



UAç
UNIVERSIDADE
DOS AÇORES

*Intervenção e novas
realidades sociais*

Atas

*IX Encontro Internacional de
Inovação Educacional*

Ponta Delgada

Abril de 2018

FICHA TÉCNICA

Título: Intervenção e novas realidades sociais - Atas do IX Encontro Internacional de Inovação Educacional

Organizadores: Pedro Francisco González (Coordenador), Ana Paula Garrão, Fernando Diogo, Lúcia Freitas e Sandro Serpa

Edição: Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2018

Data da Edição: abril de 2018

ISBN: 978-989-8870-10-0

Rua da Mãe de Deus, 9500-801 Ponta Delgada, Açores, Portugal

Os textos apresentados nesta obra foram avaliados pelos organizadores desta publicação.

Nota: O conteúdo dos textos reunidos nesta obra é da total responsabilidade dos seus autores.

Citação: [apelido], [nome] (2018). ["título do texto"] in Pedro Francisco González (Coordenador), Ana Paula Garrão, Fernando Diogo, Lúcia Freitas e Sandro Serpa, *Intervenção e novas realidades sociais - Atas do IX Encontro Internacional de Inovação Educacional*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

IX ENCONTRO INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL
Intervenção e novas realidades sociais

Comissão Organizadora

Pedro Francisco González (Coordenador) - Universidade dos Açores, NICA
Ana Paula Garrão - Universidade dos Açores, NICA
Carmen Andrade - Universidade dos Açores, NIDeS
Fernando Diogo - Universidade dos Açores, CICS.NOVA.UAc/CICS.UAc
Lúcia Freitas - Universidade dos Açores, NICA
Sandro Serpa - Universidade dos Açores, CICS.NOVA.UAc/CICS.UAc; NICA

Comissão Científica

Pedro Francisco González (Coordenador) - Universidade dos Açores, NICA
Ana Paula Garrão - Universidade dos Açores, NICA
Carmen Andrade - Universidade dos Açores, NIDeS
Fernando Diogo - Universidade dos Açores, CICS.NOVA.UAc/CICS.UAc
Lúcia Freitas - Universidade dos Açores, NICA
Sandro Serpa - Universidade dos Açores, CICS.NOVA.UAc/CICS.UAc

Índice

- Pág. 04 - Inovação e novas realidades sociais - **Pedro Francisco González**
- Pág. 15 - Desenvolvimento da competência cultural em estudantes de enfermagem: Impactos percebidos após experiência colaborativa em projeto internacional - **Alberto Duarte, Helder Rocha Pereira, Maryellen D. Brisbois e Stacey Waite**
- Pág. 24 - El mito de la familia perfecta: violencia filio-parental - **Ana Isabel Isidro de Pedro e Alicia Martín Muñoz**
- Pág. 38 - Formar cidadãos interventivos - **Ana Paula Fernandes Campôa e Célia Maria Lopes Pereira**
- Pág. 48 - Os jogos e os materiais manipuláveis estruturados como promotores da inovação educacional - **Ana Sofia Vieira Salvador, Helena Sousa Melo e Jorge Ávila de Lima**
- Pág. 57 - A Interculturalidade na Escola - **Célia Maria Lopes Pereira e Ana Paula Campôa**
- Pág. 71 - Emergência(s) da literacia a jogar e a brincar: Um estudo com crianças que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico num agrupamento de escolas em Portugal - **Maria José Araújo e Marlene Magalhães**
- Pág. 87 - A investigação-formação como estratégia de integração dos estudantes no ensino superior - **Maria José Araújo, Teresa Martins e Fernando Diogo**
- Pág. 100 - Leitura e feminismo na escola: uma experiência de formação de leitores em Quixadá-CE - **Nathalia Bezerra da Silva Ferreira e Verônica Maria de Araújo Pontes**
- Pág. 113 - Diferenciação pedagógica como resposta estratégica à heterogeneidade dos alunos - **Tânia Raquel Silva Martins**
- Pág. 121 - Referencial de educação para o desenvolvimento: um instrumento para a promoção da cidadania crítica em contexto educativo - **Teresa Martins, Luís Santos e Isabel Sandra Fernandes**

