma reposta na área da educação, entre outras, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Quer também dar conta da produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Por conta disso, esta lei não poderá ser apenas um instrumento burocrático, esta deve exercer institucionalmente papel de estruturador curricular.

Neste sentido, vimos implicados aqui, alguns desafios para implementação desta:

-Formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos do seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada;

-Reconhecer a diversidade não apenas no seu aspecto regional e local, mas, sim, sua presença enquanto construção histórica cultural e social que marca a trajetória humana;

-Desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira;

-Do ponto de vista político, reinventar novas práticas pedagógicas e curriculares

MARIA APARECIDA CLEMÊNCIO

BRASIL

Nesta chave de mudança de paradigmas culturais e educacionais, pensamos que o reconhecimento a diversidade se torna aqui o principal desafio da escola. Avançar a dinâmica ainda presente do conhecimento pautado em uma só cultura – eurocêntrica para inclusão de concepções incluindo a diversidade como central nas práticas pedagógicas, nos currículos, na relação com alunos, familiares e demais profissionais da escola.

A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem (GOMES, 2007, p.18). Dessa forma, como entender melhor o sentido do currículo e como este pode contribuir no sentido da diversidade? Nos ancoramos em Antonio Flavio B. Moreira (1997) e Vera Maria Candau (1997). Para os autores, é possível identificar várias concepções de currículo que incorporam, com maior ou menor ênfase, debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos nossos alunos e alunas. Em síntese as questões curriculares são marcadas pelas discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade.

O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos; Este possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido da produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas;

Tomaz Tadeu da Silva (1995, p.195) adverte que: As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto

as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça e classe –noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos.

Corroborando com Silva (1995), Trindade (1997), manifesta-se sobre o currículo, trazendo a pauta a cultura negra, indagando sobre a possibilidade da inserção desta cultura, assim como outras, no currículo. A autora salienta que:

Num movimento de ação e reação, negros e mulheres, gays, lésbicas, deficientes, diferenças, ...; a questões das diferenças de gênero, cultura, cor, e de várias especificidades humanas, borbulham no mundo e com a visibilidade global dessas singularidades que se agencia buscando comunicação, vem também a necessidade de se discutir diante dessa nova era que se apresenta: como se pode construir uma pedagogia pluricultural e criativa onde não se reproduzam padrões, estereótipos, exclusões (p.95)

Com base em Trindade, entendemos que para que esta prática se estabeleça, é necessária uma atuação efetiva dos professores e de toda a comunidade escolar, os quais precisam estar imbuídos na efetiva inclusão da temática nos Projetos Pedagógicos da Escola, assim como nos planos de ensino de professores, bem como na avaliação e acompanhamento periódico do desenvolvimento do trabalho sobre o tema em sala de aula.

A legislação acrescenta e recomenda formas de incentivo à pluralidade étnico-cultural, necessárias no processo de formação inicial e continuada de professores, afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento aqui posta. Dessa forma, o acompanhamento e fomento na ação pedagógica desse grupo são fundamentais para que se perceba se esse trabalho na prática se efetiva.

MARIA APARECIDA CLEMÊNCIO

BRASIL

Salientamos que qualificar de forma ampla os professores de ensino fundamental e médio para incluírem em suas disciplinas o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por si só não basta. Há que se formar professores qualificados para uma educação antirracista e não eurocêntrica. O que urge que as universidades já formem professores qualificados para uma educação anti-racista e não eurocêntrica. Para tanto, mudança profunda nos programas e/ou currículos das licenciaturas, uma vez que atualmente elas não são capazes de cumprir os objetivos da Lei nº 10.639/03 (SILVA, 1995).

Um exemplo desta formação a que nos referimos, foi a instituído em 1995 na Universidade Federal Fluminense – UFF, antes mesmo da promulgação da lei, o Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – Penesb, a fim de incorporar o tema relações raciais às funções da universidade (OLIVEIRA, 2003). Este programa tem a função de:

oferecer uma formação universitária de qualidade e produzir conhecimentos relevantes sobre raça e educação em uma postura progressista, com o propósito de fortalecer a argumentação e a ação de grupos e de setores que se empenham na realização das lutas sociais pela transformação, atendendo a necessidades sociais apontadas pela condição do negro na sociedade em geral e em particular na educação (p.110).

Exemplos similares ao Penesb/ UFF, temos também na década de 90 a criação do NEABS - Núcleo de Estudos Afro Brasileiros, em sua maioria criado por iniciativa de professores, estudantes e ativistas do movimento negro para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, com intuito de subsidiar a formulação e execução de políticas públicas de promoção da igualdade racial; estudar e divulgar a realidade dos afrodescendentes na sociedade brasileira; com vistas a criar mecanismos de combate ao racismo e às discriminações. Registrar a

memória social afrobrasileira e capacitar educadores em geral para que promovam atitudes de respeito às culturas dos grupos etnicorraciais e sociais presentes na escola e organizarem programas e materiais de ensino que visem ao diálogo entre essas culturas.

Temos notícia também da incorporação nos currículos dos Cursos de Licenciatura em universidades públicas da inserção do estudo da cultura e história africana e afrobrasileira no Projeto Político Pedagógico Institucional, com extensão nos Projetos Pedagógicos de Curso e consequente inclusão nos Planos de Ensino de Cursos de Licenciatura.

Por outro lado, torna-se fundamental no caso dos professores em serviço, o conhecimento das diretrizes curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais. As diretrizes curriculares (BRASIL, 2004, p. 18) estão pautadas em sete princípios:

1. Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas;
2. Educação das relações étnico-raciais;
3. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações;
4. Consciência Política e Histórica da Diversidade;
5. Fortalecimento de Identidades e de Direitos;
6. Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações
7. Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação

A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro em valorizar a escola e a aprendizagem escolar como um “bem supremo” e uma espécie de “porta da esperança” da sociedade moderna. A escola, neste caso passa a ser socialmente definida por esse grupo como possibilidade de ascensão social, conforme pesquisa realizada pelo sociólogo Florestan Fernandes em 1951 (SANTOS, 2005).

MARIA APARECIDA CLEMÊNCIO

BRASIL

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Os africanos trouxeram consigo, conhecimentos de agricultura, mineração, construção, tecelagem, medicina, matemática, engenharia que por sua vez foi empregado e contribuiu para dar sustentáculo a atividade colonial no Brasil. Entendendo que a escravização foi uma apropriação forçada da força de trabalho e do conhecimento africano que aqui se desenvolveu, é necessário que seja problematizado e questionado o conhecimento de uma só cultura, tomado como válido nos currículos escolares. Até porque povos indígenas e africanos como já dito, produziram conhecimentos em todas as áreas. Para (RIBEIRO E GONÇALVES, 2012, p. 6), “entender que existem culturas produzidas pelos afro-brasileiros têm um sentido político. Elas são espaços de sociabilidade, o lugar de compartilhamento de evidências, de construção de identidade e saberes, do fortalecimento da auto estima de grupos desprotegidos socialmente.” Nesta perspectiva estamos diante de uma nova postura do sistema de ensino que considere a pluralidade cultural e a diversidade étnico racial como tema transversal no cotidiano escolar do ensino básico e sobretudo dos programas de formação dos cursos de licenciatura em todos os campos. Abrir um modo contra hegemônico de discussão do tema, relacionando com os diversos atores e os diversos conhecimentos presentes na formação brasileira e do conhecimento humano.

Espera-se que a escola, incorpore a história e a cultura do povo negro e indígena em seu currículo, conforme determina a Lei, tratando a questão étnico-racial de forma interdisciplinar. O trabalho pedagógico deve ir muito além da folclorização ou de datas comemorativas. Seu propósito maior visa à transformação de visões de mundo e mentalidades que favoreçam o respeito às diferenças e a consequente superação do currículo eurocên-

trico. É esperado que a atuação dos professores no que tange a implementação das referidas leis, contribua no sentido de fomentar a importância do estudo e valorização da diversidade em todos os seus sentidos – étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, classe, dentre outras. Essa atuação ganha sentido quando provoca nos demais colegas educadores, discentes, gestores e técnicos, a necessidade de contribuir para um trabalho pedagógico de inclusão e valorização da diversidade étnico-cultural na escola. Com isso, é importante que sempre se busque a manutenção e continuidade das ações que deem conta da efetivação dos conteúdos referentes à cultura e história africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Mais importante ainda buscar a superação das dificuldades, investir na conscientização acerca das abordagens que informam diferentes estratégias multiculturais, bem como sobre tensões a elas inerentes, devem servir de estímulo para que se continuem as discussões, de forma a desafiar currículos homogeneizantes e eurocêntricos.

As políticas generalistas vigentes, tem servido para reforçar situações de discriminação; por isso é necessário que apostemos nas políticas de valorização da diversidade onde todas as pessoas possam ser reconhecidas por suas atitudes perante o mundo e não porque sejam desta ou daquela raça/etnia. Saber quem somos, como temos nos transformado, quais nossos grupos de relacionamento e de pertença, ajuda a elucidar sobre o cenário histórico e cultural no qual estamos assentados. Até porque, para Trindade (2002, 43-46), “as diferenças são construídas socialmente e subjacentes a elas, se encontram relações de poder. O processo de produção da diferença é um processo social, não é algo natural ou inevitável.” Precisamos lutar para conquista da igualdade na diferença, o que é apontado por Trindade (2002), como uma possibilidade des-

MARIA APARECIDA CLEMÊNCIO

BRASIL

de que, considerarmos as diferenças em sala de aula, tornando-a viável despertando o interesse dos alunos e alunas tão diferentes, atendendo as especificidades dos distintos grupos, problematizando as relações de poder, as situações de opressão, procurando facilitar a aprendizagem de todos os estudantes num ambiente rico, plural, estimulante e desafiador que é a escola no seu interior. Pensar a prática docente não alienada do contexto sócio histórico que valorize não só a razão, a linearidade da escrita, mas a construção de uma escola como espaço e possibilidade de convivência com os diferentes. Um professor político, engajado, combativo que lute para fazer da escola um espaço de liberdade onde as diferenças de gênero, orientação sexual, de classe, de raça/etnia e suas histórias submersas possam estar presentes nos diferentes componentes curriculares. Repensar-se:

Temos como referência que qualquer caminho trilhado no sentido de lidar com a dupla diversidade - igualdade, com o foco na dimensão das diferenças humanas no cotidiano educacional, não será neutro, nem ideal, mas comprometido com nossas visões de mundo, com valores que incorporamos ao longo da nossa existência e tecido por concepções a respeito da vida. Ou seja, nossas visões, nossos parâmetros não estão deslocados do mundo, mas são sociais, política, histórica e ideologicamente determinados. O que não é sinônimo de fatalidade ou de passividade diante da vida, dos acontecimentos, da realidade. O cotidiano escolar é complexo, sobretudo ao pensá-lo na perspectiva da diferença; afinal, fomos formados como docentes tendo como raízes uma visão universalista e convergente do pensamento humano. Nós nos iludimos com unanimidade, com respostas únicas, presentes únicos, tempos únicos, imagens padronizadas que representam os alunos ideais, provas objetivas, o discurso da normalidade, da ordem, da evolução, do progresso, do desenvolvimento evo-

lutivo, da família estruturada num padrão que não corresponde à diversidade de organizações familiares existentes. Muitos de nós fomos formados na perspectiva de que educação, escola era para moldar os alunos, controlar, preparar para a vida (Estranho, não? O que acontece no aqui - agora do cotidiano não é vida?), dar aula, ou preencher o ser vazio com o conhecimento acumulado pela humanidade e socialmente valorizado, ou permitir que este conhecimento preexistente neste aluno possa se desenvolver, se expandir com a intervenção do professor. (TRINDADE, mimeo).

Revisar, ressignificar, alterar, pensamentos, conhecimento, normas, regras, valores, conceitos e os textos e imagens históricas de representação em materiais existentes ainda hoje nas escolas sobre as diferentes diversidades de raça/etnia, sexo, gênero, geração, deficiência, dentre outras. Cabe efetivar as alterações curriculares contemplando as diversidades, tanto nos cursos de licenciatura como nos de bacharelado para implementação da legislação. Promover, financiar ações de ensino e pesquisa e também a produção de material sobre as diferentes diversidades. Ampliar linhas de fomento que contemplem pesquisas sobre indígenas e afrodescendentes.

MARIA APARECIDA CLEMÊNCIO

BRASIL

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, 2008.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação(CNE). *Parecer 03/2004 de 10 de março do BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.*

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan (Orgs.). *Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo*. São Paulo: Anhembi, 1955.

Canen, Ana. "O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação." *Comunicação e política* 25.2 (2007): 91-107. Conselho Pleno do CNE. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 23001.000215/2002-96 CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/3/2004 Proc. 23001000215/2002-96 Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

Executiva Nacional da Marcha Zumbi. Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida. Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Ática, 3º Ed., 2

Vols., 1978 [1965].

RIBEIRO, Ana Paula Alves ; GONÇALVES, Maria Alice Rezende (Org). *História e Cultura Africana e Afrobrasileira na Escola*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.126p.

GOMES, Nilma Lino. *Diversidade e Currículo*. In: *Moreira, Antônio Flávio Barbosa Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura / [Antônio Flávio Barbosa Moreira , Vera Maria Candau] ; organização do documento Jeanete eauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.*

GOMES, Nilma Lino. *Educação em Revista, Belo Horizonte, N° especial, Setembro de 2000.*

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

Brasil. Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade : relações étnico-raciais e de gênero / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP) , equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.4 v

Ministério Da Educação - Secretaria De Educação Básica Indagações sobre Currículo: Diversidade E Currículo.

LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse (org). *Negros e Currículo*. Florianópolis, 1997.

MARIA APARECIDA CLEMÊNCIO BRASIL

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (org). *História e Cultura Afrobrasileira na Escola*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos. *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. *Educação-Diversidade-Igualdade: num tempo de encanto pelas diferenças*. Disponível em: <http://www2.faac.unesp.br/publicacoes/anais-comunicacao/textos/46.pdf>. Acesso em 20/05/18.

SILVA, Tomaz Tadeu da. "Currículo e identidade social: territórios contestados". In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo: uma introdução crítica*. Porto Alegre: Porto Editora, 1991.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Diversidade étnico-cultural e currículos Escolares: dilemas e possibilidades*. Cadernos CEDES, São Paulo, 1993.

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PRÁTICA CURRICULAR:
EXPERIÊNCIAS DO NÚCLEO EXTENSIONISTA RONDON DA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - BRASIL
UNIVERSITY EXTENSION AS A CURRICULAR PRACTICE:
EXPERIENCES OF THE RONDON EXTENSIONIST CORE OF
THE STATE UNIVERSITY OF SANTA CATARINA - BRAZIL
ALFREDO BALDUÍNO SANTOS /DOUTORANDO, IE/
UMINHO/ PORTUGAL /UDESC/ BRASIL
ANA MARIA CARNEIRO COSTA E SILVA
/IE/ UMINHO/ PORTUGAL
FÁBIO NAPOLEÃO /UDESC/ BRASIL**

RESUMOS

O Núcleo Extensionista Rondon da UDESC – NER/UDESC foi criado por meio da Portaria nº 1192/2010, no ano de 2010, e vem possibilitando o intercâmbio dos acadêmicos e a inserção da Universidade em diferentes áreas de conhecimento e em diversos cenários do estado de Santa Catarina, bem como do país, na busca do desenvolvimento regional e nacional. Busca-se assim, a garantia da interdisciplinaridade, da interação entre a Universidade e a Sociedade, primando pela qualidade, considerando o impacto das ações de Extensão no âmbito da UDESC, reforçando a missão da Universidade frente a realidade social. O NER/UDESC vem realizando Operações desde 2010, organizando assim 14 Operações, efetuando 10.455 oficinas com a participação de 2.750 acadêmicos/as extensionistas. Durante esse período foram contempladas mais de 330 mil pessoas em 136 municípios de Santa Catarina, 06 municípios do Paraná, 05 no Estado de Goiás, um em Brasília e uma cidade no vizinho país, a Argentina. As atividades são desenvolvidas e planejadas considerando as oito áreas da Extensão Universitária no Brasil: Comunicação; Cultura; Direitos Humanos e Justiça; Educação; Meio Ambiente; Saúde; Tecnologia e Produção e Trabalho, e são desenvolvidas pelos extensionistas/rondonistas de forma interdisciplinar, visando desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Traz como metodologia de trabalho, a realização de oficinas com carga horária de no

mínimo 2 horas, a ser definido em parceria com os Municípios, identificando os segmentos prioritários para o desenvolvimento local, articulando as competências e promovendo a interação dos cidadãos na busca de soluções que contribuam com a sustentabilidade social da região, bem como, fomentar a formação continuada de gestores, agentes de saúde, conselheiros, representantes sociais e educadores, numa perspectiva emancipatória e de direitos humanos, possibilitando assim, retornar à sociedade parte de seu investimento nesta Instituições de Ensino Superior –IES, estimulando a participação da comunidade em geral à participação na cultura local, visando seu desenvolvimento nas diferentes regiões, objetivando promover a interação, entre a sociedade e a comunidade acadêmica, como também na promoção de ações que contribuirão com o desenvolvimento dessas cidades, conhecendo a Extensão Universitária, suas Diretrizes e Políticas Extensionistas no Brasil.

Palavras-chaves: Extensão Universitária, NER/UDESC, Formação.

ALFREDO BALDUÍNO SANTOS BRASIL ANA MARIA CARNEIRO COSTA E SILVA PORTUGAL FÁBIO NAPOLEÃO BRASIL

A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) através da sua Pró Reitoria de Extensão (PROEX) vem participando deste processo de desenvolvimento e incentivo da extensão, por meio de Editais PROEXT ou recursos próprios¹⁹ através da submissão de projetos nas áreas definidas pela Política Nacional de Extensão²⁰. São elas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho.

Na condição de docente da UDESC venho participando ativamente de todo esse processo de construção e valorização da extensão no âmbito nacional, inclusive defendendo a efetiva participação do corpo docente das Instituições de Ensino Superior (IES) na qualidade de extensionista, garantindo assim o princípio da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão preconizado pela Universidade.

Deste modo, o Núcleo Extensionista Rondon - NER/UDESC, vem possibilitando o intercâmbio de acadêmicos e a inserção da Universidade em diferentes áreas de conhecimento e em diversos cenários no Brasil, notadamente no estado de Santa Catarina, na busca do desenvolvimento regional. Busca-se assim a garantia da interdisciplinaridade, da interação entre a Universidade e a Sociedade e da qualidade e do impacto das ações de Extensão no âmbito da UDESC, reforçando a missão da Universidade diante a realidade social, atuando no ensino e na investigação de excelência, sem perder esse compromisso com a sociedade.

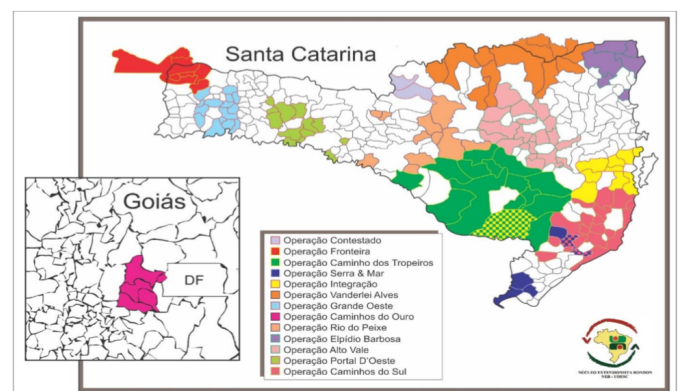
Pensando assim, a UDESC por meio do Núcleo Extensionista Rondon, atende ao desafio de cumprir a lei em que regulamenta a curricularização proposta pela lei, **nº 13.005 de 25 junho de 2014**, e o mínimo, 10% (dez por cento) para creditação da extensão universitária, considerando as atividades que são desenvolvidas semestralmente conforme passaremos a descrever.

Criado por meio da Portaria nº 1192/2010, o **Núcleo Extensionista Rondon – NER/UDESC** pro-

porciona o intercâmbio dos acadêmicos e a inserção da Universidade em diversos cenários do Estado de Santa Catarina, e mesmo fora do estado, buscando-se, assim, a garantia da interdisciplinaridade, da interação entre a Universidade e a Sociedade, da qualidade e do impacto das ações de extensão no âmbito da UDESC, reforçando a missão da universidade diante a realidade social.

A atuação extensionista tem proporcionado aos acadêmicos a percepção de que a IES cumpre com o princípio de que é imprescindível para a formação do profissional cidadão sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica acadêmica com realidade social palpável.

Deste modo, o NER atua nas áreas da Extensão Universitária Brasileira, onde até o momento, já realizou, quatorze (14) inserções sociais, as quais denominamos Operações, realizadas nos municípios que compõem as Agências de Desenvolvimento Regionais - ADR de Santa Catarina, sendo que destas 14, uma aconteceu em Goiás e outra em Brasília, conforme podemos observar no mapa que segue:



Fonte:NER UDESC, 2016.

¹⁹ O Programa de Apoio à Extensão (PAEX), sob a coordenação da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Comunidade, gerência os recursos de extensão da UDESC.

²⁰ A Política Nacional de Extensão é pactuada pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), reunidas no Fórum de Pró Reitores de Extensão das universidades públicas- FORPROEX, que tem como documento referencial, o Plano Nacional de Extensão publicado em novembro de 1999. O plano define como diretrizes para a extensão a indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, a interdisciplinaridade e a relação bidirecional com a sociedade.

ALFREDO BALDUÍNO SANTOS BRASIL

ANA MARIA CARNEIRO COSTA E SILVA PORTUGAL

FÁBIO NAPOLEÃO BRASIL

Estas operações contabilizam a participação de 2750 acadêmicos (alunos) e servidores universitários (técnicos e professores), que após o curso de preparação oferecido pelo Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina – CEAD/UDESC, se deslocam por um período de dez dias, ficando imersos em diferentes municípios, vivenciando diferentes realidades sociais e culturais destes, e atuando de forma interdisciplinar, nas oito áreas da extensão universitária, a saber: saúde, educação, meio ambiente, cultura, direitos humanos, comunicação, tecnologia e trabalho, correspondente as linhas temáticas que compoem a Política Nacional de Extensão no Brasil. Neste espaço de imersão social, considerando as áreas da extensão universitária, já mencionadas os acadêmicos (alunos) para além de vivenciarem o dia a dia social e cultural, têm ainda, a oportunidade de interagirem com este grupo social, convivendo com as demandas políticas, sociais e administrativas, com uma intensidade, que de acordo com diferentes depoimentos, por certo não teriam outra oportunidade de vivenciar nos cursos de suas universidades, pois as demandas mesmo que planejadas previamente, são avaliadas e reavaliadas, buscando soluções imediatas e criativas. As atividades são apresentadas aos gestores municipais, sendo organizadas por meio de oficinas e palestras, de acordo com o que é solicitado e planejado com professores, alunos e grupo gestor de cada município. Nestas doze operações foram realizadas um total de 10.455 atividades, conforme gráfico que segue:

ATIVIDADES REALIZADAS



PARTICIPANTES – ALUNOS E SERVIDORES



FONTE: NER UDESC, 2016.

Cabe ainda resaltar que durante esses oito anos deste projeto, conseguimos fazer com que a UDESC e as Instituições convidadas para esta ação, chegaram a cento e cinquenta (150) municípios conforme descrito anteriormente, envolvendo 331.939 pessoas das mais diversas idades. Preocupado com a formação e informação aos participantes, este projeto, assume de fato a responsabilidade de abrir as portas das universidades através da extensão, para a comunidade geral, se transformando em um elo entre a teoria e a prática.

MUNICÍCIOS



ALFREDO BALDUÍNO SANTOS BRASIL ANA MARIA CARNEIRO COSTA E SILVA PORTUGAL FÁBIO NAPOLEÃO BRASIL

PÚBLICO ATENDIDO



FONTE: NER UDESC, 2016.

Apresentaremos a seguir alguns depoimentos que ilustram o impacto da atividade para o aluno durante as atividades realizadas pelo NER UDESC, desde 2010, depoimentos de alunos que reforçam a importância das atividades, bem como a percepção destes alunos sobre o significado desta participação na composição e complemento de seus currículos.

Não poderíamos deixar de apresentar como inovação curricular, a extensão universitária, já preconizada desde 2018 na Carta Magna do Brasil, que junto com o ensino e a pesquisa, devem acontecer de forma indissociável, bem como nos documentos apontados pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão – FORPROEX e ainda o Plano Nacional de Educação – PNE.

Sendo assim, considero de relevante expressão o depoimento destes alunos, para percebermos a importância de seu contato com o real, transformando seu conhecimento teórico em uma prática transformadora e cidadã.

DEPOIMENTOS DE ALUNOS E ALUNAS:

“Costumo escutar alguns “Mas o Projeto Rondon não tem nada haver com nosso curso” de alunos de administração pública. Pois bem, nessa operação tive o imenso prazer de conhecer o município catarinense de Presidente Castello Branco,

que adota a Agenda Ambiental na Administração Pública (A3P), sendo que já recebeu premiações em nível nacional por conta deste fato. Engraçado foi, que A3P era um dos assuntos que mais estudei no semestre que passou, e em uma tarde, vi meus olhos brilharem ao escutar do prefeito e dos gestores municipais sobre seus projetos. Gostaria de dizer aos meus colegas: vivam o que vocês estudam; conheçam uma prefeitura como esta; saiam da sala e ouçam o plano de gestão municipal da boca dos próprios gestores, não só do professor, dos textos. Eu tive essa sorte, e só tenho que agradecer ao Núcleo Extensionista Rondon Udesc - NER / UDESC por me levar à esses e muitos outros lugares. Sim, Rondon engloba o nosso curso (e muitos outros)”;

“Quando cheguei pela primeira vez no alojamento, na minha primeira operação, pensei em ir embora, na mesma hora, quando tive que fechar minha mala e virar as costas para aquele alojamento no último dia, não queria ir embora por nada. Quando cheguei, não sabia muito o que iria acontecer, sabia que o projeto era voltado para ações com a comunidade, mas nada muito além disso. Fui separado dos meus colegas de centro, alojado com 19 desconhecidos, me sentia perdido, querendo fugir, mas com o passar dos dias, fui perdendo totalmente a vontade de ir embora e até sofria por antecipação com a ideia de retornar para casa. Aos poucos eu entendi o que era o projeto, que era aplicar o teu conhecimento acadêmico na comunidade, mas então eu pensei: “Caraca, o que um estudante de Engenharia de Petróleo tem a contribuir no dia-a-dia de uma criança? Um idoso? De alguém que não seja da área?”, foi então que eu descobri que eu podia contribuir muito, com uma pequena dose de conhecimento, dando atenção a alguém, dando um abraço bem apertado, distribuindo sorrisos, sentado para conversar, pintando minha cara, fazendo caretas, apenas

ALFREDO BALDUÍNO SANTOS BRASIL
ANA MARIA CARNEIRO COSTA E SILVA PORTUGAL
FÁBIO NAPOLEÃO BRASIL

doando meu tempo. Foi cansativo? Foi, muito. Mas valeu à pena, valeu muito à pena, valeu extremamente à pena ir dormir as 2h ou 3h da madrugada e já acordar as 6h, pois não sabia o que dia havia reservado para mim, no entanto eu sabia que valeria à pena. Então acordava, vestia meu melhor sorriso, enchia a mochila de alegria e bom humor, e saía para mais um dia de oficinas”;

“Em meio a tantas recordações cobertas por sentimentos constituídos por sublimidades, a missão de traduzi-las em palavras se torna hercúlea e desafiadora, algo que me leva ao sentimento pleno de ser Rondonista. Envolto nesse clima, posso dizer que no Rondon eu aprendi que é fácil sentir emoções das mais belas espécies, as quais podem ser descritas com os mais belos adjetivos, mas que relatá-las é algo difícil; aprendi que os olhos transbordam com facilidade, que os sorrisos são longos e que os abraços são verdadeiros, mas que isso me torna positivamente nostálgico. No Rondon eu aprendi que a mais perfeita das luzes não ilumina quase nada sozinha e que o espetáculo, tal qual um céu estrelado à noite, consiste na união das estrelas que cada um tem dentro si, formando o que podemos, perfeitamente, chamar de equipe; aprendi que o “meu eu” se torna o “nosso nós”, que solidão inexistente e que poucos dias eternizam uma coletividade nunca antes vivida. No Rondon eu aprendi que a diversidade de pensamentos se traduz em costumes e valores que diferem muito entre as pessoas, que os contextos de todos são importantes e que a grande beleza de tudo isso está justamente na relatividade das diferenças; aprendi a olhar mais nos olhos, escutar mais a voz e a entender que a grandiosidade dos momentos acontece em frações de simplicidade que nos marcam profundamente”;

“Quando comentei com uma amiga que estava pensando em participar do projeto Rondon ela

sem pestanejar me apoiou, me dizendo que esta tinha sido a melhor coisa que havia feito nos quatro decorridos anos na universidade. Então fui, fui sabendo que iria aprender muito mais do que ensinar, fui sabendo que não voltaria com a mesma visão de mundo, fui com medo de estar criando expectativas demais. Expectativas estas que foram superadas nos primeiros dias, quando conheci 16 visões, sotaques e sorrisos diferentes, 16 pessoas incríveis, foram apenas 10 dias, pouco sei sobre suas experiências e passados, poucas histórias foram contadas, mas muitas foram escritas, muito sei sobre elas e certamente conheci o melhor delas, como poucos terão oportunidade. O Rondon faz isso com as pessoas, deixa o melhor de cada um transbordar, e acima de tudo permite que nos descubramos. Descobrimo-nos a cada criança que nos toma a mão, a cada sorriso que nos é oferecido, a cada agradecimento por palavras trocadas, a cada carinho pela nossa simples presença. Certamente foi singular ouvir de um pai ao deixar o Cine Rondon com sua família “Nigdy si nie poddawaj!”, em meio a um abraço, palavras que fez questão de traduzir do polonês, “Não desista nunca!”; palavras estas que assim como tantas outras cercadas de apreço nos fazem ter certeza de que não sonhamos sozinhos, que estamos só começando. Foram apenas 10 dias e ficamos com aquele sentimento que poderíamos ir além e fazer melhor, mas sabemos que se passassem 15, 20, ou 30 dias continuaríamos com este mesmo sentimento. Voltei para casa com um sorriso bobo sempre no canto, voltei leve, completa, com a sensação de missão cumprida. E aquele medo que mencionei fica por conta agora de não poder fazer mais. Na última noite não consegui explicar o que havia sido o Rondon para mim, só chorei (e muito), mas acredito que aquele foi o meu melhor depoimento, o Rondon não se explica em palavras, o Rondon se faz, o Rondon se vive, o Rondon se sente”;

ALFREDO BALDUÍNO SANTOS BRASIL
ANA MARIA CARNEIRO COSTA E SILVA PORTUGAL
FÁBIO NAPOLEÃO BRASIL

“Eu, como Rondonista fiquei na cidade de Fraiburgo-SC, município com mais de 36 mil habitantes e conhecida como a terra da maçã, e que possui grandes fábricas de celulose, sendo também uma das economias do município e geradora de empregos, pois a colheita da maçã gera mão de obra, fazendo com que pessoas de várias regiões se deslocem para a cidade de Fraiburgo. Como qualquer município, Fraiburgo apresenta seus problemas, mas todos podendo ser resolutivos, o projeto Rondon foi muito bem recepcionado pela cidade e seus habitantes, podemos assim desenvolver um grande trabalho que atingiu mais de 5 mil pessoas nas escolas, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (**APAES**), creches e trabalhos realizados nas ruas. Me sinto orgulhosa e instigante por ter feito parte do Rondon, meu grupo de Rondonistas contava com 20 pessoas e que assim era distribuído o trabalho a ser realizado, montamos oficinas, cronogramas e nos organizamos sempre com muita disciplina e união, o grupo desenvolveu um grande e belo trabalho, recebendo elogios e agradecimentos da administração pelo nosso feito. Posso dizer que como Rondonista a sensação de participar do Rondon é indescritível e inesquecível, só quem participou ou vai participar pode sentir isso, é uma experiência que não tem como se descrever e sim sentir, dizem que quem não passa pelo Rondon perde a melhor parte da extensão e eu digo com toda certeza que isso é a mais pura verdade, pois só o Rondon pode te proporcionar esse contato com essas pessoas, o contato puro, singelo e cheio de conhecimento e experiência. O Rondon é uma troca de experiências, conhecimento e saberes, além de você estar ali realizando oficinas e ajudando toda uma população, você está aprendendo e agregando saberes. Aconselho que quem puder participar do Rondon se entregue de corpo e alma a esse projeto e que guarde tudo que recebeu e compartilhou como uma experiência de vida, não perca os momentos que o Rondon

pode te proporcionar, aproveite cada segundo, cada risada, cada amizade, cada olhar atento e todos os sorrisos dedicados a você, chore quando for necessário e se comova com coisas simples, pois o Rondon vai te trazer tudo isso e muito mais, vai te mostrar o significado de muitas coisas que você levará pra uma vida toda”;

“Quando cheguei na UDESC eu não tinha real noção de como verdadeiramente era uma universidade. Não sabia do trivial de qualquer universidade, sendo estes o ensino, a pesquisa e a extensão. E o mais estranho de tudo é que entrei no mundo da extensão sem nem mesmo fazer ideia dessa loucura. Quando abriram as inscrições para a Operação Vanderlei Alves, minha primeira operação, eu pensei em ir de metido só para ver como era e o que seria ao fim de tudo, afinal, eu tinha acabado de entrar em uma rotina bem diferente e talvez eu tenha sido o pior e o mais sem noção dos calouros que o CESFI já teve (risos). Chegou então fevereiro de 2014, data da operação e lá eu estava. Fiz coisas inimagináveis para um Engenheiro de Petróleo. Palestra sobre sexualidade, dança, abraços na praça, Cine Rondon, e o mais marcante foi uma visita ao asilo. Lá haviam senhores abandonados por seus filhos e não eram poucos. Quem diria que o ser humano teria coragem de fazer isso com quem lhe concebeu. Virou um ciclo viciante. Dado o dia de hoje, já são 4 operações, fora inúmeras atividades desenvolvidas durante o semestre. Não consigo nunca dizer não ao Projeto Rondon, mesmo lotado de coisas para fazer. É pior que crack, vicia mais do que qualquer droga. Mas como é bom ter essa dose de vício. Conseguir conhecer pessoas fantásticas e ainda poder chamar de amigos, porque participar desse projeto não é para qualquer um. Tem que se ter empatia e amor ao próximo. Lá você conhece o melhor que a pessoa tem. Quando é preciso apresentar aos outros que não conhecem o projeto é muito difícil pois a

ALFREDO BALDUÍNO SANTOS BRASIL ANA MARIA CARNEIRO COSTA E SILVA PORTUGAL FÁBIO NAPOLEÃO BRASIL

gente não consegue achar uma forma de se expressar, é só estando lá que se sabe realmente como é. Venho tentando então passar todo esse amor que tenho pelo projeto, parece mais fácil de cativar os acadêmicos, haja vista que de outra maneira eu não consigo. E a missão realmente é que possamos permitir que todos possam viver essa transformação de vida que eu mesmo vivi. Mudei 100% minha visão de mundo, minhas atitudes, meu conceito de vida. O mundo que às vezes parece não dar o ar da graça de ter solução, mas pude notar que dá para se mudar e mudar o mundo! Talvez não mudar o mundo como um todo, mas mudar o seu próprio mundo. Isso sim dá para mudar. Deixar de olhar para o próprio umbigo é missão difícil, é preciso ter coragem. Mas um colete laranja tem poderes magníficos. Ele quebra barreiras e não distingue raça, cor ou religião. Tudo que é legal agora é laranja, tive até que comprar um tênis e um relógio laranja, para deixar a minha marca, já que o projeto deixou sua marca em mim. Eu era Rondonista desde sempre e nem sabia, pois até minha casa já era laranja. E quando coloco o chapéu na cabeça ele tem que estar virado, para entrar na vibe de cangaceiro, para poder colocar um sorriso no rosto das outras pessoas, pois levar a felicidade é mais uma superação própria. Sou conhecido por cangaceiro, o petrólinho, o amante do laranja”.

Fonte das entrevistas: <https://www.udesc.br/nucleorondon/aconteceu>

A fala abaixo é de um aluno se despedindo do projeto por WhatsApp, mais uma vez reforçamos que o contato direto com o dia a dia de um projeto, pode transformar a vida do aluno, revelando suas emoções, descobertas e compromisso social.

“Fala professor doutor, a caminho de casa já nessa que foi minha última operação como acadêmico, desapeguei do Laranja mas queria agradecer

a oportunidade de ter feito parte deste trabalho, como disse para minha equipe: o professor que mais me ensinou nessa universidade nunca me deu nenhuma disciplina. Enfim, a vida continua e tendo churrasco, peixe ou o que for em fevereiro estarei aí para tomarmos uma cerveja e conversar”.

Ao tratarmos da curricularização da extensão universitária, corroboramos com (Silva, 2000, p. 11), quando observa que uma teoria do currículo “começaria por supor que existe, ‘lá fora’, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada ‘currículo’. O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo”.

Os estudos sobre currículo surgem no contexto de uma educação de massas estadunidense na década de 1920, principalmente a partir das ideias de Bobbitt (2004), que busca uma mudança radical no sistema educacional. Para tanto, apresenta um modelo voltado para a economia, propondo que o funcionamento da escola aconteça de maneira semelhante às empresas. Bobbitt (2004) vê na eficiência o sinônimo para a conquista de suas intenções e atribui ao currículo uma função técnica, ou seja, de organização.

ALFREDO BALDUÍNO SANTOS BRASIL
ANA MARIA CARNEIRO COSTA E SILVA PORTUGAL
FÁBIO NAPOLEÃO BRASIL

Esse modelo se consolida na década de 1940 a partir das ideias de Tyler que agrega àquelas já existentes um caráter comportamentalista que se radicaliza na década de 1960, quando a tendência tecnicista é revigorada nos Estados Unidos. Enfim, os modelos tradicionais de currículo estavam restritos às questões técnicas relacionadas ao modo de fazer, ou seja, ao como fazer o currículo.

A concepção de currículo abarca a valorização do saber interdisciplinar, podendo-se defini-lo como um conjunto de conhecimentos, competências, saberes e habilidades, experiências e valores, com vistas a formação de profissionais competentes e cidadãos, para a sociedade do momento, considerando aspectos históricos, políticos e econômicos. No entanto, não podemos deixar de observar que a lógica de organização de um currículo que contemple a extensão universitária não pode ser separada em caixinhas. Deve prever um tempo e um acontecer, um tempo dos parceiros, um tempo dos contatos, um acontecer de retomada às propostas. As possibilidades de integração são grandes e podem ser proveitosas, mas dependem de novas redefinições, aprendizagens e de novos tipos de gestões da extensão, da pesquisa e do ensino no ensino superior (Botomé, 2001).

Deste modo, podemos afirmar que o currículo não possui neutralidade, está apoiado em um sistema de crenças e valores e tem direções que apontam para determinados resultados, tendo em vista o contexto histórico no qual se encontra inserido. Nenhuma teoria é neutra ou desinteressada; estas, normalmente encontram-se implicadas em relações de poder e interesses, com isso, acabam imprimindo sua marca no movimento e consolidação das políticas educacionais (Pacheco, 2002, 2005, 2014; Sacristán, 2013).

ALFREDO BALDUÍNO SANTOS BRASIL ANA MARIA CARNEIRO COSTA E SILVA PORTUGAL FÁBIO NAPOLEÃO BRASIL

REFERÊNCIAS

Bobbitt, John Franklin (2004). *O Currículo*. Porto: Didáctica Editora.

Botomé, S.P. (2001). *Extensão universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a universidade*. In Faria, D.S. (org) *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília: Editora Universidade de Brasília

Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina – CEE. *Quem foi Elpidio Barbosa*. 2014. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/eventos-o/elpidio-barbosa/premioeducador-elpidio-barbosa-quem-foi-elpidio-barbosa>. Acesso em: 25/05/2017

Freire, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 8ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Santa Catarina. 2016. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?coduf=42>. Acesso em: 08/07/2017

Lamy, Marcelo. *Uma nova definição de Extensão Universitária*. 2014.

Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=4c525a48acc0084b>. Acesso em: 11/05/2017

Pacheco, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.

Pellizzaro, Reinaldo Assis. *Guerra do Contestado (Linguagem dos Caboclos)*. 1ª Edição. Edipel. 2014. Projeto Rondon – Ministério da Defesa. Nossa história. 2017.

Disponível em: <http://www.projeterondon.defesa.gov.br/portal/index/pagina/id/9718/area/C/module/default>. Acesso em: 08/07/2017

Santos, Alfredo Balduino dos. *Extensão Universitária como Viabilização de Políticas Públicas: A Visão de Acadêmicos da Udesc*. 2012. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/Alfredo-Balduino-Santos.pdf>. Acesso em: 08/06/2017

Silva, T. T. (org.) (2000). *Documentos de Identidade. Uma Introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica

Souza, Ana Luiza Lima. *Concepção de Extensão Universitária: Ainda Precisamos Falar Disso?* In: FARIA, Dóris Santos, (Org.). *Construção*

Conceitual da Extensão na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. Universidade Federal de Campo Grande – UFCG. *Extensão Universitária*. 2016. Disponível em: <http://extensao.ufcg.edu.br/o-que-e-extensao.html>. Acesso em: 24/05/2017

Universidade do Estado de Santa Catarina. Núcleo Extensionista Rondon – NER/UEDESC. 2017. Disponível em: <http://udesc.br/nucleorondon>. Acesso em: 05/05/2017

Sacristán, J. G. (org.) (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso Editora.

IGUALDADE DE GÉNERO, ENSINO TRANSVERSAL E SUCESSO EDUCATIVO

GENDER EQUALITY, CROSS-CURRICULAR TEACHING AND EDUCATIONAL SUCCESS

Este tema inclui reflexões relacionadas com as práticas dos professores e também com as principais características do ensino para a igualdade de género e sucesso educativo, incluindo a prevenção da violência de género, destacando as competências consideradas relevantes para o professor desenvolver a teoria do currículo e as práticas pedagógicas.

This theme includes reflections related to teacher practices and also to the key distinctive features of teaching for gender equality and educational success, including the prevention of gender violence, highlighting the skills they consider relevant for the teacher to develop curriculum theory and pedagogical practices.



***CURRÍCULO DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÉNERO:
UM CONTRIBUTO DO PROGRAMA DE PREVENÇÃO DA UMAR
GENDER VIOLENCE PREVENTION CURRICULUM: A
CONTRIBUTION FROM THE UMAR PREVENTION PROGRAM
MARIA JOSÉ MAGALHÃES /FPCEUP/ UMAR/
ANA MARGARIDA TEIXEIRA /UMAR/
ANA TERESA DIAS /UMAR/
CÁTIA PONTEDEIRA /UMAR/ ISMAI/ FDUP/
ANA GUERREIRO /UMAR/ ISMAI/ FDUP/
PORTUGAL***

RESUMO

A violência de género é um problema de saúde pública com graves consequências para a sociedade e, particularmente, para as vítimas. Esse tipo de violência baseia-se na atribuição de estereótipos diferenciados a homens e mulheres, nomeadamente, a associação dos homens à agressividade e força das mulheres à sensibilidade e afetividade (Barry & Barry, 1976). Esta atribuição de diferentes papéis de género não pode ser ignorada quando se discutem questões de currículo uma vez que irá ser determinante no dia-a-dia das crianças e jovens e na sua forma de estar ao longo da vida. Assim, a escola, como contexto plural e complexo, deve criar espaços para educar para a cidadania global, direitos humanos e igualdade de género, incluindo nestas dimensões a prevenção da violência de género (Torney-Punta, 2004).

O currículo de prevenção da violência tem sido objeto de investigação nos estudos curriculares há várias décadas (Bergsgaard, 1997), mas a prevenção da violência baseada no género ainda não recebeu grande atenção. Embora alguns estudos tenham evidenciado o papel das escolas na (re)produção de masculinidades e feminilidades como base cultural para a violência de género (Mils, 2001), o papel da educação escolar como normativa ou emancipatória também tem sido discutido quando os/as educadores/as acreditavam que a educação escolar iria libertar grupos sociais oprimidos (Sala, 2012; Ledwith, 2007).

A UMAR - União de Mulheres Alternativa e Resposta implementa desde 2004 um programa de prevenção primária que visa produzir mudanças sociais através da prevenção da violência nas escolas portuguesas usando investigação-ação, filosofia feminista e pedagogia freireana na sua intervenção sistemática (Magalhães, Canotilho & Brasil, 2007; Magalhães, Teixeira, Dias, Cordeiro, Silva e Mendes, 2017).

O principal objetivo do programa de prevenção da UMAR é promover a igualdade de género, direitos humanos e prevenir a violência de género, mudando crenças e atitudes em relação a meninas e mulheres, e outros grupos sociais discriminados, enfrentando preconceitos como misoginia, sexismo, racismo e homofobia. O desenvolvimento do programa de prevenção consiste na implementação de quinze sessões ao longo do ano letivo, onde as opiniões e conceções compartilhadas pelas crianças e jovens têm papel significativo, de modo que possam assumir o papel de protagonistas da sua própria mudança, desenvolvendo a metodologia de projeto (Kilpatrick, 1918; Dewey, 1916). Para uma reflexão sobre a atribuição social de papéis de género são usadas expressões artísticas e ferramentas ativas como dramatização, desenhos, artes e ofícios, desenhos animados, livros, canções, filmes, poesia, jogos educativos; como estratégias pedagógicas (Magalhães et al., 2007).

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

Neste artigo, pretende-se apresentar a discussão sobre a estratégia pedagógica utilizada pela UMAR, a fim de contribuir com o conhecimento para a construção de um currículo de prevenção da violência de gênero a ser incluído no currículo nacional.