INOVAÇÃO E NOVAS REALIDADES SOCIAIS

Pedro Francisco González
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade dos Açores
pedro.f.gonzalez@uac.pt

Introdução

É necessário refletir e problematizar as perspetivas de inovação com que nos deparamos no nosso quotidiano. A invasão de interpretações “prontas a usar” originárias de diferentes âmbitos, especialmente da área da economia e da gestão, reforça a necessidade de uma análise cuidada deste conceito, em construção, em contextos como a educação, a formação, etc.

A análise e reflexão deverão contribuir para melhor “dizer a nossa palavra”, como refere Paulo Freire, para uma elaboração mais cuidada do conceito, porque da sua construção dependerá o caminho que iremos trilhar e, embora pareça megalómano, disso dependerá o tipo de mundo, contemporâneo e futuro, que queiramos construir.

A inovação na educação, na pedagogia, no âmbito social, na formação é possível e necessária. Deverá ser possível para todos, as crianças, os jovens, e outros intervenientes, tomar parte na construção de respostas para os problemas, na escola, na sociedade. Perante os desafios com que nos deparamos hoje, a inovação como estratégia e como instrumento deverá contribuir para que o formador, o professor, o assistente social, os intervenientes no social, mudem o papel de passividade e obediência, para o de decisores abrindo portas, propondo outros paradigmas, procurando encontrar e construir outras lógicas de futuro, outros itinerários para fazer do homem um ser mais humano.

É dizer, propondo desafios à sociedade e contribuindo na sua (re)construção.

Quando nos debruçamos a analisar e debater a inovação abrangendo contextos como a educação escolar, a intervenção social, a formação, pretendemos compreender outras leituras de inovação possíveis nesses campos.

Assim como também refletir sobre as possibilidades de a inovação ser construída no quotidiano dos profissionais que intervêm nestas áreas e campos.

Em vários espaços é generalizada a interpretação do conceito de inovação associada à sua origem etimológica. Ao longo da história mais recente, quando se pretende cortar com uma imagem do passado, se apresenta o conceito do “novo” como espaço e momento de superação. Assim, emergem conceitos como o do “homem novo”, “nova república” que procuram ser a imagem desse outro desiderato, muitas vezes, ainda inacabado ou em processo de definição.

A educação é uma das áreas de intervenção humana à qual as sociedades encomendam a preservação e transmissão da cultura. Também lhe é pedida, ao mesmo tempo, a promoção, divulgação, e subordinação, às mais recentes contribuições humanas, sociais e tecnológicas, entre outras.

Neste plano de contradição intrínseca, de preservar o adquirido e acolher as mais recentes conquistas humanas, nem sempre em convivência pacífica, nos confrontamos com o conceito de inovação, muito valorizado e impulsionado nos espaços económicos e tecnológicos, principalmente.

No contexto da pragmática profissional, não apenas na educação e formação, e não apenas na educação escolar, hoje

sabemos da necessidade de sedimentar e consolidar estratégias, técnicas e materiais pedagógicos, pela reflexão crítica, que os profissionais da educação e formação podem adotar e construir ao longo do seu percurso. Daí a valorização da epistemologia da prática.

No plano dos valores e princípios, que no âmbito da educação e formação, sim contam, embora hoje não os consideremos eternos, estes, os valores, são aceites como estáveis, ainda que sujeitos à análise crítica constante.

Nesse contexto contraditório, mas carente de articulação, vemo-nos na necessidade de definir um conceito de inovação no âmbito da educação, não apenas escolar.

De que falamos quando falamos de inovação na educação? Como podemos construir um espaço superador da intrínseca contradição da função de preservar o adquirido e articular com o que vai chegando?

Qual o âmbito e sentido da inovação na educação? Como articulamos a “herança pedagógica” com as aquisições mais recentes para dar respostas às exigências com que nos confrontamos?

Na procura de outro conceito de inovação

Caminhamos na linha da elaboração de outro conceito de inovação quando, na construção de respostas, reagimos a uma exigência, geralmente social; tomamos uma decisão como reação a problemas; procuramos, além da própria resposta, construir uma estratégia que permita elaborar respostas quando confrontados com as mesmas ou outras situações.

Por outro lado, quando avançamos na construção de desafios à sociedade, como iniciativa, em que abrimos novas ou outras perspectivas de desenvolvimento pessoal, social, cultural, político, apelando à originalidade, à criatividade, à autonomia, também estamos contribuindo para a definição de um outro conceito de inovação.

Costumo apresentar, nas minhas aulas, algumas questões, não exaustivas, para ajudar, como grelha de análise, a orientar a reflexão sobre uma realidade ou de uma atividade procurando enquadrá-la e definir a sua dimensão de inovação. São estas.

- Resolve problemas?
- Abre novas (outras) perspectivas, âmbitos ou caminhos?
- É aberto à realidade contextual (flexibilidade)?
- Evidencia coerência interna (consistência)?
- Cria sinergias?
- Contribui para a formação dos intervenientes?
- Permite o controlo sobre as consequências?
- Permite a participação dos intervenientes na regulação e auto-regulação?
- Incentiva a participação coletiva?
- Tem mecanismos de avaliação/divulgação do processo, da estrutura e dos resultados?

A resposta a estas questões poderá nos ajudar a entender essa realidade e procurar enquadrá-la, ou não, numa linha de inovação.

Incluo neste conjunto de ferramentas outros instrumentos de análise de situações do real que abranjam âmbitos, características e dimensões que permitam detetar:

- Se esta intervenção ou realidade pode compreender-se como um sistema, uma cultura, uma estrutura necessariamente flexível e aberta.
- Se permite a resolução de problemas.
- Se assegura sustentabilidade (“força para o não retorno”), que crie sinergia, que potencie as respostas.
- Se está assente em valores, conceitos ou princípios democraticamente consensuais.
- Se fomenta estratégias para lidar com incertezas tendo em vista construir respostas e, fundamentalmente, construir estratégias para construir respostas.
- Se permite a previsão e negociação de resistências e obstáculos.
- Se proporciona a horizontalidade do relacionamento na cadeia de decisões, num ambiente democrático.
- Se dispõe de dispositivos ou processos de avaliação e autoavaliação com vista à regulação e à auto-regulação.
- Se propicia a (auto) formação (cooperada) dos seus intervenientes para assegurar o “não retorno” e disseminação da proposta.
- Se permite a transferibilidade situada, contextualizada de processos e estruturas para garantir a sua disseminação.

Os que convivem com professores em contextos de formação continuada sabem muito bem da rejeição, aberta ou disfarçada, e a atitude de extrema cautela adotada pelos profissionais da educação relativamente a “todo o novo” que vem por aí, situação corroborada pela literatura. Na profissão de professor é mais valorizada a experiência, o já experimentado, do que as “novidades”. Experiência é sinónimo de tempo trilhado enquanto “novidade” é “já

e urgente”. Conhecemos também os fracos resultados das tentativas de inovar, através das sucessivas reformas que pretendiam impor, com força de lei, alterações na “pragmática” dos profissionais da educação.

O conflito desponta quando os profissionais da educação são confrontados com a decisão entre “o mau conhecido” e “o bom por conhecer”. Os profissionais não arriscam, porque são eles que pagam as consequências de resultados incertos, optam pelo primeiro.

Se o objetivo é resolver os problemas novos, inesperados, desconhecidos com que somos confrontados, então o melhor recurso será empregar uma estratégia de “aproximações sucessivas”, mesmo usando, ou começando pela utilização de estratégias conhecidas. Se não se resolvem com essas estratégias, então podemos ir pensando em outras com o objetivo de “resolver problemas” (resolver é aqui entendido como lidar, atenuar, minimizar e, inclusive, resolver os problemas ou situações).