Palavras-chave: Escola; currículo; prevenção; metodologias pedagógicas; igualdade de gênero

INTRODUÇÃO

A violência, nas suas inúmeras manifestações, tornou-se uma preocupação pública e tem sido tema de discussão não só nas comunidades e na comunicação social como também nas escolas portuguesas. A violência de gênero, em particular, tem vindo a ser assumida como uma prioridade política em vários países, onde Portugal se inclui, dada a sua prevalência e incidência. Segundo o Relatório Europeu da Violência contra Mulheres elaborado pela European Union Agency for Fundamental Rights, 67% das mulheres entrevistadas durante o estudo tinham sofrido violência física no último ano (FRA, 2014). Em Portugal, e particularmente no que ao contexto juvenil respeita, a realidade não se distancia muito. Os dados do Estudo Nacional sobre a Violência no Namoro de 2018 apontam que 56% dos/as jovens portugueses/as já sofreram violência no namoro, e que 69% legítima, ou seja, não reconhece, pelo menos uma das formas de violência no namoro questionada (UMAR, 2018). Atualmente é possível identificar mudanças na forma de pensar a violência na escola, passando esta a ser analisada também como um problema educacional, quer pela sua emergência dentro da própria comunidade escolar, quer pela consciência das relações que se estabelecem entre a violência na escola e o comportamento social. É neste último aspeto que o gênero assume um papel central no que se refere aos padrões de

relacionamentos entre homens e mulheres e, por essa razão, se afirma que a violência de gênero está intimamente ligada à construção social e cultural do masculino e do feminino.

O Programa de Prevenção Primária da Violência de Gênero da UMAR em contexto escolar, tem como objetivo promover comportamentos que visem reduzir, ou mesmo erradicar, a violência de gênero e desenvolver uma sociedade mais igualitária. Para que se debata estes conteúdos em contexto escolar é, então, necessário e primordial que se “articule com o currículo escolar fundamental e encontre, nessa articulação, espaços e tempos para trabalhar com mais explicitação e clareza alguns conteúdos que, frequentemente, se incluem no chamado ‘currículo oculto’” (Magalhães et al, 2007:41). Deste modo, num trabalho colaborativo com docentes e restante comunidade educativa, elaborou-se um programa flexível sem perder de vista a importância da sequencialidade dos conteúdos para conseguir alargar a consciência das crianças e dos/as jovens. sobre a sua própria sociedade, cultura, assim como estender a sua participação cidadã, envolvendo comportamentos, condutas, sentimentos, valores, atitudes, experiências, discursos, práticas, representações e ações. A promoção da capacidade de exercer os seus direitos e deveres, associados aos direitos humanos e à igualdade, permite promover formas de estar, pensar, ser e fazer que se apresentam como inversas à discriminação e violência(s), vencendo mais um obstáculo rumo à plena participação dos/as jovens rapazes e raparigas na sociedade. Esta abordagem da Prevenção da Violência de Gênero e Promoção dos Direitos Humanos, deve ser holística e contínua, sendo esta sistematicidade essencial, uma vez que as desigualdades de gênero são, muitas vezes, os alicerces das várias formas de violência e estão enraizadas nas atitudes e comportamentos das crianças e dos/as jovens.

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

Assim, é necessário consciencializar os/as participantes sobre temáticas presentes na sociedade que os/as rodeia, estimulando o espírito crítico face às injustiças. Com esta abordagem pretende-se promover comportamentos, sentimentos e valores propulsionadores de experiências e ações de respeito para com os Direitos Humanos e tornar os/as jovens mais ativos na prossecução do objetivo pela Igualdade de Género.

APRESENTAÇÃO DA UMAR

A UMAR - União de Mulheres Alternativa e Resposta é uma organização feminista que, desde 1976, luta pelos direitos das mulheres. Enquanto organização não governamental sem fins lucrativos, que tem como filosofia de intervenção a defesa e promoção dos Direitos das Mulheres e da Igualdade de Género, é membro do Conselho Consultivo da CIG – Comissão para a Cidadania Igualdade de Género, tendo contribuído para os Planos Nacionais para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-Discriminação, contra a Violência Doméstica e de Género e contra o Tráfico de Seres Humanos. A UMAR é também consultora de diversas entidades e decisores políticos.

Uma das prioridades da UMAR é a prevenção primária da violência de género junto de crianças e jovens, intervenção que tem vindo a ser realizada desde há 15 anos. O grupo de trabalho “Género e Educação” constitui uma área especializada na UMAR que pretende promover os direitos humanos e cidadania e erradicar a violência baseada no género e outros preconceitos discriminatórios, tais como a homofobia/lesfobia, o racismo e a misoginia, bem como alterar a cultura patriarcal em que estes comportamentos e atitudes se baseiam, promovendo uma cultura de igualdade. Ao longo destes anos a UMAR já interveio em mais de 65 escolas, com um total de cerca 30 500 crianças e jovens. A implementação deste programa de prevenção prevê ainda

formação a docentes e técnicos/as, bem como assistentes operacionais e a sensibilização de famílias e restante comunidade.

Paralelamente à intervenção nas escolas, a UMAR desenvolve várias investigações nomeadamente um Estudo Nacional Anual sobre a Violência no Namoro, estudos sobre Maus-Tratos às Crianças e, ainda estudos sobre a Violência entre Pares que têm como objetivo conhecer o fenómeno para aferir a necessidade e ajustar a intervenção.

A UMAR é promotora de diversos projetos nacionais e internacionais relacionados com a violência de género, nomeadamente assédio sexual, femicídio e violência doméstica, sendo ainda a entidade responsável pelo Observatório das Mulheres Assassinadas (OMA).

CURRÍCULO E APRENDIZAGEM DE VALORES E ATITUDES

Desde o início da escola para todos (e mais tarde, também para todas), que a educação se constitui como projeto político, cultural e filosófico com a missão não apenas de instruir, mas também de educar. Emergente com o desenvolvimento da modernidade, a escolarização surge simultaneamente como resultado de quatro processos de desenvolvimento político nas sociedades: a) a necessidade da construção de uma identidade nacional; b) a transmissão de conhecimento e de (uma certa) herança cultural da humanidade; c) a adaptação das novas gerações ao desenvolvimento social e económico (que, no início, se designava como “progresso”); d) as pressões de movimentos sociais e intelectuais sobre a importância de uma educação para todos/os para a construção de uma sociedade melhor e mais justa (movimentos feministas, movimentos de trabalhadores, movimentos socialistas e anarquistas, com mais presença na viragem do séc. XIX para o séc. XX). As diferentes perspetivas filosófico-pedagógicas em torno da educação relacion-

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

am-se diretamente com valores morais que pedagogos e pedagogas elegem (ou elegiam) como mais importantes que a educação significasse um processo para uma sociedade melhor.

Desta forma, os valores morais e atitudes da vida em sociedade e a relação com o trabalho estiveram sempre presentes na escola desde a sua estatização que, em Portugal, remonta ao Marquês de Pombal (Gomes, 1982). Todavia, defensores destas perspetivas têm digladiando argumentos e tentado influenciar políticas educativas para determinar os valores sociais a serem transmitidos pela educação escolar. Aqui, é necessário ressaltar que o ensino de valores não se faz apenas através do currículo formal; faz-se, e muito, através do currículo oculto (Giroux, 1986; Carr & Kemmis, 1986).

Os seres humanos vivem em sociedade e, necessariamente, (des)valorizam o mundo à sua volta, de acordo com a sua cultura e as relações sociais onde estão inseridos/as. Muitas vezes, também designados como valores morais, estes constituem a expressão do facto de o ser humano não ficar indiferente ao que o/a rodeia: ações, pessoas, objetos, são, por todas/os nós, alvo de valorização de acordo com critérios que constituem a(s) nossa(s) filosofia de vida, a nossa religião, a nossa ideologia política, ou como diria Paulo Freire (1979), a nossa “leitura do mundo”. Curiosamente, a palavra moral remonta etimologicamente ao latim *mos* ou *mores* (plural) que significa costumes. De facto, os nossos valores morais estão intrinsecamente articulados com as nossas práticas sociais e os modos de (re)significação destas práticas. Relacionam-se, portanto, com a produção e reprodução cultural numa sociedade e em grupos sociais específicos no interior de uma sociedade.

Na perspetiva da UMAR é, por isso, crucial, reconhecer as tensões sociais e respetivos conflitos em torno de valores. Essas tensões e conflitos são tanto mais visíveis quanto uma sociedade é democrática. Numa sociedade autoritária, não há

tensões nem conflitos em torno de valores pois que dominam os aparelhos repressivos determina uma só moral, apenas uma ideologia, uma moral, uma religião. O reconhecimento das tensões e dos conflitos e, em sequência, de modos pacíficos de os resolver constituem condições de uma educação democrática e emancipatória.

Constitui também pedra de toque de uma filosofia emancipatória e sócio-crítica a reflexão-ação curricular em torno do currículo oculto de transmissão de valores morais e sua explicitação e racionalização, trazendo-os para o currículo exposto. Apenas através da explicitação das tensões e conflitos em torno de valores morais presentes na arena escolar e educativa se pode criar uma base para um diálogo intercultural e solidário em direção a uma educação para o respeito pela diferença em todos os sentidos - cultural, humana, sexual, social, económica.

PARA UM CURRÍCULO DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA

A sociedade atual assenta em desigualdades, discriminações e opressões gritantes e, consequentemente, em formas mais ou menos claras, mais ou menos veladas, de violência. Para além disso, para a legitimação das estruturas patriarcais, capitalistas e da colonialidade, a ideologia dominante inclui a dimensão da ideologia da violência, a ideia generalizada de que os seres humanos só conseguem viver no seio da violência. Esta perigosa ideologia contribui para a naturalização da violência, para a ideia determinista de que nada podemos fazer para prevenir as formas de violência — direta, institucional, simbólica e estrutural — que predominam nas relações sociais.

Como refere Bourdieu (1989), os paradigmas clássicos, assentes no argumento da natureza, isto é, da biologia dos indivíduos, legitimaram ao longo dos tempos a desigualdade entre homens e mulheres, os estereótipos de género, a noção de

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

“chefe de família”, de carreira feminina e masculina e de personalidades distintas entre os sexos. Esta forma de pensar, resistiu e ainda resiste ao novo paradigma que defende a igualdade e faz repensar as dinâmicas de poder das relações sociais entre homens e mulheres.

No entanto, as condições socio-antropológicas e históricas não são estáticas, o que faz com que os conteúdos que estão relacionados com as visões do mundo tenham significados diferentes em momentos e contextos distintos (por exemplo, há 20 anos, em Portugal, pensava-se de forma diferente os conceitos de ‘violência de género’ ou ‘violência doméstica’). As condições culturais também são relevantes: a cultura determina a forma como nos relacionamos com o saber (há diferentes formas de saber e todas elas são válidas: da experiência, do senso comum, da ciência...).

Para além das condições sócio-antropológicas e históricas e as condições culturais, as condições emocionais e psicológicas são também importantes na medida em que influenciam a construção de conhecimento. Exemplificando, as vítimas de violência doméstica sofrem consequências que afetam as suas condições psicológicas de aprendizagem.

Quanto às condições pedagógicas estas também têm que ser refletidas, na medida em que para educar para uma cidadania participativa e crítica é necessário desenvolvermos metodologias adequadas aos diferentes tipos de conteúdos (expositiva, interativa, investigativa, formativa...), diversificar os tipos de atividades e compreender que todas as pessoas têm diferentes formas de relação com o saber e diferentes estilos cognitivos (por ex., as pessoas mais emotivas, as mais racionais). Assim, deve-se assegurar todos os níveis e estilos de aprendizagem, bem como a avaliação das mesmas, dando a oportunidade de todos/as construir o seu sentido de identidade, de partilha e de reflexão, de modo a que os conteúdos adquiram real significado na vida dos/as participantes, tornando-se

assim aprendizagens significativas (Coll, 2002).

Assim, de modo a combater as desigualdades existentes e a envolver ativamente os/as participantes na sua própria mudança, é necessário introduzir espaços e momentos na escola para a educação para a cidadania, trabalhando comportamentos e valores, assegurando o respeito pela diversidade para que a aprendizagem seja efetuada no sentido em que a/o estudante fique sensibilizado/a sobre as temáticas (Dias, 2015).

A heterogeneidade da população docente e discente torna a escola num contexto complexo e de interesse e faz com que os próprios valores, que são regularmente reforçados na comunidade de origem, difiram. Todavia, a escola ainda é um espaço que combina o desenvolvimento intelectual, onde se privilegia a compreensão, a reflexão e o desenvolvimento social, a partir das interações nesse contexto e, conseqüentemente, da aprendizagem da solidariedade e colaboração. Por este motivo a escola é num espaço privilegiado para a Educação para a Cidadania, já que vai muito além da aprendizagem, incidindo também no ensino da democracia, da valorização, da aprendizagem de direitos e deveres, e do respeito pelo/a outro/a (Leite & Rodrigues, 2001; Alonso, 1998).

A discussão na área educacional e no campo curricular, sobre as fragilidades dos currículos tradicionais, que defendem as habilidades cognitivas e trabalham as disciplinas e as matérias escolares com explicitação teórica e memorização, distanciando-se das experiências pessoais dos/as alunos e dos seus gostos e motivações, já não é uma reflexão recente. Santos (2007) defende que há uma crescente preocupação da vida comum dos/as alunos e da valorização das suas práticas culturais no currículo escolar e nas práticas pedagógicas e de um maior cuidado para o desenvolvimento de atividades escolares que proporcionem aos/às alunos/as momentos de prazer.

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

PROGRAMA DE PREVENÇÃO PRIMÁRIA DA VIOLÊNCIA DE GÉNERO DA UMAR

Como referido, a violência doméstica e de género são atentados contra a dignidade da pessoa humana, que colocam em causa valores essenciais, como a justiça social, impedindo o desenvolvimento sustentável e acarretando elevados custos para a sociedade. A desigualdade entre homens e mulheres, reconhecida como uma construção de poder, pode gerar situações de violência de género, que são muitas vezes subtis e até invisíveis em várias culturas e em vários sectores sociais e familiares das sociedades (Arnot, 2009).

Dada a premência de combater o fenómeno, a UMAR desenvolveu em 2004 um programa de intervenção que se baseia numa ação sistemática com crianças e jovens e que permite explorar temas no domínio da prevenção da Violência de Género e promoção dos Direitos Humanos, Igualdade de Género e Cidadania. Todavia, só em 2008 este programa foi reconhecido politicamente passando a ser, desde então, financiado por diversas entidades estatais e não estatais, nacionais e internacionais. Desde 2014, a UMAR implementa um projeto subvencionado pela Secretária de estado da Cidadania e Igualdade e CIG (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género) denominado de ART'THEMIS+ Jovens Protagonistas na Prevenção e na Igualdade de Género. Este projeto de prevenção primária da violência de género é baseado na política de prevenção da UMAR implementando sessões sistemáticas e holísticas em escolas, desde o jardim-de-infância até ao ensino secundário nos distritos Porto, Braga, Coimbra, Lisboa e ilha da Madeira.

O principal objetivo do programa reside em criar uma rede de crianças e jovens empoderados/as capazes de refletir, pensar, mudar e agir autonomamente em situações relacionadas com Direitos Humanos.

Considerando que as raízes da violência de género

se centram na construção social e, conseqüentemente, atribuição de desiguais papéis de género a rapazes e raparigas, a intervenção passa também por uma desconstrução pedagógica dos estereótipos e práticas violentas que a sustentam. Para tal, o Programa de Prevenção Primária da Violência de Género da UMAR usa a educação, a pedagogia e a arte como elementos essenciais para a transformação social.

Para uma efetiva mudança individual e coletiva, o programa de prevenção primária da UMAR é implementado objetivando que e os/as participantes consigam adquirir aprendizagens significativas (Coll, 2002). O programa é desenvolvido sistematicamente, em contexto sala de aula, ao longo de pelo menos três anos com grupos-turma que podem variar desde o jardim-de-infância até ao ensino secundário. Para a promoção de aprendizagens significativas e conseqüente conscientização e uma mudança das crianças e jovens é necessário que o ambiente da sala de aula seja propício para os/as participantes darem a sua opinião sem se sentirem constrangidos se a sua ideia está certa ou errada. Também é fundamental garantir um ambiente seguro, acolhedor, empático em que todos/as respeitam a visão dos/as colegas e se transformem coletivamente numa base participativa, crítica em que se consiga criar uma rede de crianças e jovens empoderados/as capazes de pensar, refletir, criticar o mundo que os/as rodeia e que conseqüentemente consigam agir autonomamente em situações de discriminação, opressão e de violência. Para isso ser possível, é importante não focar a intervenção apenas na temática da desigualdade de género, preferindo antes envolver os/as participantes nos temas e problemáticas que estes/as sintam que são mais próximos da sua realidade.

Um programa sistemático e de abordagem metodológica qualitativa tem na base da sua intervenção a preocupação o envolvimento dos/as participantes, sendo estes/as o centro da ação

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

e, por isso, devem ser os principais protagonistas da sua própria mudança. Assim, é necessário tornar a escola e a sala de aula em ambientes seguros, dinâmicos, criativos e reflexivos, bem como envolver toda a comunidade educativa (família, docentes, auxiliares) para o desenvolvimento de um currículo de prevenção.



Ilustração I: Educação como elemento de transformação social e escola como contexto preferencial para a intervenção.

O Programa de Prevenção da UMAR pretende, assim, desenvolver nos/as jovens valores, atitudes e princípios saudáveis, no sentido de os/as capacitar a construir relações afetivas e de amizade assentes na paz e no respeito por si mesmos/as e pelos/as outros/as, no respeito pela diferença e pela igualdade de oportunidades, o que levará, necessariamente, à recusa efetiva da violência como forma de relacionamento entre géneros.

Para trabalhar valores, atitudes e comportamentos, a metodologia de projeto e a pedagogia freireana são as mais adequadas para que “as gerações mais

novas aprendam a construir a sua identidade na liberdade, respeitando as diferenças e evitando os preconceitos e discriminação” (Teixeira, 2015:42). Estas metodologias permitem, a partir dos conhecimentos das/os participantes, assegurar a comunicação, desenvolvendo uma articulação do currículo escolar e clarificação de alguns conteúdos que se incluem no currículo oculto (Giroux, 1986). Esta abordagem metodológica permite também um currículo holístico, além de assegurar as intersubjetividades no diálogo entre as diferentes formas de saber, colocando o/a participante no centro do protagonismo sobre o seu processo de aprendizagem, pois “aqueles que estão conscientizados apoderam-se de sua própria situação e inserem-se nela para transformá-la” (Freire, 1979: 40).

É nesta ótica de investigação-ação em se pretendem trabalhar os valores sociais e culturais que não sejam igualitários e possam já estar aceites pelas crianças e jovens. A finalidade da teoria sociocrítica é a transformação da realidade a partir de uma postura crítica e conseqüentemente o questionamento e resolução de problemas sociais. Para tal a investigação-ação defende, que deve haver a dualidade entre o “pensar” e o “agir”, entre o “refletir” e “criticar”. Tal como Nunes refere, a investigação-ação resulta no crescimento interactivo dos sujeitos singulares e dos colectivos que contextualizam essa interacção” (2008:1).

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL



Ilustração II: Metodologia e pedagogia do programa de prevenção de violência de género da UMAR.

As ferramentas pedagógicas criativas ajudam os/as participantes a desconstruir e desafiar a cultura patriarcal e sexista e a “re-construir novas visões e novas formas de relações sociais assentes na igualdade, democracia, e justiça social, incluindo de género” (Magalhães et al., 2017: 83), promovendo uma mudança pessoal e coletiva.

Para além dos jogos pedagógicos, a arte assume um papel central no Programa de Prevenção da UMAR, na medida em que surge como uma ferramenta que analisa a realidade, passando a mensagem de que “uma ação pode sugerir e mudar os fins” (Eisner, 2008:11), permitindo o desenvolvimento de perspetivas únicas estimulando a convivência, a autonomia, o diálogo, o espírito de participação na mudança de valores e crenças (Quaresma, 2009) e a reflexão “para o desenvolvimento de comportamentos mais tolerantes e empáticos” (idem: 2013:60).

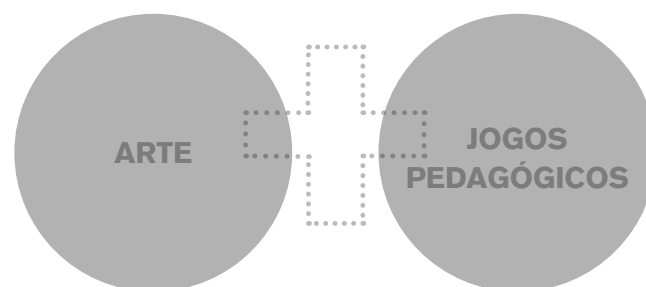


Ilustração III: Ferramentas pedagógicas do programa de prevenção da violência de género da UMAR.

Assim, a arte pode constituir-se como mediadora entre a experiência pessoal e formas mais abstratas de comunicar com outros/as, permitindo o resguardo da intimidade, da privacidade de cada um/a na partilha de visões sobre experiências de violência e perspetivas para o seu combate. A arte pode também tornar-se um meio de comunicação para muitas crianças e jovens sendo, muitas vezes, é a única forma de se conseguirem expressar os seus sentimentos e opiniões do mundo que os/as rodeia. Usar a arte como ferramenta pedagógica é essencial num currículo de prevenção de violência de género e promoção dos Direitos Humanos, porque permite que as crianças e jovens sintam e façam a sua reflexão, não só individualmente, mas também, sempre que o desejarem, a nível coletivo, no grupo-turma. Está mais que comprovado que a arte ajuda as pessoas a desenvolver “a criatividade, o pensamento crítico, a comunicação e apreciação estética (Thomas, 2008:70). Trabalhar com crianças e jovens, usando uma forma artística que eles/as apreciem, usando a sua própria linguagem, e debatendo temas ligados ao seu quotidiano faz com que estes/as se tornem mais ativos nas suas próprias aprendizagens.

Para além disso, o recurso a esta ferramenta é também estratégico devido ao impacto que esta pode ter na vida das crianças e dos/as jovens. Um

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

filme, uma música, um poema ou uma peça de teatro têm o poder de modificar reflexões, opiniões e, conseqüentemente, atitudes de quem a estes assiste. Fazer parte da criação e do desenvolvimento de produtos artísticos permite que as crianças e jovens se tornem protagonistas da sua transformação e mudança. Deixar que o grupo-turma de jovens escolha o tema que quer trabalhar, o produto artístico que querem desenvolver e como o querem desenvolver, empodera os/as participantes e ajuda-os/as, não só a aceitarem a opinião dos/as colegas, mas também a perceberem que são capazes de ser criativos e participar num coletivo em que se sintam importantes, e que faça diferença para eles/as, para os/as seus/as colegas, para os/as seus/suas professores/as e para a sua família. Assim, ao longo de cada ano letivo, as temáticas refletidas são as escolhidas pelas crianças e pelos/as jovens, que vão desenvolvendo produtos artísticos nas sessões (sejam desenhos, música, moldagens, pinturas, esculturas, teatros ...).

No final de cada ano letivo, cada grupo-turma seleciona um produto artístico trabalhado durante o ano e relacionado com a temática que consideram mais importante para o apresentar num evento final em que participam todas as turmas envolvidas no Programa de Prevenção da UMR. O desenvolvimento destes produtos artísticos inicia em contexto de sala de aula, numa decisão conjunta. Quando ganha forma, este produto torna-se num trabalho para toda a comunidade escolar. O facto das crianças e dos/as jovens trabalharem para o produto artístico e o apresentarem para outras pessoas, o subir a palco e receberem aplausos pelo seu trabalho, é para os/as jovens um momento marcante do projeto. Este evento, no final de cada ano letivo, a que geralmente damos o nome de Seminário, constitui-se um momento de partilha, protagonismos, “e de reconstrução de saberes e de novas aprendizagens” (Magalhães et al., 2017: 132) essencial para o currículo de prevenção.

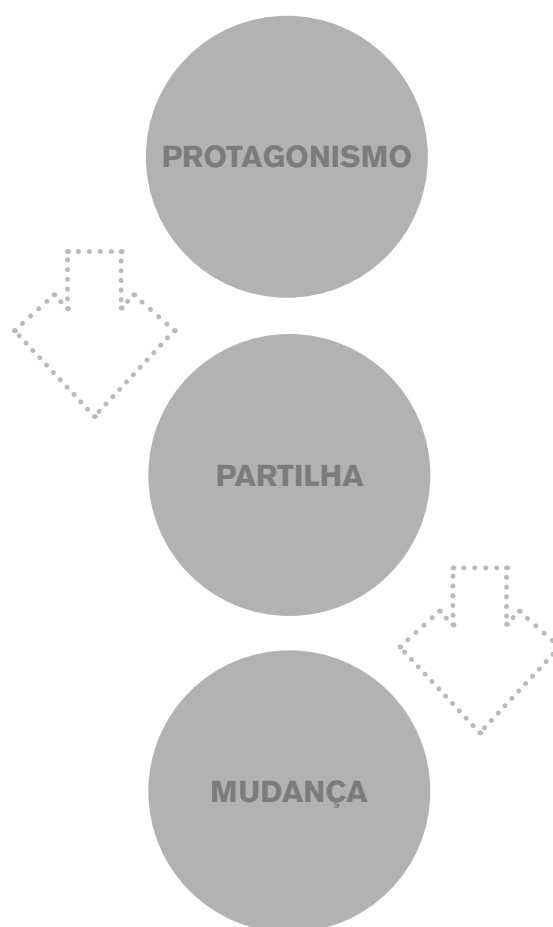


Ilustração IV: Conceitos chave do currículo de prevenção da violência de género em contexto escolar.

A implementação deste programa envolve um processo educativo que promove a reflexão, “desenvolvendo, assim, um pensamento crítico e de questionamento, envolvendo-os/as nos processos de tomada de decisão de forma a reconhecer e validar o seu papel de protagonismo” (Magalhães et al., 2017: 45). Deste modo, e como referido, este tipo de intervenção proporciona reflexão crítica individual e coletiva, na procura de soluções da realidade em que se encontram para transformar as contradições da ação social (Carr & kemmis, 1986). Para que esta reflexão seja possível, um currículo de prevenção pressupõe uma intervenção integrada,

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

ou seja, uma articulação com toda a comunidade escolar (estudantes, docentes, auxiliares educativos/as, assistentes operacionais...). Esta intervenção sistemática, não tem como objetivo somar mais uma atividade ou matéria ao currículo escolar, mas sim encontrar espaços e tempos, dentro do currículo escolar, para uma articulação com o mesmo, no sentido de trabalhar com mais explicitação e clareza alguns conteúdos inerentes à prevenção da violência contra as mulheres.



Ilustração V: Intervenção integrada e articulação com a comunidade educativa no currículo de prevenção.

No que à avaliação diz respeito, importa referir que todos os programas de prevenção ou de intervenção em contexto escolar devem ser avaliados (Viana, 2016). Assim, torna-se necessário avaliar continuamente o impacto que este Programa está a ter nos/as participantes no que respeita à aquisição de conhe-

cimentos, às mudanças conceituais, comportamentais e atitudinais. Adicionalmente, para uma avaliação mais justa do impacto deste tipo de Programas, esta avaliação deve ser longitudinal e desenvolvida com toda a comunidade educativa, incluindo os/as jovens, docentes, suas famílias e demais participantes. O Programa de Prevenção da UMAR integra várias metodologias de avaliação, sendo elas qualitativas e quantitativas e realizadas em vários momentos.

Numa vertente mais quantitativa o programa de prevenção da UMAR recorre à aplicação de dois questionários em dois momentos distintos: antes e após a intervenção. Estes questionários são dirigidos aos/às jovens e refletem as temáticas que foram abordadas ao longo do ano letivo. Importa salientar que este é um questionário rápido, simples, de respostas de escolha múltipla e com uma linguagem adaptada à idade dos/as participantes.

Paralelamente, consideramos relevante avaliar o Programa de Prevenção da UMAR numa vertente qualitativa, já que nem todas as mudanças podem ser plasmadas num questionário fechado. As mudanças atitudinais e discursivas, são muitas vezes mais visíveis em contexto de sessão, ou de conversa com as crianças e com os/as jovens. Assim, ao longo do ano letivo, são realizados vários momentos de avaliação qualitativa, incluindo o feedback sistemático, durante e no final de cada sessão, das crianças e jovens participantes. Esta avaliação é essencial para que seja possível adaptar os temas das sessões às necessidades específicas de cada grupo-turma. Paralelamente, este feedback permite compreender se as atividades estão a ser desenvolvidas de forma a promover as aprendizagens significativas, ou se existe a necessidade de usar diferentes atividades ou outras ferramentas artísticas. No final de cada ano letivo é também solicitado aos/às participantes que escrevam o que significou o programa de prevenção da UMAR para eles/as, o que gostaram mais, o que gostaram menos e eventuais mudanças que sugerem ao Programa.

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

Como referido, para além da avaliação direta através dos/as protagonistas do Programa (as crianças e os/as jovens), é importante envolver os/as restantes membros da comunidade educativa na avaliação do mesmo. Para tal, a UMAR procura também obter o feedback qualitativo dos/as docentes que acompanham o trabalho em cada grupo-turma, quer através de reuniões realizadas ao longo do ano letivo, quer pelo feedback que vamos recebendo ao longo das sessões, da mudança visível que os/as mesmos/as notam no grupo-turma. No final do ano letivo o/a docente preenche também um questionário de avaliação qualitativa, para dar a sua opinião sobre a implementação do Projeto os seus sucessos, conquistas e principais obstáculos identificados.

- “Com este projeto aprendi realmente imenso! Infelizmente vai terminar este ano. Agora, mais que nunca, sou uma feminista orgulhosa.”
- “Para mim significou respeito, adotei o que aprendi no projeto e fez-me ver o mundo com outros olhos.”
- “Ajudou-me a perceber muitas coisas e que não devo julgar alguém pela sua orientação sexual.”
- “Aprendi que as raparigas e rapazes têm os mesmos direitos.”
- “Ajuda as pessoas a serem menos preconceituosas e sexistas.”



Ilustração VI: Avaliação de um currículo de prevenção em contexto escolar.

No sentido de melhor compreender a avaliação desenvolvida ao longo do projeto, abaixo destacar-se-ão alguns dos feedbacks obtidos pelas crianças e jovens participantes no Programa:

- “Acho que foi um projeto excelente que permite que todos os jovens aprender mais sobre os problemas sociais desde o bullying ao preconceito e do preconceito à violência no namoro.”

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

▪“Aprendi que aquilo que fazia aos meus colegas era errado e que devo aceitar e respeitar as pessoas como elas são.”

▪“Para mim significou respeito, adotei o que aprendi e fez-me ver o mundo com outros olhos.”

▪“Para mim significou repensar em certos assuntos, como a igualdade de género e estereótipos.”

▪“Mudou a minha maneira de ser, a maneira de pensar e também a maneira de agir. Não aconteceu só comigo, mas com toda a turma.”

De forma semelhante, em seguida, estão destacadas algumas das considerações de docentes que acompanharam o trabalho do programa de prevenção de género da UMAR em contexto de sala de aula:

▪“Os temas tratados foram muito interessantes e apelativos, ajudando as crianças a terem uma consciência mais aprofundada no desenvolvimento emocional” (Educadora de Infância).

▪“É estimulante para os alunos e permite uma melhor integração escolar na sociedade, através de temas de grande importância para a melhoria das atitudes e comportamentos dos alunos” (Professora do 3º ciclo).

▪“Verificou-se nos alunos uma maior responsabilidade e dedicação no acompanhamento das aulas das outras disciplinas, assim como uma melhoria de resultados escolares” (Professora do 3º ciclo).

▪“Notei mudança nas suas atitudes e comportamentos dos alunos, ficando mais motivados para aprendizagem de problemas sociais, com vontade de modificarem as suas atitudes e preconceitos, para um melhor exercício da sua cidadania” (Professora do 3º ciclo).

REFLEXÕES FINAIS

A escola, como espaço de socialização e como um dos contextos mais democráticos da nossa sociedade, torna-se num espaço primordial para a aprendizagem de cidadania e democracia. Essa aprendizagem, que se pretende que seja significativa, necessita que se tenham em consideração algumas premissas: i) o protagonismo das crianças e jovens, ii) espaços e momentos de reflexão e partilha e iii) que crianças e jovens sejam protagonistas da sua própria mudança.

Para tal, é fundamental que se tenham em consideração diversas estratégias e ferramentas que contribuirão para que valores como a igualdade, paz e respeito sejam aprendidos, contrariando as abordagens que consideram a escola como um local de transmissão de assimetrias de género (Magalhães, 2007).

Os currículos escolares, a hegemonia nos conteúdos curriculares, bem como as próprias metodologias e ferramentas pedagógicas estão a perpetuar as discriminações de género, de classe social, etnia e de orientação sexual. É necessário desenvolver um ‘novo’ currículo que defenda a heterogeneidade da comunidade educativa e o reconhecimento e respeito das especificidades das culturas dos/as alunos/as. É necessário, se não, urgente, desenvolver-se um currículo que seja ‘próximo’ à realidade e à cultura da comunidade escolar, bem como um currículo que deve “trabalhar não apenas conteúdos cognitivos, mas também valorizar e trabalhar o corpo, as emoções e as habilidades e valores sociais; a reorganização da sala de aula, no sentido do estabelecimento de práticas mais democráticas de ensino e o uso de materiais variados no ensino” (Santos, Lucíola, 2007:292). É, por isso, urgente a integração no currículo, de um projeto que valorize “a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança numa perspectiva de educação para a cidadania, fomentando a sua inserção em grupos sociais diversos e contribuindo

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

para a igualdade de oportunidades de todas as crianças” (Silva et al., 1999:7).

O currículo escolar deve repensar as suas áreas disciplinares, “no sentido de se criarem quadros de referência cultural e científica, de integração de conhecimentos e domínio de capacidades, de construção de competências que viabilizem processos realistas de formação ao longo da vida e não reduzam esta formação a uma retórica bem-intencionada” (Roldão, 1999:17).

O Currículo de Prevenção Primária da UMAR reveste-se de um conjunto de atividades que pretendem prevenir e evitar o fenómeno da violência, prosseguir no caminho da sua erradicação e para contribuir para a prevenção secundária e terciária. Ao intervir em escolas, com crianças e jovens, docentes e restante comunidade educativa, este Programa viabiliza a criação de uma rede multidimensional de atuação e intervenção num sistema particular – a escola – mas que depois se constrói e expande a outros níveis e contextos sociais.

Nesta linha de raciocínio, a participação ativa das crianças e jovens promove o interesse e o envolvimento nas atividades propostas em cada sessão de forma a reforçar a capacidade de aprendizagem e aumentar o leque de conhecimentos, permitindo explorar ideias, analisar e refletir em conjunto, podendo levar a novas e mais eficazes soluções para as situações de conflito. É, pois, a base de todas as atividades do Programa de Prevenção Primária da Violência de Género e Promoção dos Direitos Humanos, permitindo o desenvolvimento de vivências impulsionadoras de mudanças de atitudes, nomeadamente o aumento da autoestima, o compromisso e a corresponsabilidade necessárias ao desafio de um processo de discussão/informação sobre a violência e a construção de uma cultura de paz.

O poder do protagonismo juvenil afigura-se uma mais-valia para o trabalho ao nível da Prevenção da Violência. As atividades que exigem o envolvi-

mento das crianças e dos/as jovens, e que são partilhadas no final de cada ano letivo, são uma re-iteração da importância destes protagonistas para a mudança social. Ao longo destes 15 anos de experiência a UMAR tem provado, ano após ano, que a mudança social é possível se for dado o espaço e a oportunidade, nas escolas, às crianças aos/às jovens para a reflexão e para a protagonização desta mudança. Assim, este Programa de Prevenção Primária da Violência de Género tem vindo a ser um importante contributo para a mudança. Não obstante, não pode esquecer-se que este Programa é apenas implementado em algumas escolas, e é de extrema importância o desenvolvimento de um currículo de prevenção da violência de género para todos os níveis de ensino e para todas as escolas do país, pois só assim seria possível desenvolver uma sociedade mais igualitária.

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Alonso, M. L. G. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de Doutoramento em estudos da criança, Universidade do Minho, Braga: Portugal.

Arnot, Madeleine (2009). *Educating The Global Citizen: The Gender Challenges of the Twenty-first Century*. *Educating the Gendered Citizen*, Abingdon: Routledge, 225-251.

Barry, Robert & Barry, Ann (1976). *Stereotyping of Sex Roles in Preschool Kindergarten Children*, *Psychological Reports*, 1(38), 948-950.

Bergsgaard, Michael (1997). *Gender Issues in the Implementation and Evaluation of a Violence-Prevention Curriculum*, *Canadian Journal of Education*, 22 (1), 33-45.

Bourdieu, Pierre (1989). *Poder Simbólico*, Lisboa: Difel.

Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1986). *Teoria Crítica de la Enseñanza - La Investigación en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Martinus Roca, 142 - 165.

Coll, César (2002). *Aprendizagem Escolar e Construção de Conhecimentos*. Porto Alegre: Artmed.

Dewey, John (1916). *Democracy and Education. The Middle Works of John Dewey*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dias, Ana Teresa Duarte (2015). *Rapazes e Raparigas podem fazer as mesmas coisas e terem os mesmos gostos: A Importância da Prevenção Primária da Violência em Crianças dos 5 aos 11 anos*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de

Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto: Portugal.

Eisner, Elliot (2008) *O que pode a Educação aprender das Artes sobre a Prática da Educação*. In *Currículo sem fronteiras*, 2(8), 5-17.

FRA (2014). *Violência contra as mulheres: um inquérito à escala da União Europeia – Síntese dos Resultados*. European Union Agency For Fundamental Rights. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.

Disponível em: <https://fra.europa.eu/en/publication/2014/violence-against-women-eu-wide-survey-main-results-report>

Freire, Paulo (1979). *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação - Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.

Giroux, Henry (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes.

Gomes, Joaquim Ferreira (1982). *O Marquês de Pombal Criador do Ensino Primário Oficial*. In *Instituto da História e Teoria das Ideias da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Revista de História das Ideias: O Marquês de Pombal e o seu Tempo*, II(4), 25-41. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Kilpatrick, William Heard (1918). *The Project Method: The use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Teachers College, Columbia University: New York City.

Ledwith, Margaret (2007). *On Being Critical: Uniting Theory and Practice through Emancipatory Action Research*, *Educational Action Research*, 4(15), 597-611.

Leite, Carlinda & Rodrigues, Maria de Lurdes (2001).

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania. Coleção Práticas Pedagógicas, Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.

Magalhães, Andreia (2007). Ansiedade Face aos Testes, Género e Rendimentos Académicos: Um estudo no Ensino Básico. Mestrado em Psicologia Escolar, Universidade do Minho, Braga: Portugal.

Magalhães, Maria José, Canotilho, Ana Paula & Brasil, Elisabete (2007). Gostar de Mim, Gostar de Ti. Aprender a Prevenir a Violência de Género. Porto: Edições UMAR.

Magalhães, Maria José; Teixeira, Ana Margarida; Dias, Ana Teresa; Cordeiro, Joana; Silva, Micaela & Mendes, Tatiana (2017). Prevenir a Violência, Construir a Igualdade. Porto: Edições UMAR.

Mills, Martin (2001). Challenging Violence in Schools: An Issue of Masculinities. Educating Boys, Learning Gender. Michigan: Open University Press.

Nunes, Rosa (2008). Investigação-Ação e Responsabilidade Social. A Página da Educação. 17 (174), 28-32.

Quaresma, Carla (2009). Biografias em Metamorfose? A Cidadania como Competência-Chave Apreendida ao Longo da Vida. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto: Portugal.

Roldão, Maria do Céu (1999). Currículo como Projecto. O Papel das Escolas e dos Professores. In Marques, Ramiro (orgs.) & Roldão, Maria do Céu, Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico, 11-21, Porto: Porto Editora.

Sala, Mauro (2010). Alienação e Emancipação na Transmissão do Conhecimento Escolar: Um Esboço Preliminar. In Martins, Lígia Márcia & Duarte, Newton (orgs.) Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias[online], São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 83-97.

Santos, Lucíola (2007) Currículo em Tempos Dífceis. Educação em Revista, Belo Horizonte, 45, 291-306.

Silva, Ana da; Araújo, Dina; Luís, Helena; Rodrigues, Isabel; Alves, Madalena; Rosário, Manuela; Cardona, Maria João; Campiche, Pedro e Jean & Tavares, Teresa-Cláudia (1999). A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar. Cadernos da Coeducação, Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Teixeira, Ana Margarida Pacheco (2015). Igualdade de Género e Prevenção da Violência: Uma Problemática Educacional no Desenvolvimento Local. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto: Portugal.

Thomas, Suzanne (2008). Art as “connective aesthetic”: Creating sites for community collaboration, Learning Landscapes, Vol. 2, nº1, 69-86.

Torney-Punta, Judith (2004). Developing Citizenship Competencies from Kindergarten through Grade 12. National Centre for Learning and Citizenship, New York: Carnegie Corporation.

UMAR (2018). Violência no namoro: resultados nacionais. Porto: UMAR.

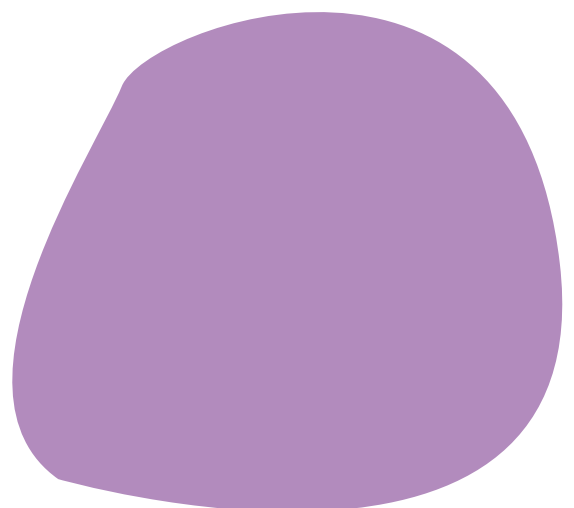
Viana, Isabel (2016). Avaliação Externa do Projeto Artways: Um olhar prospetivo. In: Magalhães, M. J.; Pontedeira, C.; Guerreiro, A.; Ribeiro, P., “CENAS. IGUALDADE - Programa de Prevenção da Violência e Delinquência Juvenil”, 149-173. Porto: UMAR.

INVESTIGAÇÃO, PROJETOS E PRÁTICAS DE ENSINO TRANSVERSAL E INOVAÇÃO

RESEARCH, PROJECTS AND PRACTICES IN CROSS- CURRICULAR TEACHING AND INNOVATION

Este tema centra-se em questões específicas da formação de professores/diretores escolares, que devem ser considerados como elementos-chave na formação de professores/diretores escolares: práticas educativas e de investigação no ensino transversal.

This theme focuses on specific issues in teachers' and school leaders' education which should be considered to be key elements in teachers' and school leaders' education: the research practices in cross-curricular teaching.



ENSINO TRANSVERSAL: FLEXIBILIDADE CURRICULAR E INOVAÇÃO PROJETO EDUCATIVO – A VOZ DOS ALUNOS
CROSS-CURRICULAR TEACHING: CURRICULAR FLEXIBILITY AND INNOVATION EDUCATIONAL PROJECT - THE VOICE OF STUDENTS
MARIA ISABEL CANDEIAS
/EB2/ 3FS/ CIEC/ UMINHO/ PORTUGAL

RESUMO

Não é discutível que a escola exista para que os seus alunos aprendam. Nem a necessidade da escola ter de mudar para se adequar melhor às características da sociedade atual, da tecnologia, das expectativas de futuro dos estudantes e das suas famílias. Os especialistas na ação de ensinar – os professores – utilizam o seu conhecimento para conceber, desenvolver e avaliar um projeto educativo que tem como centro a aprendizagem. O que cada aluno mostra ter aprendido permite compreender a relevância e a qualidade do projeto e cada vez mais se procura identificar a competência de cada um no uso da aprendizagem. É assim que surge a necessidade dos especialistas na ação de aprender – os alunos – terem também de ser ouvidos sobre “o que”, “como” e “com quem” aprender. Acreditamos que a inovação que se espera para a escola, esse caminho em direção a um futuro que já chegou, terá de passar pela expansão da participação dos alunos, tornando-a o núcleo que gerará sentido para cada uma das aprendizagens realizadas. A articulação harmoniosa entre o que espera o professor e o que deseja o aluno poderá constituir o primeiro passo para a construção da qualidade de um projeto educativo atualizado.

PROJETO EDUCATIVO – A VOZ DOS ALUNOS

O PONTO DE PARTIDA

Este texto pretende mostrar o caminho que uma escola tem realizado na conceção e no desenvolvimento do seu projeto educativo, passando de uma escola pensada pelos professores – os especialistas na ação de ensinar – para uma escola pensada pelos alunos – os especialistas na ação de aprender. Embora se tenha começado a fazer o caminho, apesar de se reconhecer a relevância deste caminho, ainda falta muito para que seja um andar confortável, para que se entenda com clareza a participação de todos nessa caminhada. Como toda a aprendizagem é infinita enquanto há vida, também este caminho o é, sujeito à transformação das ideias, das ações, das intenções, da definição do local da chegada, o mesmo para muitos mas diverso para cada um.

O INÍCIO

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (a partir de agora designado apenas por “perfil”) foi homologado em 26 de julho de 2017, através do Despacho n.º 6478/2017, tal como é referido na página da Direção Geral da Educação “constituindo-se como um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular”²¹. Apesar da sua homologação ter sido precedida de debate e discussão pública, com ampla participação, as escolas tiveram de proceder a uma análise

²¹ <http://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>

MARIA ISABEL CANDEIAS

PORTUGAL

profunda das implicações exigidas pelo desenvolvimento, por cada um dos seus alunos, das áreas de competência inerentes ao Perfil.

O desenvolvimento das competências do Perfil exigem não apenas a participação de todas as disciplinas mas também a articulação entre elas, partilhando conhecimentos, métodos e estratégias para a interpretação do mundo, encorajando as crianças e os jovens a desenvolver e a pôr em prática os valores em que se sustenta o Perfil e assim, aprendendo e sendo capazes de se respeitar e respeitar os outros, de agir eticamente, de ser rigoroso, perseverante, solidário, reflexivo, criativo e crítico.

OUVIR OS ALUNOS – O QUÊ, COMO, COM QUEM E COM QUÊ APRENDER

Enquanto os professores pensavam as condições de uma escola capaz de promover o desenvolvimento das competências do Perfil, considerou-se que os alunos tinham de participar nessa reflexão, até porque eram eles os principais visados nos processos de aprendizagem e a sua colaboração tinha de ser consciente e interessada. Assim, num dia previamente acordado, todos os delegados e subdelegados de turma reuniram-se no auditório da escola para debaterem o Perfil do Aluno do Século XXI e darem as suas opiniões sobre as estratégias e as aprendizagens que a escola tinha de promover para o tornar possível.

Acompanhando os delegados e subdelegados de turma esteve a associação de estudantes e três adultos, o coordenador do projeto educativo do agrupamento e dois amigos da escola, um da Universidade do Minho, o perito externo, e outro do Instituto das Comunidades Educativas, uma ONGD parceira.

A primeira ação foi apresentar o Perfil e as áreas de competências a desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória. Foi-lhes pedido então que se dividissem por dez grupos, um para cada área de competência, que a analisassem e que identificassem as aprendizagens que facilitariam e permitiriam

o desenvolvimento dessas competências.

A associação de estudantes ajudou a formar os grupos em que estavam representados todos os anos de escolaridade, do 5.º ao 9.º ano. Reuniu-se então, cada grupo, à volta de mesas redondas cobertas com toalhas brancas de papel, tendo à sua disposição marcadores coloridos que utilizaram para registar as suas sugestões, os seus pensamentos e opiniões. Escreveram, desenharam, fizeram esquemas coloridos.

Foi interessante observar que crianças e jovens entre os 10 e os 15 anos conseguiram, com facilidade, criar um espaço de debate e de registo de opiniões aberto e harmonioso e que os coordenadores de cada grupo foram escolhidos de acordo com as suas qualidades de comunicação e não de idade. Foi também relevante a estranheza manifestada pelos grupos em poderem escrever nas toalhas de mesa, tendo iniciado o processo com alguma relutância, mas, depois, com a vontade e criatividade.

No final do tempo estipulado todos voltaram para o auditório com as suas toalhas que colocaram em expositores para que todos os grupos as pudessem apreciar.

Passaram então, cada grupo a expor as suas propostas que foram analisadas por todos e registadas como sendo uma opinião global dos delegados e subdelegados de turma do 5.º ao 9.º ano e da associação de estudantes.

Assim, exemplificaram o que deviam aprender nas várias disciplinas:

- Temas da atualidade;
- Temas de interesse, escolhidos por eles;
- Assuntos referentes a outras culturas, a outros países, à forma como encaram a vida as pessoas, especialmente os jovens, de outros países;
- Comunicação global, aprendendo a comunicar de formas diferenciadas e eficazes com pessoas diferentes;

MARIA ISABEL CANDEIAS

PORTUGAL

▪A procurar informação por meios diversos para que lhes fosse possível não só aceder mas também validarem informação interessante e importante para a resolução de problemas ou para apenas para saber mais;

Referiram ainda que nas disciplinas que já têm, gostavam que houvesse espaço para a aprendizagem da Escrita Criativa, do Teatro, da Dança, do Cinema, da Pintura e da Escultura e que estas não fossem considerados apenas como áreas de enriquecimento curricular, acrescentando horas e esforço ao trabalho escolar.

Identificaram também as estratégias para aprender, referindo a importância de realizarem diferentes experiências de aprendizagem que implicassem a participação ativa de todos, a saída da rotina escolar de estar na sala de aula sentado na sua carteira ouvindo o professor ou realizando trabalhos. Indicaram a necessidade de realizarem:

- workshops que lhes permitisse aprender, fazendo;
- visitas de estudo a locais com interesse tecnológico, científico e cultural;
- debates com os colegas da turma ou com outros públicos em que fosse possível encontrar diversidade de opiniões;
- aulas ao ar livre;
- trabalhos de grupo;
- trabalhos experimentais;
- torneios interescolas;
- apresentação dos trabalhos realizados aos seus colegas mas também a outras pessoas nomeadamente partilhando com outras escolas;
- jogos diversificados.

Quanto às pessoas que os podiam ajudar a aprender, não retiraram importância aos seus professores mas gostariam de ter a participação de outros elementos da sociedade, propondo que se convidas-

sem especialistas que lhes fossem apresentar o seu conhecimento e experiências profissionais, alunos de outras escolas, nomeadamente do ensino secundário e universitário assim como as suas famílias, referindo ainda a importância da aprendizagem através da internet e dos “amigos” das redes sociais.

Outra dimensão analisada foi a dos recursos, ou seja, com que aprender. Os alunos identificaram os meios que os ajudavam a aprender e a desenvolver as competências do Perfil indicando os computadores, os tablets e os telemóveis, considerando que os seus próprios dispositivos tecnológicos poderiam ser utilizados caso a escola não possuísse recursos para todos os alunos, só precisando de acesso à internet para que lhes fosse possível aceder ao youtube e a outras redes sociais na procura de informação. Referiram ainda software diversificado adequado às tarefas e às disciplinas mas, afastando-se da tecnologia digital, indicaram ainda livros, revistas, jornais atualizados, diários e semanários, o ambiente onde se encontram os seres vivos, a água, as rochas, as paisagens e os laboratórios, onde podem realizar experiências para melhor compreenderem os fenómenos. Apresentaram a proposta de construir um jornal de parede onde se registassem os acontecimentos relevantes vividos por cada turma nos seus processos de aprendizagem.

Estas conclusões foram feitas justificando a sua importância para o desenvolvimento de cada área de competência e decidiram que toda a informação sobre o Perfil tinha de estar afixado num local nobre da escola para que todos a pudessem consultar. Também deveria ser apresentada ao Conselho Pedagógico para que chegasse a todos os professores. Decidiram ainda que em cada turma, com a mediação do delegado e do subdelegado, deveria ser analisado o Perfil e o trabalho desenvolvido em assembleia, enriquecendo as conclusões apresentadas. Decidiram ainda que, nas reuniões dos Diretores de Turma com os seus pais e encarregados de educação, novamente os delegados e

MARIA ISABEL CANDEIAS

PORTUGAL

subdelegados de turma apresentariam o Perfil e o trabalho realizado, pedindo aos pais a sua opinião e participação.

Assim foi feito. Toda a escola se envolveu na compreensão do Perfil e das formas de o desenvolver de acordo com as sugestões dos delegados e subdelegados de turma e da associação de estudantes.

A voz dos alunos mostrou-se fulcral para entender as mudanças que a escola tinha de viver, não apenas pontualmente mas na globalidade, ou seja, todos os alunos tinham de ter oportunidade de aprender de acordo com as suas características, os seus interesses mas também de acordo com um conjunto de aprendizagens essenciais²² definidas para cada disciplina curricular e promotoras das dez áreas de competência do Perfil.

A assunção da mudança implicou a construção de um novo projeto educativo sustentado num quadro de referência construído a partir da opinião dos alunos. Para clarificar as decisões estratégicas a tomar no quadro do novo Projeto Educativo, voltaram a ouvir-se os alunos, agora através da apresentação de uma grande questão “Como podem os professores ajudar-te a aprender?” que foi analisada em assembleia de turma pelos alunos do 3.º ao 9.º ano. Apresentam-se de seguida os resultados em dois grupos: os das assembleias de turma do 1.º ciclo e os resultados das assembleias das turmas dos 2.º e 3.º ciclos.

Assim, os alunos do 3.º e 4.º anos foram da opinião que os professores promoviam as aprendizagens se:

- definissem as regras de sala de aula com os alunos;
- fizessem grupos diferentes de trabalho;
- deixassem os alunos realizar as tarefas – não estando sempre a explicar;
- fossem justos com todos os alunos;
- tornassem as aulas mais engraçadas;
- usassem as tecnologias, como quadros interativos, projetores, computadores mas também livros e revistas;

- levassem os alunos a monumentos e museus;
- ensinassem coisas da vida;
- não desistissem dos alunos com dificuldades;
- incentivassem os alunos a gostar da escola;
- organizassem um clima tranquilo;
- ensinassem com gosto, com alegria, sem stress, sem pressa;
- deixassem fazer pesquisas;
- saíssem da sala de aula, usando outros espaços.

A maioria destas opiniões foram repetidas de turma para turma. Os professores, apesar de estarem presentes durante as assembleias, afirmaram não terem influenciado a expressão das opiniões.

Os alunos do 2.º e 3.º ciclos, face à mesma questão, responderam que os professores os poderiam ajudar a aprender,

- motivando,
- sendo paciente,
- sendo exigentes com todos,
- dando as oportunidades que são necessárias,
- sabendo ouvir,
- colaborando com os alunos,
- confiando nos alunos,
- compreendendo as suas dificuldades,
- incentivando – não desistindo,
- sendo simpático,
- sendo bem humorado,
- sendo criativo,
- sendo justo,
- criando espaços para pôr e tirar dúvidas,
- promovendo atividades com as TIC,
- aumentando as atividades de pesquisa,
- realizando debates,
- realizando aulas mais interativas,
- propondo trabalhos ao ar livre,
- fazendo visitas de estudo
- falando pouco – os alunos aprendem mais quando têm coisas para fazer,
- ilustrando o que explicam (com vídeos,...),

²² <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>

MARIA ISABEL CANDEIAS

PORTUGAL

- realizando trabalhos de grupo,
- explicando a utilidade do que ensinam,
- diversificando os espaços de aula,
- promovendo a participação de todos,
- promovendo a interajuda,
- diversificando a organização da sala de aula,
- ensinando a concentração,
- organizando aulas práticas.

O quadro das características do professor especialista em ensinar é enriquecido pelos alunos com características pessoais associadas às dimensões do emocional e do relacional, como a tolerância, o entusiasmo, a afetividade, a criatividade, a disponibilidade, a empatia, a abertura, a compreensão e ainda, a mediação e a colaboração.

Segundo os alunos, ensinar implica que os professores sejam construtores de um conhecimento significativo e integrado que lhes permite, utilizando recursos diversificados e promovendo a cidadania, criar condições para que os alunos também sejam detentores de um conhecimento que constroem e reconstroem, em função do pensamento e do seu uso com o apoio de recursos diversificados, um conhecimento que os transforma tornando-os cidadãos.

O CAMINHO

Tomaram-se várias decisões sustentadas na visão dos alunos: no quadro da autonomia e flexibilidade curricular, criaram-se disciplinas centradas na comunicação, na tecnologia e nas artes, organizaram-se espaços curriculares para o desenvolvimento de projetos, seminários, intercâmbios culturais amplamente participados pelos alunos. Aliás, a participação dos alunos nas dinâmicas organizacionais e curriculares está a tornar-se inerente a própria cultura da escola.

Mas ainda há muito caminho a percorrer, como já foi referido anteriormente, para que o sentido do ensinar se torne realmente harmonioso com o sentido do aprender e para que o Projeto Educativo do Agrupamento se torne, para todos, um caminho individual que se faz caminhando acompanhado, em colaboração.

DIREITOS HUMANOS: VISÃO HOLÍSTICA E SIMULAÇÃO DE CASOS A VISIBILIDADE DA IMPORTÂNCIA DO ENSINO TRANSVERSAL NO ENSINO SECUNDÁRIO
HUMAN RIGHTS: A HOLISTIC VIEW AND CASE SIMULATION THE VISIBILITY OF THE IMPORTANCE OF TRANSVERSAL TEACHING IN SECONDARY EDUCATION
ELÓDIA CANTEIRO /ESV/
M^a LUÍSA PINTO /ESV/
ANA M^a MONTEIRO /ESV/ PORTUGAL

Esta proposta, baseada numa experiência vivida com alunos do ensino secundário, enquadra-se no âmbito da educação nos Direitos Humanos e tem subjacente o projeto “Justiça para Todos” promovido pelo IPAV (Instituto Padre António Vieira).

Privilegiando a educação para a cidadania, entre as novas literacias para o século XXI, consideramos fundamental alertar os alunos para a questão da salvaguarda dos direitos/deveres do cidadão. Neste contexto, a formação nos Direitos Humanos surge como uma das mais importantes a serem trabalhadas. Promover o conhecimento dos fundamentos essenciais do Estado de Direito e de conceitos fundamentais – lei, justiça, prova, culpa, inocência, ... – e o funcionamento dos sistemas legislativo e judicial é um contributo importante para o desenvolvimento integral dos jovens numa sociedade cada vez mais individualista.

Desenvolvido um conjunto de atividades de promoção dos Direitos Humanos, nomeadamente a análise documental (Declaração universal dos Direitos Humanos, convenção dos Direitos da Criança, ...), foram criadas as condições para o culminar do projeto com a simulação dos casos selecionados pelos alunos no Tribunal Judicial de Guimarães. Entre os objetivos a atingir destacam-se: promover os valores democráticos e a compreensão do funcionamento do Estado de Direito; reforçar o valor da participação cívica ativa, informada e responsável; desenvolver a consciencialização para a problemática das violações dos Direitos Hu-

manos; perceber o papel da lei na promoção da coesão social e promover o desenvolvimento do espírito crítico e interventivo dos alunos.

Na simulação do julgamento, como se de uma situação real se tratasse, apenas a função de Juiz foi desempenhada por um profissional devidamente qualificado, sendo os restantes papéis do processo penal, desempenhados pelos alunos das turmas envolvidas no projeto.

Trata-se de uma proposta de atividade que procura dar visibilidade ao desenvolvimento das competências transversais no ensino secundário, enquanto processo capaz de responder com sentido e significado às exigências do “Perfil do aluno para o séc.XXI”.

No processo de preparação, desenvolveram-se iniciativas que privilegiaram práticas interdisciplinares e o desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente ao nível das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, do texto argumentativo, do conhecimento da declaração universal dos direitos humanos, da constituição da república, do código penal, entre outras. Efetivaram-se experiências de trabalho colaborativo ao nível dos docentes de várias áreas disciplinares, permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada (nomeadamente na preparação dos vários “papéis” a desempenhar com a elaboração de textos argumentativos, caracterização das diferentes “personagens”...), contribuindo para a missão de preparar os alunos

ELÓDIA CANTEIRO
M^a LUÍSA PINTO
ANA M^a MONTEIRO
PORTUGAL

para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos, críticos e humanistas.

O envolvimento da comunidade local foi de extrema importância, sobretudo no apoio das advogadas que não regatearam esforços para apoiarem alunos e professores envolvidos no processo. Foram várias sessões de trabalho intenso, não só de orientação na parte legislativa, mas também na questão das atitudes, do saber estar em tribunal, a postura num contexto novo e algo distante do quotidiano educativo no nosso país.

Os alunos envolvidos cumpriram na perfeição os diferentes “papéis” que lhes competiam nas temáticas abordadas: “tráfico de seres humanos”, “homicídio” “violência no namoro” e “liberdade religiosa”, de extrema importância no contexto atual, tal como foi sublinhado por todos os elementos do tribunal com quem houve interação. Para os alunos, tratou-se de uma excelente experiência e uma oportunidade única de contactarem com realidades completamente diferentes das suas rotinas diárias, privilegiando canais eficientes de aproximação, que proporcionam uma comunicação saudável entre jovens e sistema judicial, estimulando o pensamento crítico e criativo e promovendo uma cultura de cidadania.

Na reflexão individual efetuada por cada aluno, a menção de excelente para avaliar a iniciativa foi unânime, tendo sido sublinhadas as seguintes ideias: o “grande empenho e participação dos alunos”, “organização muito boa, superando as expectativas”, “os srs doutores juizes [...] foram bastante compreensivos e acolhedores” “a aprendizagem de conteúdos relacionados com o Direito”, “oportunidade de ficar mais inteirado sobre o sistema de justiça e o modo como decorre um julgamento”; “tenho a proferir que foi um dos projetos mais interessantes e didáticos em que já participei. O facto de termos que encenar todos os papéis que fazem parte de um julgamento, permitiu acabar com a minha ignorância acerca

de um julgamento e do que nele se retrata. Tenho que felicitar todos os professores, colaboradores e coordenadores deste projeto, pelo ótimo trabalho que realizaram e agradecer por terem perdido bastante tempo das suas horas livres para ajudarem a realizar o excelente trabalho que juntos fizemos”. Sublinham, ainda, “a cooperação existente entre os alunos e a excelente relação entre alunos e professores envolvidos”. Concluem referindo a necessidade de se desenvolverem mais projetos deste género.

Em síntese, trata-se de um excelente exemplo do valor do ensino transversal, do que pode ser a flexibilidade curricular, embora, no quadro atual das escolas, a generalidade das tarefas seja efetuada nos tempos livres, quer dos alunos, quer dos professores, traduzindo-se numa sobrecarga de trabalho que se constitui como um enorme constrangimento, apenas superado pela mais-valia que experiências deste género representam para o desenvolvimento integrado dos alunos e desenvolvimento profissional dos professores, com relevância para a importância do trabalho colaborativo.

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

THE IMPORTANCE OF STRATEGIC PLANNING IN PUBLIC UNIVERSITIES BRAZILIANS

JOÃO FIRMINO SOARES ABREU ALVES
*/DOUTORANDO, IE/UMINHO/
PORTUGAL*

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar a importância do planejamento estratégico para melhorar a internacionalização curricular nas Universidades públicas brasileiras. Assim, teremos uma eficiente e eficaz execução de todas as tarefas inerentes às instituições de ensino superior, uma visão de futuro e por fim um modelo de planejamento estratégico institucional. Para realizar este estudo, utilizou-se análise de documentos e observação, precedidos por um levantamento bibliográfico a fim de compreender melhor o tema em foco. Os resultados mostram que o processo de planejamento necessita de uma renovação contínua e que muitas dificuldades precisam ser superadas até chegar ao planejamento e passa por processos de aprendizagem, mudanças e desenvolvimento organizacional. Assim, a importância do planejamento estratégico para melhoria da internacionalização curricular nas Universidades públicas brasileiras apresentado neste trabalho conduz a reflexão de que é necessário construir bons modelos de planejamento segundo o contexto da Universidade, mas que esta precisa se tornar uma prática gerencial alinhada com as outras áreas das instituições.

Palavras-chave: Planejamento estratégico; Internacionalização curricular; Universidades públicas. com efetividade chegarmos a internacionalização curricular.

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo apresentar a importância do planejamento estratégico para melhorar a internacionalização Curricular nas Universidades Públicas Brasileiras.

O Planejamento Estratégico nas organizações pode encontrar uma série de interpretações em relação a esta ferramenta da administração. Este tipo de planejamento é voltado para o desenvolvimento de medidas positivas que uma organização poderá tomar para enfrentar ameaças e aproveitar as oportunidades encontradas em seu ambiente. Planejar significa estabelecer uma formulação sistematizada por regras e ações que permitam normatização, estabelecimentos e ou organizações por objetivos almejados. O planejamento deve ser considerado como condição básica para o desenvolvimento de quaisquer atividades na perspectiva da ampliação da qualidade dos serviços oferecidos. Neste interim, é necessário quando se planejar ter uma estratégia, uma linha de ação a seguir. Assim, para as Instituições de Ensino Superior (IES) é essencial que se tenha no corpo das suas atuações e serviços oferecidos a comunidade acadêmica um modelo de Planejamento Estratégico que promova o desenvolvimento das suas ações.

A internacionalização curricular tem como seu principal pilar o planejamento estratégico realizado pelas IES. As primeiras perguntas a serem feitas pelos reitores/dirigentes das IES como:

JOÃO FIRMINO SOARES ABREU ALVES PORTUGAL

quem é o público alvo, como pretendo alcançá-lo, quando executar o plano de ação, entres outras, com essas respostas teremos o ponto de partida de um planejamento estratégico para com efetividade chegarmos a internacionalização curricular. Kotler (1992) define que o planejamento estratégico é definido como o processo gerencial de desenvolver e manter uma adequação razoável entre os objetivos e recursos da empresa e as mudanças e oportunidades de mercado.

Nesta direção, as IES têm um papel fundamental na formação da sociedade através das ofertas dos seus serviços, e nesta conjuntura, ter no seu escopo procedimentos padrões que auxiliem a comunidade acadêmica a alcançar seus objetivos, provoca uma mudança significativa.

Assim, teremos uma eficiente e eficaz execução de todas as tarefas inerentes às instituições de ensino superior, uma visão de futuro e por fim um modelo de planejamento estratégico institucional para internacionalização curricular.

Deste modo, as IES ao utilizar o planejamento estratégico como paradigma para tomada de decisões, implica em adequar a proposta de organização, desenvolvendo ações que possam levar a alcançar seus objetivos almejados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Planejamento Estratégico nas organizações pode encontrar uma série de interpretações em relação a esta ferramenta da administração. Este tipo de planejamento é voltado para o desenvolvimento de medidas positivas que uma organização poderá tomar para enfrentar ameaças e aproveitar as oportunidades encontradas na constituição em seu ambiente. Planejar significa estabelecer uma formulação sistematizada por regras e ações que permitam normatização estabelecimentos e ou organizações por objetivos almejados. O planejamento deve ser considerado como condição básica para o desenvolvimento de quaisquer atividades

na perspectiva da ampliação da qualidade dos serviços oferecidos. Neste interim, é necessário quando se planejar ter uma estratégia, uma linha de ação a seguir. Assim, para as Instituições de Ensino Superior (IES) é essencial que se tenha no corpo das suas atuações e serviços oferecidos a comunidade acadêmica um modelo de Planejamento Estratégico que promova o desenvolvimento das suas ações.

No que se refere ao Planejamento Estratégico, Kotler (1992) define que “o planejamento estratégico é definido como o processo gerencial de desenvolver e manter uma adequação razoável entre os objetivos e recursos da empresa e as mudanças e oportunidades de mercado”. Nesta direção, as IES têm um papel fundamental na formação da sociedade através das ofertas dos seus serviços, e nesta conjuntura, ter no seu escopo procedimentos padrões que auxiliem a comunidade acadêmica a alcançar seus objetivos, provoca uma mudança significativa.

Deste modo, as instituições ao utilizar o planejamento estratégico como paradigma para tomada de decisões, implica em adequar a proposta de organização, desenvolvendo ações que possam levar a alcançar seus objetivos almejados.

Dentre as causas mais importantes do crescimento recente do Planejamento Estratégico, pode-se citar que os ambientes de praticamente todas as organizações mudam com surpreendente rapidez. Essas mudanças ocorrem nos ambientes econômico, social, tecnológico e político. A organização somente poderá crescer e progredir se conseguir ajustar-se à conjuntura, e o Planejamento Estratégico é uma técnica comprovada para que tais ajustes sejam feitos com inteligência e eficiência.

O Planejamento é conceituado em curto, médio e longo prazo, este último é um instrumento mais flexível, um elemento-chave da estratégia que é a seleção de apenas algumas características e medidas a serem adotadas. É um instrumento que

JOÃO FIRMINO SOARES ABREU ALVES PORTUGAL

força, ou pelo menos estimula, os administradores a pensar em termos do que é importante ou relativamente importante, e também, a se concentrar sobre assuntos de relevância.

No Brasil, apesar de muitas organizações já usarem a metodologia do Planejamento Estratégico, ainda pairam dúvidas sobre o que realmente este vem a ser e como deve ser formulado. A maior dúvida diz respeito a uma acentuada tendência para a utilização dos termos “Planejamento Estratégico” e “Planejamento a Longo Prazo” como se fossem sinônimos.

De acordo com as noções de Ansoff (1990), somente um número reduzido de empresas utiliza o verdadeiro Planejamento Estratégico. A grande maioria das organizações continua aplicando as antiquadas técnicas do Planejamento a Longo Prazo, que se baseiam em extrapolação das situações passadas. Já Fishmann, propõe o seguinte conceito:

Planejamento estratégico é uma técnica administrativa que, através da análise do ambiente de uma organização, cria a consciência das suas oportunidades e ameaças, dos seus pontos fortes e fracos para o cumprimento da sua missão e, através desta consciência, estabelece o propósito de direção que a organização deverá seguir para aproveitar as oportunidades e reduzir riscos. (FISHMANN & ALMEIDA, 1991. p. 25).

Uma organização que utiliza a ferramenta planejamento estratégico seguirá a melhor direção, para alcançar a maior interação possível com o ambiente. A direção engloba os seguintes itens: âmbito de atuação, macro políticas, políticas funcionais, filosofia de atuação, macro estratégia, estratégias funcionais, macro objetivos, objetivos funcionais. O grau de interação entre uma organização e o ambiente, que pode ser positivo, neutro ou negativo, é variável dependendo do comportamento estratégico assumido pela organização perante o

contexto ambiental.

A universidade é uma instituição complexa em várias dimensões: na variedade e quantidade de públicos com os quais se relaciona, nos múltiplos objetivos, diversidade de serviço que oferece, na diversidade de formação de seus recursos humanos, nos diversos tipos de tecnologias que deve dominar e na extensão da infraestrutura que dispõe. Ademais, quando a universidade é uma instituição pública, somam-se a estas características outros elementos peculiares do setor público, entre eles, a profusão de normas emanadas dos poderes centrais, as pressões políticas, a escassez de recursos e a lentidão do processo decisório burocrático.

O planejamento estratégico é de forma geral entendido como um processo no qual a instituição busca através da implementação do planejar, formas efetivas de administração que segundo Silva (2001) o planejamento, é a parte fundamental da administração, e tem suas origens nas mais remotas civilizações, desde o momento em que o homem precisou realizar tarefas e organizar recursos disponíveis. São poucas as universidades públicas brasileiras que têm utilizado o planejamento estratégico como instrumento de gestão universitária. Alguns planos até são feitos, mas a utilização do planejamento estratégico como instrumento de trabalho, com a aplicação sistemática do plano de ações no processo decisório, ainda não é uma realidade completa.

A própria concepção de planejamento, de aspecto mais abrangente nas universidades, fica prejudicada pelos interesses corporativos, sempre voltados para conquistas localizadas, benefícios restritos e interesses isolados. Vale ressaltar que planejamento estratégico não significa apenas desenvolver planos, definir políticas, objetivos e metas, mas sua importância está na viabilidade da implementação vinculada à ação organizacional como um todo.

A falta de planejamento estratégico nas universidades públicas brasileiras tem levado seus gestores a gastar a maior parte do tempo na solução

JOÃO FIRMINO SOARES ABREU ALVES PORTUGAL

de problemas do cotidiano, em detrimento de projetos de desenvolvimento institucional.

As principais características da universidade, com implicações para seu planejamento estratégico, são:

- O elevado nível de profissionalismo que domina a tarefa – as tarefas são especializadas, requerem profissionais especializados e com autonomia de trabalho e liberdade de supervisão;
 - Decisões são descentralizadas e, por isso, as áreas podem progredir em diferentes ritmos, obedecendo a circunstâncias específicas;
 - Coexistência de concepções distintas de universidade trazendo dificuldades para definição únicas de missão, visão de futuro, objetivos e metas;
 - O poder é ambíguo e disperso – as concepções distintas levam os indivíduos a lutar para que prevaleçam suas concepções;
 - Há reduzida coordenação de tarefas – as estruturas são debilmente articuladas.
- (BORGES & ARAUJO, 2001, p. 25).

Estas características apontam uma noção de procedimentos padrões que as instituições devem seguir na aplicabilidade do planejamento estratégico, o que implica em tomadas de decisões que evidencie alcançar os objetivos propostos nas Instituições de Ensino Superior.

Estrada (2000), ainda aponta que a ausência de informação sobre o planejamento estratégico e cultura para o mesmo, são algumas dificuldades encontradas pelas universidades no momento de sua implantação. Ademais, falta de preparo administrativo dos dirigentes, de execução de todas as etapas do modelo adotado, complexidade da estrutura universitária, falta de quantificação e especificação das ações e falta de controle e avaliação das ações. Entre as dificuldades apresentadas, um fator associado à prática do planejamento estratégico no setor público, especificamente nas universidades

públicas, é a descontinuidade das ações de uma gestão para a outra, implicando o comprometimento de recursos e investimentos aplicados, a falta de continuidade do processo resultante da sua não institucionalização pela organização pode ocasionar a perda de conhecimento, a replicação futura de erros e acertos, a falta de consolidação das ações e de obtenção dos resultados esperados, que para IPEA (2005), é essencial uma abordagem mais aprofundada sobre a organização interna das IES.

As dificuldades do processo de planejamento estratégico nas organizações remetem aos problemas relacionados à sua implementação e torna-se explícito o desafio de colocá-lo em prática, uma vez que o planejamento estratégico é mais do que o processo de elaboração de um documento e sim um processo sistêmico em constante mudança.

Segundo Baptista (2000), é importante planejar e adequar os processos da instituição continuamente:

O Planejamento: [...] refere-se ao processo permanente e metódico de abordagem racional e científica de questões que se colocam no mundo social. Enquanto processo permanente supõe ação contínua sobre um conjunto dinâmico de situações em um determinado momento histórico. Como processo metódico de abordagem racional e científica, supõe uma sequência de atos decisórios, ordenados em momentos definidos e baseados em conhecimentos teóricos, científicos e técnicos. (BAPTISTA, 2000, p.13).

Os processos de planejamento estratégico refletem os princípios da gestão da organização, principalmente em suas dimensões de participação, abertura ao ambiente externo, priorização dos *stakeholders*²³, formalismo, centralização, ênfase setorial, ênfase em funções e outras.

²³ Stakeholder significa público estratégico e descreve uma pessoa ou grupo que fez um investimento ou tem ações ou interesse em uma empresa, negócio ou indústria. O termo foi criado pelo filósofo Robert Edward Freeman.

JOÃO FIRMINO SOARES ABREU ALVES PORTUGAL

Segundo Cecilio (2001), fazer planejamento é, então, fazer política a partir do momento em que se escolhe como se quer, quem vai planejar o que se vai planejar. Neste sentido, é possível observar que a ação de planejar está diretamente ligada ao processo político das decisões.

Na maioria dos casos, o planejamento estratégico não é visto com a devida importância na ação administrativa e política da instituição, não tem credibilidade para a solução de problemas e por isso a comunidade universitária resiste a se envolver nas atividades de planejamento. Além disso, as instâncias colegiadas concentram-se nas atividades do dia-a-dia e não pensam estrategicamente, com o enfoque de compatibilizar as propostas com as restrições orçamentárias, o que impacta a implementação dos projetos institucionais. Soma-se a esses elementos a inexistência de uma visão compartilhada do papel da universidade, o que reflete uma visão fragmentada e particular dos ambientes interno, externo e dificulta o consenso (Araújo, 1996). Segundo Cunha (1995), o processo participativo do planejamento estratégico, essa visão fragmentada pode resultar em falhas no diagnóstico e em inconsistências entre as suas propostas.

METODOLOGIA

Para realizar este estudo, utilizou-se a análise de documentos e a observação em uma Universidade pública e uma privada, precedidos por um levantamento bibliográfico, a fim de compreender melhor o tema em foco.

Na IES pública devemos seguir as leis, decretos, portarias e diversas normativas, sem estas, qualquer ato pode ser considerado nulo ou passivo de nulidade por não cumprir a legalidade. Por isso, existe uma maior dificuldade em conseguir executar integralmente um planejamento estratégico, uma vez que ficamos presos ao engessamento da lei.

Na IES privada existe uma maior facilidade de

execução do planejamento estratégico, pois o conselho de administração define determinados objetivos para um certo período de tempo, assim, alcançará mais rapidamente os resultados esperados. Ademais, por não ter o engessamento da lei e ser menos burocrático o gasto orçamental, as IES privadas conseguem executar completamente o planejamento estratégico para a internacionalização curricular, além de hoje já existirem vários grupos estrangeiros que entram no Brasil com seus modelos de curriculares internacionais, de seus países de origem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscou-se destacar a importância do Planejamento Estratégico, como uma ferramenta útil para a gestão das IES na internacionalização curricular. Foram descritos alguns conceitos importantes sobre administração, visão e gestão estratégica que em muito podem contribuir para a reflexão dos administradores, e que estão diretamente relacionados ao processo de tomada de decisão.

O Planejamento Estratégico, mais que um documento estático, deve ser visto como um instrumento dinâmico de gestão, que contém decisões antecipadas sobre a linha de atuação a ser seguida pela organização no cumprimento de sua missão. A capacidade das IES de ter hoje um desempenho eficaz depende de decisões que foram tomadas no passado, as decisões que tomam hoje de seguir nessa ou naquela direção, modelam suas opções no futuro.

O planejamento para o presente requer uma estratégia própria, uma visão de como a IES precisa funcionar hoje e do papel de cada função chave. E o planejamento estratégico é feito com base em uma visão do futuro.

A universidade pública por ser uma instituição que presta serviços à sociedade necessita de um processo de planejamento que suporte o desen-

JOÃO FIRMINO SOARES ABREU ALVES PORTUGAL

volvimento de indicadores do seu desempenho operacional, acadêmico e social, e que sirva como instrumento de gestão e auxílio à tomada de decisão e ao processo de prestação de contas à sociedade. Acredita-se que, por meio de um processo de planejamento estratégico institucional integrado é possível desenvolver um modelo de gestão participativa que visualize o mercado e o setor educacional brasileiro de forma prospectiva, assim, antecipa aos possíveis óbices, compreende e aproveita tendências futuras.

Para tanto, a experiência das Universidades públicas mostra que o processo de planejamento necessita de uma renovação contínua e que muitas dificuldades precisam ser superadas até chegar à maturidade de planejar plenamente, passando por processos de aprendizagem, mudanças e desenvolvimento organizacional. Assim, o modelo de planejamento apresentado neste trabalho leva a reflexão de que não basta apenas construir bons modelos de planejamento segundo o contexto da Universidade, mas que este modelo precisa se tornar uma prática gerencial alinhada com as outras áreas da instituição. Dessa forma, o planejamento estratégico não deve ser estático, mas ser modificado e aperfeiçoado na experiência prática para sempre alcançar resultados coerentes com os objetivos da Instituição de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- Ansoff, H. I. (1990). *Do planejamento estratégico à administração estratégica*. São Paulo: Atlas.
- Araújo, M. A. D. (1996). *Planejamento estratégico: um instrumental à disposição das universidades? Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, v. 30, n. 4, p. 74-86.
- Baptista, M. V. (2000). *Planejamento Social: intencionalidade e instrumentação*. São Paulo: Veras.
- Borges, D. F. & Araújo, M. A. D. (2001). *Uma experiência de planejamento estratégico em universidade: o caso do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFRN*. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, v.35, n. 4, p. 63-76.
- Cecilio, L. C. (2001). *Pensando o planejamento na universidade*. *RAE Light*. Rio de Janeiro, v.8, n.2.
- Cunha, C. J. C. A. (1995). *Planejamento estratégico em universidades*. NEST- Núcleo de Estudos - Departamento de Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.
- Estrada, J. S. (2000). *Os rumos do planejamento estratégico na universidade pública (tese de doutorado)*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Fischmann, A. A. & Almeida, M. I. R. (1991). *Planejamento estratégico na prática*. 2ª Ed. São Paulo: Atlas.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. (2005). *Práticas inovadoras de gestão nas áreas administrativas de planejamento das instituições federais de ensino superior*. Brasília, Brasil.
- Kotler, P. (1992). *Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle*. 2. ed. São Paulo: Atlas.
- Silva, R. O. (2001). *Teorias da administração*. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning

A DIVERSIDADE CULTURAL E A POLÍTICA DA LÍNGUA MATERNA: UMA AGENDA DE REFORMA E INOVAÇÃO CURRICULAR NOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA TIMOR-LESTE E BRASIL

CULTURAL DIVERSITY AND THE POLICY OF THE MATERNAL LANGUAGE: AN AGENDA FOR REFORM AND CURRICULAR INNOVATION IN THE PORTUGUESE COUNTRIES OF TIMOR-LESTE AND BRAZIL

***EDIA CELICIA E. MONTEIRO /MESTRANDA, IE/UMINHO/
REGIANE SILVA BISPO /MESTRANDA, IE/UMINHO/
PORTUGAL***

RESUMO

O presente artigo aborda o quesito língua de ensino na Constituição da República Democrática de Timor-Leste, onde a Lei de Base da Educação considera as Línguas Portuguesa e o Tétum como línguas oficiais de ensino, no entanto o Currículo Nacional de Base, considera a língua materna como língua de ensino no período pré-escolar e nos 1º e 2º ano do 1º ciclo. Assim sendo, abordamos métodos de ação através da flexibilização e inovação curricular, visando a tendência da adequação, de ambas como línguas de ensino, no entanto considerando o Português como língua oficial. Tendo em vista que a legislação já compreende esta necessidade, o dado estudo analisa as formas de aplicação no que tange o contexto de sala de aula. Discutimos com base em fontes legais as formas de apropriação para a flexibilização do currículo tendo em vista que a ainda recente independência de Timor-Leste permite um rápido fluxo de globalização trazendo impactos positivos e negativos nos campos político, económico, sociocultural e linguístico. Em contra partida abordamos o também país de língua portuguesa, o Brasil onde assim como em Timor tem a divisão da sociedade em grupos sociais, rotulados de acordo com gênero, raça, nível económico, no entanto no que tange a linguagem o Brasil já não perpassa pela mesma dificuldade, tendo em vista que tem um idioma unificado.

No que tange o contexto brasileiro, o Brasil também

representa uma grande parcela de diversidade cultural, desde a miscigenação à religiões, níveis sociais, e assim como em Timor possuía diferentes línguas, com isso trazemos a questão, de como as práticas curriculares utilizadas em cada país influenciam na importância da consolidação de uma língua padrão.

Palavras-chave: Reforma curricular; Inovação curricular; língua materna; Timor-Leste; Brasil.

A DIVERSIDADE CULTURAL EM TIMOR-LESTE, POLÍTICA DA LÍNGUA MATERNA: UMA AGENDA DE REFORMA CURRICULAR

Iniciamos a abordar uma série de informações relativas à situação linguística altamente complexa em Timor-Leste, a qual mostra a diversidade de línguas, quer as línguas estrangeiras, quer as línguas maternas dos timorenses, sendo 16 línguas maternas ao todo (Albuquerque, 2010). O inglês é a língua de trabalho em instituições não-governamentais, banco de Austrália e Nova Zelândia, por comerciantes chineses e de outros países. Enquanto o português é língua oficial que é utilizada nas escolas, universidades, na administração de entidades governamentais, bem como no Banco Nacional Ultramarino. A língua indonésia também ainda é utilizada por algumas pessoas de Timor-Leste, pois a maioria dos comerciantes que fazem negócios no país vem da Indonésia. Além disso, com a presença dos comerciantes chineses, existe outra

EDIA CELICIA ELIZITA MONTEIRO REGIANE SILVA BISPO PORTUGAL

língua estrangeira que adorna o cenário linguístico de Timor-Leste, que é a língua chinesa antiga. No entanto, quando se trata de interagir com a comunidade local, é necessário dominar as línguas locais em Timor-Leste, que possuem variações de dialetos. O autor também ressalta a negligência das duas línguas oficiais de Timor-Leste, nomeadamente o português e o tétum.

Timor-Leste, é referida como a única colónia portuguesa no sudeste asiático que utiliza o português como língua oficial. As razões para escolher a língua portuguesa e tétum como línguas oficiais, segundo Hull (2001, cit. por Carneiro, 2010, p. 14), são:

Não só os fatores históricos e sociais que justificavam a escolha da língua portuguesa como línguas oficiais, mas também explicitou a relação de dependência entre o tétum e o português em Timor-Leste, uma vez que o tétum oficial, originalmente era uma língua franca local que se desenvolveu ao longo dos séculos pelo contato estreito com a língua portuguesa.

Hull (2001, cit. por Carneiro, 2010, p.14) afirma também sobre as duas razões pelas quais não utilizam o indonésio e inglês como língua oficial em Timor-Leste, tais como;

O fato da primeira ser uma língua que tende a suplantar pelo seu prestígio as outras línguas locais, gerando nos falantes um complexo de inferioridade com relação às suas línguas maternas e a segunda por ter uma relação direta com a política genocida implementada por Suharto em Timor-Leste, no período da ocupação, representando também uma política linguística de desvalorização das línguas locais em nome da unidade nacional.

O autor diz que existem vários desafios que surgem devido à implementação da política de uso de duas

línguas oficiais em país.

No que tange as políticas linguísticas e de ensino de línguas em Timor-Leste, do ponto de vista institucional, através do Decreto nº.1/2004 (cit. por Carneiro, 2010, p. 14), define-se claramente “o uso das línguas citadas na Constituição (tétum e português), tratando também do padrão ortográfico do tétum e do papel do Instituto Nacional de Linguística (INL), como guardião das línguas nacionais”. Baseado no ponto de vista educacional, o Plano Curricular para o Ensino Primário de 2005 e a Lei de Bases da Educação²⁴ (2008, p.2643) determinam: “as línguas a serem utilizadas no sistema de ensino, apontando de forma mais consistente como se dará o uso destas línguas em termos práticos, nos diferentes níveis de ensino”. Existem prós e contras que continuam a ser um debate acirrado no país, que não apenas destacam questões técnicas, mas também questões ideológicas, nas quais estão envolvidas diferentes concepções teóricas de política linguística, de política de ensino de línguas e, os interesses económicos e geopolíticos de quem atua nos espaços onde se debatem estas políticas. Este problema está a tornar-se cada vez mais complicado, quando a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), como uma organização mundial que lida com questões científicas e culturais, incentiva o uso da língua materna no início da alfabetização e letramento inicial.

Quanto a política educacional e o ensino de língua portuguesa, o Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste (RDTL) emitiu várias políticas educacionais para lançar os programas de ensino de língua portuguesa nas escolas e, o uso da língua portuguesa como língua de ensino em várias unidades curriculares. Para que a política seja implementada adequadamente, o governo estabelece cooperação com os 6 parceiros principais, nomeadamente, Portugal, Brasil, Cuba, Agência de Nova Zelândia, Banco Mundial e Austrália. Além

EDIA CELICIA ELIZITA MONTEIRO REGIANE SILVA BISPO PORTUGAL

disso, o Ministério da Educação recebeu assistência da agência internacional como a UNESCO. Segundo o autor, o desenvolvimento do domínio das duas línguas oficiais, com base nos dados do Censo de 2004, mostra que 36,8% dos timorenses falam, leem e escrevem em Português e 85,6% dizem que sabem falar, ler e escrever em Tétum. Timor-Leste tem uma diversidade étnica e cultural que produz vários conhecimentos indígenas, costume e estrutura de governação, embora geograficamente tenha uma área pequena (Carvalho, et.al, 2011).

O artigo 59 da Constituição da República Democrática de Timor Leste que regula a educação e cultura reconhece e garante o direito de todos os cidadãos de Timor-Leste à educação e cultura. Assim, todas as pessoas em diversidade cultural têm o mesmo direito perante a lei para obter uma educação adequada, têm direito ao gozo e criação de cultura e à obrigação de preservar, defender e valorizar o patrimônio cultural.

A Lei de Base da Educação de Timor-Leste, que aprovou em 2008, é um quadro legal para o sistema educativo. Além de assegurar a educação universal de 9 anos de escolaridade obrigatória e gratuita, a lei garante igualdade de oportunidades para o acesso e o sucesso escolar e prevê medidas para proporcionar a educação efetiva a todos os cidadãos com base em padrões de qualidade. Assim, todos têm oportunidades iguais de ter acesso a educação e abordar as desigualdades econômicas, sociais e culturais.

O currículo nacional de base para pré-escolar e currículo nacional de base para primeiro e segundo ciclo de ensino básico, são reformas curriculares que respeitam a diversidade de culturas, necessidades e situações de Timor-Leste. Em relação estreita com a cultura e modo de vida locais, de

acordo com o artigo 7 do decreto de lei nº. 3/2015 e decreto de lei nº.4/2015:

(i) O currículo nacional de base reflete o património cultural de Timor-Leste, reconhecendo os valores, costumes e tradições do país e o modo como estes contribuem para sua diversidade cultural e linguística, (ii) tendo em vista a valorização da cultura, as crianças são apoiadas a compreender e apreciar os valores, costumes e tradições de Timor-Leste, enquanto principal forma de expressão cultural do povo, a reconhecer e valorizar as línguas do país e o modo de comunicação entre as pessoas e (iii) para garantir o previsto nos números anteriores, os materiais práticos, as temáticas transversais, as celebrações de datas, as cantigas e outras atividades lúdicas baseiam-se nas práticas culturais e modo de vida locais (pp, 7730 e 7737).

Estas reformas curriculares têm por objetivo, melhorar a qualidade da educação nas pré-escolares e escolas básicas. Embora a realidade multilingue e multicultural de Timor-Leste não tenha recebido a atenção necessária no currículo, mas com base nos resultados positivos dos projetos-piloto implementados, o currículo nacional de base determina um sistema claro de desenvolvimento linguístico, capaz de assegurar um forte conhecimento das duas línguas oficiais. Além disso, o reconhecimento do uso da primeira língua das crianças, quando necessário, tem o potencial de garantir o acesso à educação em igualdade de condições.

O rápido fluxo de globalização traz impactos positivos e negativos nos campos político, económico, sociocultural e linguístico. As culturas locais, incluindo a língua materna, serão engolidas por grandes forças culturais globais. A extinção da língua marca o desaparecimento de algumas culturas e civilizações. A língua materna atua como um meio de educação e herança de valores culturais e como um meio para dominar outras línguas (se-

EDIA CELICIA ELIZITA MONTEIRO REGIANE SILVA BISPO PORTUGAL

gunda língua) e assim por diante. Com base nesta suposição, organizações da ONU como a UNESCO e a UNICEF procuram incentivar o uso de língua materna nos primeiros anos de alfabetização e letramento inicial nos países do Sudeste Asiático, incluindo Timor-Leste (Carneiro, 2010).

Existe uma razão fundamental pela qual a extinção de uma língua é muito preocupante. A língua é parte da cultura de um povo, de modo que ambas não podem ser separadas. Sem linguagem, a nossa cultura morrerá. A maioria das culturas está contida na língua e expressa através da linguagem, não por outros meios. Quando falamos de linguagem, estamos falando de cultura.

Em 2013, o Governo de Timor-Leste tomou a decisão de introduzir a língua materna no ensino, a fim de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, especialmente nas habilidades de leitura e escrita e para preservar as culturas locais. Para fortalecer este programa, em 2015, o Ministério de Educação emitiu um Currículo Nacional de Base ligado à língua materna. Com base nesse currículo, para Pré-Escolar, e no 1º e 2º ano do primeiro ciclo do Ensino Básico são utilizadas a língua materna como língua de instrução, enquanto as línguas tétum e portuguesa são apresentadas aos alunos a partir do 3º ano do primeiro ciclo.