Volto a lembrar e explicitar as duas dimensões do conceito de inovação.

A primeira, a de resolver problemas, parte de uma estratégia de “reação”, de responder a uma exigência, é desafiada e toma uma decisão. É passiva, obediente. Está para servir.

A segunda, assente na iniciativa, vislumbra outros cenários, outros caminhos, outros mundos, toma a dianteira, faz desafios, evita o surgimento de problemas. É pró-activa, molda o futuro adiantando-se a ele. Assenta na estratégia de “ação”. É a que mais próxima estaria de um conceito de inovação que valoriza o ainda não feito.

Em educação utilizamos as duas dimensões do conceito. Muito provavelmente, mais a primeira. A segunda vertente do conceito, a da iniciativa, é menos “realizável”, menos frequente. Implica outra atitude, outra maneira de estar perante a situação e a vida. Tem consequências nos outros. Segundo esta lógica, os outros (sectores sociais) é que deveriam “atrelar-se” às propostas da educação. O que acontece poucas vezes. Por isso, a quase inexistência de “revoluções” a partir da escola. As suas “revoluções” são tão lentas que podem parecer “evoluções”. Numa sociedade onde é valorizado o veloz e urgente, uma tal proposta de inovação em educação não se corresponde com essa expectativa.

O fator tempo, na inovação e na educação, deve ser ponderado cuidadosamente. Porque precisamos de sedimentar, de consolidar, de testar as respostas, o tempo necessita ser outro. As “inovações” na educação têm consequências nas pessoas, no seu comportamento, nas suas vidas, a longo prazo. A inovação em educação tem o seu próprio tempo e ritmo. A urgência não está associada a ela. Será por isso que sempre acusamos a escola de ir atrelada à sociedade?

A literatura contemporânea considera que é intrínseco aos processos de mudança e inovação no âmbito educacional e de formação constituírem-se eles próprios como objetos de reflexão e discussão. Por isso, é importante disponibilizar espaços de reflexão sobre a inovação nas suas diferentes dimensões, contextos e intervenientes.

Como referimos anteriormente, os processos de inovação surgem ao tentar dar respostas às exigências da sociedade contemporânea (*reagir*) e/ou ao propor desafios à sociedade e à própria instituição onde um profissional se encontra (*agir* ou *tomar a*

iniciativa), seja ela um estabelecimento de educação, de saúde, de atenção comunitária, etc. Daí a necessidade de entender a reflexão como instrumento de teorização. Isto é, de produção de conhecimento para fundamentar as intervenções no quotidiano profissional e para abrir horizontes nos âmbitos educacionais e sociais. Só assim se poderá avançar numa melhor compreensão, orientação e intervenção nas tarefas que quotidianamente realizam profissionais destes campos e formadores atentos às exigências do contexto sempre num âmbito de princípios pedagógicos que hoje recolhem consensos nas sociedades democráticas.

Reflexão e partilha: Encontros de Inovação Educacional

Desde o ano 2001, tenho vindo a organizar, com outros colegas, encontros dedicados a analisar, refletir, partilhar e problematizar experiências e conceitos relacionados com a inovação no âmbito educacional, não apenas escolar, mas também da educação pela intervenção social, na área da saúde, por exemplo. Os primeiros encontros foram espaços de partilha de trabalhos dos formandos no contexto de uma disciplina, Inovação Educacional, no âmbito de um mestrado que decorria na Universidade dos Açores, nessa altura.

Com o tempo, fomos desafiando outros públicos a partilhar a suas experiências que se poderiam considerar que visavam “resolver problemas” em âmbitos da educação escolar, da saúde, da intervenção comunitária, entre outros. Inclusive fomos desafiando profissionais de outras áreas fora do âmbito universitário a implicar-se na organização destes espaços de reflexão e partilha.

Estes encontros anuais foram sendo realizados, a maior parte das vezes, no Campus de Ponta Delgada e, algumas vezes, no Campus de Angra do Heroísmo.

O anterior, a VIII edição, decorreu na Ilha Terceira, em 2009 (<https://encontroinovacao.wordpress.com/>). Por diferentes causas, possivelmente também devido à mal chamada “crise“, tivemos de fazer uma interrupção até o ano 2017, em que voltei a desafiar um grupo de colegas de diversas áreas e faculdades do Campus de Ponta Delgada visando à continuidade desta iniciativa. Tratamos sempre de não esquecer que a tónica destes encontros continuasse a ter o intuito de privilegiar a partilha de experiência dos profissionais das diversas áreas (escolar, social, da saúde, etc.), sublinhando o envolvimento deles através das apresentações de comunicações do trabalho realizado no seu quotidiano profissional.

Na última edição, a IX, nos dias 23 e 24 de março de 2017 (<http://eventos.uac.pt/inovayeduca/pt-pt>), foram apresentadas duas conferências. Uma delas, intitulada “*A Inovação Social e a Inovação Educacional - que articulações, complementaridades e desafios*”, teve como orador o Professor Doutor Rogério Roque Amaro. A seguinte, intitulada “*Rede de escolas e modos de regulação alternativos no sistema educativo português*”, foi dinamizada pelo Professor Doutor David Justino

Foram dois os momentos das mesas redondas. Uma das mesas redondas, intitulada “*A escola e a inovação: possibilidades e limites*”, foi dinamizada pelos seguintes convidados: Conceição Medeiros, Ana Isabel Martins e João Lima. A seguinte Mesa Redonda abordou o tema “*Novas realidades sociais e respostas inovadoras*” com os seguintes intervenientes: João Pimentel, Rodrigo Augusto Morais dos Reis e Susana M. S. Barbeitos.

Em resposta ao desafio lançado de apresentar trabalhos que indiciassem inovação em educação nos âmbitos da escola, da saúde, da intervenção social, etc., foram apresentadas catorze comunicações, durante os dois dias do evento.

Destas comunicações, dez delas são apresentadas nesta publicação como textos desenvolvidos.

Estes trabalhos incidem sobre experiências realizadas em âmbitos diversos. Predominam os temas relacionados com o contexto escolar nos diferentes níveis, incluindo o superior. Um trabalho referido ao contexto de enfermagem e outro sobre experiências de trabalho com pais.

Por último, resta só fazer votos da continuidade de espaços, como este, destinado à reflexão, partilha e problematização das questões relacionadas com a inovação no campo educacional, não apenas escolar, e especialmente envolvendo os que a constroem a inovação no quotidiano profissional.

DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA CULTURAL EM ESTUDANTES DE ENFERMAGEM: IMPACTOS PERCEBIDOS APÓS EXPERIÊNCIA COLABORATIVA EM PROJETO INTERNACIONAL

Alberto Duarte
Escola Superior de Saúde, Universidade dos Açores
alberto.cm.duarte@uac.pt

Helder Rocha Pereira
Escola Superior de Saúde, Universidade dos Açores
helder.ja.pereira@uac.pt

Maryellen D. Brisbois
College of Nursing, University of Massachusetts Dartmouth
mbrisbois@umassd.edu

Stacey Waite
College of Nursing, University of Massachusetts Dartmouth
swaite@umassd.edu

Resumo

No atual contexto de globalização e de crescente mobilidade de pessoas e grupos, no âmbito das profissões de saúde, torna-se cada vez mais relevante preparar profissionais culturalmente competentes e atentos às influências que os contextos e suas culturas produzem na saúde, nos hábitos de procura de saúde e nas respostas de cuidados que as sociedades institucionalmente disponibilizam.

Neste contexto considera-se que os estudantes de enfermagem devem, sempre que possível, desde a sua formação inicial: (i) serem expostos à diversidade e (ii) participarem em projetos de intervenção que os desafiem a mobilizar competências culturais ao cuidado de pessoas e grupos.