Mesmo assim, existem prós e contras relacionados com estas reformas curriculares. O grupo contra, argumenta que, esta reforma contra a Constituição de República e Lei de Base da Educação, prejudica a política de reintrodução de língua portuguesa no ensino, a língua materna tem restrições (só utilizar num lugar específico), a política de língua materna faz a discriminação, etc.

A NECESSIDADE DA BUSCA PELA INOVAÇÃO E REFORMA CURRICULAR NUM PAÍS MULTICULTURAL COMO O BRASIL

Partindo do pressuposto que a hegemonia mantém a estratégia opressiva de delimitar local, valores e

hierarquias a grupos subalternos, os mesmos se veem com necessidade de elaborar formas de resistir e não sucumbir as dificuldades impostas. Daí a divisão da sociedade em grupos sociais, rotulados de acordo com gênero, raça, nível económico, entre outros.

A diversidade cultural aparece, então, como forma de permitir que diferentes culturas sejam notadas dentro ou fora do seu contexto histórico e cultural. Trazendo assim, a reflexão sobre as desigualdades, as a opressão entre outros modos de agir da sociedade.

No que tange o contexto brasileiro, o Brasil representa uma grande parcela de diversidade cultural, desde a miscigenação às religiões, níveis sociais entre outros, um país de grandes dimensões territorial e populacional.

O Brasil é formado por 26 estados e mais o Distrito Federal, por ser heterogêneo, cada região apresenta diferenças. Para além de sua extensão o Brasil tem ainda um alto índice de imigração, sendo assim, podemos considerar um país de grande diversidade de culturas e raças.

Acerca das raças, o Brasil possui uma vasta mistura de diferentes partes do mundo, os originais do país, os índios, logo depois os colonizadores portugueses, que trouxeram consigo os escravizados africanos, dando início a um grande “caminho das índias” aberto aos árabes, italianos, espanhóis, alemães, japoneses entre outros povos que formam hoje a grade país miscigenado.

É ainda maior o desafio, para um país tão amplo e multicultural abordar a temática diversidade cultural: *A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país*

EDIA CELICIA ELIZITA MONTEIRO REGIANE SILVA BISPO PORTUGAL

complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (Brasil, PCN. p. 121).

É neste sentido que o currículo escolar voltado para a diversidade cultural, deve considerar as diferenças a nível socioeconómico, étnico, cultural, bem como a desigualdade social no país, esta que por sua vez é fruto da exploração política e socioeconómica, para isso é necessário considerar este contexto socioeconómico, onde formam-se as relações de poder.

CONTEXTO CULTURAL E LINGUÍSTICO DO BRASIL

No Brasil a língua portuguesa chega com a colonização em 1532, ainda dividindo espaço com o holandês e com as línguas indígenas. No entanto o português era a língua utilizada nos documentos oficiais utilizada pela administração da então colônia. Em 1654 com a saída dos holandeses do Brasil o português tornou-se a língua oficial mais falada no país, contudo com a chegada da família real português em 1808, o império português impede o uso da língua geral nas escolas, o que fez com que os índios obrigatoriamente aprendessem o português. Logo, em 1826 é formulada a questão da língua nacional do Brasil no parlamento.

TIMOR-LESTE E BRASIL, UMA PERSPETIVA LINGUÍSTICA

No contexto das semelhanças entre os dois países colonizados por Portugal:

BRASIL	TIMOR-LESTE
-Grande extensão geográfica	-Pequena extensão geográfica
-Uma língua oficial	-16 línguas maternas -2 línguas oficiais -4 línguas de trabalho
-Independente há mais de 500 anos	-Independente desde 2002
-Colonizado oficialmente apenas por Portugal	-Colonizado por 3 países

Tendo em vista que o Brasil tem uma política diferente desde o seu período de independência, qual seriam as possíveis contribuições para que o Timor-Leste alcance o domínio da língua oficial e a promoção das línguas maternas?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando a abordagem de diferentes contextos culturais, o nosso trabalho nos propusemos a considerar pontos importantes e específicos que carecem da reforma e inovação curricular.

Partindo do pressuposto da necessidade de ação sobre a considerada língua materna, que poderia ser conceituada como disciplina e não como língua de instrução no processo de ensino e aprendizagem. A Constituição da República Democrática do Timor-Leste e a Lei de Base da Educação consideram as Línguas Portuguesa e o Tétum como língua de ensino, contudo, estes efeitos necessitam ser postos em prática, sendo assim o Currículo Nacional de Base, seria alterado considerando como línguas oficiais, o Português e o Tétum.

EDIA CELICIA ELIZITA MONTEIRO REGIANE SILVA BISPO PORTUGAL

REFERÊNCIAS

- Araújo, M & Pereira, M. A (2004). *Interculturalidade e políticas educativas em Portugal: reflexões à luz de uma versão pluralista de justiça social*. Universidade de Coimbra, Portugal.
- BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- Carvalho, D. A. et.al (2001). *Matenek Lokal Timor Nian*. Jakarta: UNESCO.
- Guimarães, E. *História da semântica. Sujeito, sentido e gramática no Brasil*. Campinas, Pontes. 2004.
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fullan, M. Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto. Porto editora.
- Maschio, E. C. F & Soares, E. M. S. (2017). *Cultura Escolar, tecnologias e práticas*. Curitiba: Appris Editora.
- Gomes, I. M. M. (2004). *Efeito de Recepção: A interpretação do processo recetivo em duas tradições de investigação sobre os media*. Rio de Janeiro: E-Papers.
- Martins, E. C. (2009). *A escola como espaço educativo e de cidadania na diversidade cultural*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Moreira, A. F. B. (2001). *Multiculturalismo, currículo e formação de professores*. In *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus.
- Moreira, A. F. B & Macedo, E. F. (2002). *Currículo, Práticas pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- Oliven, R. G. (2009). *Cultura e Personalidade*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Sociais.
- Requejo, F (1999). *Equidade Cosmopolita*. Lua Nova: Revista de Cultura e Política.
- Rezende, Priscila. (2009). *Antropologia Cultural*. IESD Brasil.
- Rodrigues, P. C. R. (2013). *Multiculturalismo: A diversidade cultural na Escola*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Silva, M. C. V. (2008). *Diversidade Cultural na Escola: Encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Veiga, I. P. A. (2008). *Educação Básica e Educação Superior; projeto político-pedagógico*. Campinas: Papyrus Editora.
- Young, M. (2007). *Para que servem as escolas*. *Educação Social* Campinas, 28(101), 1287-1302.

site consultado:

file:///C:/Users/Hp/Downloads/8511-34166-1-PB%20(1).pdf, Bavaresco, P. R. e Tacca, D. P 2016.

TRANSVERSALIDADE DAS LÍNGUAS, A FLEXIBILIDADE CURRICULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM CABO VERDE – QUESTÕES EM ANÁLISE NO ÂMBITO DE UM DOUTORAMENTO EM CURSO
TRANSVERSALITY OF LANGUAGES, THE CURRICULUM FLEXIBILITY IN THE CONTEXT OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN CAPE VERDE - ISSUES IN ANALYSIS IN THE DOCTORAL PROJECT
ELEUTÉRIO AFONSO MOREIRA
/DOUTORANDO, IE/CIEC/UMINHO/ PORTUGAL
ISABEL CARVALHO VIANA /IE/CIEC/UMINHO/ PORTUGAL
NICOLAS QUINT -DIRECTEUR DE RECHERCHE AU CNRS/ FRANCE

RESUMO

Esta proposta, integrada num doutoramento em curso, em Desenvolvimento Curricular, que pretende dar contributo para a construção do bilinguismo efetivo, a partir da educação pré-escolar, envolvendo o berdiánu (crioulo de Cabo Verde) e o português, discute esta ambição. O berdiánu ainda não é ensinado nas escolas. A língua oficial é o português mas a constituição determina que o estado deve desenvolver ações no sentido de elevar o berdiánu ao mesmo patamar que o Português no contexto nacional. Atendendo aos resultados conseguidos até ao momento, parecem-nos que a transversalidade das línguas e a flexibilidade curricular precisam ser melhor cuidados no contexto da educação pré-escolar em Cabo Verde. Defendemos que o Estado deve criar programas de cooperação com os países oeste africanos, no sentido de se divulgar mais as línguas africanas e o francês no país. A língua portuguesa deve ser reforçada, a partir do ensino pré-escolar, em regime de imersão, ainda que parcial, aproveitando a hipótese do período crítico. Com base neste entendimento, ambiciona-se a inclusão de aspetos ligados à criouldade nos currículos em Cabo Verde, numa lógica de conservação da criouldade como marca maior da identidade nacional, fomentadora da inclusão e da cidadania democrática, na perspectiva de Viana e Serrano (2010). O estudo em curso tem como focus a educação pré-escolar em Cabo Verde e perfila-se

por uma investigação tipo estudo de caso, de carácter compreensivo.

Palavras-chave: A transversalidade das línguas no contexto da educação pré-escolar; criouldade e educação; ensino bilingue.

INTRODUÇÃO

No presente doutoramento (O currículo e a criouldade em Cabo Verde) pretendemos dar contribuições para a construção do bilinguismo efetivo, a partir da educação pré-escolar, envolvendo o berdiánu (crioulo de Cabo Verde) e o português. O berdiánu ainda não é ensinado nas escolas. A língua oficial é o português mas a constituição determina que o estado deve desenvolver ações no sentido de elevar o berdiánu ao mesmo patamar que o Português no contexto nacional.

Atendendo aos resultados conseguidos até este momento da nossa investigação, parece-nos que a transversalidade das línguas, a flexibilidade curricular precisam ser melhor cuidados no contexto da educação pré-escolar em Cabo Verde.

Partindo do nosso estudo de mestrado cujo tema foi contributos para a didatização do berdiánu (as conclusões da dissertação sobre contributos para a didatização da língua cabo-verdiana, do mestrado em crioulistica e língua caboverdiana). Defendemos que o Estado deve criar programas de cooperação com os países oeste africanos no sentido de se divulgar mais as línguas africanas e o francês no país. A lín-

ELEUTÉRIO AFONSO MOREIRA PORTUGAL

ISABEL CARVALHO VIANA PORTUGAL

NICOLAS QUINT FRANCE

gua portuguesa deve ser reforçada, a partir do ensino pré-escolar, em regime de imersão, ainda que parcial, aproveitando a hipótese do período crítico²⁵. Assim, dando seguimento à finalidade da nossa investigação que é contribuir para a inclusão de aspectos ligados à crioulidade nos currícula em Cabo Verde, numa lógica de conservação da crioulidade como marca maior da identidade nacional, fomentadora da inclusão e da cidadania democrática, na perspectiva de Viana e Serrano (2010), a nossa investigação segue o seu curso, no contexto da educação pré-escolar em Cabo Verde, através de um estudo de caso, de carácter interpretativo.

Com foco em alguns dos objetivos específicos estabelecidos no projecto inicial de investigação²⁶, estamos a operar no Jardim de Infância de Cancelo Santa Cruz. Neste artigo damos conta de como é que, dentro das metas estabelecidas pelas orientações curriculares emanadas do MED, se processa, de facto, a educação para a comunicação e expressão. Os resultados desse processo são apresentados no actual artigo.

METODOLOGIA

Como estratégia, escolhemos apresentar gravações da história em várias versões da língua portuguesa : português brasileiro, português europeu e berdianu crioulo de Cabo Verde. A turma de 5 anos (total de 35) foi dividida aleatoriamente em três grupos e o de 3 e 4 anos (13 de 3 anos e 23 de 4) também. Cada grupo escutaria uma versão da história (berdianu, na variante de Santiago, português europeu e português brasileiro).

OBJETIVOS

Para as crianças de 4 e de 5 anos, testar a recepção linguística nas diferentes variantes do português e do berdianu refletindo a viabilidade da

utilização de materiais didáticos nas línguas portuguesa e berdianu para a veiculação de saberes no âmbito da educação ambiental, desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, respeito pelo próximo, cortesia e bons modos, conforme orientações curriculares. Por outro lado, seleccionamos os seguintes objetivos emanados das próprias orientações curriculares do MED:

Para as crianças de 3 e 4 anos :

OBJECTIVOS CURRICULARES	ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none">-Desenvolver na criança a atenção, a concentração e a percepção;-Desenvolver uma escuta atenta e interessada;	<p>Diálogo com as crianças, após a escuta da narrativa, verificando até que ponto estiveram atentas aos seguintes aspectos:</p> <p>Frase do rei que, em conversa com a rainha, elogia a princesa; frase pronunciada pela bruxa má, logo à chegada; ao facto de ter ficado evidente que a bruxa não foi convidada;</p>
<ul style="list-style-type: none">-Desenvolver noções de quantidade;	<ul style="list-style-type: none">-Quantificar as personagens da história
<ul style="list-style-type: none">-Proporcionar momentos e facilidade em se expressar.	<p>Depois da escuta, as crianças vão interpretar algumas partes da narrativa: o diálogo entre o Rei e a rainha elogiando a beleza da princesa; as frases pronunciadas pela bruxa má, logo à chegada;</p> <p>Entoar uma das canções de bênção das fadas madrinhas e identificar as graças e virtudes desejadas pelas madrinhas à princesa.</p>

²⁵ « il existe une période critique pour l'acquisition du langage. Cette notion de période critique s'applique lorsqu'un organisme en développement a besoin d'un certain type d'information spécifique, à une période précise de son développement, en général précoce (Christophe, 2002, p. 203). Hypothèse 2: il existe une procédure d'apprentissage spécifique pour les phonèmes, et celle-ci ne peut fonctionner qu'une seule fois. Hypothèse 3: il y a de l'interférence entre les langues, de sorte qu'on ne peut pas maîtriser plusieurs systèmes de phonèmes simultanément » (Christophe, 2002, p. 04) .

²⁶ Clarificar conceitos e processos fundamentais para apoiar uma reforma curricular, na educação pré-escolar e básica, visando a inclusão de conteúdos culturais que nunca foram ensinados; Identificar processos curriculares adequados, tendo em conta o objetivo anterior; Fundamentar uma proposta de design curricular, perante contextos de diversidade cultural subjacente às sociedades crioulas, destacando vantagens e desvantagens.

ELEUTÉRIO AFONSO MOREIRA PORTUGAL

ISABEL CARVALHO VIANA PORTUGAL

NICOLAS QUINT FRANCE

Para as crianças de 5 anos :

OBJECTIVOS CURRICULARES	ACTIVIDADES
-Desenvolver na criança a atenção, a concentração e a percepção.	Diálogo com as crianças, após a escuta da narrativa, verificando até que ponto estiveram atentas aos seguintes aspectos: Local da história (descrição do meio ambiente feita pelo narrador); assunto, personagens, aspectos específicos como frase do rei que, em conversa com a rainha, elogia a princesa; repetição da frase pronunciada pela bruxa má, logo à chegada; ao facto de ter ficado evidente que a bruxa não foi convidada;
-Desenvolver noções de quantidade;	-Quantificar as personagens da história
-Participar em atividades dramáticas; -Imitar e recriar personagens; -Cooperar na representação e encenação de histórias.	Depois da escuta, as crianças vão interpretar algumas partes da narrativa: o diálogo entre o Rei e a rainha elogiando a beleza da princesa; as frases pronunciadas pela bruxa má, logo à chegada; Entoar uma das canções de bênção das fadas madrinhas e identificar as graças e virtudes desejadas pelas madrinhas à princesa.

A educação pré-escolar não é obrigatório em Cabo Verde. A Lei de Bases estabelece objetivos e traça algumas directivas mas não determina a frequência obrigatória.

Cabo Verde herdou, do sistema colonial português, um regime de frequência ao ensino formal pré-escolar. O REPE-Regulamento do ensino Primário de 1970, que vigorou até ao período da independência – estipulava, para o pré-escolar, o seguinte (artigo 3º)

A classe pré-primaria visa a aquisição da prática do uso corrente da língua nacional e de atividades preparatórias para o ensino escolarizado. O ensino será oral e baseia-se em atividades lúdicas e sensoriais e terá como principal finalidade despertar racionalmente na criança o desenvolvimento da sua personalidade e integrá-la no ambiente mais directo e imediato do seu desenvolvimento.

(artigo 3º do regulamento do ensino primário elementar – Cap I; Secção I-Natureza e fins)

Apesar de se centrar na aprendizagem linguística, tal normativo era omissivo em relação à diversidade linguística, e não era para menos se considerarmos o contexto sociocultural a que pertencia.

A Lei de Bases de 1990 instituiu a frequência não obrigatória do ensino pré-escolar, mas considerava a possibilidade da criança que frequente o ensino pré-escolar poder entrar no EBI aos 6 anos de idade, contrariamente aos que não o tivessem feito, que entrariam com 7 anos.

A Lei de Bases de 2010, no art. 17º, consagra vários objetivos para a educação pré-escolar, dos quais destacamos os que têm a ver com o tema em análise:

a) Apoiar o desenvolvimento equilibrado das potencialidades da criança;

CARACTERIZAÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM TERMOS DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E CULTURAL:

ELEUTÉRIO AFONSO MOREIRA PORTUGAL

ISABEL CARVALHO VIANA PORTUGAL

NICOLAS QUINT FRANCE

- b) Possibilitar à criança a observação e a compreensão do meio que a cerca;
- c) Contribuir para a estabilidade e segurança afectiva da criança;
- d) Facilitar o processo de socialização da criança;
- e) Promover a aprendizagem das línguas oficiais e de, pelo menos, a uma língua estrangeira;

Em termos de finalidades, o atual programa da educação pré-escolar, é mais alargado que aquele herdado do tempo colonial porque estriba-se em dois eixos muito claros: o desenvolvimento do indivíduo e a preparação para a sua inserção sociocultural. Ao contrário do anterior regime em que o segundo eixo era o primordial, ou seja, a preparação para a inserção socio-escolar (preparação para escola). Para tal, contempla o saber, o saber-estar e o saber-fazer, articulados num plano curricular tripartido de três grandes áreas: desenvolvimento pessoal e social, comunicação e expressão, e conhecimento do mundo.

As orientações curriculares para este nível de ensino, documento que antecede a atual Lei de Bases, estabelece, no que concerne às questões linguísticas, o seguinte:

-A área de conteúdo ligada à expressão e comunicação engloba as diversas formas de representação ou linguagens pertencentes a vários domínios do saber que as crianças utilizam como veículo de comunicação e expressão.

-(...)

-No que diz respeito à aquisição e desenvolvimento da linguagem, há que ter em conta que o nosso contexto linguístico é marcado pela convivência de duas línguas:

-A língua caboverdiana, [que] é a língua materna através da qual a criança exprime palavras, constrói as suas primeiras frases e as suas primeiras representações do mundo e da vida.

-A língua portuguesa é a língua segunda, ofi-

cial, veículo de comunicação utilizada em toda a aprendizagem posterior da criança. Na maior parte dos casos é nos jardins que muitas crianças tomam contacto com a língua portuguesa (será mesmo verdade?). Assim, o jardim-de-infância tem um papel extremamente importante a desempenhar nesta matéria uma vez que deve iniciar as crianças na aquisição da língua, recorrendo a situações múltiplas e variadas de aprendizagem.

O mesmo documento estabelece que o desenvolvimento da aprendizagem deve ser feito, sobretudo, pela expressão oral. Acrescentando uma ressalva no sentido de se levar em conta que a criança terá menor inibição se expressando na língua materna, recomenda que as mesmas sejam gradualmente iniciadas na língua portuguesa, sem obrigá-las. De acordo com as orientações curriculares, ela deve ser feita a partir da organização de jogos de linguagem onde as crianças serão levadas a identificar e nomear objectos, alargar o campo vocabular, a construir frases simples em função do conteúdo temático a ser trabalhado cada dia. Assim, se elege o objectivo linguístico em termos de noções e funções a serem aprendidas, designadamente,

- Identificar diferentes tipos de objectos
- Dar nomes aos objectos
- Formar pequenas frases
- Adquirir novas palavras
- Construir o seu vocabulário individual
- Desenvolver competências de expressão oral
- Construir frases orais.

Para a leitura e introdução à escrita, o guia de atividades curriculares sugere que se organizem actividades em que as crianças encontrem tiras de papel com nomes de crianças e objectos com as quais possam identificar e brincar. O programa

ELEUTÉRIO AFONSO MOREIRA PORTUGAL

ISABEL CARVALHO VIANA PORTUGAL

NICOLAS QUINT FRANCE

recomenda, também, o registo escrito dos passeios realizados e demais atividades ilustradas pelas crianças.

Portanto, o pré-escolar toca a própria escrita, em termos de noções básicas elementares pois, nessa atividade de registo, as crianças terão, naturalmente, noções dos procedimentos sobre a escrita alfabética, tais como a progressão da esquerda para a direita, de cima para baixo, o uso das diferentes letras em tipo impresso e manuscrito e diferenciarão o desenho e a escrita.

No que concerne à construção do bilinguismo, tanto o programa como o guia são omissos, em termos de orientações nesse sentido, pois que as indicações partem, efetivamente, em direcção à aprendizagem do português. Considera a situação linguística diversa, reconhecendo a importância do berdianu LCV e recomenda-se algum respeito e cuidado no sentido de não oprimir as crianças. A esperança se alarga quando a própria Lei de Bases de 2010 abre um sentimento de transitoriedade quando estipula a aprendizagem no pré-escolar das línguas oficiais. Tal colocação remete para uma realidade inexistente mas em curso: a da oficialização do berdianu (Lcv). Consta-se uma falta de orientações curriculares claras para as duas línguas. Fala-se de duas, mas só há orientações para uma delas. Neste sentido, o aproveitamento das potencialidades da língua materna no plano cognitivo, o desenvolvimento da linguagem ou mesmo no plano do saber-ser, ficam subaproveitados. Cabe aos profissionais se prepararem tecnicamente para cumprirem o seu papel na gestão do bilinguismo no na educação pré-escolar.

Em 2017, o Ministério da Educação e Desporto lançou um novo guia que não substitui os instrumentos de apoio anteriores mas actualiza e complementa-os. O Guia de Orientações Pedagógicas para a Educação Pré-Escolar (2017)

considera a área da Comunicação e Expressão como uma área básica,

pois compreende diferentes formas de linguagem consideradas importantes para o desenvolvimento das crianças. É a única área que abrange diferentes domínios que estão intimamente relacionados: o das expressões (motora, dramática, plástica e musical); o da linguagem oral e abordagem da escrita e o da matemática. (MED, 2017, p. 17)

O mesmo guia recomenda que, em virtude do facto de em Cabo Verde a Língua Materna ser a língua cabo-verdiana,

deve-se iniciar no jardim de infância a sensibilização para a língua segunda que é o português, para que a criança, comece a distinguir uma da outra, familiarizar-se com os sons, e começar a dizer algumas palavras ou frases simples na língua portuguesa. (MED, 2017, p. 29)

como objetivos de comunicação e expressões **para as crianças com 4 anos, o guia estipula:**

- desenvolver na criança a atenção, a concentração e a percepção;
- estimular o interesse pela leitura e pela escrita;
- desenvolver noções de quantidade;
- desenvolver uma escuta atenta e interessada;
- proporcionar momentos e facilidade em se expressar.

E como objetivos de comunicação e expressões **para crianças de 5 anos, temos:**

- desenvolver na criança a atenção, a concentração e a percepção;
- estimular o interesse pela leitura e pela escrita;
- desenvolver noções de quantidade;

ELEUTÉRIO AFONSO MOREIRA PORTUGAL

ISABEL CARVALHO VIANA PORTUGAL

NICOLAS QUINT FRANCE

- desenvolver uma escuta atenta e interessada;
- proporcionar momentos e facilidade em se expressar;
- participar em atividades dramáticas;
- imitar e recriar personagens;
- cooperar na representação e encenação de histórias.

A transversalidade da comunicação é evidente, também, na parte em que o mesmo guia aponta estruturas e expressões de comunicação para a área do saber ser e estar, como

**bom dia,
boa tarde,
obrigado,
obrigada,
gosto muito de ti,
desculpa,
por favor,**

como recursos para se habituar as crianças às regras de convivência social num ambiente de cortesia e bons modos. A proteção do ambiente e de promoção da igualdade, desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, autonomia, criatividade e respeito são preocupações ao longo das orientações curriculares.

Este documento actualizador das orientações curriculares é igualmente omissivo em relação às orientações relativas ao berdianu.

E nesta lógica que procuramos, durante o mês de Maio, ver os desafios da utilização de uma história (A Bela adormecida) para se tematizar os valores acima referidos (respeito pela vida), criatividade (uma das fadas tenta desfazer o mal da bruxa má).

O jardim-de-infância de Cancelo

Neste momento trabalham 5 profissionais para 13 crianças de 3 anos de idade, 23 de 4 anos e 35 de 5 anos de idade. Cancelo Santa Cruz é um povoado do município de Santa Cruz, na centro

oriental da ilha do Santiago, em Cabo Verde. Localiza-se a cerca de 50 km a noroeste da cidade da Praia, capital de Cabo Verde.

De acordo com o CENSO 2010, Cancelo tem cerca de 2000 habitantes, conforme tabela a seguir:

ZONA	SEXO	POPULAÇÃO RESIDENTE
CANCELO	FEMENINO	2042
	MASCULINO	973
	TOTAL	1069

AGREGADOS POR SEXO DO REPRESENTANTE	IDADE			ACTIVOS COM 15 ANOS OU +
	MENOS DE 15	ENTRE 15 E 64	MAIS DE 65	
476	776	1160	106	766
201	406	530	37	386
205	370	630	69	380

A população vive de pesca, agricultura, comércio e serviços. O mesmo CENSO apresenta os seguintes dados em termos de conforto: 12,4% da população, com nível Muito baixo; 43,3 % da população, nível Baixo; 37,6 % da população, nível Médio; 6,1% da população, nível Alto e 0,6% da população, nível Muito Alto.

Relativamente à posse dos meios de informação, o Instituto Nacional de estatísticas (INE) registava em 2010 que 36,1 % da população tinha posse de telefone fixo; 66,8 % tinha posse de telemóvel; 63,4 % tinha posse de aparelho televisão (TV); 50,0% tinha posse de rádio; 48,1% tinha posse de leitor de CD / DVD / VIDEO; 6,9% tinha posse de computador / Portátil; 1,1% tinha acesso à TV a Cabo (ZAP, XCTV, TVCABO); 0,4% tinha acesso à internet. Relativamente ao acesso à Internet, testemunhamos que estes dados mudaram radicalmente.

ELEUTÉRIO AFONSO MOREIRA PORTUGAL

ISABEL CARVALHO VIANA PORTUGAL

NICOLAS QUINT FRANCE

RESULTADOS:

Como resultado dessa intervenção temos produtos diferentes, por grupos diferenciados.

Alunos dos 3 e 4 anos:

GRUPO 1-12 ALUNOS	GRUPO 2-12 ALUNOS	GRUPO 3-12 ALUNOS
História em português europeu	História em português brasileiro	História em berdianu
Tarefa: escutar a história do começo ao fim para depois responder às perguntas	Tarefa: escutar a história do começo ao fim para depois responder às perguntas	Tarefa: obi stória do komesu ti fin pa dipos rusponde purgunta

INSTRUÇÕES	RESPOSTA ESPERADA	
	EM PORTUGUÊS	EM BERDIANU
História em português europeu	História em português brasileiro	História em berdianu
O quê que o rei disse à rainha, logo no início da história?	-Como é linda a nossa filha, não achas, querida? -Pois é! eu nunca tinha visto um bebé tão lindo!	-Forti nos mininu fémia é bunita, bu ka atxa, nha kretxeu! -Aiam, é si mé. Ti oxi N ka odjaba mininu bunitu si.
Ahahahaha. Não esperavam por mim, ahahahah Eu sei...não me convidaram...no entanto eu vim mesmo assim a) Quem é que disse esta frase? b) Vamos repetir o que ela disse na língua materna;	a) Bruxa b) Não me convidaram mas eu vim mesmo assim	-Bruxa -Nhós ka kunbida-m...Má, N ben simé
A bruxa foi convidada para a festa? Ela fez bem em aparecer ali? Como é que podemos chamá-la, depois de aparecer sem ter sido convidada?	-Não, não foi convidada -A bruxa não fez bem em aparecer sem ser convidada -É uma intrusa, sem respeito	-Nau, e ka kunbidadu -Bruxa ka fazi dretu na bem festa sem ki e kunbidadu -Ael é rusga, e ka tem ruspetu
Quantas pessoas estavam na história? vamos dizer os seus nomes	-O rei, a rainha, as fadas madrinhas, a bruxa má, a fada azul, o príncipe	-Nhu rai, nha rainha, kes fada madrinha, bruxa runhu, fada azul, prinsipi
Vamos fazer de rei: repetir o que ele disse à rainha Vamos fazer de rainha: repetir o que ela respondeu ao rei	-Como é linda a nossa filha, não achas, querida?	-Nós fidju fémia é bunita mé, bu ka atxa?
Vamos fazer de bruxa, dizendo o que ela disse	-Ahahahaha. Não esperavam por mim, ahahahah Eu sei...não me convidaram...no entanto eu vim mesmo assim.	-Ahahahaha. Nhós k asa ta speraba mi, ahahahah Dja N sabi...Nhós ka kunbida-m...Má, N ben simé

ELEUTÉRIO AFONSO MOREIRA PORTUGAL

ISABEL CARVALHO VIANA PORTUGAL

NICOLAS QUINT FRANCE

CANÇÃO DE BÊNÇÃO DAS FADAS MADRINHAS

Tu serás bela
 Serás graciosa,
 serás o encanto
 puro da rosa
 no teu sorriso no teu cantar
 e na candura do teu olhar
 Eu profetizo neste momento
 nobre carácter grande talento eu te desejo
 por meu condão
 que tenhas sempre bom coração
 quanto às virtudes, gentil princesa
 serás perfeita pois com certeza
 cheia encanto graça e bondade
 encontrarás a felicidade

OBJETIVOS CURRICULARES	DESEMPENHO NAS ATIVIDADES				
	ATIVIDADES	OBJETIVO OPERACIONAL	NR DE ALUNOS QUE CONSEGUIRAM		
			LP EUROPEU	LP BRASIL	BARDIANU
Desenvolver na criança a atenção, a concentração e a perceção; Desenvolver uma escuta atenta e interessada; Desenvolver noções de quantidade	Diálogo com as crianças, após a escuta da narrativa, verificando até que ponto estiveram atentas	Identificação da frase do rei que, em conversa com a rainha, elogia a princesa;	6 crianças (50%) identificam a fala do rei na gravação	8 crianças identificam a fala do rei na gravação	11 crianças identificam a fala do rei na gravação
		Identificar a frase pronunciada pela bruxa má, logo à chegada;	2 crianças conseguem identificar a frase	4 crianças conseguem identificar a frase	7 crianças conseguem
		Referir-se ao facto de ter ficado evidente que a bruxa não foi convidada;	1 crianças conseguiu resposta aceitável	3 crianças conseguiu resposta aceitável	5 crianças conseguiu resposta aceitável
		Classificar a bruxa como uma intrusa, sem respeito e que vai às festas sem ser convidada	1 crianças conseguiu resposta aceitável	3 crianças conseguiu resposta aceitável	5 crianças conseguiu resposta aceitável
		Nomear e quantificar as personagens	2 crianças conseguiu resposta aceitável	4 crianças conseguiu resposta aceitável	8 crianças conseguiu resposta aceitável

ELEUTÉRIO AFONSO MOREIRA PORTUGAL

ISABEL CARVALHO VIANA PORTUGAL

NICOLAS QUINT FRANCE

OBJETIVOS CURRICULARES	DESEMPENHO NAS ATIVIDADES				
	ATIVIDADES	OBJETVO OPERACIONAL	NR DE ALUNOS QUE CONSEGUIRAM		
			LP EUROPEU	LP BRASIL	BARDIANU
Proporcionar momentos e facilidade em se expressar.		Repetir as frases do Rei,	1 crianças pronunciam com entoação e articulação claras	3 crianças conseguem com entoação e articulação claras	10 crianças com entoação e articulação claras
		Repetir as frases da bruxa,	3 crianças pronunciam com entoação e articulação claras	4 crianças pronunciam com entoação e articulação claras	As 12 crianças pronunciam com entoação e articulação claras
	Cantar	Entoar uma das canções de bênção das fadas madrinhas e identificar as graças e virtudes desejadas pelas madrinhas à princesa	A canção foi apresentada em português. Nenhum grupo conseguiu ir além do 3º verso As crianças misturam e trocam as sílabas		

COMENTÁRIO

O grupo da LM teve um desempenho de longe superior aos grupos das variantes do português europeu e brasileiro. Todos os objetivos (exceto o de classificar o ato da bruxa) foram alcançados por mais de 50% dos alunos ao passo que nos outros grupos só a frase do rei é que foi captada por mais de 50% dos alunos. No entanto, convém sublinhar que mesmo na língua materna os alunos mostram dificuldades de pronúncia. Por outro lado, notamos que as crianças não têm noção de que língua se tratava... apenas retiveram que o rei teve uma filha e que a bruxa veio.

ELEUTÉRIO AFONSO MOREIRA PORTUGAL

ISABEL CARVALHO VIANA PORTUGAL

NICOLAS QUINT FRANCE

Alunos dos alunos de 5 anos:

GRUPO 1-13 ALUNOS	GRUPO 2-12 ALUNOS	GRUPO 3-12 ALUNOS
História em português europeu	História em português brasileiro	História em berdianu
Tarefa: escutar a história do começo ao fim para depois responder às perguntas	Tarefa: escutar a história do começo ao fim para depois responder às perguntas	Tarefa: obi stória do komesu ti fin pa dipos rusponde purgunta

OBJETIVOS CURRICULARES	DESEMPENHO NAS ATIVIDADES				
	ATIVIDADES	OBJETVO OPERACIONAL	NR DE ALUNOS QUE CONSEGUIRAM		
			LP EUROPEU	LP BRASIL	BARDIANU
Desenvolver na criança a atenção, a concentração e a percepção;	Diálogo com as crianças, após a escuta da narrativa, verificando até que ponto estiveram atentas	Identificar o local da história (descrição do meio ambiente feita pelo narrador)	8 crianças descreveram o ambiente	10 crianças descreveram o ambiente	Todas as crianças escreveram o ambiente
		Identificar o assunto	3 crianças disseram nascimento da princesa	2 crianças disseram nascimento da princesa e 1 falou da maldade da bruxa	Todas as crianças conseguiram dizer que é a história da bela adormecida
Identificação da frase do rei que, em conversa com a rainha, elogia a princesa;		7 crianças (50%) identificam a fala do rei na gravação	7 crianças identificam a fala do rei na gravação	As 12 crianças identificam a fala do rei na gravação	
Identificar a frase pronunciada pela bruxa má, logo à chegada;		3 crianças conseguem identificar a frase	5 crianças conseguem identificar a frase	9 crianças conseguem	
Referir-se ao facto de ter ficado evidente que a bruxa não foi convidada;		3 crianças conseguiu resposta aceitável	3 crianças conseguiu resposta aceitável	7 crianças conseguiu resposta aceitável	
Desenvolver noções de quantidade		Classificar a bruxa como uma intrusa, sem respeito e que vai às festas sem ser convidada	2 crianças conseguiu resposta aceitável	4 crianças conseguiu resposta aceitável	6 crianças conseguiu resposta aceitável

ELEUTÉRIO AFONSO MOREIRA PORTUGAL

ISABEL CARVALHO VIANA PORTUGAL

NICOLAS QUINT FRANCE

OBJETIVOS CURRICULARES	DESEMPENHO NAS ATIVIDADES				
	ATIVIDADES	OBJETVO OPERACIONAL	NR DE ALUNOS QUE CONSEGUIRAM		
			LP EUROPEU	LP BRASIL	BARDIANU
Proporcionar momentos e facilidade em se expressar.		Repetir as frases do Rei,	3 crianças pronunciaram com entoação e articulação claras	4 crianças conseguem com entoação e articulação claras	11 crianças com entoação e articulação claras
		Repetir as frases da bruxa,	2 crianças pronunciam com entoação e articulação claras	5 crianças pronunciam com entoação e articulação clara	As 12 crianças pronunciam com entoação e articulação claras
	Cantar	Entoar uma das canções de bênção das fadas madrinhas e identificar as graças e virtudes desejadas pelas madrinhas à princesa	A canção foi apresentada em português. No nos 3 grupos as conseguem repetir os versos após o professor mas nota-se uma grande dificuldade em encadear os versos sobretudo nas rimas. À semelhança do grupo dos de 3 e 4 anos as crianças misturam e trocam as sílabas		

COMENTÁRIO II

À semelhança do grupo dos de 3 e 4 anos, a variante brasileira da língua portuguesa tem maior recepção que a variante europeia, com ligeira melhora, provavelmente, porque as crianças têm mais idade. Regista-se, igualmente, que o grupo da LM teve um desempenho de longe superior aos outros grupos. Globalmente, os resultados são muito parecidos. Neste grupo, registamos, também, a necessidade de haver melhor trabalho no desenvolvimento da própria língua materna, pois, as crianças mostram dificuldades de pronúncia quando têm de repetir as frases na força da conversa. Neste grupo, igual que no outro, notamos que as crianças não têm noção de que língua se tratava. Curiosamente, uma criança disse tratar-se do crioulo referindo-se ao português europeu.

ELEUTÉRIO AFONSO MOREIRA PORTUGAL ISABEL CARVALHO VIANA PORTUGAL NICOLAS QUINT FRANCE

CONCLUSÃO

É evidente a necessidade de melhoria das orientações curriculares, dando indicações claras sobre a distribuição dos espaços curriculares pelas línguas (português e berdianu) Por outro lado, ficou evidente a situação de alunos que, às vésperas da entrada na escola primária, mostram uma baixa compreensão na língua oficial, independente da variante. As orientações curriculares negligenciam completamente a necessidade de desenvolvimento da entoação e articulação dos alunos na própria língua materna que, ao que parece, é tomada como um dado adquirido. Do ponto de vista fonético e fonológico os alunos demonstram, tanto aos 3 e 4 anos de idade como aos 5, grandes dificuldades na pronúncia das palavras. Com o baixo investimento na criação de espaços curriculares para as duas línguas, com orientações claras, a transversalidade das línguas fica desconsiderada relativamente ao trabalho nas áreas da educação para a cidadania como a educação ambiental. A descrição do ambiente e a classificação dos atos da

bruxa foi extremamente deficiente nos grupos em que a história foi narrada em português. As educadoras tiveram de traduzir as histórias para se poder potenciar o seu aproveitamento para as outras áreas. Essa tradução é, muitas vezes feita sem o devido cuidado e à revelia das necessidades articulatórias da criança na própria língua materna, mas esta é sempre usada como recurso para promover a compreensão de textos que, se ditos em português a aula fica inviável. No entanto, apesar de se estará negligenciando este período que é propício para se introduzir o português, levando as crianças a identificar quando é que se está nua e quando se está noutra língua (os guias e orientações nada dizem a este respeito), estamos perante uma flagrante violação da constituição da República e da resolução nº 32 de 2015 que manda introduzir o ensino da língua materna. A omissão relativamente ao tratamento que se deve dar à língua materna está a comprometer a consecução dos próprios objetivos traçados nas orientações curriculares.

REFERÊNCIAS

Anne Christophe (2002). In *Intellectica*, 2002/1, 34, pp. 189-210-*L'apprentissage du langage : une capacité innée ?* _,

em linha em http://intellectica.org/SiteArchives/archives/n34/34_9_A%20Christophe.pdf

Conselho de Ministros (2010). "Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de Maio que revê as Bases do Sistema Educativo, aprovadas pela Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro, na redacção dada pela Lei nº 113/IV/99, de 18 de Outubro". República de Cabo Verde;

Conselho De Ministros (2005). "Resolução nº 48/2005 de 14 de Novembro", in *Boletim Oficial* nº 46, de 14 de Novembro de 2005". República de Cabo Verde;

Conselho De Ministros (2015). "Resolução nº 32/2015 de 15 de Abril", in *Boletim Oficial* nº 25, de 15 de Abril de 2015". República de Cabo Verde;

Ministério da Educação, Ciência e Cultura (1997). "Reforma do Ensino Básico e Secundário: subsídios para um melhor entendimento". República de Cabo Verde, MECC/GMECC;

Ministério da Educação, Ciência e Cultura (1994). "Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico Integrado". República de Cabo Verde;

Ministério da Educação, Ciência e Cultura (1990), "Lei de Bases do Sistema Educativo" (Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro, atualizada pela Lei nº 113/IV/99, de 18 de Outubro). Cabo Verde;

República de Cabo Verde (2010). *Constituição da República*. Assembleia Nacional;

Viana, I. C. (2016). *Avaliação Externa do Projeto Artways: Um olhar prospetivo*. In Umar (Org.) (pp. 50-70). Porto: Umar.

Viana, I. C. & Serrano, A. M. (2010) *Inclusion and citizenship – plural cultural context of creativity and curricular innovation*.

In Inklusion, 3. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/69/73>

***PIBID - UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA
NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
PIBID - A SUCCESSFUL EXPERIENCE
IN TEACHING INITIATION
LEVI RODRIGUES DE MIRANDA
/IE/CIEC/UMINHO/IEFRN/ BRASIL
ISABEL CARVALHO VIANA
/IE/CIEC/UMINHO/ PORTUGAL***

RESUMO

A presente proposta, enquadrada num estudo de doutoramento em Desenvolvimento Curricular, discute uma experiência exitosa na iniciação à prática docente, através do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID. Este Programa foi criado em 2007, está vinculado ao Ministério da Educação do Brasil e é gerenciado pela CAPES. Tem como objetivo essencial antecipar o vínculo entre os licenciandos e os ambientes escolares na rede pública de educação formal, articulando o ensino superior, a escola e os sistemas de educação. De acordo com o que apuramos com a nossa investigação, desenvolvida através de uma metodologia tipo estudo de caso, a partir da experiência dos bolsistas que atuam nas escolas da educação básica, os resultados destacam um trabalho entusiasmado dos bolsistas, levando-os a uma super estimação na valorização da sua participação como colaborador nas atividades inovadoras desenvolvidas nas escolas da educação básica parceiras do programa. Embora tenhamos a convicção de que a atuação dos bolsistas, por si só, não tem força de transformação da prática do professor, do currículo, da estrutura e gestão escolar, nem mesmo da realidade cultural desenvolvida no fazer pedagógico, Acreditamos que as atividades desenvolvidas através do PIBID constituem um contributo inclusivo positivo. Pois, colaboram na minimização da evasão e repetência escolar; no desenvolvimento de uma prática

mais prazerosa no aprendizado; na produção e introdução de recursos didáticos dinâmicos/diversificados e na contribuição para as atividades de pesquisa e extensão nas escolas receptoras do programa. Facto este que induz os bolsistas a se interpretarem como imprescindíveis nas escolas onde atuam e contribui para o despertar do encantamento pela profissão de professor. Trata-se de um programa que antecipa o convívio do licenciando com a realidade que se apresenta no ensino público, podendo, ao longo do processo de formação acadêmica, desenvolver uma postura docente mais firme e criar estratégias de ensino com mais segurança e confiança, vivenciando problemas e dilemas surgidos no ambiente natural da prática educativa.

Palavras-chave: PIBID; práticas de iniciação à docência; prática educativa inovadora

INTRODUÇÃO

A presente proposta, enquadrada num estudo de doutoramento em Desenvolvimento Curricular, discute uma experiência exitosa na iniciação à prática docente, através do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID. Este Programa que foi criado em 2007, está vinculado ao Ministério da Educação do Brasil e é gerenciado pela CAPES. Tem como objetivo essencial antecipar o vínculo entre os licenciandos e os ambientes escolares na rede

LEVI RODRIGUES DE MIRANDA BRASIL ISABEL CARVALHO VIANA PORTUGAL

pública de educação formal, articulando o ensino superior, a escola e os sistemas de educação.

O estudo investigativo conclui com base na análise das unidades de registros extraídos através das falas dos bolsistas, a exitosa contribuição do PIBID para os licenciandos de Geografia do IFRN, na iniciação à docência nas escolas de educação básica de ensino da cidade de Natal/ RN. Brasil.

Os dados relevam o saldo exitoso tanto na formação acadêmica como na prática docente desenvolvida pelos bolsistas integrantes do programa. A positividade resultante desta ação se percebe na minimização da evasão e repetência escolar; no desenvolvimento de uma prática mais prazerosa no aprendizado; na produção e introdução de recursos didáticos dinâmicos/diversificados e na contribuição para as atividades de pesquisa e extensão nas escolas receptoras do programa.

Fato este que induz os bolsistas a se interpretar em como imprescindíveis nas escolas onde atuam e contribui para o despertar do encantamento pela profissão de professor

O SALDO EXITOSO DO PIBID NA INICIAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

O PIBID é um programa que se constitui num saldo exitoso para o processo de iniciação à docência, pelo fato de antecipar o convívio do licenciando com a realidade que se apresenta no ensino público, podendo, ao longo do processo de formação acadêmica, desenvolver uma postura docente mais firme e criar estratégias de ensino com mais segurança e confiança, vivenciando problemas e dilemas surgidos no ambiente natural da prática educativa.

O programa tem como objetivo essencial antecipar o vínculo entre os licenciandos e os ambientes escolares na rede pública de educação formal, articulando o ensino superior, a escola e os sistemas de educação.

E de acordo com o que apuramos com a nossa in-

vestigação, desenvolvida através de uma metodologia tipo estudo de caso, a partir da experiência dos bolsistas de geografia que atuam nas escolas da educação básica, os resultados destacam um trabalho entusiasmado dos bolsistas, comprovado através de suas falas, levando-os a uma super estimativa na valorização da sua participação como colaborador nas atividades inovadoras desenvolvidas nas escolas da educação básica parceiras do programa. Embora tenhamos a convicção de que a atuação dos bolsistas, por si só, não tem força de transformação da prática do professor, do currículo, da estrutura e gestão escolar, nem mesmo da realidade cultural desenvolvida no fazer pedagógico. Acreditamos, no entanto, que as atividades desenvolvidas através do PIBID constituem um contributo inclusivo de uma experiência exitosa na docência inicial.

Convém retomar nossa reflexão quando afirmamos que o envolvimento no PIBID dos estudantes da licenciatura em Geografia, dos professores do IFRN (coordenadores), dos professores das escolas parceiras do projeto (supervisores) e os próprios alunos da rede pública, se constituem numa ação estimuladora ao graduando que passa vivenciar de forma orgânica o cotidiano das escolas, futuro palco de suas atividades profissionais, mesmo antes da prática do estágio curricular, como assim nos remete o relatório da Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB. “(...) O PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as Instituições de Ensino Superior (IES) em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (CAPES, 2013).

LEVI RODRIGUES DE MIRANDA BRASIL ISABEL CARVALHO VIANA PORTUGAL

Como um dos objetivos do PIBID é “incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica”, conforme afirma Portaria nº 260/2010 da CAPES, na busca de verificar a pertinência desse propósito do programa, inquirimos aos bolsistas de geografia de que forma o PIBID contribuiu na sua vontade em tornar-se professor.

Mediante a expressiva maioria da parcela de respostas positivas em relação ao questionamento, destacamos a seguir algumas unidades de registro, identificadas com códigos, que nos responde ao objetivo do inquérito:

“O PIBID facilita o domínio da fala em sala de aula e principalmente aprimora a atividade docente. Há muitos fatores que contribuem para tal: a segurança de estar acompanhado com outros bolsistas, juntamente com o orientador, e a flexibilidade de escolher horários e turmas que se encaixem no perfil do grupo de bolsistas” (A1)

“(…) acredito que o PIBID tenha contribuído para minha vontade de ser professora, pois a medida que se trabalha e o resultado desse esforço vai gerando resultados positivos, por mínimos que sejam, isso vai se tornando um incentivo até que em certo ponto faz com você tenha certeza de que é aquilo que se quer, e você supera os medos e as dificuldades evidentes da profissão e prossegue” (A5)

“Apesar de todas as dificuldades que sabemos existir em relação a profissão professor, e mesmo visualizando-as através do PIBID, acredito que foi através dele que eu realmente passei a me identificar com a profissão. Pois, também foi a partir daí que eu passei a ver o lado positivo da mesma e todas as coisas boas que fazem parte do ser professor” (D17)

“O PIBID proporciona, entre os vários fatores positivos ao aluno da Licenciatura, uma convicção na pretensão de seguir a carreira de professor, pois

traz uma experiência vivida com o ambiente da sala de aula bem como oferece a oportunidade de formulação de uma bagagem temática e estruturalista das aulas a serem ministradas, proporcionando assim o desenvolvimento de aspectos didáticos a serem utilizados e reutilizados em outras experiências em sala de aula” (D18)

“Experiecio o PIBID como a minha própria prática docente hoje...PIBID vem preparar-me e de certa forma me traz uma motivação a não desistir do objetivo de ser professor na escola pública do Rio Grande do Norte. O PIBID antecipa o que muitos licenciandos só irão encontrar no final de suas graduações – o espaço da escola” (H40)

“Dado o fato que o PIBID propicia o contato direto com os alunos, com a dinâmica escolar, do âmbito do planejamento das ações até a gestão escolar, esse programa contribui muito para a vontade em se tornar professor, pois possibilita a escolha da profissão (ou não) em virtude, também, da experiência pibidiana, considerando tantos as motivações pessoais quanto as profissionais” (G34)

“Quando vivenciamos o dia a dia da sala de aula e vemos que podemos contribuir da melhor forma possível para o amadurecimento dos alunos fez com que essa vontade de professor crescesse” (H42)

“A experiência a sala de aula é única e ver como os alunos apreendem e como reagem rápido a poucos estímulos me foi bem proveitoso, contribuiu muito para firmar minha escolha” (I46)

“Sim, com as experiências proporcionadas pelo projeto, percebi que realmente seguir a carreira de professor é o que eu quero para meu futuro, pois percebi que existem maneiras de mudar a educação desse país (A2) 6 “(...) contribuir para melhorar o quadro da educação brasileira, que infelizmente tem deixado a desejar” (B7)

LEVI RODRIGUES DE MIRANDA BRASIL ISABEL CARVALHO VIANA PORTUGAL

“Motiva o aluno da licenciatura a ser uma peça de transformação na realidade das escolas de ensino básico públicas” (C11)

“(...) e que mesmo a educação brasileira necessitando de muitas mudanças estou disposta e interessada em atuar na sala de aula para efetivar estas ‘correções’(E24)

Com base nas falas abstrai-se que foram bastante reiteradas as expressões dos bolsistas quando em sua maioria no cômputo geral afirmou ser o PIBID um grande contributo na vontade de “torná-los professor”, tal afirmação atingiu um elevado total de registros, sendo este, portanto, o estímulo mais significativo que o programa possibilitou ao bolsista em abraçar a carreira de professor pela oportunidade que esse programa permitiu ao acesso à sala de aula. O elevado percentual de unidade de registros, nesta direção, indica a importância que os bolsistas vêm nesse programa para o seu start inicial na carreira docente, pois oportuniza aos participantes o envolvimento real com as atividades relacionadas a sua formação profissional, levando-os ao encantamento com a sua futura profissão, como assim se expressou mais um dos bolsistas “(...)É no PIBID que eu pude ingressar no universo da escola e da sala de aula, dessa vez não mais como educando, e já como um potencial educador. Aguçando assim, aquele encantamento pela profissão de Professor (G35).

O entusiasmo pela docência é frequente na opinião dos respondentes, conforme destacamos nas unidades de registros expressadas pelos inquiridos, que vem a corroborar com afirmativa da contribuição que teve o PIBID no encantamento destes em se tornar professor.

O encantamento pela docência acontece como algo inesperado, o despertar dessa paixão parte de desejo de querer fazer o melhor pelo outro, de poder

contribuir na realização dos seus sonhos e dos demais, é assumir-se como sujeito e objeto, simultaneamente, manipuláveis na transformação da sua realidade e a dos educandos, é admitir que a sua prática do ensino é uma permanente aprendizagem, nessa direção a fala de um bolsista expressa bem esse pensamento “(...) perceber como é forte a relação/vontade de contribuir com o aprendizado do aluno, e conseqüentemente, com o meu próprio”(H39).

Seguindo esta acepção Seabra (1995, p.10) reforça essa ideia quando afirma que, o coletivo e individual são indissociáveis “(...) Em matéria de aprendizagem, o individual e o coletivo não se opõem. Quem aprende se torna interlocutor pertinente. O enriquecimento de um é o enriquecimento do outro”. Em extensão Freire (2014, pp. 42-43) vai mais adiante ao colaborar com essa reflexão, quando afirma “ser professor”, é se auto atribuir de identidade cultural postural de um ser criativo e transformador, podendo através de suas ações e/ou gestos provocar mudanças necessárias na vida do educando:

(...) Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva por que é capaz de amar. Assumir-se como sujeito por que é capaz de reconhecer-se como objeto... Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo.

Além destes segmentos de textos sinalizados anteriormente sobre o contributo no PIBID na estimulação do bolsista ser professor, vários outros registros foram constatados no nosso estudo vão nessa mesma direção, fato esse que nos leva a responder à questão inicial que permeia toda a construção da pesquisa realizada: De que forma o PIBID oportuniza ao licenciando de geografia a decisão em sua

LEVI RODRIGUES DE MIRANDA BRASIL ISABEL CARVALHO VIANA PORTUGAL

formação profissional, face a inserção do aluno-professor de geografia do IFRN na prática docente?

Como resposta a questão, expomos mais dois exemplares de fragmentos de textos descritos pelos respondentes, no qual eles afirmam:

“(…) O contato com a ambiente de trabalho desperta no estudante da licenciatura uma maior vontade de seguir na carreira do magistério, foi o que ocorreu comigo quando fui designado para atuar na escola..., lá fui bem recebido pelos professores e funcionários. O contato com os alunos me motivou a querer ser ainda mais professor. A escola tem uma boa estrutura pedagógica que desperta no licenciando uma vontade de seguir na profissão” (F30).

O outro respondente pactua com o mesmo pensamento do companheiro, assim se expressou: “(…) A experiência no PIBID tem sido de grande importância no incentivo a atividade docente pois proporciona inúmeros resultados satisfatórios para os alunos e professores, fazendo com que eu esteja sempre disposto a melhorar e criar novas metodologias interessantes(F26).

Continuando a análise desta questão, deduzimos que a atuação dos licenciandos em sala de aula permite, segundo eles, vislumbrar a melhoria da educação brasileira, podendo estes atuarem como um instrumento de colaboração no aprimoramento do ensino público.

Estas falas permitem-nos reconhecer o interesse transformador advindo dos bolsistas no sentido de querer contribuir para um aprimoramento na educação brasileira, há um interesse em acertar, em fazer melhor pela formação dos seus futuros alunos da ciência geográfica, assim sendo há uma seriedade nas decisões em prol de uma sociedade melhor e mais competente. Entendemos assim, que é preciso que o futuro professor de geografia reflita e organize a sua prática pedagógica, no sentido de contribuir de modo eficaz na qualidade da educação brasileira.

EM VIAS DE CONCLUSÃO

Diante dos resultados apresentados pelos instrumentos de coleta, com base nas falas dos bolsistas, observa-se que desafios são colocados na formação dos licenciandos em geografia e na prática da profissão em formação, fato esse, comum a todas as formações acadêmicas em destaque a prática da profissão docente, nesse contexto o PIBID como elemento potencializador na inserção do graduando em geografia na sala de aula de geografia.

Portanto, acreditamos que o PIBID tem sido aceito como um ferramenta importante na formação docente dos licenciandos em geografia do IFRN, além de promover o encantamento pela docência, permite outros atributos na formação do licenciando, contribuindo assim, para uma maior preparação desse futuro professor no enfrentamento da atividade de ensino nas escolas de educação básica, além de oportunizar a permanência e dedicação ao curso até a sua conclusão, devido a sua condição de bolsista do Programa PIBID.

Com base nas falas dos bolsistas concluímos que esse programa além de promover a articulação entre a teoria da academia e a prática da sala de sala, permite a valorização das licenciaturas, tão desmerecida num país carente de um aprimoramento no setor educacional, assim sendo o PIBID surge num momento oportuno, para incentivar e manter o graduando na formação docente, de forma que esse futuro professor venha a se posicionar, interferir e transformar sua comunidade, colaborando na formação de cidadãos conscientes e participativos que o Brasil tanto vislumbra.

LEVI RODRIGUES DE MIRANDA BRASIL ISABEL CARVALHO VIANA PORTUGAL

REFERÊNCIAS

- CAPES (2013). *Relatório de Gestão PIBID -2009/2013*. Brasília.
Retirado de <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Pires, L. M. (2008). *Formação de professores de geografia: um desafio no fazer da prática pedagógica*. Tese de doutoramento. Retirado de formação de professores_de_geografia.
Disponível em www.ceped.ueg.br/branais...formacao_de_professores_de_geografia.pdf
- Pontuschka, N. N., Paganelli, T. Y., & Cacete, N. H. (2009). *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo: Cortez Editora, 3ª ed.
- Seabra, O. C. L. (1995). *Educação, território e cidadania*. *Boletim Gaúcho de Geografia*. Porto Alegre Nº 20 p.3-192.
Retirado de seer.ufrgs.br/bgg/article/viewFile/38024/24519
- Viana, I. C. (2013). *Desafios do século XXI às políticas curriculares e a formação de professores em Portugal*. In Oliveira, M. R. N. S., & Pacheco, J. A. (Orgs.). *Currículo, Didática e Formação de Professores* (pp. 97-130). Campinas: Papyrus.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso : planejamento e métodos*. Porto Alegre. Ed Bookman. 4 ed.

AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO TRANSVERSAL

EVALUATION, CURRICULUM AND CROSS-CURRICULAR TEACHING

Um pouco por todo o mundo, os decisores políticos apontam para a melhoria dos sistemas educativos, numa lógica de preparação dos futuros cidadãos para se envolverem na economia global com sucesso. As organizações transnacionais e governamentais defendem uma arquitetura educativa que oriente os estudantes para a competição que se vive no século XXI. Neste contexto, o desafio é construir currículos escolares que favoreçam uma visão holística e ética na educação, enquadrada numa abordagem cosmopolita. Este tema foca-se nas políticas e práticas relacionadas com a avaliação das escolas, com a avaliação das aprendizagens (alunos), bem como com as decisões curriculares e as estratégias pedagógicas dos docentes.

All over the world, policymakers are concerned to improve education systems towards preparing the future citizens to engage the global economy successfully. Transnational and governmental organizations set education frameworks to steer students to compete in the twenty-first century. The challenge is how to rebuilt school curricula to achieve the holistic and ethical vision of education to conducive a cosmopolitan approach. This theme focuses on policies and practices related to the evaluation of schools, the student's assessment and to teacher curricular decisions and pedagogical practices.



TENDÊNCIAS GLOBAIS NA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS GLOBAL TRENDS IN SCHOOL EVALUATION JOANA SOUSA /CIEd/UMINHO/ PORTUGAL

INTRODUÇÃO

A proximidade do campo da educação com a sociedade em geral torna-o, frequentemente, alvo de um apetecível enviesamento com manifestações epidérmicas (ou talvez não) de opiniões concorrentes a respeito do seu âmbito e objetivos. O recurso a conceitos de amplo entendimento é soberano na implementação de reformas educativas bem aceites, que se acionam pela necessidade de coesão social.

A presença de uma postura crítica e construtiva em educação é fundamental para o desenvolvimento de mudanças significativas em educação. É neste sentido que a relação entre o currículo e a avaliação em educação é crucial para a agenda política da avaliação de escolas. Não incorrendo o risco de valorizar uma cultura dacroniana de avaliação, a Avaliação Externa das Escolas deve permitir a contextualização das instituições educativas para um processo de desenvolvimento crítico e significativo, e efetivamente relevante. Contudo, questiona-se que noções atravessam os sistemas de Avaliação Externa das Escolas.

O foco deste texto é estudar a Avaliação Externa das Escolas, partindo da identificação dos conceitos mais frequentes no discurso escrito, divulgado em relatórios publicados por organismos nacionais e transnacionais. Para tal, procedeu-se à análise de um corpus documental constituído por seis documentos (relatórios nacionais e transnacionais), com recurso à análise de conteúdo (Bardin, 2004, Esteves, 2006).

Os resultados apontam para uma lógica de reciprocidade discursiva, entre os níveis nacional e transnacional das políticas educativas Europeias, relativamente às questões da avaliação das escolas, tendo como “pano de fundo” a generalização de um discurso que, na esteira de Nóvoa e Lawn (2002), se define como “Education Space”. A forte influência das organizações internacionais como a União Europeia (UE) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (McNamara & O'Hara, 2009), acentuam o efeito de legitimação discursiva (Pacheco, 2016), que transforma e impõe efeitos (Penninckx, 2017) nas práticas curriculares (Sousa, 2019), dando consistência à retórica da qualidade, eficácia e eficiência no seio da sociedade, por via de uma agenda-base de regulação quantitativa dos sistemas educativos.

JOANA SOUSA PORTUGAL

O PANORAMA EUROPEU DA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

O *contexto de influência* (Bowe, Ball, & Gold, 1992) de entidades supranacionais, como a União Europeia e a OCDE (Lingard, Sellar, Baroutsis, 2015) que induzem a adoção de determinadas políticas, releva para a análise da agenda da avaliação das escolas.

O relatório da Eurydice (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015) apresenta a Avaliação Externa das Escolas como um processo que está amplamente difundido pela Europa, sendo parte integrante de uma reforma política estratégica na esfera da educação, que preconiza a garantia e o desenvolvimento da qualidade nas escolas (IGEC, 2008).

A Avaliação Externa das Escolas é orientada por agentes externos à instituição educativa avaliada, sendo esta uma particularidade generalizada (OCDE, 2013), tal como é enfatizado por Scheerens: “ocorre quando os avaliadores são externos à unidade que está a ser avaliada” (2002, pp. 37-39). Dados de 2013/14 indicam que, na maioria dos países europeus, a Avaliação Externa das Escolas é da responsabilidade de autoridades de nível central/superior (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Na conjuntura Europeia, o relatório supracitado (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015), revela que há uma tendência para a existência de modelos de avaliação das escolas baseados em parâmetros específicos e/ou standards pré-definidos, fomentando a implementação de processos de *accountability no sistema educativo, como uma das funções principais dos sistemas de avaliação das escolas* (OCDE, 2013).

AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS EM PORTUGAL

Foi por meio de diferentes projetos e programas, sobretudo desde os anos 90, que em Portugal de alguma forma se “ensaiou” o sistema de Avaliação Externa das Escolas, tal como hoje o conhecemos. Vários foram os modelos de avaliação das escolas implementados ao nível nacional que se inspiraram em modelos internacionais (*Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999)*, *Avaliação do funcionamento global das escolas (1993-1995)*, *Auditoria Pedagógica (1997)*, *Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001)*, *Avaliação das Escolas Secundárias (1998-1999)*, *Projeto Qualidade XXI (1999-2002)*, *Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE) (1999-2002)*, *Projeto “Melhorar a Qualidade” (2000)*, *Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (2000)*, *Modelo CAF - Common Assessment Framework (desde 2000)*, *Programa Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004-2007)*, *Projeto-piloto de Avaliação Externa de Escolas*). Este último, colocado em prática entre 2005 e 2006 e dinamizado pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (GTAE), levou à regulamentação do modelo de Avaliação Externa das Escolas no ensino não superior, tal como previsto na Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, desenvolvendo o regime previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo²⁷. Como é referido normativamente, a avaliação das escolas é um “instrumento central de definição das políticas educativas” que tem como um dos seus objetivos: “Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema”.²⁸ A implementação do sistema de Avaliação Externa das Escolas é da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).

²⁷ Cf. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

JOANA SOUSA PORTUGAL

A figura seguinte (figura 1), cuja versão original foi publicada no 1.º ciclo de Avaliação Externa das Escolas, em 2006, representa a orientação deste sistema de avaliação de escolas. A Avaliação Externa das Escolas fornece ao Estado os resultados sobre todas as escolas avaliadas, pelo menos uma vez em cada ciclo de avaliação. Com base nos resultados da Avaliação Externa das Escolas, as instituições educativas têm de tomar decisões estratégicas, para as quais é fundamental a contribuição dos processos de autoavaliação

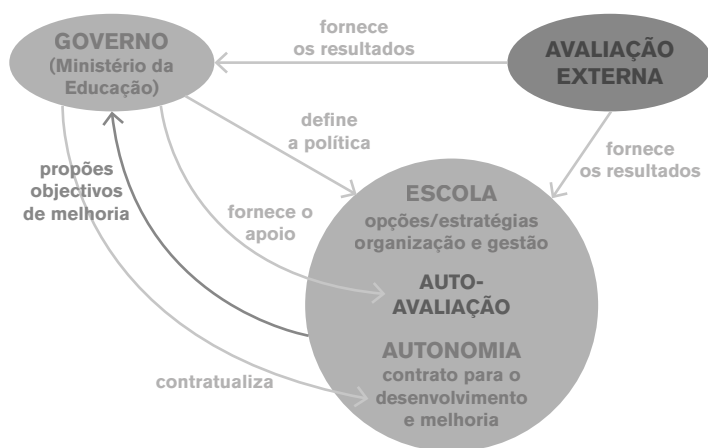


Figura 1 Desenho inicial da organização e dos instrumentos de avaliação. Adaptado de Oliveira, Clímaco, Carravilla, Sarrico, Azevedo, & Oliveira, 2006.

Para Alaiz, Góis e Gonçalves (2003, p.16) a Avaliação Externa das Escolas acontece quando “o processo é realizado por agentes externos à escola (pertencentes a agências de avaliação públicas ou privadas), ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada”. Em Portugal, a avaliação das escolas é uma avaliação organizacional, orientada por elementos externos à instituição e com a participação de elementos internos, à luz da tendência europeia (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015) e do resto do mundo (Santiago, Donaldson, Looney, & Nusche, 2012). Tem como enfoque avaliativo as diferentes

atividades das escolas, desde o processo de ensino e aprendizagem até à administração escolar (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015), devendo ser um “processo de avaliação [que] deve ter em consideração parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e socioeconómico”.²⁹

ANÁLISE E RESULTADOS

Sendo a Avaliação Externa das Escolas um instrumento de regulação baseado no conhecimento, pretende-se analisar o conteúdo dos relatórios nacionais e internacionais que se debruçam acerca da Avaliação Externa das Escolas. Neste estudo, foi utilizada a metodologia qualitativa (Bogdan & Biklen, 1992, Amado, 2013, Moreira, 2007), com recurso à análise de conteúdo como técnica de recolha e análise dos dados (Bardin, 2004, Esteves, 2006), tendo em vista a resposta ao seguinte problema: *Nos relatórios nacionais e internacionais acerca dos sistemas de Avaliação Externa das Escolas quais são os conceitos significativos mais frequentes?*

Considerando a sua pertinência, clareza e exequibilidade (Quivy & Campenhoudt, 1995), a constituição do corpus documental, objeto da análise de conteúdo, foi criada com base em documentos já existentes (documentos de organismos nacionais e transnacionais), cuja amostra se definiu com base no critério de terem sido publicados durante o 2.º ciclo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal. O seguinte quadro (Quadro 1) identifica os três relatórios elaborados e publicados pela IGEC alvo de análise.

²⁸ Cf. Artigo 3.º, Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.

²⁹ Cf. Artigo 9.º, Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.

JOANA SOUSA PORTUGAL

Quadro 1 *Corpus documental dos documentos nacionais, publicados pela IGEC Corpus documental dos documentos publicados por organismos nacionais*

Data de publicação	Título
2013	Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 __ Relatório;
2015	Avaliação Externa das Escolas 2012-2013 __ Relatório;
2016	Avaliação Externa das Escolas 2013-2014 __ Relatório;

Fonte Os autores.

Constituíram o *corpus* documental dos documentos internacionais a serem analisados (Quadro 2), relatórios publicados pela OCDE e pela rede Eurydice.

Quadro 2 *Corpus documental dos documentos nacionais, publicados pela IGEC Corpus documental dos documentos publicados por organismos transnacionais*

Data de publicação	Título
2012	OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012
2013	Synergies for Better Learning: An international perspective on evaluation and assessment;
2015	Garantia da Qualidade na Educação: Políticas e Aborgagens à Avaliação das Escolas na Europa

Fonte Os autores.

Foi realizada a análise de conteúdo com recurso a um software de análise (NVivoTM) com o objetivo de identificar os 10 conceitos significativos mais frequentes nos seis relatórios.

Na análise aos documentos nacionais (Figura 2), e se considerarmos os cinco conceitos mais frequentes, verifica-se que predominam os conceitos de *melhoria* (0,79%), *resultados* (0,67%), *gestão* (0,33%), *liderança* (0,29%) e *comunidade* (0,28%). Por outro lado, os resultados demonstram

que os cinco conceitos menos frequentes neste conjunto dos 10 conceitos mais frequentes nos relatórios nacionais analisados, são: *classificação* (0,25%), *satisfação* (0,25%), *valores* (0,22%), *desenvolvimento* (0,20%) e *prestação de contas* (0,19%).

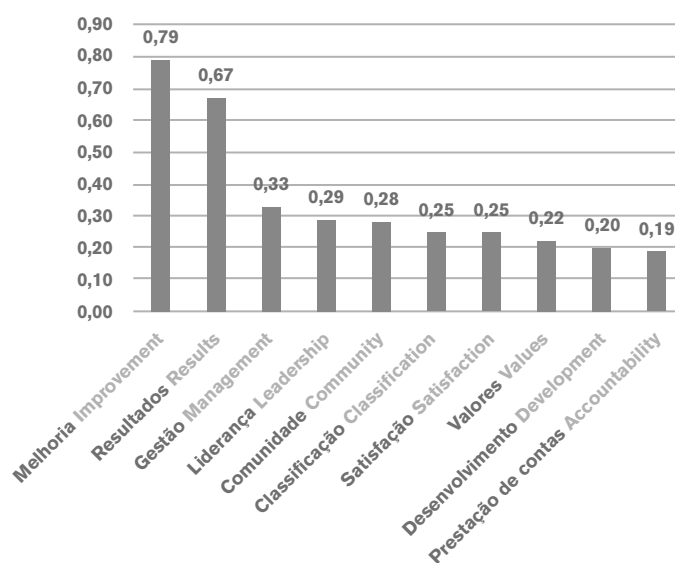


Figura 2 Os 10 conceitos mais significativos nos documentos publicados por organismos nacionais

Fonte Os autores

Com base no mesmo critério de análise (considerar os cinco conceitos mais frequentes) nos documentos transnacionais (Figura 3), verifica-se que os conceitos predominantes são: *avaliação das aprendizagens* (1,54%), *sistemas* (1,32%), *desenvolvimento* (0,87%), *resultados* (0,79%) e *melhoria* (0,69%). Ao analisar os cinco conceitos menos frequentes verifica-se que os conceitos executantes (0,6%), *autoavaliação* (0,6%), *política* (0,57%), *enquadramento* (0,49%) e *qualidade* (0,46%) estão menos presentes, não obstante o facto de fazerem parte do conjunto dos 10 conceitos mais significativos presentes nos relatórios transnacionais analisados.

JOANA SOUSA PORTUGAL

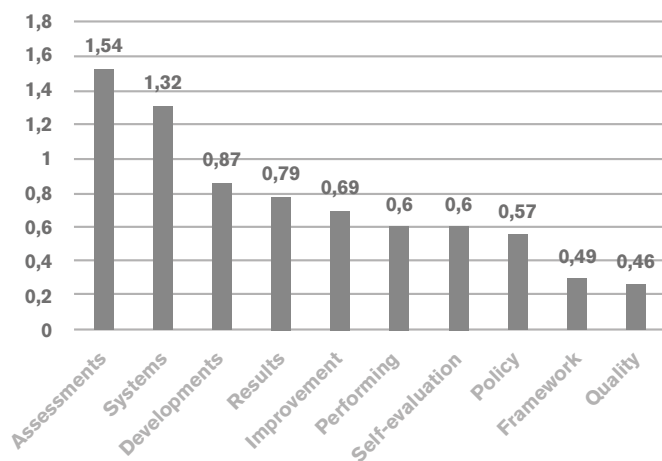


Figura 3 Os 10 conceitos mais significativos nos documentos publicados por organismos transnacionais

Fonte Os autores.

Os resultados revelam uma tendência para a ênfase em conceitos que apontam para um visão de crescimento. Conceitos que pressupõe determinadas ações e que indicam um determinado caminho às escolas. O desafio da melhoria contínua, dos resultados a alcançar, da gestão e liderança sustentável que conta com o envolvimento da comunidade, impondo-se o desafio da *intelligent accountability* (O'Neill, 2013).

Tal como mencionado no texto normativo³⁰, o legislador pretende que o sistema de avaliação se debruce sobre o sistema educativo, melhorando-o, organizando-o, tornando-o mais eficiente e eficaz, bem como seja capaz de retirar do sistema educativo os dados necessários para a sua gestão e desenvolvimento através de políticas melhorativa deste. Ao processo de *intelligent accountability* (O'Neill, 2013) em avaliação, atribui-se a primazia da valorização da validade dos dados/resultados, da justiça nas comparações que são desencadeadas, na transparência e, conseqüentemente, na confiança, assim como na sustentabilidade,

isto é, a certeza de que a avaliação das escolas é um processo que permite a reflexão interna e a execução de ações que contribuam para o desenvolvimento das instituições educativas e de todos os seus atores, afastando o excesso de burocracia (Johnson, 2016).

DISCUSSÃO

O estudo apresentado neste texto permite identificar alguns conceitos padronizados no âmbito da avaliação das escolas. Demonstra-se que há uma tendência para os discursos internacionais se refletirem nos discursos locais produzindo um efeito de legitimação dos discursos, claramente apoiados em conceitos como *melhoria*, *resultados* e *desenvolvimento*.

Ainda que na análise realizada não tenha surgido o conceito de *standards* - tanto nos documentos publicados por organismos nacionais, como nos publicados por organismos transnacionais -, o conceito *resultados* apresenta uma forte presença nestes documentos. A par da preocupação com a qualidade do ensino, o crescente interesse - sobretudo visível no mundo ocidental desde os anos 80 - em torno dos resultados, quer dos alunos, quer das escolas, tem sido amplamente reconhecido pelos organismos nacionais e transnacionais como um dos fatores-chave para assegurar a qualidade dos sistemas educativos, numa lógica de *standardization* a que Sahlberg (2011) denominou de *GERM - Global Education Reform Movement*. A avaliação em educação foi-se transformando numa definição que ultrapassou fronteiras e que tomou uma nova dimensão, sobretudo pelo papel fundamental que desenvolve no "Education Space" (Nóvoa & Lawn, 2002) da Europa (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Paralelamente com o desenvolvimento nacional, os países começaram a demonstrar interesse na avaliação comparada ao nível internacional, levando "o conceito de avaliação [a

³⁰ Cf. Artigo 3.º, alínea a), Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.

JOANA SOUSA PORTUGAL

ser] usado para julgar a eficácia das escolas, dos sistemas educativos, das políticas e dos programas educativos” (OCDE, 2013). Não obstante, “definitions of quality differ across countries and across different stakeholder groups depending on beliefs, values, a country’s (or region’s) socio-economic context, and the needs of the community of users” (Taguma, Litjens, & Makowiwicki, 2012, p. 9).

Para a OCDE (2013, p. 44), a avaliação das escolas é uma potencial alavanca de mudança, pois pode ser um instrumento de suporte à transformação, uma vez que pode provocar danos: “some education systems have been considerably shaken after publication of international comparative scores”, numa aproximação a um sistema de avaliação baseado na *accountability*, o que por si só, pode ter um efeito nefasto nas escolas, nomeadamente o do interesse pelos *standards*, como é o caso da Inglaterra (Figueiredo, 2017), cujo enquadramento inspetivo - liderado pelo *Office for Standards in Education (Ofsted)* - valida a ameaça às instituições educativas de redução de recursos ou encerramento dos estabelecimentos (Menter, 2016).

Como dois “message systems” (Menter, 2016, p.1023) a avaliação deve, a par do currículo, ser: “uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas” (Pacheco, 2001, p. 19). Assim, pela importância e amplitude que tem vindo a tomar, a Avaliação Externa das Escolas exige um enquadramento inclusivo e complexo, que premeie um maior domínio formativo de desenvolvimento de cada escola, sem menosprezar o facto de que no campo das Ciências da Educação os efeitos não são imediatamente perceptíveis.

Nesta conjuntura de impasse entre as imposições e os desafios nacionais e transnacionais, o desafio é capacitar os docentes para atingir o que Priestley, Biesta e Robinson (2015) definem por *teacher agency*, de modo a exercerem as suas decisões curriculares fundamentadas em perspetivas holísticas, críticas e éticas.

JOANA SOUSA PORTUGAL

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J. (Org.). (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.

Esteves, M. (2006). *Análise de conteúdo*. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105–125). Porto: Porto Editora.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Garantia da Qualidade na Educação: Políticas e Abordagens à Avaliação das Escolas na Europa. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

Disponível em <http://bookshop.europa.eu/uri?target=EUB:NOTICE:EC0414939:PT>

Figueiredo, C. (2017). *Avaliação de escolas: políticas, conceitos, processos e impactos*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Porto).

Disponível em <hdl.handle.net/10216/105882>

IGEC. (2013). *Avaliação Externa das Escolas 2011–2012 — Relatório*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Disponível em ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf

IGEC. (2015). *Avaliação Externa das Escolas 2012–2013 — Relatório*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Disponível em ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2012-2013_RELATORIO.pdf

IGEC. (2016). *Avaliação Externa das Escolas 2013–2014 — Relatório*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Disponível em ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2013-2014_RELATORIO.pdf

Johnson, S. (2016). *National Assessment and Intelligent Accountability*. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Ed.). *The Sage Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 853-870). London: Sage.

Lingard, B., Sellar, S., & Baroutsis, A. (2015). *Researching the habitus of global policy actors in education*. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 25-42.

McNamara, G., & O'Hara, J. (2009). *Where global meets local: contexts, constraints, and consensus in school evaluation in Ireland*. In K. Ryan, & J. Br. Cousins (Eds.), *The Sage International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 273–290). London: Sage.

Menter, I. (2016). *Teacher Education – making Connections with Curriculum, Pedagogy and Assessment*. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Ed.). *The Sage Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 1015-1028). London: Sage.

Moreira, J. (2007). *Investigação quantitativa: fundamentos e práticas*. In J. Lima, & J. Pacheco (Org.), *Fazer investigação* (pp. 41-84). Porto: Porto Editora.

JOANA SOUSA

PORTUGAL

Nóvoa, A., & Lawn, M. (2002). Introduction. In A. Nóvoa, & M. Lawn (Eds.), *Fabricated Europe. The formation of an Education space* (pp. 1–14). London: Kluwer.

O'Neill, O. (2013). *Intelligent accountability in education*. *Oxford Review of Education*, 39, 4-16.

doi: 10.1080/03054985.2013.764761

OCDE. (2013). *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*.

doi: 10.1787/9789264190658-en

Oliveira, P., Clímaco, M., Carravilla, M., Sarrico, C., Azevedo, J., & Oliveira, J. (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2016). *Resultados globais do projeto*. In C. Barreira, M. Bidarra, & M. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 263–271). Porto: Porto Editora.

Penninckx, M. (2017). *Effects and side effects of school inspections: a general framework*. *Studies in Educational Evaluation*, 52, 1–11.

doi: 10.1016/j.stueduc.2016.06.006

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: an ecological approach*. London: Bloomsbury.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?*. New York: Teachers College Press.

Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, OECD Publishing.

doi: 10.1787/9789264117020-en

Scheerens, J. (2002). *School self-evaluation: Origins, definition, approaches, methods and implementation*. In D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: An international perspective* (pp. 35- 73). Oxford: Elsevier Science.

Sousa, J. (2019). *Conceptualizar o currículo da educação pré-escolar no contexto da Avaliação Externa das Escolas em Portugal*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho).

Taguma, M., Litjens, I., & Makowiwicki, K. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Portugal*, OECD Publishing.

Doi: 10.1787/9789264176720-en
download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf

***A AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE
DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR EM
TIMOR-LESTE: UM ESTUDO EMPÍRICO
THE EVALUATION OF THE HIGHER
EDUCATION LECTURER COMPETENCES
IN EAST TIMOR: AN EMPIRICAL STUDY
ABÍLIO ANTONIO FREITAS BELO
/PHD STUDENT, IE/CIED/UMINHO/
PORTUGAL***

ABSTRACT

Several studies have demonstrated the impact of quality teacher performance on teaching and students' learning (Minelli, Rebora, and Turri, 2015, Brewer, Knoepfel and Lindle, 2015). Beyond accountability (Blackmore, 2009), the evaluation of teachers' performance allows to evaluate the quality of teaching. Students are often asked to evaluate the performance of their teachers (Carrell and West, 2010, Braga, Paccagnella and Pellizzari, 2014, Nikolaidis and Dimitriadis, 2014) since their feedback is a way of assessing the results of teaching and to point out the aspects to be improved. It was for this purpose that the Government of East Timor defined in 2013 measures to improve the quality of public education, through the National Strategic Plan for Education 2011-2030 (METL, 2011). In this study, we intend to evaluate the impact of these recent measures on the Timorese public higher education teachers' performance. We question how the students evaluate the performance of the competences of the teachers of the National University of East Timor (UNTL)? Using a random sample of 342 students enrolled in four of the nine faculties of UNTL, surveys were carried out to evaluate the pedagogical, professional, social and personal competencies. The results showed a very positive performance of all teachers' competencies, in particular, the pedagogical and professional competences. It was pointed out the need to enhance the use of

the information and communication technologies and to introduce more diversified pedagogical resources in the classroom, for a more effective and meaningful learning of students.

Key words: East Timor; competences assessment; higher education; students; teacher.

INTRODUCTION

The quality of teacher and teaching is crucial in student learning, and several studies show that policies to improve teaching and learning place teachers at the center of change (UNESCO, 2013). Most educational policy documents include strategies that would improve both the quality of teaching and the levels of student learning through measures related to curriculum development, teacher training, teacher/student ratio reduction, conditions and increased access to educational resources (UNESCO, 2013).

The need to raise the standards of teaching and the quality of student learning has led governments to introduce reforms in the evaluation of teachers' work in order to ensure greater accountability (Minelli, Rebora and Turri, 2015; Brewer, Knoepfel and Lindle, 2015). The evaluation of teachers' performance has received increasing attention from the academic community and policy makers around the world, "coupled with the idea that it is one of the decisive aspects for improving the quality of education" (Flores, 2010, p.7).

ABÍLIO ANTONIO FREITAS BELO PORTUGAL

In East Timor, the National Strategic Plan for Education 2011-2030 (METL, 2011) outlined the first plan of national education, emphasizing the quality of education and, in particular, the quality of teachers. This document includes innovations such as the development of a system to assess and monitor the impact of vocational training on the quality of education and the implementation of surveys to assess teachers' competencies and performance in order to assess professional training needs. One of the main commitments made in this document was the guarantee of quality education, which is invariably associated with the quality of teachers (METL, 2011).

However, despite the efforts of the Timorese Government over the last decade, the quality of education and teachers still have a long way to go. By 2020, two specific objectives are indicated at the level of higher education, such as the extension of UNTL to seven colleges and the implementation of a comprehensive and integrated higher education system, regulated by strict quality standards (aimed at both public and private institutions (METL, 2011, p.31). The first objective has already been reached, but in relation to the implementation of a quality education system and regulated according to objective standards and criteria, the few studies carried out show that there is still progress to be made (UNESCO, 2013, UNTL, 2015). Therefore, five years after the publication of the National Strategic Plan for Education, the following question is raised: *what is the students' perception about the quality of public higher education teachers, their professional, pedagogical and social skills as well as personal? Does a positive or a negative perception of TL public higher education prevail today?*

Since students are one of the main beneficiaries of quality assessment and the improvement of the quality of higher education (along with other stakehold-

ers such as business and the community in general, for example), we believe that it is relevant to study students' perceptions on the quality of the skills and competences of higher education teachers. There are authors who highlight the added value of student involvement in the process of assessing the quality of teaching, taking into account the benefits in terms of their satisfaction, participation and current expectations (Stark and Freishtat, 2014). On the other hand, students' evaluations on teaching are one of the main tools to evaluate university teaching and the work of teachers, in terms of pedagogical, technical and overall quality of teaching, thereby influencing teacher career management and the professional development of teachers in higher education (Clayson, 2009, Miller and Seldin, 2014). Therefore, this study intends to implement the instrument for the evaluation of the competences of university teachers to collect data about the students' perception. For this, the article is presented in four fundamental parts. First, there is a review of the literature on teacher assessment, associated with the quality of teaching, and, in particular, about the role students can play in this process. In a second phase, the problem of the study is framed considering the specific case of Public Higher Education of East Timor and the expectations that fall on this sector in terms of the development of the country. Third, the method of analysis is described and then the results of the study are presented. Finally, the contributions of the study, as well as its theoretical and practical implications, are mentioned.

ABÍLIO ANTONIO FREITAS BELO PORTUGAL

LITERATURE REVIEW

Students' evaluations of teacher competencies and performance are one of the main tools for assessing the quality of university education (Miller and Seldin, 2014; Moreno-Murcial and Torregrosa, 2015). This need for evaluation has received increasing public attention, as the number of people attending higher education is increasing, and this depends more and more on scarce resources. In this sense, the evaluation of the quality of teachers by the students is one of the crucial components of the evaluation of the quality of teaching (together with the external evaluation and evaluation of heads and peers) and the so-called teacher accountability (Flores, 2010). The evaluation of the competences of the teachers by the students is important to inquire about the quality of the educational process in a university, since it allows to obtain objective information on the performance of the teacher, it makes possible to determine the level of conformity between their practices and the goals and tasks of a university, as well as the needs of the students. Students 'feedback on teachers' teaching practices enables teachers to reflect on their actions, the adoption of more effective teaching practices (*Accomplished California Teachers*, 2015, Van der Lans, Grift and Veen, 2015) and the attribution of increasing responsibility of students to improve the entire public higher education system (Ramirez, Lamphere, Brown and Pierceall-Herman, 2014). In the final balance sheet, it is possible to point out the strengths and /or those that require improvement (Liliya, 2010). The evaluation of teaching performance in higher education is the only one that involves students in the role of evaluators. Students are not supervisors of the teacher, but there are already many higher education institutions that ask students to evaluate each teacher for each course and each semester (Carrell and West, 2010; Braga, Pacagnella and Pellizzari, 2014; Nikolaidis and Dim-

itriadis, 2014). The authors Kuzmanovic, Savic, Gusavac, Makajic, and Panic (2013) proposed an approach for the objective evaluation of university teachers from the student's point of view, and Lupo (2013) considered an extension of the ServQual model to evaluate the satisfaction of Italian higher education students. Nikolaidis and Dimitriadis (2014) proposed a statistical model of quality control of teachers in Greece, based on the evaluation of their students.

Braga et. al (2014) carried out a study that compared the evaluation of teaching by the students with the evaluation of the University of Bocconi (in Italy) and verified that, with the same curricula, the characteristics and the competences of the teachers have a substantial effect on the

students. The same study also found that the teachers 'effectiveness indicators were negatively correlated with the students' evaluation, that is, the teachers who were associated with a better performance by the University received worse evaluations of their students.

Other studies have shown that the impacts of quality assessment are not always reflected in teaching or student learning, just as sometimes students do not review the results of quality assessment because they feel that their voices were not sufficiently heard (Shuiyun and Hiu, 2014). A study on the assessment of the quality of higher education in China drew attention to the importance of teachers' motivation to achieve effective and genuine change in the whole education system (Shuiyun, 2015). Another study by the same author pointed to the influence of the factors of the external quality evaluation system of the universities - the changes will only occur when the external force is integrated with the motivation and the internal capacity of the universities evaluated (Shuiyun, 2013). In a study carried out between 2009 and 2010 with teachers of maths of middle schools in Missouri, there was a positive relation-

ABÍLIO ANTONIO FREITAS BELO PORTUGAL

ship between performance pay and improvement of teachers' constructivist teaching practices (Liang and Akiba, 2015). Several studies show that qualified teachers and teachers who seek their professional development have strategies that allow students to improve their learning in the classroom (Barrera-Pedemonte, 2016). Other authors have identified an extensive list of characteristics of students and teachers that may influence classifications attributed by students, such as teacher and student gender, expectations for the course, as well as ethnicity, charisma, academic level and the experience. A recent study showed that students attributed higher scores to teachers who were apparently male (MacNell, Driscoll and Hunt, 2014) against the idea that the influence of gender (teacher and student) on teacher assessment was a myth (Aleamoni, 1999). Other studies have suggested that the relationship between the teacher's gender and the assessment may also depend on the student's gender, as well as whether or not the teacher's behavior matches students' gender stereotypes (see, for example, Pounder, 2007 and Boring, 2015). Some authors, however, draw attention to the different study designs and methodological options that may be at the origin of such diverse conclusions. Some of the reasons pointed out are that many studies do not exercise control of experimental variables, such as the gender of the teacher or student. On the other hand, questions posed negatively, the number of response options and the neutral response options, as well as the conditions of administration of the evaluation instruments (in the presence or absence of the teacher) have also been shown to condition respondents' responses (Spooren, Brockx and Mortelmans, 2013, Stark and Freishtat, 2014).

The different forms of teacher evaluation in higher education can focus on the individual performance of teachers in classrooms (teacher praise/

distinction, peer evaluation and student ratings); in the evaluation of school context performance (external inspection and internal self-assessment of the school) and in the assessment of student outcomes (national and regional student assessments and value-added assessments to measure learning gains over time). The instruments for assessing the quality of teaching at the institutional level can be divided into three groups: organizational (self-examination university and teacher classifications), pedagogical (instruments to assess student achievement achievements), sociological and customer satisfaction monitoring (that is the evaluation of the quality of the teachers by the students). There is, however, little consensus on how to adequately measure teacher quality, especially in higher education, where the availability of standardized tests to analyze performance is still scarce (Cunha and Miller, 2014). The complexity of applying the quality assessment process as an instrument for controlling the quality of education can be understood as being related to a multiplicity of factors. First, by the dynamics and flexibility of the teacher's activity (which includes a pedagogical, scientific and research dimension); Secondly, because it is impossible to avoid the subjectivism of evaluations; And third, because there are no mechanisms to objectively determine the effect of teaching evaluation on improving the quality of education in the university as a whole. Fourth, the attitude of educational agents to the capacity for assessment is quite diverse, which is why some experts believe that student evaluations are an effective tool only to identify cases where teaching is unsatisfactory (Liliya, 2010, Pp.145-146). Some studies suggest that the quality of teaching should be studied from the point of view of the correlation between personal and professional competences, the transfer and evaluation of knowledge, and the personality traits of the teacher (Alves and Machado, 2010). According to the

ABÍLIO ANTONIO FREITAS BELO PORTUGAL

same authors, “the basic elements that underpin a teacher evaluation model should be related to the improvement processes of schools, given that it is a type of synergistic relationship that will surely favor the systemic possibility of various actors and educational agents to achieve their goals” (Alves and Machado, 2010, p.91).

Although educational policies aim to establish an increasingly strong causal relationship between evaluation, professional development, and school improvement, this relationship does not result in their fullness (Herdeiro, 2013). The lack of results of this relationship does not come from the constraints and limitations of the evaluation, but rather from the way in which the quality of teaching can be managed from it (Herdeiro, 2013, p. 426). For this reason, establishing evaluation models and implementing integrated evaluation practices has not been an easy task, resulting in a tendency of European governments to make punctual interventions and implement measures with some discontinuity, which leads to transform this evaluation act into a mere “practice of classification and labeling”, especially when the evaluation process depends on human resource management practices such as the selection of teachers, for example (Alves and Machado, 2010, p.94).

Accountability of teacher work has required performance evaluation that enables both the distinction and competition “in the higher education market” and managerialist management, such as the introduction of improvements in the quality of teaching (Blackmore, 2009, p. 858).