A presente comunicação visa apresentar e discutir o processo de conceção e implementação de uma experiência pedagógica e de intercâmbio que permitiu, no âmbito da formação clínica em enfermagem junto de grupos vulneráveis, envolver 16 estudantes e 4 docentes de duas instituições distintas: Escola Superior de Saúde da Universidade dos Açores e o College of Nursing da University of Massachusetts Dartmouth.

Estudantes e docentes ao avaliarem o impacto da participação neste tipo de estratégia formativa salientam de forma especial o impacto no desenvolvimento de sensibilidade cultural e empatia, de competências comunicacionais/linguísticas, trabalho de equipa e liderança, raciocínio lógico e tomada de decisão, para além do desenvolvimento de conhecimentos no que respeita à intervenção comunitária de enfermagem junto de grupos vulneráveis. Estas conclusões suportam a recomendação para que as instituições formadoras de enfermeiros promovam experiências pedagógicas desta natureza no âmbito da oferta formativa que disponibilizam.

Palavras-chave: estudantes de enfermagem, desenvolvimento de competências, competência cultural, colaboração internacional

DEVELOPMENT OF CULTURAL COMPETENCE IN NURSING STUDENTS: PERCEIVED IMPACT FOLLOWING A COLLABORATIVE EXPERIENCE IN AN INTERNATIONAL PROJECT

Abstract

In the current context of globalization and increasing mobility of people and groups within the health professions, it is increasingly important to prepare professionals who are culturally competent and attentive to the influences that context and culture produce on health, health care responses, and care responses that societies provide institutionally. In this context, it is considered that nursing students should, whenever possible, from their initial training: (i) be exposed to diversity; and, (ii) participate in intervention projects that challenge them to mobilize cultural competences to care for people and groups. This paper aims to present and discuss the process of design and implementation of a pedagogical experience that allowed 16 students and 4 faculty from two different institutions involved in the clinical nursing training of vulnerable groups: School of Health, University of Azores, and the College of Nursing, University of Massachusetts Dartmouth. Students and faculty, when assessing the impact of participation in this type of teaching strategy, particularly emphasize the impact on the development of cultural sensitivity and empathy, communication/language skills, teamwork and leadership, logical reasoning and decision making; as well as developing knowledge about community nursing intervention among vulnerable groups. These conclusions support the recommendation that nurses' educational institutions promote pedagogical experiences of this nature within the scope of the courses/curriculum offered by them.

Key words: nursing students, competence development, cultural competence, international collaboration.

Introdução

Na atualidade os profissionais de saúde vêm-se confrontados com a necessidade de prestarem cuidados culturalmente sensíveis e integrarem na sua prática cuidados que possam ser cientificamente fundamentados e, paralelamente, capazes de respeitar os valores, a autonomia e dignidade das pessoas que assistem. (Repo, Valhberg, Salminen, Papadopoulos & Leino-Kilpi, 2017; Marion et al., 2017; Deodato et al., 2015). Pessoas de diferentes culturas e proveniências vivem segundo diferentes padrões, marcados por tradições e perspetivas morais próprias, língua, valores e percursos históricos distintos o que, não raras vezes conduz a conflitos, mal-entendidos, atitudes negativas e etnocêntricas e discriminação (Almutairi, Adlan & Nasim, 2017). Tal situação, não raramente, traduz-se num risco aumentado para o agravamento das desigualdades no que respeita à saúde (Almutairi, Adlan & Nasim, 2017).

A preparação de enfermeiros culturalmente competentes é, pois, um dos desafios mais relevantes que se coloca na atualidade às instituições formadoras (Bohman & Borglin, 2014; Repo, Valhberg, Salminen, Papadopoulos & Leino-Kilpi, 2017).