Therefore, the authors point to the difference between a teacher evaluation system designed to measure performance and a system designed for professional development (Desimore, 2009; Marzano, 2012; Kolner and Jacobs, 2015). Either the evaluation system designed for performance measurement or an evaluation system designed for the development of competencies. When performance measurement is the primary purpose

of the assessment system, then a small set of elements is sufficient to determine the teacher’s ability in the classroom. However, if the emphasis is on teacher development, the model needs to be more comprehensive and focus on teacher development in various dimensions of teaching. This distinction is crucial for the effective design and implementation of current and future teacher assessment systems (Marzano, 2012). Desimone (2009) provided some guidance in this direction, offering a conceptual framework for the study of the effects of professional development. Its structure resembles a “path model” that links the main characteristics of professional development to the increase of teacher’s knowledge, followed by changes in teaching and, finally, to the improvement of student learning. Desimone (2009) advocated a framework that provides a basis for assessing professional development and in particular for measuring the impact of development policy using rigorous standards of performance measurement. More recently, Marrongelle, Sztajn, and Smith (2013) have assembled recommendations from various experts to design and study a professional development model aligned with common performance standards. Among the recommendations pointed out, the authors proposed “the development of common evidence standards for the effectiveness of professional development”, including a consensus on the “right combination of results”, which includes measures of teacher knowledge, observed practice and student outcomes (p.209). In addition to Desimone (2009) and Marrongelle et al. (2013), other authors advocated the implementation of professional development assessment models that were “adaptable” to the learning needs of the participating teachers, the circumstances of the teaching and the student outcomes (Kolner and Jacobs, 2015), while others advocated the implementation of practices based on evidence and performance standards (Marrongelle et al., 2013).

ABÍLIO ANTONIO FREITAS BELO PORTUGAL

RESEARCH PROBLEM

The certification of university teachers in Timor-Leste, which is compulsory, provides for the implementation of external evaluation mechanisms (course documentation, peer evaluation, hierarchical and student evaluation) and internal evaluation mechanisms (guideline of the instrument description of teaching staff, curriculum and self-assessment) that make it possible to gauge the quality of teaching performance and, consequently, the service provided by the teacher. In addition to assessing the quality of the higher education system, these mechanisms aim to regulate the access, progression, and development of the university teaching career.

According to the University Teachers' Certification Manual (CEDU) in East Timor, teacher certification consists of the formal recognition of their teaching skills, defined as a set of characteristics, knowledge, and skills that they must possess and demonstrate in the activity, in terms of pedagogy, professional, social and personality.

The evaluation of *pedagogical competences* focuses on three areas: the ability to design teaching and learning; the ability to implement and evaluate the teaching and learning process and its outcomes; the ability to use research results to improve the quality of teaching and learning. The assessment of *professional competences* is based on increasing the integrated capacity of knowledge on a given scientific area, on the field of knowledge application techniques and also on positive behaviors such as innovation. In relation to the evaluation of *personality traits*, we refer to the values, behaviors and professional ethics of the teacher with an impact on the students, relatives, family, and society, which can influence the motivation of the students for the study, as well as their personal development.

According to the CEDU Manual, teachers' competences are crucial for the quality and implementation

of the three pillars of higher education: teaching/pedagogy, research and community service. The same document (approved by Ministerial Diploma No. 33 / ME / 2014, of 10 September) incorporates the evaluation carried out by the students to assess the adequacy of the teachers' competences and the quality of their work and, in this sense, questionnaire addressed to students of the Timorese public higher education, in order to be evaluated by them the competences of the respective university professors.

And since university teachers are one of the essential components of the Higher Education System, their functions, duties, and responsibilities are crucial for the achievement of national educational policy objectives and for ensuring greater qualification of the population in various fields (technical, scientific, technological, artistic, civic, religious, etc.). Some of the strategies of the National Strategic Plan for Education are precisely aimed at promoting the quality of education and improving student learning outcomes, focusing in particular on the work of teachers (METL, 2011).

The purpose of this document is to: increase the quality of teacher education, including a flexible and modular system of credits linked to the principles of lifelong learning; The development and implementation of a "measurement system" to monitor and evaluate the impacts of teacher training on improving the quality of education; the strengthening of institutions dedicated to teacher training; The promotion of more flexible training courses through multiple specialization; The training of non-formal education teachers; the implementation of teacher surveys to assess competencies and performance, tools that would help to define teachers' in-service training needs and provide indicators for a fairer and more efficient career management of teachers as well as the incentive scheme (METL, 2011 : 80-163). The National Development Plan of Timor-Leste (PDN-TL) emphasizes the importance of

ABÍLIO ANTONIO FREITAS BELO PORTUGAL

human and social development as the key “for the development of the Nation, reducing poverty, promoting economic growth and improving the living conditions of (PDN-TL, 2002) in order to achieve the aspirations of the East Timorese expressed in “Vision 2020”, particularly in the so-called priority sectors for development.

In order to promote priority development in the country, the National Strategic Plan for Education 2011-2030 also defined the implementation of a quality assurance system through (i) registration of all courses in the National Qualifications Framework and ii) the continuous development of the National Agency for Academic Evaluation and Accreditation (ANAAA), within the national quality assurance framework, with the responsibility of determining the standards and criteria for quality assurance of all courses. The development of this legal framework will make it possible to improve the performance of higher education in terms of teaching and learning as well as research and development, which represents a fundamental step towards the development of skills, competences and social and professional recognition of university teachers (METL, 2011).

Over the past five years, therefore, many measures have been implemented by the Timorese Government to introduce higher quality into the entire higher education system. The measures implemented aimed at regulating access to and progression of the teaching career defined the strategic objectives set for the sector, in line with national development objectives, and defined the criteria on which the evaluation of the quality of teaching work should be based.

In 2015, the results of the Pedagogical Survey to the implementation of the 2014 Curriculum in UNTL were published, under the premise that there is an intimate relationship between the didactic performance of the teacher and the performance of the student. The report aimed to evaluate the qual-

ity of content and curricular units, teachers, and students. The dimensions of the survey concerning student opinion presented a positive overall assessment, with the rating between (3) “adequate or sufficient” and (4) “moderately high” compared to the evaluation of the implementation of the new 2014 curriculum of UNTL. However, data from students and discussions during the work sessions found some distortions in school success rates in some courses and warned of the need to minimize one of the causes detected, namely the poor pedagogical performance of a significant number of university teachers (UNTL, 2015, 45).

Taking into account the current evaluation framework of public higher education and following the measures implemented at this level of education, the present study arises with the purpose of evaluating the current perception of the students about the competences of their teachers, so that we can from here to collect indicators on the perception that the students have of university professors in the country. It is, therefore, necessary to obtain an answer to the following question of study: *what is the students' perception about the quality of public higher education teachers, specifically their professional, pedagogical, social and personal skills?* At the level of the empirical study, a positive perception of the competences of the teachers on the part of the students, in line with previous studies carried out in the scope of the quality of the public higher education, with regard to the defined objectives and goals reached for the public higher education of East Timor (UNESCO, 2013) as well as the pedagogical evaluation of a new curriculum (UNTL, 2015).

ABÍLIO ANTONIO FREITAS BELO PORTUGAL

METHOD

In order to evaluate the pedagogical, professional, social and personality traits of the teacher, a questionnaire was used, in paper format, as proposed in the University Teacher Certification Manual and through which students evaluate their university teachers through nine items that focus on teachers' *pedagogical competence*, eight items that refer to *professional competencies*, six items that evaluate *personality traits* and five items that assess *social competencies*. The items of each set of competences were classified by the students according to a 5-point Likert scale, where 1 corresponds to "poor", 2 "mediocre", 3 "sufficient", 4 "good" and 5 "excellent". After coding the data, the mean scores were calculated for each skill group.

The random sampling technique was used to select a representative number of students from these four faculties, whose criterion was the inclusion in the study of the evaluation of teachers from different technical-scientific areas. The questionnaire was submitted to a sample of 342 students (N = 342) attending four of the nine faculties of the University of East Timor (Faculty of Philosophy, Faculty of Education, Arts and Humanities, Faculty of Medicine and Faculty of Political science). The sample consisted of 52.3% female students (n = 179) and 47.7% male students (n = 163). The most frequent age group was 18 to 24 years old (87.7%; n = 300) and 25 to 31 years old (11.7%; n = 40); Only one respondent was between 32 and 38 years old and another between 39 and 45 years old. The students comprised four UNTL colleges: 29.5% of the Faculty of Medicine (n = 101); 28.9% of the Faculty of Education, Arts and Humanities (n = 99); 25.4% of the Faculty of Philosophy (n = 87); 16.1% of the Faculty of Political Science (n = 55).

The observed data were treated through quantitative techniques, in order to quantify (according to the Likert scale) the competences of universi-

ty teachers, which are perceived by the students. The research design was therefore based on the quantitative method and the analysis through the quantitative techniques of description and statistical correlation between the variables under study.

RESULTS

The quantitative analysis of the questionnaires addressed to the students (N = 342) allowed to obtain descriptive and correlational results on the set of competences under study.

The Spearman Rho correlation test indicated a positive and highly significant correlation between all items under study, as well as between the dimensions under analysis ($p < .01$). The Cronbach's Alpha values for each competency group showed the good internal consistency of the items evaluated in each dimension of analysis ($\alpha > .7$). It was verified that the students strongly correlated the personality of the teachers with the professional competences ($r = .697$) and with the social competences ($r = .682$) demonstrated. According to the students, it is the social competences that exert less weight on pedagogical skills ($r = .551$) (Table 1).

Table 01 Descriptive and correlational statistics of competences

Competences	N	Min.	Max.	M	SD	α	CPed	CProf	CPersn	CSoc
Pedagógica (CPed)	342	1,5	5,0	3,56	,67	,813	1			
Profissional (CProf)	342	1,5	5,0	3,59	,66	,798		,675**	1	
Personalidade (CPersn)	342	1,6	5,0	3,66	,71	,770			,609**	,697**
Social (CSoc)	342	1,0	5,0	3,63	,80	,771				,551**

Legend: N- dimension of the sample; Min.- Mínimo; Max.- Máxim; M- Mean; SD- Standard Deviation
** $p < 0,01$

The descriptive statistics indicated very close average values in the four competency groups, with personality (M = 3,666, SD = ,71) and social skills (M = 3.63, SD = ,80). Taking into account the average values obtained for each set of competences, these were close to the classification (4) "good".

ABÍLIO ANTONIO FREITAS BELO PORTUGAL

Similarly to the descriptive analysis of the mean of the set of competences, in the evaluated items the students ranged from (3) “sufficient” and (4) “good”, considering the values rounded to the unit. The students’ scores for each of the competency items under evaluation revealed an equal dispersion of data in all sets of competencies, ranging from 1 (minimum) to 5 (maximum) points that correspond to the classification of “very bad” And “very good”, respectively. The results of the descriptive statistics for each item also indicated very close average values and, in general, a high standard deviation (around one unit) which suggests a coefficient of variation of about 30%. Regarding the pedagogical competences, the items with the lowest average level (3) “sufficient” were the items “3. ability to create a living environment in class” (M = 3.49, SD = 1.05) “5. Use of media and pedagogical technology” (M = 3.36, SD = 1.20) and “7. assignment of feedback on the work / evaluation” (M = 3.33, SD = 1.10). The remaining items received a very close average rating (4) “good” (Table 02).

Table 02 Descriptive Statistics and pedagogical competences

	N	Min.	Max.	M	SD
1. Preparation of lessons and practices	342	1,00	5,00	3,63	1,10
2. Organization and discipline in the classroom	342	1,00	5,00	3,58	1,02
3. Ability to create a living environment in the classroom	342	1,00	5,00	3,49	1,05
4. Give materials and clear answers to questions in the class	342	1,00	5,00	3,67	1,02
5. Use of media and educational technology	342	1,00	5,00	3,36	1,20
6. Variety of forms of assessment of learning outcomes	342	1,00	5,00	3,54	,97
7. Assignment of feedback on the work / evaluation	342	1,00	5,00	3,33	1,10
8. Adaptation of materials of the exam/ working towards the goal of the subject	342	1,00	5,00	3,83	,94
9. Harmonization of points or grades awarded on the agenda with the result of learning	342	1,00	5,00	3,55	1,03

In relation to professional competences, the lowest scores corresponded to “sufficient” level (3) and were observed in “12. ability of interdisciplinary explanations of the current topic with others” (M = 3.48, SD = 1.01) and “17. ability to use the

various communication technologies” (M = 3.38, SD = 1.13). The remaining items received an average rating very close to (4) “good” (Table 03).

Table 03 Descriptive Statistics of professional competences

	N	Min.	Max.	M	SD
10. Ability to properly explain the content / approach / topic / concept	342	1,00	5,00	3,80	1,01
11. Ability to give relevant examples of concepts	342	1,00	5,00	3,66	,92
12. Ability to interdisciplinary explanations of the current topic with others	342	1,00	5,00	3,48	1,01
13. Ability to interdisciplinary topic of the current explanations with everyday realities	342	1,00	5,00	3,54	,96
14. Mastery of more advanced issues of the subject (materials / references of learning lessons)	342	1,00	5,00	3,63	1,01
15. Use of research results to improve the quality of learning in the classroom	342	1,00	5,00	3,57	1,06
16. Involving students in research / analysis and develop the design made by the teacher	342	1,00	5,00	3,59	1,00
17. Ability of using various communication technologies	342	1,00	5,00	3,38	1,13

Regarding the personality competences, the lowest mean score also corresponded to level “3” “sufficient” and was observed in item “21. Watchword and measures” (M = 3.39, SD = 1.00). The remaining items received an average rating very close to (4) “good”

Table 04 Descriptive statistics of personality

	N	Min.	Max.	M	SD
18. Dignity and personality as a teacher	342	1,00	5,00	3,91	1,05
19. Honesty and fairness in the decision	342	1,00	5,00	3,60	1,09
20. Modelling by the position and behavior	342	1,00	5,00	3,63	,967
21. Watchword and measures	342	1,00	5,00	3,39	1,00
22. Self-Confidence in any situation	342	1,00	5,00	3,72	,98
23. Fair and neutral to all students	342	1,00	5,00	3,65	1,11

Regarding social skills, the scores attributed by the students were once again close to the “good” level (4) and no item with an average of less than 3.5 was observed (Table 5).

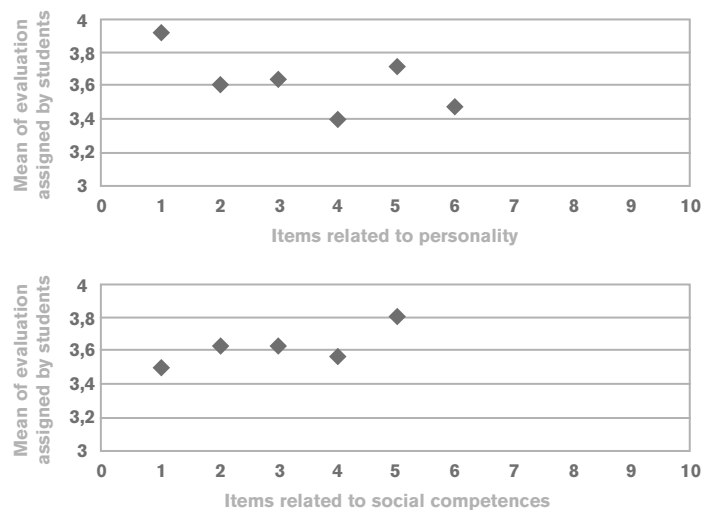
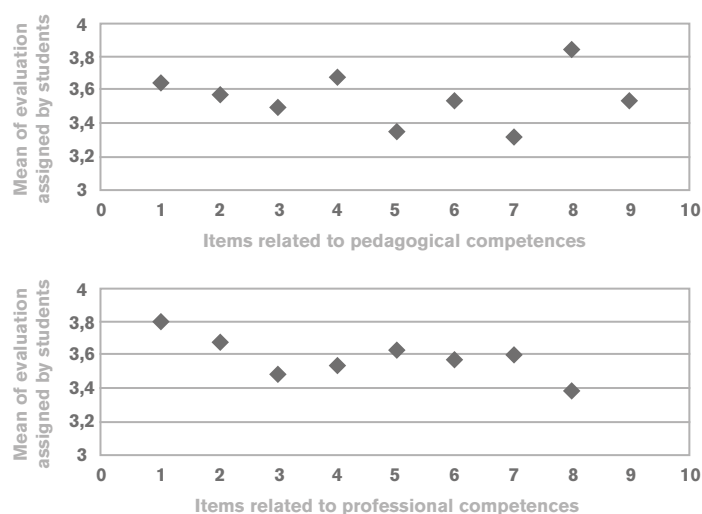
ABÍLIO ANTONIO FREITAS BELO PORTUGAL

Table 05 Descriptive Statistics of Social Competences

	N	Min.	Max.	M	SD
24. Ability of expression	342	1,00	5,00	3,50	1,12
25. Ability to accept criticism and suggestions from students	342	1,00	5,00	3,62	1,09
26. Knowing well the students of their subject	342	1,00	5,00	3,62	1,10
27. Easily get along with peers, staff and students	342	1,00	5,00	3,57	1,09
28. Tolerance in religious groups of students	342	1,00	5,00	3,81	1,08

Image 01 allows graphical visualization of the distribution of the average scores that resulted from the students' inquiry, for each item, and by the competency group. The items of the *pedagogical competences*, followed by the items of *professional competences*, were those that registered a greater oscillation of the students' scores. The items related to social skills were the ones that obtained more consonant average values between them. As already mentioned, the average scores obtained for each group of competences (*pedagogical, professional, personality and social*) were between level (3) "sufficient" and level (4) "good".

Image 01. Scatter plots of the mean values assigned by the students to each competency evaluated



The evaluation of the competences of the teachers of the UNTL by the students of the same institution (N = 342) showed a positive and satisfactory classification, since the average values of Mean of evaluation Mean of evaluation Mean of evaluation Mean of evaluation assigned by students assigned by students assigned by students assigned by students the classifications (for each competence and for each group of competences) 3) "sufficient" and the level "very good", being in some cases closer to the latter.

At the level of pedagogical competences, significant differences were observed in the average of the classifications attributed to the teachers, among male students and female students ($t(340,344) = , 345; p < .05$), being the female students who gave top ratings (M = 3.68, SD = , 645) compared to male students (M = 3.43, SD = , 67). Therefore, there was a significant influence of the students' gender on the evaluation of teachers' pedagogical competences, although unlike Borning's (2015) study, the higher classifications were not observed by the male students.

ABÍLIO ANTONIO FREITAS BELO PORTUGAL

CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS

The study allowed a group of UNTL students ($N = 342$) to evaluate different competences of university teachers, namely: pedagogical skills, professional competences, social skills, and personality traits. The students' evaluation of the competences of UNTL teachers was positive since the average grade ranged from (3) "sufficient" to (4) "good". In analyzing how the students measure and evaluate the competences of university teaching staff in public higher education, it was possible to conclude about the quality of the performance of this teaching system in TL.

In pedagogical terms, lower scores were observed (3) "sufficient" in relation to the teacher's ability to create a living environment in classes ($M = 3.49$, $SD = 1.05$), to the use of pedagogical means and technologies ($M = 3.36$, $SD = 1.20$) and the assignment of feedback on the students' work and evaluations ($M = 3.33$, $SD = 1.10$). These results, therefore, support the need to introduce improvements in the relationship between empathy and closeness to students, either through the promotion of a living-learning environment or through feedback to students. Therefore, teachers' feedback on students' performance, both through formative assessment and through summative assessment, is a consensual practice and implemented in different educational institutions (Ramirez et al., 2014).

This position was reinforced by the fact that the students classified as "sufficient" ($M = 3.39$, $SD = 1.00$) the ability of the teacher to implement a classroom order environment (in terms of personality competencies). It is also evident the need to consider more innovative and inclusive pedagogical practices, by the greater use of educational resources. Regarding the professional competences, it was also concluded about the need to reinforce the use of ICT in the classroom, since this was one of the items with the lowest classification ($M = 3.38$, $SD = 1.13$). As well as the

capacity for interdisciplinary explanations of the given subject ($M = 3.48$, $SD = 1.01$).

The conclusions identified also point to the need to deepen the interdisciplinarity of the various disciplines and areas of study of the curriculum, reinforcing transversal learning. To this end, it is considered necessary the continuous and professional formation of the teachers, an educational project that the UNTL has already tried to answer through the creation of the Center for Advance Teaching and Learning (CATL). Improvement of the quality of UNTL teachers, based on the conviction that there is a close relationship between the didactic performance of the teacher and the performance of the student (UNTL, 2015).

The social competences of the teachers were the most valued by the students, as they received superior and close classifications of (4) "good" and showed a strong correlation with the personality traits ($r = .682$). Those who had a lower weight on the pedagogical competences ($r = .551$). For students, social skills and personality traits of the teacher correlate strongly, but social skills have a reduced influence on the evaluation of the pedagogical competences by the students. The results of the study carried out for UNTL students ($N = 342$) showed a positive evaluation of the quality of teachers' competences, specifically, their professional, pedagogical, social and personal skills. And there is a positive evaluation of public higher education by the students, taking into account the specific case of the UNTL, despite the recognition of necessary improvements in teachers' performance, especially in terms of pedagogical practices and pedagogical resources used in the classroom.

In practical terms, the conclusions of the study support the effective improvement of teachers' competences, insofar as they inform students about the teachers' pedagogical and professional performance, as well as their social and personality competences. The classification attributed by the

ABÍLIO ANTONIO FREITAS BELO PORTUGAL

students allowed to identify the skills that require improvement by the teacher and these should be considered in the elaboration of the professional development plan of the teachers of the UNTL. These results also highlight the need to consolidate the various types of competences of TL university professors in order to improve their performance in a continuous way and, by this way, to promote quality university education throughout the country, both in public institutions, or in private institutions, according to the Strategic Plan for National Education 2011-2030 (METL, 2011). The policy measures introduced in the meantime have led to an improvement in the higher education system, but there is still a need to make progress in improving teacher performance through professional development programs (UNESCO, 2013).

One of the key purposes of the public higher education evaluation policy in East Timor is to improve the quality of higher education, to inform students (and other stakeholders) about the real quality of institutions and to encourage students to participate in this process, as they are the main beneficiaries of quality assessment. We consider that, at this level, the study developed makes a relevant contribution since, for the first time, it presents the results of the evaluation of the students about the competences of the teachers and, by this way, it gives the students the voice to express themselves about the quality of the public higher education of TL.

Since this was the first study to be made known and allowed an evaluation of teachers by the UNTL students, it was not possible to establish a comparison with the results of previous studies, which is a recognized limitation of the analysis developed. In future investigations, it will not only be possible to analyze the evolution of the students' evaluation, but also to carry out empirical studies on the impact of the evaluation system on the quality of public higher education in general, based on

the evaluation made by the different stakeholders. (In addition to students, teachers, course directors, and faculty directors) using questionnaires and in-depth interviews.

Although educational policies aim to establish an increasingly strong causal relationship between evaluation, professional development and the improvement of the quality of teaching, this relationship has not been studied in the teaching system in TL, a research that is more extensive and demanding to which we will seek to make a contribution throughout this course of study.

ABÍLIO ANTONIO FREITAS BELO PORTUGAL

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Accomplished California Teachers. (2015). A coherent system of teacher evaluation for quality teaching. Education Policy Analysis Archives, 23(17).

Alves, M. P., Machado, E. A. (Org.) (2010). O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente. Porto: Edições Asa.

Aleamoni L. M. (1999). Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998. Journal of Personnel Evaluation in Education, 13:2, 153-166.

Barrera-Pedemonte, F. (2016). High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices: Evidence from Talis 201. OECD Education Working Papers, No. 141. Paris, OECD Publishing.

Blackmore, J. (2009) Academic pedagogies, quality logics, and performative universities: evaluating teaching and what students want. Studies in Higher Education, 34:8, 857-872.

Boring A. (2015). Gender Biases in Student Evaluations of Teachers. Working Paper. Universite Paris-Dauphine.

Braga, M., Paccagnella, M., Pellizzari, M. (2014). Evaluating students' evaluations of professors. Economics of Education Review 41, 71-88.

Brewer, C.; Knoepfel, R., Lindle, J. C. (2015). Consequential Validity of Accountability. Policy Public Understanding of Assessments. Educational Policy, 29:5, 711-745.

Carrell, S. E., West, J. E. (2010). Does professor quality matter? Evidence from random assignment of students to professors. Journal of Political Economy, University of Chicago Press, 118:3, 409- 432.

Clayson D. E. (2009). Student evaluations of teaching: are they related to what students learn? A meta-analysis and review of the literature. Journal of Marketing Education, 31, 16-30.

Cunha, J. M., Miller T. (2014). Measuring value-added in higher education: Possibilities and limitations in the use of administrative data. Economics of Education Review 42, 64-77.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. Educational Researcher, 38:3, 181-199.

Flores, M. A. (Org.). (2010). A avaliação de professores numa perspetiva internacional. Sentidos e Implicações. Lisboa: Areal Editores.

Herdeiro, R. (2013). Avaliação do Desempenho Docente. Lisboa: Chiado Editora.

Kolner, K., Jacobs, J. (2015). Distinguishing Models of Professional Development. The Case of an Adaptive Model's Impact on Teachers' Knowledge, Instruction, and Student Achievement. Journal of Teacher Education, 66:1, 51-67.

Kuzmanovic, M., Savic, G., Gusavac, B. A., Makajic, D., Panic, B. (2013). A conjoint-based approach to student evaluations of teaching performance. Expert Systems with Applications, 40, 4083-4089.

Liang G., Akiba M (2015). Middle School Mathematics Teachers' Perceptions of the Common Core State Standards for Mathematics and Related Assessment and Teacher Evaluation Systems. Educational Policy, 29:2, 375-401.

Liliya, Y. (2010). Student Evaluation of Teachers as an Instrument for Education Quality Control in Russia's Universities. Quality Assurance Review, 2:2,145-155.

ABÍLIO ANTONIO FREITAS BELO PORTUGAL

Liu, S. (2013). *Quality assessment of undergraduate education in China: impact on different universities*. *Higher Education*, 66:4, 391-407.

Liu, S. (2015). *Higher Education Quality Assessment in China: An Impact Study*. *High Education Policy*, 28:2, 175-195.

Lupo, T. (2013). *A fuzzy ServQual based method for reliable measurements of education quality in Italian higher education area*. *Expert Systems with Applications*, 40, 7096-7110.

MacNell L., Driscoll A., Hunt A. N. (2014). *What's in a name: exposing gender bias in student ratings of teaching*. *Innovative Higher Education*, 40, 1-13.

Marrongelle, K., Sztajn, P., Smith, M. (2013). *Scaling up professional development in an era of common state standards*. *Journal of Teacher Education*, 64:3, 202-211.

Marzano, R. J. (2012). *Two Purposes of Teacher Evaluation*. *Teacher Evaluation: What's Fair? What's Effective?*, 70:3, 14-19.

Miller J. E., Seldin P. (2014). *Changing practices in faculty evaluation*. *Academe* 100, 35.

Minelli, E., Reborá, G., Turri, M. (2015). *The quest for accountability: exploring the evaluation process of universities*, *Quality in Higher Education*, 21:2, 103-131.

Moreno-Murcial, J. A., Torregrosa, Y. S. (2015). *A questionnaire evaluating teaching competencies in the university environment*. *Evaluation of teaching competencies in the university*. *New Approaches in Educational Research* 4:1, 54-61.

Nikolaidis, Y., Dimitriadis, S. G. (2014). *On the student evaluation of university courses and faculty members' teaching performance*. *European Journal of Operational Research*, 238, 199-207.

Pounder J. S. (2007). *Is student evaluation of teaching worthwhile? An analytical framework for answering the question*. *Quality Assurance in Education*, 15,178-191.

Ramirez, A.; Lamphere, M.; Smith, J.; Brown, S.; Pierceall-Herman, J. (2014). *Teacher evaluation in Colorado: How policy frustrates practice* *Management in Education*, 28, 44-51.

Shuiyun L., Hui, Y. (2014). *Study of the Impacts of the Quality Assessment of Undergraduate Education Policy in China: Students' Perceptions*. *Higher Education Studies*, 4:2, 52-60.

Spooren P., Brockx B., Mortelmans D. (2013). *On the validity of student evaluation of teaching: the state of the art*. *Review of Educational Research*, 83, 598-642.

Stark P. B., Freishtat R. (2014). *An Evaluation of Course Evaluations*. *Berkley: Center for Teaching and Learning*.

Van der Lans, R. M., Van de Grift, W. J.C.M., Van Veen, K. (2015). *Developing a Teacher Evaluation Instrument to Provide Formative Feedback Using Student Ratings of Teaching Acts*. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 34: 18-27.

ABÍLIO ANTONIO FREITAS BELO PORTUGAL

NORMATIVE DOCUMENTS:

*Ministry of Education Timor Leste (METL) (2011).
National Education Strategic Plan 2011-30. Díli,
Timor Leste.*

*República Democrática de Timor Leste (RDTL) (2002).
East Timor 2020: Our Nation, Our Future, 2002-2020.
Díli, Timor-Leste.*

*República Democrática de Timor Leste (RDTL) (2011).
Timor-Leste Strategic Development Plan 2011-2030.
Version Submitted to the National Parliament. Díli,
Timor-Leste.*

*República Democrática de Timor Leste (RDTL)
(2014). Decreto-Lei N.º 3 /2014 de 15 de Janeiro
(Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 7/2012, de 15
de Fevereiro, que estabelece o Estatuto de Carreira
Docente Universitária.*

*República Democrática de Timor Leste (RDTL)
(2014). Diploma Ministerial N.º 33 /ME/2014 de 10
de Setembro (Procede à aprovação do Manual de
Certificação do Docente Universitário - Manual CEDU).*

*UNESCO (2013). Review of national policies on
learning and teaching. Paper commissioned for the
EFA Global Monitoring Report 2013/4, Teaching and
learning: Achieving quality for all.*

*Universidade Nacional de Timor Leste (UNTL)
(2015). Relatório do Inquérito Pedagógico da UNTL -
Implementação do Currículo de 2014. Díli, UNTL.*

EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE, ENSINO TRANSVERSAL E SUSTENTABILIDADE SOCIAL

HEALTH EDUCATION, CROSS- CURRICULAR TEACHING AND SOCIAL SUSTAINABILITY

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) fornecem uma nova rede conceitual para o desenvolvimento global, na qual a posição e relevância da educação para a saúde devem ser compreendidas. Essa rede conceitual inclui o crescente reconhecimento do contexto social e das perspectivas de género na promoção da saúde, o papel protetor da educação na redução da vulnerabilidade a resultados de saúde negativos e a influência e amplo acesso à Internet e às media sociais. Neste contexto, este tema estimula o diálogo sobre investigação e práticas com os seguintes objetivos principais: discutir a intercepção entre saúde, sexualidade, idade, género, etnia e outros marcadores sociais em programas educacionais, materiais didáticos e dispositivos pedagógicos; refletir sobre estratégias para incluir pessoas, com ou sem deficiência, em programas de promoção da saúde individual e comunitária no contexto da educação formal e não formal; pensar criativamente para criar redes na comunidade para promoção da saúde e inclusão social.

Sustainable Development Goals (SDGs) provide a new framework for global development, within which the position and relevance of health education should be understood. This conceptual framework includes increasing recognition of the social context and gender perspectives in health promotion, the protective role of education in reducing vulnerability to poor health outcomes and the influence and widespread access to the Internet and social media. In this context, this theme encourages dialogue on research and practices with the following main aims: to discuss the interception of health, sexuality, age, gender, ethnicity and other social markers in educational programs, teaching materials and pedagogic devices; to reflect on strategies to include people, with or without disabilities, in programs to promote individual and community health in the context of formal and non- formal education; to think creatively to create networks in the community for health promotion and social inclusion.

**POTENCIAIS DA EDUCAÇÃO INFORMAL DA
SEXUALIDADE NO BRASIL À EDUCAÇÃO
DE SEXUALIDADE TRANSFRONTEIRIÇA NA
COMUNIDADE ESCOLAR**

**POTENTIALS OF INFORMAL SEXUALITY EDUCATION
IN BRAZIL TO CROSS- CURRICULAR SEXUALITY
EDUCATION IN THE SCHOOL COMMUNITY**

JUDITE ZAMITH-CRUZ AND VILMA MOURÃO

/RESEARCH CENTRE IN EDUCATION (CIED)/

INSTITUTE OF EDUCATION/UMINHO/ PORTUGAL

ABSTRACT

This study aims to discuss the potentials to sexuality education in a Brazilian school community of the ways in which adolescents from an outlying neighborhood of the city of Manaus in Brazil are developing their loving relationships and starting their sexual intercourses. Six girls living in the community of “Buracão” (*Big Hole*) in the Colônia Antônio Aleixo, aged sixteen to nineteen year old were interviewed individually to understand their own sexual life story. After, a focus group interview, previously validated, was carried out to characterize their perceptions regarding the adolescence in their community. The French approach of discourse analysis was used to analyze data. Results showed that although the changes in the field of romantic relationships are many and intense, their discursive analysis emphasized that these adolescents value in their relationships characteristics which are more associated with the romantic love, linking their speech with a discursive formation much more traditionalist and patriarchal, in which the figure of the male breadwinner and caregiver appears as a central point. It was also possible to observe that the discourse of adolescents indicated that sexual intercourse initiation takes place without the use of contraception and protection against sexually transmitted infections and the acquired immune deficiency syndrome. Data also showed that both in the family and school the

dialogues with adolescents prioritized the reproductive and other biological aspects of sexuality. It was also found that the repercussions of these relationships in their lives were greatly associated with the decreasing of their school performance and changes in family dynamics. Although the limitations of this study, its findings suggest that it is crucial in the future to increase in the school sexuality education the reflections about romantic relationships in adolescence mainly because of their biases that prioritize the denaturalization of adolescence, sexuality, femininity and love relationships, as well as open up possibilities to approach adolescence by prospects that envisage not only the problematic aspects of this phase of life but on the contrary, expand the understanding of the potentials of these issues to use informal education as a vehicle to promote positive sexuality and sexual health in this or other similar communities.

Keywords: Female sexuality; Adolescence; Love; Discourse analysis.

JUDITE ZAMITH-CRUZ

VILMA MOURÃO

PORTUGAL

INTRODUCTION

The Portuguese language Speaking community (CPLP) was a platform to join the countries after the Portuguese colonization. This Association provides a cultural link too.

Brazil claimed independence in 1822.

In the location *Big Hole* – a poor neighborhood - it is believed in what may help to overcome difficulties. Perceiving the world was also building it in languages in circumstances of hunger, misery, lack of literacy and violence.

By ensuring the anonymity, it was possible to discriminate a single *constitutive discourse* (Lather, 2001, p. 244), by considered not in isolation from its context from Big Hole, which is located 30 km from the center Manaus, Brazil. It is important to highlight that in one text it becomes plausible a “real” familiar and cultural report (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 71), witnessed by six young people from sixteen to nineteen year old.

AIM

The objectives were the following: (1) awareness of privileged relationships, in which the love creates an extreme value for a special person in comparison to all others; and (2) the desired future for two, a pre-construction in *discursive formation* (DF).

It will be explored texts in which an evaluating feature (always ideological) of interpretation is amplified, (Freire, 2014, pp. 38) about what is said to be “well/bad” done, “happy/sad” in the neighborhood” or adequate/inadequate in the community and that abound the *rowdy people*.

FRAMEWORK

Once *Big Hole* was marked, it was registered the language in the unpaved streets, with accumulated trash and rain water puddles. To one of the questioned girls, the policing should be reor-

iented once the police “are found only on above streets and there are streets which need more”. Therefore, in her sense and understanding (new interpretations) a narrative did not rise with enunciation, but from life practice in transformation. There, in the square, “*what you can see the most are teenagers having fun*. It’s nice...and there is wickedness”. One day “there were some rowdy boys and the police took them (arrested) to the police station, then there they were, a lot of eleven years old boys standing in the police station”. In the square, it is where “people approach each other, inflate (get crowded)”. It is a *flirting* place, next to the police station. It is on weekend nights when the boys “hit on the girls, who are the ones who must be conscientious”. A little further, there are bars, the Social (Religious) Center - *Transforming Lives Institute*, the school, the protestant church, the bathing place - local club attended by young girls - the sport court and the Gymnasium. Igarapé is a dried river where people use as a beach.

In the social structure where they live, it is found the base of their beliefs concerning envy, jealousy, betrayal, love and sex, concerning adolescent’s issues: friendship with envy friends, *flirting*, engagement, marriage or divorce. When trying to re-categorize beliefs concerning “girl” and “boys”, we address towards psycho-education (Kosslyn & Rosenberg, 2004, p. 633), as a form to reduce prejudice in front to substitution of genre categories and local rules (“get fine/bad”), in a way that both groups are not distinctive entities.

Discourses were analyzed based on the semantic approach of Michel Pêcheux (2006, 1997a), of conceptual heterogeneity and *corpus* (Authier-Revez, 2004), rethought by Freire (2014). In the Case Study, it was used semi-structured interviews (Amado & Ferreira, 2013; Cohen, Manion & Morrison, 2007, pp. 374-376) and focal group (Minayo, 2004).

JUDITE ZAMITH-CRUZ VILMA MOURÃO PORTUGAL

As assumed, we support along with Paiva (2007) that a psychosocial research is not only based in the extraction of a pre-existing sense in the discourses and social practices, but it comprises the re-creation of meaning by emphasis on the constructivist approach (Mahoney, 1991), in which memories, that are enthusiasts to give new meaning, are recreated.

METHODOLOGIES: CASE STUDY AND DISCOURSE ANALYSIS

It is analyzed discourses of intense changes, sentimentally and sexually, in late adolescence of girls living in *Big Hole*.

In its methodological base, the study focuses in a situation/"case", in which it is used "techniques, such as those used when reporting an episode or history, but... it is added two evidence sources generally not included in the historical repertory; and direct observation and systematic interview (Tesch, 1990, p. 64). In the textual analysis, the memories comprise the criticism originating from the presence of the authors, in the devastating sociocultural conditions. But it is highlighted in the interviews the *linguistics surface* in which is possible to avoid the criticism of the environment towards the birth, which is experience and residence of significant figures.

In its interdisciplinarity, the Discourse Analysis places itself in the ideology, in the constitution and interdiction of meanings, to aspects of mistaken opaque lives. When the communicational machinery is set in motion, tricky discourses appear. (Pêcheux, 1997a, p. 314).

When the person project to another feelings, what escapes from him or herself (pp. 316-317). And in the decentralization, he attributes to other a central role in the discourse (Authier-Revuz, 1990).

CHARACTERIZATION OF THE PARTICIPANTS

In a context marked by fear and religiosity, the six young girls introduce themselves with allusive names of imaginary constellations: sixteen years old (Emerald, Sun and Jupiter); eighteen years (Sunflower and Star) and nineteen years (Moon).

PROCEDURE AND INSTRUMENT

Once the participants were selected through an educational process (Bourdieu, 2001), and none of them attend the suitable school year corresponding to their age. It was used two techniques for gathering data/texts: semi-structured interview and focal group.

Sérgio Freire (2014, pp. 18-19) oriented our study, by making explicit the concession of *analysis-concepts a priori and a posteriori*, which were convergent, derivative from direct observation and reflection of interviews/texts. At first, it was circumscribed eight *analysis-concepts* that present: familiar contexts of the participants; relationships in the neighborhood; adolescence; sexual education in families; narratives of love relationships; *good dates*; and desired future. Hereinafter, it appeared two *analysis-concepts*, which *a posteriori* we highlighted in this article: (sexual) education in family in good and bad relationships; desired future for two.

TEXTUAL ANALYSIS

Concept-Analysis 1 - Education (sexual) inside family in *good* and in *bad* relationships introduces the development of passions - *hook up, have an affair, date (seriously)* - in loving and sexual initiative. There is a focus on the language, slangs and coarse language (related to their age), the partner's characteristics, the immediate and following *postures* in family and the changes in friend groups and distant colleagues.

Regarding Emerald, when it said *flirting*, it does not mean there is a love relationship involved. The

JUDITE ZAMITH-CRUZ

VILMA MOURÃO

PORTUGAL

girls just walk around, laughing, flirting along the square... They are *flirting* - but in a more audacious way - chatting up - they eye the boys up, talk to them and have fun. Emerald says she has already had six dates, but not all of them with the same passion, since she started to *making out*, at age 11, in casual dates with school boys or in parties in the square. When she was thirteen years and she was with a boy, it was to *have sex*. "He was my school mate and I liked him very much and he also liked me... we did lot of crazy things... I miss this time..." Skipping classes to *have sex* meant going to his house yard. "We would even go to the mall underhand..." They started to go everywhere together (what didn't happen to Jupiter, but to her boyfriend). For Emerald it was *good, nice!* The date came to an end because her mother did not like him. She though he was *involved with drugs*, even though it was his brother who used to deal with it. "But my mother did not want to know about it, so I thought it was better to break up". But the contact with the father of the baby who is about to born was very different. He was older and a professional *mototaxi*, a rider of motorcycle who transport people like a taxi driver. The first eye contact happened when he brought her mother home, in the motorcycle. He stared at her and later on, he kept approaching her. At first, she did not like him. If he wanted to *have sex* soon, she did not. But one day, he assured her it would be his last try and threatened her: if she did not want him to have sex, he wouldn't see her anymore. So, she accepted and got pregnant 7 months ago, telling her mother afterward: "*I was afraid*, but I had to tell; she asked me who he was, and we would find a way, she would help me and support me". At the interview time, Emerald was very upset with the father of the baby who was about to born, because he used to say around that he was not the progenitor. However, her mother advised her to let him go, because she herself 'would be the father

and mother of the baby", what made Emerald *upset* and, sometimes, even think about doing a non-sense... she thought about suicide, disappear... "I hate him!" She is sure the guy knows he is the father and wanted to force him to take a paternity test, and register the son in the Public Defender Office, because it was, at least, what her father did for her. But *the family* does not want: her mother wants he disappear from her life.

On the other hand, Sun has never dated and does not think about doing it "seriously" until she turns eighteen years old (legal age), when she will finish her studies, in two years time. She does not care if she dates after entering at *college* (public school), because, at the moment, she is concerned about taking care of her mother who is pregnant. After her brother is born, she will have time to date, but she is *afraid* of getting hurt, once the neighborhood has only *cocky boys* (a slang to womanizer, street-wise boys, forward boys, snooper), and the fact of she does not like *witty people*. On the other hand, the *nice* guy, is the worthy. Someone who does not cheat, while most of the others guys are *rascal*.

At age 16, Jupiter also did not tell her mother when she stated dating in the previous year before the interview took place, and she had been beaten by her mother when she found out; her mother even wanted to report the boy and cause a turmoil, differently from Jupiter's father who was less hot blooded and realized that her virginity would not come back. Later, she regretted because she was not prepared. But she considered "getting involved" gain when her has the intention of *going deeper* and being more active. Although with her second boyfriend, she did not want *to do anything* (intercourse). Another aspect that changed after that boy is how she got aware about *care*: how a boyfriend would *treat her*, with a different touch, someone who would *come on strongly*... However there was a boy who Jupiter saw as a betrayer and suspicious. They used

JUDITE ZAMITH-CRUZ VILMA MOURÃO PORTUGAL

to go out a lot at the time her mother was splitting apart of her father, but they were starting getting back together. They got together. It was the first time she felt like a woman, and he was the *first man in her life*. When they *had sex*, he was careful to not get her pregnant, but she was a little more *distracted*... "it did not matter (be in the menstrual period or not), if it comes, ok; if it did not (the sexual period)..." she was like that, absent-minded because *she wanted* to get pregnant and *dreamed* about it. *She dreamed* that every relation she had, she would get pregnant". It was a kind of *psychological point*. However, Jupiter was not *busybody* - uninhibited to date. If she got close to a guy during one carnival, for example, it was due to a colleague who became her friend. Then, she confessed to herself: "I want! I want!" Then, they talked and *had sex*: "We went out, went out and now that is the motto, right? Just going out, get to know each other - but after a month, we were all right, but he cheated on me". She did not accept him anymore. She did not want to see him again. And during two years, it was really tough. They argued for everything and nothing at the same time. She was very jealous, due to reason she was still *very immature*, a child - still *unaware*, someone who was there to *learn*. She shared the same feeling regarding *jealousy*. Everything he did to her, she got angry and did it too. Finally, *she wanted* to break up. Until the moment of the interview, Jupiter still has feeling for him, but they do not have anything more. Actually, they broke up two weeks before the interview, and at this moment, he already *blocked* her (on the cell phone), but not before telling her she *deceived* him, and this kind of *stuff*... they argued a lot, but they always got back together. Then, there was this atmosphere of quarrelling because of suspicion. He was already afraid of being cheated and she felt the same way. Then, she *got* him (getting away), even though she used to say she would continue having feelings for him, she got away little by little.

Sunflower, eight year old, is clung to a two years old son. She assured, twice, she has not had many boyfriends (why count the number of boyfriends?). Besides her ex-boyfriend, her first one was from school, and their relationship lasted for two years. It was her mother who "told her to break up", due to his friendships. "Then, I broke up" and he disappeared, *vanished*:

"I told him I was attending the church [Presbyterian Church of Brazil] and my mother did not accept our relationship. But I told my mother I liked him and she asked him to come to my place [her house]. Then, I brought him there and he asked permission to date me. Thus, we started dating. But I never kept sexual intercourse with him. Among other reasons, I was still *afraid*."

The meeting with her son's father occurred when she was fourteen years, and they kept a relationship for three years. They did not have any sexual intercourse for a period of 9 months, because she was still afraid, due to the reason "her mother used to scare her", once she talked about a lot of things. It was necessary she got pregnant to make her move out together with him, becoming his partner, when she was sixteen year old:

"My real boyfriend is this one who was my *husband*, spouse [without a wedding]. Then, after some years [since the first forbidden date] I met this other one. We started to date... but this issue of having a lot of boyfriends I never had!"

When failing at school Sunflower stopped studying because she had a baby. It was difficult to attend classes and leave him. She continues at home, helping her mother, believing that getting pregnant was a *mistake*, after everything her mother had recommended. After one month since they got divorced "her mother told her: "I told you so..."