Para além dos fenómenos migratórios tradicionais, assiste-se, na atualidade, a uma variedade de processos que conduzem a uma crescente mobilidade de pessoas de forma livre ou forçada como são disso exemplo as novas possibilidades de desenvolvimento de carreira internacional ou de globalização das ofertas de emprego ou, noutro polo, processos de fuga a situações de conflito, traduzidos em movimentos massivos de refugiados. Por outro lado, numa sociedade globalizada é também cada vez mais frequente que os enfermeiros formados num determinado país e cultura, acabem, fruto da falta de oportunidades de emprego nos seus locais de origem, por desenvolver a sua prática profissional em países e culturas muito distintas dos seus quadros de referência (Ergin & Akin, 2017) – uma situação muito presente na atualidade com a possibilidade, por exemplo, de mobilidade de pessoas e reconhecimento automático de habilitações no contexto europeu (Bohman & Borglin, 2014). Tal conjunto de fatores desafia a prática profissional de enfermagem uma vez que os contextos em que agora trabalham tendem a ser cada vez mais culturalmente diversificados - uma realidade contrastante com a relativa homogeneidade a que tradicionalmente estavam habituados – e que ética e deontologicamente se encontram vinculados a prestar os cuidados adequados às pessoas que assistem em respeito pelos seus projetos pessoais de saúde, ou seus valores e capacidade de decisão (Dalla; Zoboli & Vieira, 2017; Deodato et al, 2015). Nesse sentido, a literatura salienta que os enfermeiros possuem défices no que respeita às competências culturais, atribuindo como possíveis causas a falta desses módulos ou conteúdos quer nos cursos de licenciatura quer no âmbito da sua formação contínua (Hart & Mareno, 2016).

Neste contexto considera-se que os estudantes de enfermagem devem, sempre que possível, desde a sua formação inicial: (i) serem expostos à diversidade e (ii) participarem em projetos de intervenção que os desafiem a mobilizar competências culturais ao cuidado de pessoas e grupos. (Pereira, Brisbois, Silva & Stover, 2018).

Conscientes desta problemática, a Universidade dos Açores e a University of Massachusetts Dartmouth, disponibilizam há vários anos, ao abrigo do programa Bridging the Atlantic, projetos anuais, desenhados de forma a permitir aos estudantes a exposição a diferentes: (i) culturas; (ii) sistemas de formação e (iii) sistemas de prestação de cuidados de saúde, por via da participação num projeto de intervenção junto de uma população vulnerável selecionada para o efeito.

O presente trabalho visa, por um lado, apresentar e discutir o processo de conceção e implementação de um desses projetos (levado a cabo no ano letivo de 2015/16) com a participação de 16 estudantes e 4 docentes das duas universidades e, por outro, refletir sobre os impactos percecionados pelos diferentes intervenientes para o desenvolvimento de competências relevantes para o futuro desempenho profissional.

O eixo da estratégia pedagógica estrutura-se em torno da realização de um intercâmbio bidirecional de estudantes e docentes. Todavia esse período é apenas uma parte da estratégia porque se insere num projeto mais vasto que integra o planeamento partilhado com os estudantes e sua capacitação específica para as problemáticas em análise, o período de intercâmbio e intervenção em si, bem como, o período de reflexão sobre a ação realizada e partilha dos resultados obtidos. O conjunto de todas as fases do projeto ultrapassa a duração de um ano letivo.

Estratégia de Intervenção: percurso de um projeto em três etapas

Um dos principais objetivos do programa Bridging the Atlantic é o de contribuir para a preparação de estudantes de enfermagem culturalmente competentes conscientes do impacto da enfermagem global e da cooperação internacional na obtenção de resultados positivos em saúde. Nesse sentido cada projeto anual se organiza no sentido de: (i) promover atividades relevantes que permitam exposição diversificada a contextos e populações culturalmente distintas que permitam uma abordagem reflexiva e crítica para a prática de cuidados de enfermagem; (ii) facilitar o trabalho por pares de estudantes de diferentes instituições e programas formativos de forma pedagogicamente supervisionada e (iii) garantir oportunidades para que os

estudantes se envolvam em diferentes meios de comunicação ao nível profissional e académico.