JUDITE ZAMITH-CRUZ VILMA MOURÃO PORTUGAL

Her mother was able to narrate the aspects of her life, but *in that time* she did not listen to her, and “now I have my son... Counteracting what she said previously, Sunflower assured later: “I don’t regret, no! Neither am I angry with him.” They rushed to get engaged, due to an “ex-girlfriend of him”, who started to *surrounding him*. She was a mother of two. She saw he had her and we were fine, then she started to surround, surround...” First, *he hook up* with her underhand, during dawn. Sunflower already knew, but she is not one of those who like to *cause turmoil*. She minded her own business, staying home. Finally, they split off, because *that’s how it works*: After all, we *had just got engaged*. They did not get married on Christmas, as expected, because all the *things* happened. Even though, we couldn’t avoid the *turmoil*, because “we got hostile, split off [already *divorced*]”. Even though Sunflower has never told him to leave or stay with her. After all, who got *mad* at him was her father, not allowing him returning home. Her mother interfered and convinced him to permit the reunion: “It was hurdle [great difficult]. Dad is hot blooded, infuriating; we usually say that he is a *chili tree*: if you touch it, it burns! He is feeling bad, acting cowardly because of what he did”. Regarding to the focal group accomplishment, the couple has already got back together and it is *great*. She is *fine*, once she wanted him back and it is *like living in a real family*. The girl is *thankful* because *it’s working well*. But the father of her son needs a formal job – social security registered, because *things are difficult*. After all, the only Sunflower wants is not need to work, she wants to take care of her kids, family stuff and the protestant church: “I like this, going to church, and this church that I’m now, [after leaving Assembly of God church] is wonderful!”

In another remarkable meeting, Star, age 11, whose mother did not want allow her dating in order to avoid being accused of *bad* educator:

“I remember my father trying to interfere, but my mother put his back to *his place*. She said to us [daughters]: ‘your father must not interfere in anything! Now, I want him to keep distance from him and his alcoholic beverage!’ That’s why she asks us to behave well, so he doesn’t have anything to *criticize her*. Can you imagine if anything bad happen to us [early pregnancy, violation, death...]? He is going to say she did not educate us *well!*”

They dated for two years, but Star left him because *it wasn’t working out*. He was the kind of guy who wanted to stay together (*glued*), even living far from each other, and she missed too many classes, because he wanted *have sex* at his house or in hers. But, as she said, *this is other story...* They were both *too young*.

Star also remembers about another very short *flirt*, when she was 13, without dating or hooking up because it was still a *flirt*. Just later it came the short relationship that still makes her laugh. They met at a camp but she was dating other guy who studied at her school and lived nearby. He was *jealous*, that’s why it didn’t work out. It just bothered. They dated more than one year, around two, from her thirteen to her fifteen. In the beginning it was *wonderful*. Her mother “liked him”. They used to go to *Ponta Negra* (a beautiful beach and a rich place in the region), but they were never alone. She used to hang out with his friends, go to the mall or his friends’ house. His brother played the guitar. But the relationship came to an end because of underhand meetings and not professed religion.

“He was a *decent boy*. Sometimes he was full of second thoughts [more audacious cuddling], what it *typical for men*. It is us [women] who must hold the fort, right? As he was not a churchgoer [protestant], he liked going out a lot. My mother didn’t let me go. Our relationship got *bored* [with many

JUDITE ZAMITH-CRUZ VILMA MOURÃO PORTUGAL

discussions], there were just arguments and arguments. It was, all the time like that, but I liked him. Now, I believe we should have dated. Today, both of us have *better sense*. *We started* dating too young.”

Later, when dealing with a *jealous* boy, Star believed it didn't work out because he was like a *little girl*, even though she had more fun with him. Until the day he went to college/university and got a job. Everything changed. He stopped of giving her gifts, send messages and pamper her, what she understood as a signal that he had found another girlfriend. But one thing is certain, if they were always together in the past, it was because he wanted this way and even her friends could stand it. It was nice and it worked well until “she got sick of it and continued with him just in protest.” He wanted to *have sex* soon, but she denied.

Finally, there is Moon who never made up with anybody. She does not like *witty guys*. She does not even want a *flirt*, even though she has already tried: “We even tried to flirt a little, but it *didn't work out*. It was when I turned fifteen”. It was a time of timid *flirting*, when she was *retracted*, and her brothers were always watching her out. Streetwise boys would get shier with her, she was so *ashamed*... it was hard for boys to approach her because she was always mind her own business. She is convinced it would not work out, even if it was her who assumed the dating. Moon still separates boys and girls in the following way: “The girls are shier and the boys are more *easygoing*.” She wants to keep *turmoil* away: “I'm afraid of getting involved and suffer, because there are boys who just want to stay together, all the time. [They are possessive and jealous], they split us from our family and friends...”. Deeply, Moon confesses not dating because “she has not felt the passion yet”. But there was a boy she liked: “He was really nice, *calm*, but did not please me in everything...”.

The Concept-Analysis 2 - In the desired future for two, the girls aspire studying, getting married, having kids and working.

At the moment they all attend school, except Sunflower, who has just concluded the 6th grade. The others wish they could reach other social and economic position: such as nurse, veterinarian, lawyer, manager and doctor.

Emerald, however, *dreams* about being happy again, like when she was thirteen year old and had her first boyfriend. She wants to find a way to work and take care of her son as soon as her mother starts a food business or grocery store in the neighborhood.

Sun wishes to have a reencounter with her father. He abandoned her since her childhood. Jupiter aspires to have a baby who would be raised by her mother.

Sunflower looks forward to have a husband able to accept her son and someone she can go out with and have some fun. She wanted to be someone in life, but the precocious pregnancy ruined it all.

Nevertheless, Star wishes to marry still a *virgin* “because when women *have sex* all the time, the marriage never happens”. And what if it is possible to have only dating? “Men want to have sex. They insist and later, leave the girl. This is the rule!”

The older girl, Moon, wants to become a doctor.

CONCLUDING REMARKS

Highlighted some *discursive formation* (DFs), the teenagers claim “feeling invaded by fragments of lives that comes from other places (in other words, from other DF)” (Pecheux, 1997a, p. 314): from the mother and religious cycle. The analysis reflects DFs which are “represented in ‘language’ by ideological formations which are related to them” (Pêcheux, 1988, p. 161): a repetitive chain in the identification with the mother, in pregnancy and in the idealization (or deny) of the *other*, besides the ambition of an unlikely economic and social rise. But if live *belongs* to the one who live it, as elucidat-

JUDITE ZAMITH-CRUZ

VILMA MOURÃO

PORTUGAL

ed by Lídia Jorge (1998), in *O Vale da Paixão* ("The Valley of the Passion"), in their wanderings, people scroll in tatter of memories of spaces and time, of people and events. It is pivotal to get appropriated of them and find a *way to narrate*, without be held hostage of contingencies: life is perpetual recreation.

From the dispersion of places of enunciation to the emphasized local language, congruence is rebuilt. Seeing exacerbated what is not possible to control is what affects. In a place where the danger excites or threaten, only two young girls like the place where they live, by interpreting the fiction of tried experiences or pieces of advice whispered by their mothers. In *psycho-educational* and informal education and orientation, it is claimed we experiment ideas even before we become able to express them into words (Mahoney, 1991, p. 40). Therefore, daily languages have as basic resource the "experimenting learning" mechanisms (p. 27), when fixing the subjacent idea of that all knowledge is "proactive, embodied and fundamentally emotional". And reality is also "experimental" (p. 26). This is so true that one of the intentions when using the group technique was to forge the word in the criticism for social changing (Fairclough, 1989), educating the person under observation and providing psychological support, relating it to their problems or the reported struggles - meetings, difficulties, fears, discouragements, losses and reunions...

Once established the relevancy of the *psycho-education*, it is also important that the approach be biopsychosocial. Therefore, all teenager girls confronts with their first *aphrodisiac* which is the testosterone, to what they become sensitive. The second is adrenaline, which prepares them to react to passion, connected to neurotransmitters, which are triggers to desire of the *other*. Fall in love is a result of biochemical intoxication, under the effect of the passion hormone, the Phenethylamine (PEA), which favors from eye contacts to hugs. It releases in the brain the noradrenaline, besides the

dopamine - energy. In this grab, anxiety and emotion only soothe through effect of neuropeptides (vasopressin and oxytocin), in affection of lasting relationship (Zamith-Cruz, 2010, pp. 18-19). It can be concluded that if passion and love are not based in reason, it may be applied education to foment emotion and reason in love reciprocity effect. For instance, boyfriends should be taught to help us and not hurt us. If the impassioned person makes us "a favor" (drug dealers who give money to neighbors), this attention is returned, although the debt may not be eternal. Besides that, it is possible to teach that generosity, in intimate and lasting relationships, do not sustain the notion of "gratitude debt", of duty/obligation. When you *like* someone it is not similar to like pizza.

Discriminated love, it does not mean like someone very much (Rubin, 1970), when love is defined as creating a reality shared when living together.

Add to this, that sex is cultural and only natural to other species: An octopus has a natural sex, it reproduces itself. In a person with sexual "problems", they are rarely from natural, biological causes. When, reproduction, understood as make hominids, is a natural act; whereas raising people and making them citizens is part of culture.

Other cultural issue is call the teenager boy of "immature witty". More childish he will be than the "mischievous" - a handsome bully boy, adept to soccer or armed with 38 caliber pistol. Why do they feel attracted to those who are not fitting? Again, culture, moral and educational systems made us alert against certain kinds of people, such as the "crook", although, it is not just those who profits from substances that are a "bad" companionship.

It was verified that love connected the speeches to the traditional and patriarchal DFs, in which men are desired with some characteristics: Provider (of goods); responsible and respectful, one who does not cheat his partner; polite; able to give the woman pleasure; considerate and a good companion

JUDITE ZAMITH-CRUZ VILMA MOURÃO PORTUGAL

when having fun...

However, from the social point of view, it is not only in *Big Hole* that the first time someone have a sexual intercourse may be “traumatic” (problematic or negative). Who is afraid may forget the first time that has acted as sexual creature, and it was not at eleven year old or thirteen year old. We were still in diapers and without a conscious memory: we were small children to explore incipient sexual organs.

There is a high cost the fact of not learning at home or at school about sex, passion, love, how to act sincerely and about having have a good heart.

Due to the ignorance and unawareness of contraceptive methods, the repercussions of relationships imply in precocious pregnancy, school failure and instability on the socio emotional and familiar dynamics. It is aspired that the enunciation may mean, in the future, congratulation episodes.

But what is the sexual problem again? First, it may be established a logical comparison, between the philosophical syllogism and “negative” value attributed to sex: If A is equal to B and B is “bad”, so A is “bad”. As it can be clarified, sex does not have just one meaning in practice. But by identifying the way of “having sex”, and if a relationship is “bad” (B), it is concluded that sex (A) is “bad”. This is the sexual problem: the “positive” or “negative” sexual experience (as any other kind of significant experience) conditions the following experiences.

JUDITE ZAMITH-CRUZ VILMA MOURÃO PORTUGAL

REFERENCIAS

- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). *A entrevista na investigação educacional*. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa* (pp. 205-232). Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra.
- Authier-Revuz, J. (2004). *Entre a transparência e a opacidade: Um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS.
- Bourdieu, P. (2003). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London, UK: Routledge.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília, Brasil: Universidade de Brasília.
- Freire, S. (2014). *Análise de discurso: Procedimentos metodológicos*. Manaus, Brasil: CensusED.
- Jorge, L. (1998). *O vale da paixão*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Kosslyn, S. M. & Rosemberg, R. S. (2004). *Psychology: The brain, the persona, the world* (2nd ed.). New York, NY: Pearson.
- Lather, P. (2001). *Validity as an incitement to discourse: Qualitative research and the crisis of legitimation*. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 241-258) (4th ed.). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Mahoney, M. (1991). *Human change processes*. New York, NY: Basic Books.
- Minayo, Ma (2004). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. (8a ed.). São Paulo, Brasil: Hucitec.
- Pêcheux, M. (1988). *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio* (2a ed.). Campinas, Brasil: Unicamp.
- Pêcheux, M. (1997a). *A análise de discurso: três épocas*. In F. Gadet, & T. Hak (Eds.), *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Brasil: Unicamp.
- Pêcheux, M. (2006). *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, Brasil: Pontes.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Rubin, Z. (1970). *Measurement of romantic love*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 265-273.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York, NY: Falmer.
- Zamith-Cruz, J. (2010). *Educação e sexualidade*. Braga, Portugal: Associação de Escolas Braga-Sul.

**O DEBATE SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO
E DIVERSIDADE SEXUAL COMO TEMA
TRANSVERSAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
THE DEBATE ON GENDER ISSUES AND
SEXUAL DIVERSITY AS A CROSS-
THEME IN BRAZILIAN EDUCATION
LORENA KELLY ALVES PEREIRA /UFRRJ/ BRASIL
TERESINHA DE SOUSA FEITOSA /UMINHO/
PORTUGAL**

RESUMO

Atualmente o Brasil passa por um intenso processo de desmonte da educação pública por parte do governo, que insistentemente corta investimentos da educação. Paralelamente a isso o sistema educacional sofre ataques orquestrados por políticos de direita, amparados pelo apoio de grupos religiosos conservadores e fundamentalistas, que se juntam em torno da famigerada “ideologia de gênero”, narrativa criada e divulgada por eles mesmos, a fim de disseminar desinformação a respeito do que de fato existe – estudos científicos sobre gênero e sexualidade – provocando, dessa forma, pânico, terror e aflição na população que usufrui do sistema de educação. O reflexo disso é o avanço de pautas, no Congresso Nacional, que restringem ou proíbem o debate de temas transversais, como a questão de gênero e sexualidade, fundamentais no ambiente escolar para a construção de relações sociais baseadas no respeito à diversidade. Dada essa realidade experimentada nacionalmente pela maior parte das escolas brasileiras, uma experiência realizada pelo Instituto Federal do Ceará - IFCE *campus* Crato tem servido de contraponto ao contexto atual. Trata-se de um evento promovido anualmente chamado Encontro sobre Diversidade, cujo objetivo principal é suscitar o debate em torno de temas como gênero e sexualidade. Nesse sentido, este artigo pretende analisar os impactos causados pelo Encontro sobre Diversidade, ocorrido

em 2017. Na ocasião os temas debatidos foram: Sexualidade, Gênero, Inclusão e Prevenção à Violência Doméstica. Teve como público alvo os(as) discentes do IFCE e estudantes de uma escola da rede estadual do Ceará, Brasil. A parceria com a escola estadual demandou uma avaliação para identificar os impactos do evento sobre a comunidade estudantil. Assim, uma mostra de 30 alunos foi selecionada para demonstrar, por meio de um questionário, qual o seu grau de satisfação em participar de um evento sobre diversidade. Observamos que a maior parte dos(as) estudantes superaram suas expectativas em relação ao evento, traduzindo a importância de se trabalhar essas temáticas na escola. Além disso, dado o cenário nacional, ressaltou-se o caráter de resistência do evento, uma vez que durante a organização do mesmo, vários foram os desafios para sua realização, com tentativa, até mesmo, de boicote.

Palavras-chave: Educação brasileira; Temas transversais; Diversidade; Instituto Federal do Ceará- Brasil.

LORENA KELLY ALVES PEREIRA BRASIL TERESINHA DE SOUSA FEITOSA PORTUGAL

INTRODUÇÃO

No mundo inteiro veem-se grandes esforços no sentido de tornar a educação cada vez mais um direito humano e social fundamental. No Brasil não foi diferente, especialmente nas últimas duas décadas e meia. Houve avanços notáveis na área educacional, como por exemplos: maior acesso da população aos ensinos básico e superior, ampliação da rede federal de ensino técnico, abertura de mais universidades federais, maiores investimentos nos sistemas educacionais, aprovação de legislações progressistas que democratizaram o acesso e a permanência na escola e na universidade, possibilitando abertura para a discussão e reflexão de diversos temas ainda considerados tabus na sociedade brasileira, como “orientação sexual”, “gravidez na adolescência”, “drogas”, “racismo”, dentre outros.

O que embasa nossas discussões neste artigo são os dispositivos legais criados nesse período, que fundamentam e dão suporte para o debate sobre questões de gênero e sexualidade no âmbito da educação. Assim sendo, listamos a seguir dois dispositivos que consideramos essenciais no suporte e ampliação desse debate: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB no 9.394/1996, que tem como um de seus princípios o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 2018) e indica que o currículo escolar deverá envolver “temas transversais” (BRASIL, 2018), como esses abordados neste trabalho. E os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), criados em 1997, cuja proposta é a inserção da discussão de gênero e sexualidade como temas transversais nos currículos escolares.

Na apresentação do PCN que aborda o tema Orientação Sexual, encontramos o seguinte trecho:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano,

do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista (BRASIL, 1997, p. 287).

No mesmo documento (PCN) vê-se outro trecho que justifica a importância do enfoque desses temas pela escola:

A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela. [...] Todas essas questões são expressas pelos alunos na escola. Cabe a ela desenvolver ação crítica, reflexiva e educativa (BRASIL, 1997, 291-292).

Em que pese o fato de os PCN's conterem algumas palavras que carregam significações que já foram superadas da década de 1990 para cá, a exemplo de “hermafroditismo” e “transexualismo” cuja correta ortografia é, respectivamente, “intersexualidade” e “transsexualidade”, consideramos os Parâmetros Curriculares Nacionais um documento norteador das discussões dos temas gênero e sexualidade, pois eles apontam a necessidade e urgência das escolas em tratarem de forma crítica, democrática e reflexiva esses assuntos.

Para além desses dois dispositivos podemos citar vários outros exemplos encontrados na legislação nacional e até mesmo algumas políticas públicas em âmbito federal que orientam e fundamentam a relevância e necessidade do debate desses temas na educação brasileira. Existem, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

LORENA KELLY ALVES PEREIRA BRASIL TERESINHA DE SOUSA FEITOSA PORTUGAL

Formação de Professores na Educação Básica (BRASIL, 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012b), o Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2010), os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2006; 2008; 2013), o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (BRASIL, 2009), entre muitos outros.

Todos esses documentos indicam a valorização e a promoção dos direitos humanos mediante a abordagem e implementação do debate sobre questões de gênero, sexualidade e outros temas transversais no âmbito da educação.

Entretanto, nos últimos cinco anos, de 2013 até o presente momento, o Brasil, seguindo, ao que parece, uma tendência mundial, insere-se em um panorama de múltiplos retrocessos que influenciam várias áreas: cultura, religião, política, educação.

Em termos de educação pública o Brasil passa, atualmente, por um intenso processo de desmonte por parte do atual governo. O Presidente Michel Temer e sua equipe de ministros cortam, insistentemente, investimentos nas áreas sociais, especialmente na educação.

Paralelamente a isso o sistema educacional sofre ataques orquestrados por políticos de direita, amparados pelo apoio de grupos religiosos conservadores e fundamentalistas que se juntam em torno da famigerada “ideologia de gênero”, narrativa criada e divulgada por eles mesmos, a fim de disseminar desinformação a respeito do que de fato existe – estudos científicos sobre gênero e sexualidade – provocando, dessa forma, pânico, terror e aflição na população que usufrui do sistema educacional brasileiro.

Este trabalho tem por objetivo promover uma análise de conjuntura da realidade política brasileira e suas implicações na educação, a partir da disseminação da narrativa chamada “ideologia

de gênero”. Nossa pretensão é contribuir para o esclarecimento dos fatos e para a desconstrução dessa narrativa que, hoje, encontra-se presente não só no Brasil, mas em diversos outros países. Para tanto faremos a análise dos impactos causados pelo Encontro sobre Diversidade – evento realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/IFCE *campus* de Crato, ocorrido em 2017. Na ocasião foram debatidos os temas: Sexualidade, Gênero, Inclusão e Prevenção à Violência Doméstica.

Em junho de 2013 multidões foram às ruas protestar contra o elevado custo do transporte público. Eram rios de pessoas, anônimas, lutando por “passe livre” para estudantes e contra o aumento do preço das passagens. Originalmente as pessoas que puxaram esses protestos formavam o Movimento Passe Livre. Todavia, nesse mesmo período, outros grupos, com interesses difusos, que só mais tarde comprovaram-se antidemocráticos, começaram a se formar e se auto-organizar por meio das mídias e redes sociais, utilizando-se da internet como seu principal veículo de comunicação.

Três desses grupos ganharam maior notabilidade e passaram a influenciar a população por meio das redes sociais, ocupando, em seguida, grandes espaços nas mídias tradicionais (rádios e emissoras de TV). Trata-se dos movimentos: “Vem pra Rua”, “Revoltados Online” e o MBL – Movimento Brasil Livre.

A análise que a jornalista Marina Amaral (2016) faz, com a qual nós concordamos porque reflete muito bem aquele momento histórico, é que esses grupos não surgiram de forma genuína e os três escondiam, sob a bandeira do combate à corrupção, a sua real intenção: influenciar o debate político em favor de uma nova direita extremista e conservadora:

Depois que os protestos contra a alta nas tarifas de ônibus e metrô tomaram o país, uma juven-

LORENA KELLY ALVES PEREIRA BRASIL TERESINHA DE SOUSA FEITOSA PORTUGAL

tude que não costumava se manifestar nas ruas começou a aparecer nos jornais. Os novos integrantes, logo apelidados de “coxinhas” pela juventude de esquerda repudiavam as bandeiras vermelhas a pretexto de impedir a “partidarização” do movimento, e assumiam o verde-amarelo “de todos os brasileiros”. Condenavam os black blocs³¹ e exaltavam a polícia militar, que reprimira com violência os protestos convocados pelo Movimento Passe Livre. Suas principais bandeiras eram contra a “roubalheira” e contra “tudo isso que está aí”, paulatinamente substituídos por um simples “Fora PT”. A imprensa foi atrás de entrevistas com as novas lideranças, sem esclarecer sua origem. Alguns grupos eram fáceis de rastrear, como o Vem Pra Rua, de Rogério Chequer, ligado à juventude do PSDB e ao senador Aécio Neves. Ou o Revoltados Online, francamente autoritário, que pedia a volta da ditadura militar enquanto faturava com a venda online de camisetas e bonecos contra o PT. O mais obscuro deles era o Movimento Brasil Livre (MBL), que parecia ter brotado da terra para assumir a liderança daquele que se tornaria o movimento pró-impeachment nos anos seguintes (AMARAL, 2016, p. 49-50).

Nesse período o clima no país ficava cada vez mais tenso, com a polarização disseminada entre esquerda e direita, além de um crescente clima de hostilidade espalhado nas redes sociais, atingindo a todas as camadas da população. Nas eleições de 2014 ganha espaço a reverberação de um discurso pautado pela ignorância, violência e homofobia refletido na voz de uma figura folclórica da política brasileira: Levy Fidelix. Este político, de um partido quantitativamente pequeno (Partido Renovador Trabalhista Brasileiro – PRTB), chocou o país “quando condenou o uso do “aparelho excretor” para práticas sexuais, mas também encontrou abrigo em muitos eleitores que não se sentem representados pelos maiores partidos por entender-

em que eles estão todos tomados pela hipocrisia” (CLETO, 2016, p. 44).

Ainda em 2014, com a reeleição de Dilma Rousseff, deu-se início a uma escalada contra a vontade popular manifestada nas urnas, e o clima, que já era hostil entre a população, ficou cada vez mais intenso. Aécio Neves, do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, candidato derrotado no segundo turno das eleições, questionou o resultado das urnas e protocolou um pedido de impeachment contra a Presidente democraticamente reeleita com maioria dos votos. A partir desse movimento, vários outros políticos e organizações engendraram ações no sentido de concretizar o afastamento de Dilma Rousseff.

Em 2016, após quase dois anos de intensos ataques à democracia e disseminação de discursos odiosos dirigidos a determinadas categorias da população, além da criminalização e perseguição ao Partido dos Trabalhadores – PT, finalmente, o Brasil sofre um golpe de Estado planejado pelo Vice-Presidente da República, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, Michel Temer, em articulação com políticos e movimentos “populares”, caracterizados por serem forças reacionárias e conservadoras. De acordo com o filósofo e sociólogo Michael Löwy (2016):

O golpe de Estado parlamentar de maio de 2016 é uma farsa, um caso tragicômico, em que se vê uma cambada de parlamentares reacionários e notoriamente corruptos derrubar uma presidente democraticamente eleita por 54 milhões de brasileiros, em nome de “irregularidades contábeis”. O principal componente dessa aliança de partidos de direita é o bloco parlamentar (não partidário) conhecido como “a bancada BBB”: da “Bala” (deputados ligados à Polícia Militar, aos esquadrões da morte e às milícias privadas), do “Boi” (grandes proprietários de terra, criadores de gado) e da “Bí-

³¹ *Black Blocs*: Expressão mundialmente conhecida utilizada para denominar grupos de pessoas vestidas de preto, que se imiscuem em manifestações de ruas para difundirem uma ideia contrária a que está pré-estabelecida. Geralmente esses grupos são formados por anarquistas e pessoas contrárias à ordem dominante (anticapitalistas).

LORENA KELLY ALVES PEREIRA BRASIL TERESINHA DE SOUSA FEITOSA PORTUGAL

blia” (neopentecostais integristas, homofóbicos e misóginos). Entre os partidários mais empolgados com a destituição de Dilma destaca-se o deputado Jair Bolsonaro (PP), que dedicou seu voto pela abertura do processo de impeachment na Câmara aos oficiais da ditadura militar, nomeadamente ao coronel Brilhante Ustra, um torturador notório (LÖWY, 2016, p. 65).

Disso resultou a tomada de poder por Michel Temer que, assumindo o governo, deu início a uma escalada de medidas contrárias aos reais interesses da população, algumas já aprovadas pelo Congresso Nacional, outras ainda em tramitação. Como exemplos de tais medidas citamos: a Emenda Constitucional no 95/2016, conhecida como PEC do teto dos gastos, que limita os investimentos do governo em áreas como saúde, educação e segurança pública por 20 anos; a Reforma da Previdência, que prevê idade mínima para aposentadoria de 65 e 62 anos para homens e mulheres, respectivamente, dentre outros ajustes, e a Reforma Trabalhista, que dentre outros elementos, considera a ampliação da jornada de trabalho e a perda de direitos trabalhistas garantidos pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT.

Além dessas reformas, o governo Temer, de acordo com o professor de economia da Unicamp, Eduardo Fagnani (2016):

Numa única canetada, ao extinguir ministérios, o governo ilegítimo destruiu mais de 30 anos de luta para construir políticas de direitos humanos e igualdade, cultura, ciência e tecnologia, educação, reforma e desenvolvimento agrário. Tramitam no Congresso Nacional medidas que revogam o Estatuto da Criança e do Adolescente e suprimem direitos conquistados pelas mulheres, negros e comunidades LGBT. O fim do licenciamento ambiental já foi aprovado por uma das ca-

sas do Congresso Nacional. A pauta dos ruralistas transfere do Poder Executivo para o Congresso Nacional a competência para demarcar territórios indígenas e áreas quilombolas; modifica a legislação que define o que é trabalho escravo, reduzindo o rigor da lei; e suprime toda e qualquer restrição à compra de terras por estrangeiros (FAGNANI, 2016, p. 86).

Na área da educação, assistimos ao avanço de dois projetos que corroboram com o quadro de retrocesso que o país vive atualmente: a Reforma do Ensino Médio, que prevê ampliação da carga horária obrigatória de ensino (de 800h para 1.400h), a contratação de profissionais de “notório saber”, ou seja, sem que haja necessidade de se ter formação de professor para exercer o magistério e, dentre outras coisas, disciplinas como arte, filosofia, sociologia e educação física deixarão de ser obrigatórias; e o Projeto Escola Sem Partido que, entre outras arbitrariedades, tenta proibir a discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas. Além desses dois projetos, claramente nocivos à educação brasileira e ao pluralismo de ideias – princípio básico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, há ainda a narrativa perigosa da “ideologia de gênero”, ideia que será discutida com maior aprofundamento na seção a seguir.

A primeira coisa que deve ser compreendida é que “ideologia de gênero” é diferente de Estudos de Gênero. Enquanto os Estudos de Gênero “são propostas teóricas e reflexões que buscam combater a violência contra a mulher e as crianças, defendem o respeito às diferenças, à diversidade e entendem que a sociedade é plural e a escola deve discutir a exclusão e as muitas formas de preconceito” (FURLANI, 2016, p.2), a “ideologia de gênero” é uma distorção desses estudos, baseada em um discurso fundado no conservadorismo que dissemina pânico, terror e desinformação entre as pessoas.

LORENA KELLY ALVES PEREIRA BRASIL TERESINHA DE SOUSA FEITOSA PORTUGAL

Ancora-se numa narrativa de proteção à família tradicional (homem, mulher e filhos/as), acusando os/as estudiosos/as de gênero e sexualidade de terem como objetivo principal a “destruição da família”, “a transformação de meninos em meninas e vice-versa”, “o ensino de sexo nas escolas”, dentre outras afirmações dessa natureza.

Vamos entender um pouco mais: nos últimos anos o termo “ideologia de gênero” tem ganhado destaque ao redor do mundo, especialmente aqui no Brasil. A expressão foi criada por grupos religiosos ligados à Igreja Católica e às Igrejas Evangélicas como uma forma de distorcer os Estudos de Gênero que, vale ressaltar, são desenvolvidos em variados campos do conhecimento científico como a sociologia, a antropologia, a linguística, a política, a biologia, a filosofia, a pedagogia, a mídia, dentre outras áreas (FURLANI, 2016).

Trata-se, na verdade, de uma maneira cruel e bem articulada de deformar os estudos científicos existentes, uma vez que não há, no contexto dos estudos de gênero e sexualidade dentro do campo de conhecimento das ciências humanas e sociais, nenhuma menção à expressão “ideologia de gênero”. Para a professora e pesquisadora Jimena Furlani (2016), o termo é “uma interpretação equivocada e confusa, que não reflete o entendimento de “Gênero” presente na Educação e na escolarização brasileiras, nas práticas docentes e/ou nos cursos de formação inicial e continuada de professores/as” (FURLANI, 2016, p.2).

Para o professor e pesquisador Rogério Diniz Junqueira (2017), a criação dessa narrativa começou quando, há alguns anos, sintagmas como “teoria do gender”, “ideologia do gender”, “ideologia da ausência do sexo”, “teoria do gênero *queer*”, “teoria feminista radical”, dentre outros termos eram usados em documentos vaticanos e conferências religiosas e foram, paulatinamente, ganhando novos adeptos, inclusive, de outras vertentes religio-

sas (igrejas evangélicas, especialmente as neopentecostais), e espalhando-se também no campo da política, até se legitimar como uma categoria política, figurando em pronunciamentos de vários políticos. Segundo esse autor:

É preciso, então, sublinhar que tais sintagmas não são conceitos científicos. Essas grotescas formulações paródicas ou até fantasmagóricas, no entanto, atuam como poderosos dispositivos retóricos reacionários que se prestam eficazmente a promover polêmicas, ridicularizações, intimidações e ameaças contra atores e instituições inclinados a implementar legislações, políticas sociais ou pedagógicas que pareçam contrariar os interesses de grupos e instituições que se colocam como arautos da família e dos valores morais e religiosos tradicionais (JUNQUEIRA, 2017, p. 28).

Ainda de acordo com Junqueira (2017), “‘gênero’, ‘ideologia de gênero’, ‘teoria do gênero’ ou expressões afins são brandidos em tons alarmistas, conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário comum” (JUNQUEIRA, 2017, p.25-26). Para o autor, toda a movimentação em torno do discurso que se esconde por trás da expressão “ideologia de gênero” carrega em seu âmago a gênese ou o aprofundamento de uma categoria política reacionária, que aponta um inimigo comum aos defensores da família tradicional brasileira: os/as estudiosos/as e pesquisadores/as de gênero e sexualidade, bem como os atores sociais e políticos que lutam por direitos humanos e sociais.

É preciso que se diga que junto a essa narrativa está atrelada uma intensa perseguição à comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e a todas as pessoas que lutam por direitos humanos, já que esse discurso é ancorado na exclusão, no silenciamento e na negação das diversidades. Isso se torna bastante preocupante quando os maiores propagadores dessa narrativa

LORENA KELLY ALVES PEREIRA BRASIL TERESINHA DE SOUSA FEITOSA PORTUGAL

discursiva são representantes de igrejas e forças políticas atuantes no Congresso Nacional.

Essa situação tem um peso e gera, sobretudo, entre as pessoas menos esclarecidas, com pouco acesso à instrução e sem possibilidade de fazer leitura crítica da realidade, um sentimento generalizado de horror, medo, aflição e pânico, ao mesmo tempo em que o discurso das lideranças religiosas é adotado fielmente por cada uma dessas pessoas. Afinal, a narrativa da “ideologia de gênero” é um discurso construído e perpetrado por aqueles que agem “em nome de Deus”, no caso dos líderes religiosos e dos políticos eleitos sob a égide “da moral cristã e dos bons costumes”.

O reflexo disso tudo é o avanço de pautas, no Congresso Nacional Brasileiro, que restringem ou proíbem o debate de temas transversais fundamentais no ambiente escolar para a construção de relações sociais baseadas no respeito à diversidade. Dentro desse contexto, de acordo com Flávia Biroli (2018):

Atores políticos conservadores têm recorrido a uma suposta defesa da família na construção de suas identidades políticas. Isso não significa que procurem de fato tornar mais sólidos os laços familiares existentes. Trata-se de reações a transformações profundas nos papéis sociais, na conjugalidade, na sexualidade. Atuam para restringir a pluralidade dos arranjos familiares e pelo retorno a padrões sociais de controle que foram, em muitos sentidos, superados no cotidiano das pessoas e nos marcos legais adotados no ciclo democrático iniciado com a Constituição de 1988 e consolidados em vários aspectos no Código Civil de 2002, bem como em decisões posteriores da justiça brasileira e em compromissos internacionais assumidos pelo país (BIROLI, 2018, p. 16).

Vale ressaltar que o “ciclo democrático” a que a autora se refere teve seu início após um longo período de resistência durante o Golpe Militar, que durou de 1964 a 1985. Em seguida vieram as lutas por eleições diretas e pela redemocratização do país, culminando na elaboração da Constituição Cidadã de 1988. Sequenciando o seu raciocínio, o Brasil vinha, de fato, em um ciclo democrático, mas foi interrompido em 2016, quando o país sofreu outro golpe, dessa vez não militar, mas um Golpe Político (BIROLI, 2017), conforme explicado na seção anterior.

Ainda de acordo com essa autora, o gênero passou a ser uma questão central no debate político por conta, inclusive, do agravamento da crise política que assola o Brasil desde 2014. As forças contrárias às liberdades individuais, aos direitos humanos e às políticas públicas voltadas para as minorias sociais que vinham sendo implementadas por governos mais à esquerda encontraram o suporte necessário na narrativa da “ideologia de gênero” para implementar uma agenda reacionária, tendo por base a união do neoliberalismo antidemocrático com um conservadorismo moral (BIROLI, 2017).

Tornaram-se populares as seguintes expressões: “Sou liberal na economia e conservador nos costumes”. Frases desse tipo foram pronunciadas por vários candidatos à Presidência da República no pleito de 2018. Além deles, agora essas são frases comuns e corriqueiras, pronunciadas por milhares de brasileiros/as. Se fizermos uma análise aprofundada dessa expressão, veremos que ela não faz sentido, pois a base do liberalismo, enquanto filosofia política, defende as liberdades individuais e a igualdade de gênero, dentre outras coisas (MORAES, 2000).

Todavia, no Brasil, o uso dessas expressões, graças às ideias propagadas por algumas figuras influentes do meio religioso e do campo político, ganhou os seguintes significados: quando o indivíduo diz “sou liberal na economia e conservador nos costumes”, está dizendo: “sou a favor de privatizações e de-

LORENA KELLY ALVES PEREIRA BRASIL TERESINHA DE SOUSA FEITOSA PORTUGAL

fendo o estado mínimo”; “sou a favor da família tradicional e contra os novos arranjos familiares”; “não me importo com a soberania econômica e política do país, mas estou preocupado com as performances de arte que pautam o corpo, o nu, o erótico”; “sou a favor de políticas empresariais, mas contra políticas públicas que favoreçam as minorias sociais” *et cetera, et cetera, et cetera*.

Para Biroli (2017), essa união do neoliberalismo com o conservadorismo moral, pautado principalmente e a partir da narrativa da “ideologia de gênero”, é um movimento que está para além das fronteiras brasileiras, sendo uma ocorrência internacional:

O reacionarismo moral conservador se estabelece nas investidas correntes contra a agenda mais ampla dos direitos humanos e da inclusão afirmativa de grupos subalternizados. Tem como linha de frente a contestação das transformações nos papéis sociais de mulheres e homens, na conjugalidade e na moral sexual. As investidas contra as políticas para a igualdade de gênero e a defesa da censura ao debate sobre gênero nas escolas têm ocorrido em diferentes países da Europa e do continente americano e são sua expressão mais evidente. Pode-se inferir pelos slogans e documentos comuns na cruzada contra a “ideologia de gênero” que há uma articulação transnacional, com algum grau de centralidade, do mesmo modo que se pode detectar uma agenda de privatização e desregulamentação do trabalho para além do contexto brasileiro (BIROLI, 2017, p. 24-25).

No caso do Brasil, veiculou-se a ideia de que a “ideologia de gênero” deveria ser abolida dos planos educacionais para que, assim, não fosse “ensinada” nas escolas. Então, na época das discussões para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), os grupos que propagavam o

conceito de “ideologia de gênero”, concepção esta criada a partir da distorção dos Estudos de Gênero, iniciaram um movimento intenso para que a palavra gênero fosse retirada do PNE. A mesma ação foi promovida em torno dos Planos Estaduais e Municipais de Educação em todo o território nacional.

Vale ressaltar que em nenhum dos documentos oficiais que regem as diretrizes da educação brasileira jamais foram encontradas qualquer menção à expressão “ideologia de gênero”, mas sim versam sobre a promoção e equidade de gênero e o respeito às diversidades, notadamente à diversidade sexual. De acordo com os pesquisadores Toni Reis e Edla Eggert (2017):

Criou-se uma falácia apelidada de “ideologia de gênero”, que induziria à destruição da família tradicional, à legalização da pedofilia, ao fim da “ordem natural” e das relações entre os gêneros, e que nega a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBT comprovadas com dados oficiais e estudos científicos. Utilizou-se de desonestidade intelectual, formulando argumentos sem fundamentos científicos e replicando-os nas mídias sociais para serem engolidos e regurgitados pelos fiéis acríticos que os aceitam como verdades inquestionáveis. Utilizou-se também de uma espécie de terrorismo moral, atribuindo o status de demônio às pessoas favoráveis ao respeito à igualdade de gênero e diversidade sexual na educação, além de intimidar profissionais de educação com notificações extra-judiciais com ameaça de processo contra quem ousasse abordar esses assuntos na sala de aula (REIS; EGGERT, 2017, 20).

Foram aprovadas leis em diversos municípios, proibindo as escolas de discutirem “ideologia de gênero”. Um dos grandes apoiadores e incentivadores da construção dessa narrativa, responsável por espalhar mentiras à população quanto a este as-

LORENA KELLY ALVES PEREIRA BRASIL TERESINHA DE SOUSA FEITOSA PORTUGAL

sunto, é o deputado federal Jair Messias Bolsonaro. Bolsonaro, amparando-se nessa narrativa, além de em outras que frequentemente fazem parte de seus discursos e atuação na vida pública, como apologia de armas e da violência, discriminação de mulheres, negros e pessoas LGBT, conseguiu somar o apoio de um número considerável de brasileiros/as nas eleições de 2018, tanto que conseguiu eleger-se Presidente da República no segundo turno das eleições, ocorrido no dia 28 de outubro de 2018.

O que poucas pessoas sabem ou não consideram é que a maioria dessas leis aprovadas, sobretudo, por legisladores corruptíveis e desconhecedores do sistema educacional brasileiro, não são constitucionais nem apresentam impacto ou relevância para a atuação docente, pois versam sobre algo que primeiro: inexistente, do ponto de vista de que se trata da distorção de conteúdos (gênero e sexualidade) amplamente estudados e pesquisados em várias áreas do conhecimento. E segundo: o debate sobre esses temas transversais na educação são assegurados por legislações e documentos nacionais e internacionais que estão acima de qualquer lei municipal e/ou estadual que não esteja em consonância com essas normas. Sendo assim, via de regra, essas leis municipais e estaduais, especialmente as que proíbem a discussão de “ideologia de gênero” nas escolas deveriam ser revogadas, ou simplesmente, ignoradas, pois aborda algo que não é nem nunca foi realizado pelos/as educadores/as brasileiros/as nas escolas.

No entanto, a sociedade brasileira está de tal modo afetada pelo pânico criado em torno da narrativa “ideologia de gênero” que alguns educadores/as e instituições educacionais passaram a ser intimidadas e/ou ameaçadas com base no trabalho que desenvolvem. Para exemplificar o que afirmamos, citaremos como exemplo o evento realizado anualmente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/IFCE *campus* de Crato, assunto da seção abaixo.

4 O ENCONTRO SOBRE DIVERSIDADE DO IFCE *CAMPUS* CRATO

Os grupos criadores da famigerada “ideologia de gênero” acusam professores(as), estudiosos(as) e teóricos(as) das questões feministas e de gênero de “destruidores da família, familiofóbicos, homossexualistas, gayzistas, feminazis, pedófilos, heterofóbicos, cristofóbicos etc, negando-se a debaterem civilizadamente e cientificamente com seus adversários” (JUNQUEIRA, 2017).

A atuação desses grupos disseminou pânico, terror e aflição entre a população e fez com que a palavra “gênero” fosse retirada do Plano Nacional de Educação (PNE) e de diversos Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Na contramão desses retrocessos e investidas contra os/as educadores/as e a educação, o IFCE *campus* Crato tem experimentado, desde o ano 2015, construir-se como um espaço de troca de saberes, experiências, conhecimentos e reflexões sobre todas as questões que envolvem a diversidade humana, a partir da realização de um evento chamado Encontro sobre Diversidade. Este trabalho objetiva realizar também a análise dos impactos desse evento, tendo em vista a abordagem feita na sua 3ª edição, ocorrida em novembro de 2017, cujos temas foram: Sexualidade, Gênero, Inclusão e Prevenção à Violência Doméstica.

A questão central que motivou a realização do evento sobre essas temáticas dentro do atual cenário político brasileiro foi: Como tratar as questões de gênero e diversidade em um ambiente escolar predominantemente machista e culturalmente ofertante de cursos, tendencialmente, voltados para o público masculino?

A realização anual do Encontro sobre Diversidade já faz parte da política educacional do IFCE *campus* Crato e tem por objetivos:

- 1) Construir um espaço de troca de saberes e experiências sobre diversidade e educação, que re-

LORENA KELLY ALVES PEREIRA BRASIL TERESINHA DE SOUSA FEITOSA PORTUGAL

- percutam em práticas sociais mais igualitárias;
- 2) Pontuar a relevância do debate sobre diversidade na educação enquanto componente transversal;
- 3) Contribuir com a formação de discentes, servidores docentes e técnicos administrativos sobre questões referentes à diversidade humana e;
- 4) Ressignificar o sentido de ser e pertencer.

A metodologia utilizada para análise dos impactos do III Encontro sobre Diversidade caracteriza-se por ser de cunho qualitativa-descritiva. O evento de 2017 ocorreu com a realização de uma palestra e uma mesa-redonda, cujos objetivos eram a compreensão e a discussão sobre Sexualidade, Gênero, Inclusão e Prevenção à Violência Doméstica. O público-alvo foram os/as servidores/as docentes e técnico-administrativos e os/as estudantes do campus e da Escola Estadual Violeta Arraes.

Ao final do evento foi aplicado um questionário, contendo 5 perguntas e um espaço para sugestões e críticas para uma mostra de estudantes participantes do Encontro.

RESULTADOS DO ENCONTRO SOBRE DIVERSIDADE (2017)

Da tentativa de boicote

Devido à propagação da narrativa da “ideologia de gênero” e todas as significações de pânico e medo que ela representa no imaginário coletivo da sociedade, que passou, nos últimos anos, a chamar professor/a de “doutrinador/a” e escola e universidade de “lugar de formação de comunista”, as tentativas de intimidação e desarticulação chegaram também ao IFCE *campus* Crato, quando souberam que o campus iria realizar um evento para discutir gênero e sexualidade.

No dia anterior ao evento, e no mesmo dia em que ocorrera, soltaram, anonimamente, nos banheiros do campus e dentro do local de realização do Encontro, um panfleto intitulado “Ideologia de Gênero: uma agenda globalista para destruir a família”, conforme vê-se nas figuras seguintes:

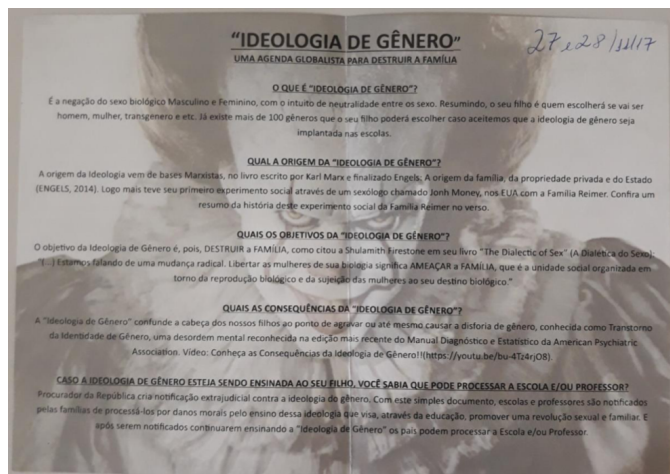


Figura 1 Frente do panfleto
Fonte Registro fotográfico realizado pelas autoras (2017).

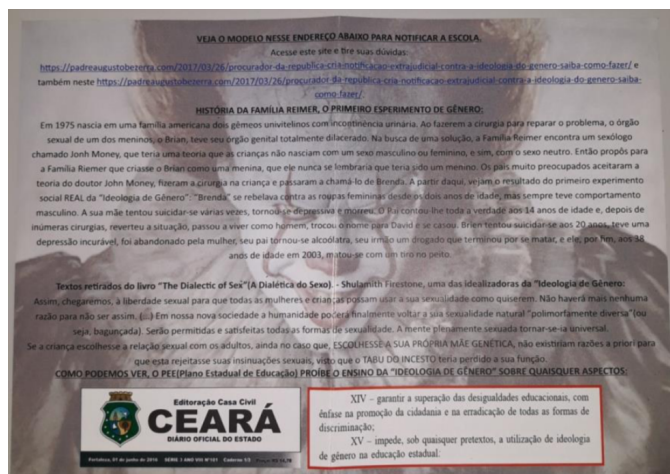


Figura 2 Verso do panfleto
Fonte Registro fotográfico realizado pelas autoras (2017).

A disseminação de tal panfleto teve a clara intenção de atacar e intimidar a organização do evento, bem como a todos/as aqueles/as que abordam temas como os propostos pelo Encontro sobre Diversidade, demonstrando uma clara tentativa de boicote ao evento.

Ao analisar o conteúdo do panfleto, nota-se que o texto apresenta erros grotescos de língua portu-
gue-

LORENA KELLY ALVES PEREIRA BRASIL TERESINHA DE SOUSA FEITOSA PORTUGAL

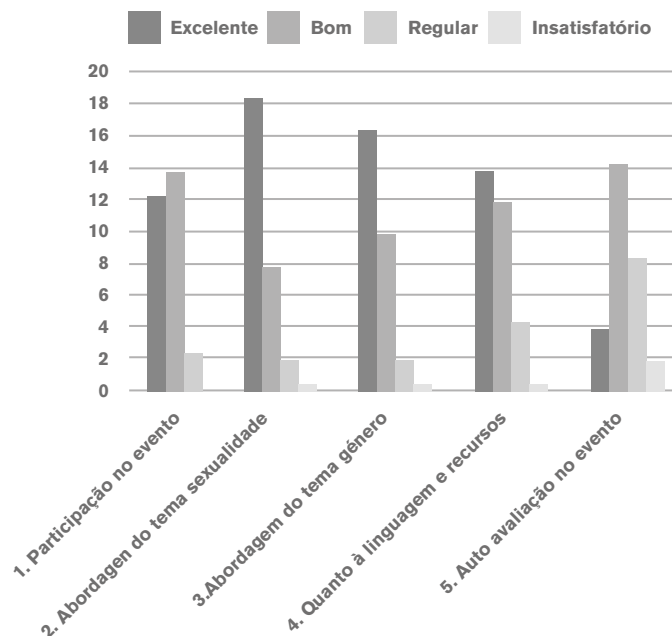
sa, além de uma estética bizarra, com a imagem ao fundo do Coringa – um palhaço vilão, inimigo do Batman, personagens conhecidos no universo das histórias em quadrinhos e do cinema. Em seu bojo discursivo traz a reprodução da narrativa da “ideologia de gênero”, com muitas desinformações e distorções conteudísticas. Aponta ameaças de processos judiciais aos professores e às escolas que ousem trabalhar com os temas gênero e sexualidade. E, por fim, contém o símbolo do governo do estado do Ceará, manipulado e usado de forma ilegal, numa evidente montagem, o que induz um leitor mais ingênuo a pensar que o conteúdo ali exposto traduz uma mensagem veiculada de forma oficial. Felizmente a tentativa de boicote foi frustrada, uma vez que a participação das pessoas no evento ocorreu como o previsto.

DOS RESULTADOS CONCRETOS

Participaram do evento cerca de 120 pessoas, entre estudantes, servidores e comunidade externa. Os temas abordados foram trabalhados de maneira esclarecedora, em uma perspectiva que reflete o principal objetivo do evento: socializar conhecimentos e experiências, promovendo uma cultura de respeito à diversidade.

A avaliação realizada por meio do questionário aplicado à mostra de estudantes indica que temas transversais, a exemplo dos que foram trabalhados no Encontro, devem ser cada vez mais propostos pelas escolas, conforme apontam os dados seguintes:

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA



Fonte Autoras 2018.

Dos 120 participantes, 30 estudantes responderam um questionário, com 5 perguntas fechadas sobre os aspectos: participação/promoção do evento, abordagens dos temas, linguagem e recursos empregados, e sobre seu próprio envolvimento no evento. Nota-se que a maior parte deles superou as expectativas em relação ao III Encontro sobre Diversidade, classificando seus aspectos, de modo geral, como “excelente” e “bom”. A avaliação “regular” deu-se em maior proporção quando eles faziam uma leitura da própria participação no evento. E a avaliação “insatisfatório” foi irrelevante em todos os aspectos.

LORENA KELLY ALVES PEREIRA BRASIL TERESINHA DE SOUSA FEITOSA PORTUGAL

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos, discussões e resultados dos questionários revelaram que em relação à “ideologia de gênero”, está claro que essa expressão não se baseia em conceitos científicos, sendo apenas uma maneira de distorcer os estudos de gênero. No entanto, seus criadores e propagadores a utilizam poderosamente como um artifício retórico e reacionário, disseminando polêmicas, intimidações e ameaças contra pessoas e instituições voltadas à promoção e discussão de temas correlacionados à diversidade e aos direitos humanos (JUNQUEIRA, 2017).

Uma educação que se baseia em valores como inclusão, respeito, cultivo e livre manifestação do pensamento crítico produzirá, conseqüentemente, uma escola que reflete esses princípios. E é considerando esse sentido de escola que anualmente realizamos o Encontro sobre Diversidade do IFCE *campus* Crato.

Nesse sentido, apesar das divergências e frequentes investidas contrárias às problematizações e discussões científicas de temas como gênero e sexualidade no ambiente educacional, este trabalho revela que esses assuntos são de fundamental importância para a mitigação de preconceitos e o fomento de relações mais saudáveis, baseadas no respeito à diversidade e valorização das diferenças.

LORENA KELLY ALVES PEREIRA BRASIL TERESINHA DE SOUSA FEITOSA PORTUGAL

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Marina. *Jabuti não sobe em árvore: como o MBL se tornou líder das manifestações pelo impeachment*. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim e CLETO, Murilo (Orgs.). *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.

BIROLI, Flávia. *Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil*. 1a ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BIROLI, Flávia. *O fim da Nova República e o casamento infeliz entre neoliberalismo e conservadorismo moral*. In: BUENO, Winnie; BURIGO, Joanna; PINHEIRO-MACHADO, Rosana; SOLANO, Esther (Orgs.). *Tem saída? Ensaios críticos sobre o Brasil*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

BRASIL. *Constituição (2016). Emenda Constitucional no 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Emenda Constitucional No 95. Brasília- DF, 2016.*

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.*

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm> Acesso em: 02 abr. 2018.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de diretrizes e bases da educação nacional.*

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 02 abr. 2018.

BRASIL. *Lei no 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 09 jan. 2001.*

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 23 set. 2018.

BRASIL. *Lei no 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Lei no 13.467/2017. Brasília, DF,*

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm>. Acesso em: 24 jun. 2018.

BRASIL. *Lei no 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 09 jan. 2001.*

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 23 set. 2018.

BRASIL. *Medida Provisória no 746, de 23 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei no 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Medida Provisória no 746/2016. Brasília, DF.*

Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>> Acesso em: 24 jun. 2018.

BRASIL. *Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, DF, 31 jan. 2012.*

LORENA KELLY ALVES PEREIRA BRASIL TERESINHA DE SOUSA FEITOSA PORTUGAL

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192> Acesso em 21 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP no 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP no 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF, 30 maio 2012.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&Itemid=30192>. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras(es) em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>> Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – Relatório de implementação. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005-2006.

Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/pnpm-relatorio.pdf>> Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacional_politicamulheres.pdf> Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. Projeto de Lei no 867, de 1 de janeiro de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. PL 867/2015. Brasília, DF, 2015.

Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição no 287, de 5 de dezembro de 2016. Altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências. PEC 287/2016. Brasília, DF,

Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsession-id=DA66A42CAC050D8B3A18C7589710B6F0.proposicoesWebExterno2?codteor=1514975&file-name=PEC+287/2016>. Acesso em: 24 jun. 2018.

LORENA KELLY ALVES PEREIRA BRASIL TERESINHA DE SOUSA FEITOSA PORTUGAL

CLETO, Murilo. O triunfo da antipolítica. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim e CLETO, Murilo (Orgs.). *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS – DUDH, 1948.

Documento disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2018.

FAGNANI, Eduardo. Previdência social: reformar ou destruir? In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim e CLETO, Murilo (Orgs.). *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FURLANI, Jimena. “Ideologia de Gênero”? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 09 pp, 2016.

Disponível em: <<https://www.facebook.com/jimena.furlani>> Acesso em: 16 mai. 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de Gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária - ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa;

MAGALHÃES, Joanalira Corpes. *Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade*. Rio Grande: Editora da Furg, 2017. p. 25-52.

Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/7097/debates_contemporaneos_educacao_sexualidade.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 abr. 2018.

LÖWY, Michael. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim e CLETO, Murilo (Orgs.). *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.

MORAES, Reginaldo C. Corrêa de. *Liberalismo Clássico: notas sobre sua história e alguns de seus argumentos*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000. 42 p.

Disponível em: <<https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2011/06/td40.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2018.

REIS, Tony; EGGERT, Edgla. Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 138, p.9-26, jan./mar., 2017.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIZZA, Juliana Lapa. Gêneros e Sexualidades: estratégias para promoção de debates na formação de professores/as. *Multiárea. Revista de Didáctica, [s.l.]*, n. 8, p.87-115, 16 mar. 2017. Universidad Castilla la Mancha.

Disponível em: <www.revista.uclm.es/index.php/multiarea/article/download/1084/pdf_1>. Acesso em: 18 jun. 2018.

**PROJETO DE INTERVENÇÃO
EDUCATIVA “RESILIÊNCIA EM
PROFISSIONAIS DE SAÚDE”
EDUCATIONAL INTERVENTION PROJECT
“RESILIENCE IN HEALTH PROFESSIONALS”
SIDONIE CORREIA /ESSE/ESTS/IPC/
ANA FRIAS /ESSE/IPC/
PORTUGAL**

RESUMO

A presente comunicação pretende apresentar um projeto de intervenção de educação em resiliência dirigido a profissionais de saúde, em desenvolvimento no Curso de Mestrado de Educação para a Saúde, na Escola Superior de Educação e Escola Superior de Tecnologias da Saúde do Instituto Politécnico de Coimbra.

A resiliência humana prioriza o potencial dos seres humanos para produzir saúde (Silva, Lunardi, Lunardi Filho & Tavares, 2005), oferecendo a capacidade de responder positivamente às experiências de elevado risco para a saúde (Machado, 2010). Os profissionais de saúde confrontam-se diariamente com diversas dificuldades laborais nas condições e no ritmo de trabalho, agravadas pela recente crise socioeconómica (Nogueira, Barros, & Pinto, 2013). Consequentemente, pode colocar-se em causa o seu bem-estar mental, físico e social.

Assim, no sentido de dar resposta à questão «Quais as conceções de resiliência adotadas por profissionais de saúde?», são objetivos do estudo: i) analisar conceções dos profissionais de saúde sobre “Resiliência”; ii) identificar fatores de risco e fatores protetores nos seus processos de resiliência; e iii) planear e implementar um projeto de intervenção educativo em resiliência com estes profissionais, com vista à promoção da saúde individual e coletiva no seu contexto de trabalho. Adota-se uma metodologia mista e recorre-se à aplicação da: Escala

de Avaliação do Eu Resiliente (Jardim & Pereira, 2006); Escala de Resiliência adaptada para População Adulta Portuguesa (Deep & Leal, 2012); e Escala de Fatores de Resiliência (Vilelas, Lucas, Silva, Nunes, Neves, 2013). O processo de seleção dos participantes é não probabilístico, intencional, pelo particular interesse da investigadora em intervir num contexto profissional específico da área da saúde – técnicos de diagnóstico e terapêutica - da região Centro de Portugal, e também por motivos de acessibilidade. Os resultados, ainda em fase de análise, serão oportunamente divulgados.

O projeto de intervenção integra quatro sessões educativas onde se abordam: origem e conceito de resiliência; fatores de risco e de proteção; resiliência familiar e comunitária; e regulação de emoções. Em cada sessão são analisados possíveis eixos protetores, de forma a promover um quotidiano laboral saudável,

Espera-se que os profissionais em estudo, consigam identificar em si fatores promotores da resiliência e respetivas dinâmicas; espera-se sensibilizá-los para a oportunidade e necessidade de trabalhar no seu contexto ocupacional eixos promotores de resiliência humana. As implicações do estudo são a promoção do enriquecimento do debate científico sobre resiliência e saúde, como também da saúde e bem-estar dos profissionais em estudo, no seu contexto de trabalho.

Palavras-chave: Resiliência; Profissionais de Saúde; Educação para a Saúde; Promoção da Saúde.

SIDONIE CORREIA

ANA FRIAS

PORTUGAL

ABSTRACT

The current communication intends to introduce a resilience education intervention project targeted at health professionals, under development in the Masters Course “Educação para a Saúde”, at Education School and at Health School of the Polytechnic Institute of Coimbra.

Resilience prioritizes the potential of human beings to envelop health (Silva, Lunardi, Lunardi Filho and Tavares, 2005), offering them the ability to face up and respond positively to experiences with high potential health risk (Machado, 2010).

Health professionals are daily confronted with several workplace conflicts about conditions and overload, which has worsened by the socioeconomic crisis during the last years (Nogueira, Barros, & Pinto, 2013). As a result, this can affect their mental, physical and social well-being. Thus, in order to answer the question “What are the resilience concepts adopted by health professionals?”, the aims of the study are: i) to analyze the concepts of health professionals on “Resilience”; ii) identify risk factors and protective factors in their resilience processes; and iii) create and implement a resilience education intervention project with this professionals, so to promote individual and collective health in their working environment.

It adopts a mixed methodology and it uses: Escala de Avaliação do Eu Resiliente (Jardim & Pereira, 2006); Escala de Resiliência adaptada para Popu-

lação Adulta Portuguesa (Deep & Leal, 2012); and Escala de Fatores de Resiliência (Vilelas, Lucas, Silva, Nunes, Neves, 2013). The selection process of participants is non-probabilistic and intentional, due to the researcher’s particular interest in working with a specific professional context in the health area - diagnostic and therapeutic technicians - of the Centro region of Portugal, previously selected, and also for accessibility reasons. The results are still under analysis, whereby it will be timely announced. Further, the intervention project integrates four educational sessions that deal with: origin and concept of resilience; risk and protection factors; family and community resilience; and control of emotions. In each session, possible protective axes are analyzed in order to create healthy work day promoters.

Thus, it is expected that study participants can identify themselves factors promoters of resilience and the respective changing aspects in their health, and also they became sensitized about the opportunity and the need to work axes that promote human resilience in their working context. The implications of the study are to promote the enhancement of the scientific debate on resilience and health, as well as the health and well-being of these professionals in their workplace.

Keywords: Resilience; Health Professionals; Health Education; Health Promotion.

SIDONIE CORREIA

ANA FRIAS

PORTUGAL

INTRODUÇÃO

A resiliência humana é um conceito extremamente rico e complexo que ilumina hoje a saúde e a educação para a saúde e, na verdade, o bem-estar humano (Albuquerque, 2014). Ainda que assuma uma grande variedade de perspectivas epistemológicas, em função do vasto corpo de disciplinas de que provém, e que possa ser aplicada a diversas áreas (Farrall, 2012), é amplamente reconhecido o facto de priorizar o potencial dos seres humanos na produção de saúde (Silva, Lunardi Filho & Tavares, 2005).

Neste artigo divulga-se o projeto de investigação «Resiliência em Profissionais de Saúde», em desenvolvimento no Mestrado de Educação para a Saúde, da Escola Superior de Educação e Escola Superior de Tecnologias da Saúde do Instituto Politécnico de Coimbra. Foi pensado e delineado com a finalidade última de contribuir para a promoção da saúde e tem por base o novo modelo de saúde aprovado e defendido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o Modelo Salutogénico. Este, contrariamente ao defendido pelo paradigma Patogénico, centrado na procura da origem da(s) doença(s), investiga oportunidades/origens de saúde, adotando também uma visão holística de cada pessoa, e considerando múltiplas dimensões de saúde (física, mental, social e espiritual) (Nunes, 2017). A Carta de *Ottawa*, resultante da conferência internacional da OMS, em 1986, continua ainda hoje a ser fonte de inspiração e de referência para este paradigma e para a promoção da saúde, considerando-a como um processo de capacitação das pessoas para melhorar e aumentar o controlo sobre a sua saúde (World Health Organization, 2012). Advogam os seus pressupostos que um indivíduo ou grupo deve ser capaz de identificar e realizar aspirações, satisfazer necessidades e conseguir alterar ou lidar com seu meio ambiente, e para isso a promoção da saúde passa por construir políticas públicas saudáveis; criar ambientes favoráveis; e reforçar a literacia da saúde (World

Health Organization, 2012).

No contexto português, o Concelho Nacional de Saúde (2017) alerta para a necessidade de aumentar o investimento financeiro na área da promoção da saúde. Refere este documento que, a maior fatia do orçamento de estado para a “saúde” é feito na área do tratamento e terapia da doença, nada comparado com o que é destinado à área da prevenção da doença e menos ainda à promoção da saúde.

Uma vez que diversas perspectivas teóricas (entre elas, por exemplo, Albuquerque, 2014), realçam o potencial da resiliência no âmbito da promoção da saúde individual e coletiva, a investigadora, também profissional de saúde, confrontou-se com o interesse pelo estudo da temática, bem como pela necessidade de conceber, implementar e avaliar uma intervenção educativa em resiliência no contexto dos profissionais de saúde. Quotidianamente tem contactado com a escassa alusão à temática por parte destes profissionais, quer na sua formação de base, quer no meio laboral, pelo que se julga relevante compreender «que conceções de resiliência são adotadas por profissionais de saúde?». Esta é, aliás, a questão que norteia a presente investigação. Considera-se que, se por um lado, é possível difundir mais eficazmente o conceito por entre a população em geral, pela intervenção direta dos profissionais de saúde com os quais se pretende trabalhar este projeto de educação em resiliência, por outro, a resiliência poderá ser uma maisvalia para a saúde dos próprios profissionais, diariamente expostos a diversos agentes de *stress* nos seus contextos de trabalho.

O PROJETO EM CURSO “RESILIÊNCIA EM PROFISSIONAIS DE SAÚDE”

Partindo da questão de investigação «*Quais as conceções de resiliência adotadas por profissionais de saúde?*», o presente projeto de intervenção norteia-se pelos seguintes objetivos: *i)* Analisar conceções dos profissionais de saúde sobre “Resiliência”; *ii)* identificar fatores de risco e fatores

SIDONIE CORREIA

ANA FRIAS

PORTUGAL

protetores nos seus processos de resiliência; e *iii*) conceber e implementar um projeto de intervenção de educação em resiliência com os profissionais em estudo, com vista à promoção da saúde individual e coletiva no seu contexto de trabalho.

Os participantes alvo da intervenção foram selecionados de forma não probabilística e intencional, pelo particular interesse da investigadora em intervir num contexto profissional específico da área da saúde, concretamente em técnicos de diagnóstico e terapêutica da região Centro de Portugal, e também por motivos de maior acessibilidade.

Adotando uma metodologia de natureza mista - quantitativa e qualitativa, o projeto preconizou a aplicação de três escalas, permitindo estimar níveis de resiliência dos participantes: Escala de Avaliação do Eu Resiliente (Jardim & Pereira, 2006); Escala de Fatores de Resiliência (Vilelas, Lucas, Silva, Nunes, Neves, 2013); Escala de Resiliência adaptada para População Adulta Portuguesa (Deep & Leal, 2012). Para além disso foi igualmente aplicado um breve questionário de caracterização sociodemográfica do grupo em estudo, incluindo elementos como idade, sexo, anos de experiência profissional, contatos prévios com o conceito resiliência. Todos estes instrumentos foram aplicados antes da intervenção educativa implementada. Após esta, prevê-se ainda uma segunda aplicação da escala de Deep & Leal (2012), e um inquérito por questionário elaborado para o efeito, com intuito de avaliar a intervenção educativa e nível de conhecimento sobre resiliência.

A implementação do projeto de intervenção, contemplou quatro sessões educativas, de frequência semanal, com a duração aproximada de 45 minutos, que tiveram lugar na Escola Superior de Tecnologias da Saúde (ESTeSC), e nas quais se abordaram os seguintes temas: origem e conceito de resiliência; fatores de risco e de proteção; resiliência familiar e comunitária; e controlo de emoções.

Em cada sessão, em função dos temas abordados, foram adotadas, para além da exposição de conteúdos científicos, diferentes estratégias e dinâmicas de grupo, que assistiram o processo de ensino-aprendizagem. Com a participação da investigadora e do grupo de profissionais em estudo, foram igualmente analisados, em cada sessão, possíveis eixos protetores, que se mostrassem promotores de um quotidiano laboral saudável, e com os quais os profissionais consigam dominar e otimizar a adversidade, e simultaneamente investir no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Os resultados estão ainda em fase de análise, pelo que oportunamente serão divulgados. Espera-se que os profissionais em estudo, consigam identificar em si fatores promotores da resiliência e respetivas dinâmicas na sua saúde; e que fiquem sensibilizados para a oportunidade e necessidade de trabalhar no seu contexto de trabalho eixos promotores de resiliência humana. Considera-se de igual modo, que o estudo em curso poderá ter implicações na promoção do enriquecimento do debate científico sobre resiliência e saúde, e também da saúde e bem-estar dos profissionais em estudo, no seu contexto de trabalho.

RESILIÊNCIA HUMANA E MECANISMOS DE PROTEÇÃO

O conceito de resiliência é muito complexo e é fundamental nas mais diversas áreas. É originário da física, ciência na qual se define como a capacidade de um material absorver energia sem sofrer deformação plástica. Contudo, a transposição do conceito para a área da psicologia, veio denunciar essa visão como ultrapassada, na medida em que, uma pessoa não pode absorver um evento stressante e voltar à forma inicial e/ou normal (Polletto & Koller, 2008).

Atualmente resiliência humana pode ser definida como a capacidade que o ser humano tem de se recuperar psicologicamente, quando é exposto às

SIDONIE CORREIA

ANA FRIAS

PORTUGAL

adversidades, violências, catástrofes, e outras situações menos positivas (Ralha-Simões, 2014).

Muito cedo se colocou em causa a ideia de que a resiliência pudesse ser uma capacidade inesperada e um pouco misteriosa que permitisse, mais para alguns de nós do que para outros, uma inesperada intocabilidade, e permanecer ileso aos eventos negativos da vida (Ralha-Simões, 2014). Entre 1970 e 1980, investigadores americanos e ingleses começaram por atribuir o termo invulneráveis a pessoas que permaneciam saudáveis apesar de expostas a severas adversidades. Posteriormente, o termo invulnerabilidade veio a ser substituído por resiliência (Brandão, Mahfoud, & Gianordoli-Nascimento, 2011). Desde então, a definição de resiliência tem evoluído ao longo do tempo, e nos presentes dias, ser ou encontrar-se vulnerável já não significa não ser resiliente, nem a invulnerabilidade é sinónimo de resiliência. É de realçar que o sentido da palavra “vulneráveis”, mencionado anteriormente, não é o sinónimo de fragilidade ou da facilidade de ser atingido e/ou manipulado, mas sim, “estar exposto” a maior número de adversidades. Atualmente resiliência também não é considerada como uma característica inata ou um traço individual, mas antes, como algo (mecanismo, processo) que pode ser desenvolvido a partir de interações dinâmicas entre diversos fatores de proteção, acontecimentos da vida e das características individuais que cada um tem para melhor superar e/ou adaptar-se face às dificuldades (Poletto & Koller, 2008).

No âmbito dos processos de resiliência, proteção e risco, também não são entidades estáticas, podem ser elásticas e mutáveis por natureza (Poletto & Koller, 2008), mas constituem ambos componentes fundamentais da resiliência individual (Eshel, Kimhi, Lahad, Leykin, & Goroshit, 2018). Esclarecer efetivamente o que é fator de risco e o que é fator de proteção é complexo, pois as interações e combinações de seus efeitos requerem uma

prudente análise contextualizada. Entende-se por fator de risco qualquer evento da vida ou agente que pode desencadear stress, designadamente a pobreza, a desestruturação familiar, o experienciar alguma forma de violência, alucinações emocionais, doenças, desemprego, a exposição a guerras, desastres ou outros fatores que, teoricamente, aumentam a probabilidade do início da violência, de um problema ou de manter o problema. No entanto, a exposição a estes diversos fatores negativos nem sempre resulta em mal-estar e/ou doenças do indivíduo exposto, pois é possível observar na diversidade humana, diferentes formas de lidar com as situações, incluindo ultrapassar de forma positiva e sair fortalecido, mesmo quando submetido a situações stressantes (Dias & Cadime, 2017). Seguindo a linha do paradigma Salutogénico, vários autores defendem que não devem conceber-se os fatores de risco apenas pelo enfoque negativo, nem procurar exclusivamente a eliminação das situações adversas como forma de resolução de problemas, uma vez que, por mais que se reúnam esforços para diminuir os problemas, as circunstâncias da vida levam-nos, em diversos momentos, a enfrentar situações menos positivas (Eshel et al., 2018). Na verdade, o stress é omnipresente na vida quotidiana, tanto que já é do conhecimento científico a definição de stressores diários como desafios que interrompem as rotinas estabelecidas, ou que estimulam os recursos físicos, sociais ou psicológicos de cada pessoa. Estes agentes stressores podem surgir em diversas situações, como trabalho ou vida familiar, podem ser eventos inesperados, como uma disputa imprevista com outra pessoa, ou até, por exemplo aquando da quebra de um equipamento (Diehl, Hay, & Chui, 2012). O stress é uma parte necessária também à aprendizagem, embora haja limites para que a intensidade e durabilidade do estímulo stressor possa ser considerada saudável (Visser, Dorfman, Chartrand, Lamon, & Freedy, 2016).

SIDONIE CORREIA

ANA FRIAS

PORTUGAL

Na verdade, como refere Helena Ralha-Simões (2014), longe já vai o tempo em que se conceptualizava a resiliência como uma particular e inexplicável proteção. Importa salientar, como prossegue a autora, que a resiliência não é sinónimo de um escudo protetor que explica por que certos indivíduos, expostos à adversidade, não são afetados negativamente por ela. Quer antes dizer que, indivíduos resilientes demonstram a capacidade de mobilizar reações adequadas aquando do confronto com condições adversas, em alternativa a uma mera anteposição de defesas rígidas para evitar serem atingidos pelos seus efeitos prejudiciais (idem).

Considera-se hoje que é relevante trabalhar fatores que contribuam para a promoção da resiliência, os designados fatores protetores (Albuquerque, Almeida, Cunha, Madureira, & Andrade, 2015). Sem anular a necessidade do risco para o processo dinâmico de resiliência, é importante centrar maior atenção nos fatores protetores, e em estratégias de forma a promovê-los. Rutter, (1985) declara que fatores de proteção dizem respeito a influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação (Poletto & Koller, 2008). Ou seja, os fatores protetores não funcionam como um escudo que impede que os estímulos stressores alcancem os indivíduos, mas modificam a reação dos indivíduos aos estímulos stressores, reduzindo o efeito do risco, e conseqüentemente as reações negativas em cadeia (como por exemplo, cansaço, cefaleias, ansiedade, entre outras).

Os fatores protetores podem classificar-se em dois grandes grupos: internos e externos. Existem fatores que promovem resiliência pessoal relacionados com atributos dos próprios sujeitos (fatores internos); e recursos relacionados ao ambiente, incluindo uma rede de suporte social e emocional – designados fatores externos ou familiares e de suporte (Albuquerque *et al.*, 2015). Atributos pessoais, tais como, autonomia, autoestima, inteligên-

cia, e otimismo funcionam como fatores protetores (Poletto & Koller, 2008), pois são características que, para além de ajudarem a superar contratempos, ajudam a promover o bem-estar social e emocional. A flexibilidade é também um fator protetor relevante, na medida em que, indivíduos com esta característica desenvolvida demonstram conseguir ultrapassar mais facilmente e com êxito as suas condições desfavoráveis, para além de aumentarem também o seu fortalecimento pessoal (Ralha-Simões, 2014).

PROFISSIONAIS DE SAÚDE E CONTEXTO LABORAL: OPORTUNIDADES PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM RESILIÊNCIA

As sociedades contemporâneas conduzem a ambientes laborais onde se exige aos trabalhadores mais compromisso, mais empenho, mais esforço, de forma atingir a máxima produtividade e excelência possível. Neste contexto, conciliar a vida profissional e a vida pessoal é, na maioria das vezes, difícil, conduzindo a desgaste físico e psicossocial (Pozuelo-Carrascosa *et al.*, 2017).

Os profissionais de saúde são um dos diversos grupos sociais afetados pela exigência da atual sociedade e, que se tem agravado ao longo dos anos, devido à recessão socioeconómica vivida em Portugal e também na Europa (Cabral *et al.*, 2014). Estudos revelam que profissionais de saúde têm um maior risco de desenvolver o distúrbio de *Burn-out*, comparativamente à população em geral (Nadine, Matthias, & Oliver, 2017). Este é um distúrbio induzido pelo *stress* e pode ser descrito como uma síndrome psicológica que inclui fadiga física e psicológica, bem como exaustão (idem). Estes profissionais deparam-se com frequentes situações de risco, trabalhando, por vezes, até a exaustão extrema. Ainda assim, permanecem em contato direto com outros profissionais e, principalmente, com utentes, física e emocionalmente debilitados, que dependem do seu conhecimento, da sua destreza,

SIDONIE CORREIA

ANA FRIAS

PORTUGAL

da sua sensatez, da sua cordialidade e paciência. Confrontam-se com diversas dificuldades laborais nas condições e ritmo de trabalho, no excesso de carga horária, na falta de tempo para se atualizar e estudar, nas poucas ou na falta de opções para escolher tratamento mais adequado a cada caso, na falta de equipamentos e no sofrimento emocional vivenciado com os pacientes e seus familiares, entre tantos outros aspetos que agravaram com a crise socioeconómica dos últimos anos (Nogueira, Barros, & Pinto, 2013).

A contínua exposição a este contexto de trabalho, pode gerar *stress*, e também levar a um estado de desequilíbrio do bem-estar mental, e consequentemente do bem-estar físico, emocional e social. Nesse sentido, como refere Nunes (2017), capacitar o cidadão para lidar com os agentes stressores, é uma das questões que irá emergir no âmbito das políticas de saúde até ao próximo milénio (WHO, 1997, p 67): *"in today's society no one can avoid confronting stressful situations and setbacks, and the way in which people react to such stress is a decisive factor for their mental health. A more positive approach to mental health should therefore be developed"*.

A lista de doenças ocupacionais (doenças relacionadas ao trabalho) é extensa e, nos últimos anos, evidenciou-se um aumento significativo da taxa de doença por transtornos mentais e comportamentais (TMC). Depressão, ansiedade e stress estão no topo da lista de TMC mais comuns na população (Santana, Sarquis, Brey, Miranda, & Felli, 2016). Globalmente, estima-se que mais de 300 milhões de pessoas sofram de depressão, equivalente a 4,4% da população mundial (World Health Organization, 2017), e julga-se que, em 2020, esta venha a ser a segunda maior causa de incapacidade no planeta (Santana *et al*, 2016). Recentemente, entre os adultos mais jovens, a depressão foi identificada como a segunda principal causa de incapacidade

a nível mundial. Em 2012, houve aproximadamente 804.000 mortes por suicídio em todo o mundo, estimando-se a ocorrência de um suicídio a cada 40 segundos (Albuquerque *et al.*, 2015). A probabilidade de muitos desses indivíduos apresentarem sintomas de depressão é alta, pois a depressão é um dos mais fortes indicadores de ideação e comportamentos suicidas e está presente em até 70% daqueles que morrem por suicídio (Albuquerque *et al.*, 2015; WHO, 2017). Embora a depressão possa afetar pessoas de todas as idades e classes sociais, o risco de ficar deprimido é aumentado pela pobreza, desemprego, eventos da vida como a morte de um ente querido ou um rompimento de relacionamento, doença física e problemas causados pelo consumo de álcool e drogas (WHO, 2017).

Sendo o ser humano um ser sociável, a sua adaptação ao que o rodeia pode ser realizada de um modo natural ou em ambiente educativo, pelo que é necessário otimizar a interação com o meio envolvente (Albuquerque & Miranda Santos, 1997). A educação configura-se como uma solução para aumentar a resiliência em profissionais e alunos da área da saúde (Rogers, 2016). Tal como é importante desenvolver intervenções relacionadas com a promoção de exercício físico, são igualmente necessárias, intervenções que visem aumentar a resiliência, individual e coletiva, para alcançar o bem-estar físico e psicossocial (Pozuelo-Carrasco *et al.*, 2017).

A resiliência torna-se necessária para permitir aos profissionais de saúde manter a empatia e o positivismo, perante os eventos stressores (geradores de angústia, e consequentemente a ansiedade, depressão, *burnout*) (Beckwith, 2016). Estas características, que enriquecem os processos de resiliência, resultam como moderadores dos efeitos indiretos dos conflitos e da elevada carga de trabalho no contexto laboral dos profissionais de saúde (Lanz & Bruk-Lee, 2017). As próprias or-

SIDONIE CORREIA

ANA FRIAS

PORTUGAL

ganizações devem expressar interesse pelo tema e pelos seus benefícios, pois, ao promoverem eixos promotores de resiliência (tal como emoções positivas) entre os seus funcionários, poderão vir a proporcionar-lhes também sentimentos de maior satisfação, pelo que mais facilmente se envolverão no trabalho, com maior motivação, e isto, consequentemente levará a uma melhor produtividade e maior eficácia organizacional (Wang, Li, & Li, 2017).

A IMPORTÂNCIA DA REGULAÇÃO EMOCIONAL

Com o progresso tecnológico, as pessoas talvez estejam hoje mais próximas umas das outras do que em toda a história da evolução. No entanto, e ainda que se saiba que as relações interpessoais têm uma poderosa relação com os índices de felicidade (Punset, 2008), elas nem sempre conseguem ser positivas. As pessoas têm importância nas vidas humanas, afetando, pelas relações sociais que estabelecem, a saúde individual e coletiva (Lima, 2018). Faz sentido, diz Maria Luísa Pedroso de Lima, associar saúde e bem-estar a relações sociais positivas, tais como o estar com amigos, o sentir-se protegido pela família em diferentes momentos da vida, o fazer voluntariado acreditando estar a contribuir para melhorar a qualidade de vida de alguém, entre tantas outras possibilidades. Ter boas relações com os outros contribui para a longevidade e nela, a estar menos suscetíveis, à doença, por exemplo. A felicidade, que é, aliás, uma das grandes aventuras humanas (Punset, 2008), também tem conexão com as relações sociais positivas. Na perspetiva da autora, esta visão é corroborada pela investigação produzida, que com frequência tem demonstrado que pessoas felizes confiam mais e também se relacionam melhor. A participação em coletividade, permite igualmente a construção de um sentimento de ligação aos outros, coadjuvando a satisfação para com a vida (Lima, 2018).

O local de trabalho, por seu lado, pode ser um grande 'abastecedor' de conexões sociais e de

amizades, porque geralmente permite que as pessoas tenham contato frequente e elevada proximidade. A qualidade das relações nesse contexto tem-se tornado cada vez mais relevante, na medida em que interfere com o bem-estar individual e coletivo (Jenh, 2014).

As emoções são essenciais para as relações interpessoais, permitem criar laços ou separações (Albuquerque, 2014), são forma de expressão/comunicação, podendo até ser mais importantes que a própria linguagem verbal. Foram e são fundamentais para o ser humano ao longo do seu desenvolvimento, e estão presentes desde a vida intrauterina até ao fim da vida. Na verdade, são cruciais para a sobrevivência e evolução da espécie humana. Elas sinalizam situações de risco e indicam sobre como proceder (por exemplo afastar-se ou enfrentar uma situação), despertam sinais de alerta ou também, permitem o desfrutar de momentos de relaxamento (Albuquerque, 2014). António Damásio, subdivide as emoções em três tipos: emoções de fundo (bem-estar e mal-estar/calma e tensão); as primárias, que são reconhecidas a todos os seres-humanos e são inatas (alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa, desprezo); e as secundárias, estas são complexas e dependem de fatores socioculturais, variam amplamente com a cultura, com a experiência prévia e com a época em que o indivíduo está inserido (por exemplo, vergonha, ciúme, culpa e orgulho) (idem).

Kansky & Diener (2017) referem que as emoções positivas têm o potencial de, durante experiências stressantes ao longo do dia, proteger as pessoas de respostas emocionalmente negativas, para além de que os estados de humor positivos mostrem estar associados a uma melhor saúde psicológica e bem-estar no futuro. Experimentar emoções positivas ajuda a amenizar os problemas de saúde mental e, por outro lado, a capacidade de prolongar essas experiências durante um período mais longo está relacionada com maiores níveis de resiliência

SIDONIE CORREIA

ANA FRIAS

PORTUGAL

(Kansky & Diener, 2017; Lanz & Bruk-Lee, 2017). Vivenciar emoções positivas durante acontecimentos potencialmente stressantes ou difíceis, tem sido associado a menor excitação emocional negativa, e por outro lado, a uma recuperação cardiovascular mais rápida, em parte devido ao aumento das estratégias de regulação de emoções associadas à capacidade de extrair os aspetos mais positivos de cada acontecimento (Kansky & Diener, 2017).

CONCLUSÃO

Na perspetiva de Albuquerque (2004) resiliência humana representa uma capacidade que permite a uma pessoa, grupo ou comunidade prevenir, dominar ou otimizar a adversidade, desafiando-a. Os processos de resiliência requerem compreensão dinâmica e interativa dos fatores de risco e de proteção, que se torna essencial para que as suas potencialidades sejam usufruídas por completo. Considerando o projeto aqui divulgado, julga-se pertinente que os profissionais de saúde em estudo contactem e compreendam a complexidade e singularidade da resiliência humana, tal como advoga Ralha-Simões (2014). Estes profissionais confrontam-se diariamente com diversos desafios e agentes stressantes, colocando, por vezes, em risco a sua saúde e bem-estar físico, emocional, social e espiritual. Por outro lado, é evidente que os trabalhadores mais resilientes, tem maior capacidade de enfrentar as adversidades e exigências das suas atividades. A resiliência representa um dos possíveis caminhos para a promoção da saúde a nível individual, familiar e comunitária (Silva, Lunardi, Lunardi Filho & Tavares, 2005). Considera-se uma ferramenta de grande utilidade para a promoção da saúde destes profissionais e dos utentes. Como referem Silva, Lunardi, Lunardi Filho & Tavares (2005), a resiliência permite ainda aos profissionais de saúde deslocar a ênfase da dimensão de negatividade da doença, para as potencialidades das pessoas/famílias, as quais possibilitam que sejam

criadas condições para que diferentes membros da comunidade se possam desenvolver enquanto sujeitos capazes de responder positivamente às solicitações da vida quotidiana.

O contexto laboral dos profissionais de saúde representa, à luz desta investigação, uma oportunidade para implementar intervenções no âmbito da educação em resiliência. Devem, portanto, ser sensibilizados para o reconhecimento de eixos promotores de resiliência no seu dia-a-dia e capacitados para a identificação de fatores de risco e fatores protetores nos seus próprios processos de resiliência, com vista à promoção da saúde individual e coletiva no seu contexto de trabalho. Será importante que estes profissionais sejam capazes de: formar e manter relações positivas e respeitadoras com os outros; identificar e gerir as próprias emoções; compreender os sentimentos dos outros; desenvolver aptidões de comunicação, incluindo assertividade, empatia e negociação; e demonstrem aptidões para a resolução de problemas, para a toma de decisões informadas, livres e esclarecidas (Commonwealth of Australia, 2005).

SIDONIE CORREIA

ANA FRIAS

PORTUGAL

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, A. M. (2004). *Resiliência: Contributos para a sua conceptualização e medida*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências de Educação.
- Albuquerque, A. M. (2014). *À luz da Resiliência. O riso e a perda na educação para a saúde*. *Omnia*, 1(2183-4008), 23-29.
- Albuquerque, C., Almeida, J., Cunha, M., Madureira, A., & Andrade, A. (2015). *Protective resilience factors in institutionalised portuguese adolescents*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 276-283. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.122>
- Albuquerque, A.M. & Miranda Santos, A. (1997). *O Olhar e o Desenvolvimento Psicológico: Mensagem ou Massagem?*, In M. F. Patrício (org.) *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos Anos 2000*. Porto: Porto Editora.
- Beckwith, H. (2016). *Building resilience in health care workers*. *Imperial College Healthcare NHS Trust*, 457-460.
- Brandão, J. M., Mahfoud, M., & Gianordoli-Nascimento, I. F. (2011). *A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens*. *Paidéia*, 21(49), 263-271. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000200014>
- Cabral, L., Duarte, J., Varanda, H. I. da cruz, Martins, H. R., Sousa, I. M. A. O., & Cabral, J. M. S. (2014). *Influência da crise económica na saúde mental dos profissionais da saúde*. *Millenium*, 47, 205-215.
- Commonwealth of Australia. (2005). *Promoting resilience and wellbeing*. In *Response ability* (pp. 1-6).
- Concelho Nacional de Saúde. (2017). *Fluxos financeiros no Sistema Nacional de Saúde*. Lisboa.
- Dias, P. C., & Cadime, I. (2017). *Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self-regulation*. *Psicología Educativa*, 23, 37-43. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.003>
- Diehl, M., Hay, E. L., & Chui, H. (2012). *Personal Risk and Resilience Factors in the Context of Daily Stress*. *Annu Rev Gerontol Geriatr.*, 32(1), 251-274. <https://doi.org/10.1891/0198-8794.32.251.Personal>
- Eshel, Y., Kimhi, S., Lahad, M., Leykin, D., & Goroshit, M. (2018). *Risk Factors as Major Determinants of Resilience : A Replication Study*. *Community Mental Health Journal*, 0(0), 0. <https://doi.org/10.1007/s10597-018-0263-7>
- Farrall, M. (2012). *O conceito de Resiliência no contexto dos sistemas socio-ecológicos*. *Ecologi@*, No6, pp.50-62.
- Jenh, K. (2014). *Articles Relationships at work: Intragroup conflict and the continuation*. In Rahim, M. A. (2014). *Social Intelligence, Power, and Conflict* (vol.17, 22pp). New York: M. Afzalur Rahim.
- Kansky, J., & Diener, E. (2017). *Benefits of Well-Being: Health, Social Relationships, Work, and Resilience*. *Jornal Positive Psychology and Wellbeing*, 1(2), 129-169.
- Lanz, J. J., & Bruk-Lee, V. (2017). *Resilience as a moderator of the indirect effects of conflict and workload on job outcomes among nurses*. *Journal Advanced Nursing*, 73, 2973-2986. <https://doi.org/10.1111/jan.13383>
- Lima, M. (2018). *Nós e os outros: o poder dos laços sociais*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Machado, A. (2010). *Resiliência e Promoção de Saúde: uma relação possível*. *Psicologia*.

SIDONIE CORREIA

ANA FRIAS

PORTUGAL

Disponível em www.psicologia.com.pt

Nadine, H., Matthias, B., & Oliver, H. (2017). *Informal caregiving, work-privacy conflict and burnout among health professionals in Switzerland – a cross-sectional study*. *Swiss Medical Weekly*, (November), 1–8. <https://doi.org/10.4414/smw.2017.14552>

Nogueira, T. V., Barros, T. A. V., & Pinto, F. R. (2013). *Resiliência dos profissionais de saúde*. *Simpoi*, 1–14.

Nunes, L. A. S. (2017). *O sentido de coerência como conceito operacionalizador do paradigma salutogénico*. In *IV Congresso Português de Sociologia*.

Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). *Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção*. *Estudos de Psicologia*. (Campinas), 25(3), 405–416. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009>

Pozuelo-Carrascosa, D. P. P., Vizcaíno, V. M., López, M. S., Gutiérrez, R. B., Martín, B. R., & Pacheco, B. N. (2017). *Resilience as a mediator between cardiorespiratory fitness and mental health-related quality of life: A cross-sectional study*. *Nursing and Health Sciences*, 19, 316–321. <https://doi.org/10.1111/nhs.12347>

Punset, E. (2008). *Viagem à felicidade: as novas chaves científicas*. *Dom Quixote*, Lisboa. Ralha-Simões, H. (2014). *Que caminhos para a resiliência? Dos equívocos e controvérsias às promessas ainda por cumprir*. *Omnia*, (1), 5–13.

Retrieved from [http://omnia.grei.pt/n01/\[1\]RAL-HA-SIM.pdf](http://omnia.grei.pt/n01/[1]RAL-HA-SIM.pdf)

Rogers, D. (2016). *Which educational interventions improve healthcare professionals' resilience?*. *Medical Teacher*, 38(12), 1236–1241.

Rutter, M. (1985). *Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder*. *British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598–611.

Santana, L. de L., Sarquis, L. M. M., Brey, C., Miranda, F. M. D., & Felli, V. E. A. (2016). *Absenteeism due to mental disorders in health professionals at a hospital in southern Brazil*. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 37(1), 1–8.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2016.01.53485>

Silva, M., Lunardi, V., Lunardi Filho, W., Tavares, K. (2005). *Resiliência e Promoção da Saúde*. *Texto e Contexto – Enfermagem*, No14., pp.95-102.

Visser, E. J. De, Dorfman, A., Chartrand, D., Lamon, J., & Freedy, E. (2016). *Building resilience with the Stress Resilience Training System: Design validation and applications*. *Work*, 54, 351–366. <https://doi.org/10.3233/WOR-162295>

Wang, Z., Li, C., & Li, X. (2017). *Resilience, Leadership and Work Engagement: The Mediating Role of Positive Affect*. *Soc Indic Res* (2017), 132, 699–708. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1306-5>

World Health Organization. (2017). *Depression and Other Common Mental Disorders: Global Health Estimates*. Geneva. <https://doi.org/Licence:CC-BY-NC-SA3.0IGO>.

World Health Organization. (2012). *Health Education: Theoretical Concepts, Effective Strategies and Core Competencies*. *Health promotion practice*. <https://doi.org/10.1177/1524839914538045>

World Health Organization (1997) *Health for all for the twenty-first century: the health policy for Europe*, Copenhagen: WHO, 1997.