Em termos operacionais o projeto percorre uma sequência lógica de três etapas (I – Período preparatório; II – Período de intercâmbio de estudantes; III – Período de avaliação e disseminação – quadros 1, 2 e 3) cabendo aos coordenadores propiciar, em cada ano, um leque alargado de experiências nestes domínios para que os estudantes possam ter não só a exposição necessária à diversidade, bem como espaços que lhe permitam integrar de forma significativa o desenvolvimento de novas competências.

Quadro 1: Atividades realizadas no período preparatório ao intercâmbio de estudantes

<i>Etapas</i>	<i>Atividades realizadas pelos estudantes</i>
I Período preparatório.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Curso de Inglês (para os estudantes açorianos) / Curso de Português (para os estudantes dos EUA). ✓ Videoconferência entre os participantes das duas universidades com os objetivos de: <ul style="list-style-type: none"> - promover o contacto e conhecimento mútuo dos estudantes; - definir as estratégias de comunicação/supervisão pedagógica a utilizar; - dividir o conjunto de estudantes em grupos mistos (portugueses/americanos); - operacionalizar as atividades que cada grupo misto deveria apresentar durante o período de intercâmbio e de intervenção. ✓ Trabalho de planeamento (bilingue) realizado pelos subgrupos de estudantes no que respeita as atividades formativas e culturais a realizar no período de intercâmbio (com recurso s tecnologias de comunicação à distância). ✓ Capacitação dos estudantes para realização junto do público-alvo (pessoas que tinham sido deportadas dos EUA para os Açores) <ul style="list-style-type: none"> - estudo e discussão em espaço turma das temáticas relacionadas com a deportação e seus impactos - reuniões com técnicos das instituições de solidariedade social que apoiam o processo de integração de pessoas deportados dos Estados Unidos e Canadá

Quadro 2: Atividades realizadas no período de intercâmbio de estudantes

<i>Etapas</i>	<i>Atividades realizadas pelos estudantes</i>
-	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização de intervenções de Educação para a Saúde junto de

<p>um grupo-alvo de pessoas que tinham sido deportadas para os Açores (após processo de priorização de necessidades de intervenção em saúde)</p>
<p>✓ Realização de atividades para conhecimento e debate do sistema educativo em Enfermagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - visita aos campi universitários - participação nos dois países em aulas de Enfermagem Comunitária - experiência de formação em laboratórios de prática simulada
<p>✓ Realização de atividades para conhecimento e debate do sistema prestador de cuidados de saúde nos dois países:</p> <ul style="list-style-type: none"> - visita a hospitais, centros de saúde e instituições de solidariedade social com promoção e espaço para debate com os técnicos sobre as similaridades e diferenças encontradas nos dois sistemas de saúde nacionais.
<p>✓ Atividades de divulgação junto das comunidades de acolhimento sobre os projetos realizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tertúlia “Partilhando Experiências” – Escola Superior de Saúde/UAc - Simpósio “<i>Bridging the Atlantic</i>” – College of Nursing / UMassD - Reportagens emitidas na televisão e rádios locais (Açores e EUA) - Divulgação do projeto e resultados obtidos nas intervenções efetuadas em órgãos de comunicação social escrita (Açores e EUA).
<p>✓ Realização de atividades para conhecimento do contexto e modo de vida local (visitas a museus, locais de interesse local, mercados, lazer).</p>

Quadro 3: Atividades realizadas no período de avaliação e disseminação

<i>Etapa</i>	<i>Atividades realizadas pelos estudantes</i>
III Período de avaliação e	✓ Reunião de debriefing
	✓ Elaboração do relatório do projeto anual
	✓ Preparação de resumos a submeter a conferência internacional para disseminação da experiência

- ✓ Participação no Congresso do International Council of Nurses/2017 – “Nurses at the forefront transforming care” (4 estudantes e 2 docentes dos Açores e dos EUA) com a apresentação de comunicações na modalidade de poster:
 - “*The Phenomenon of deportation: an ethical and deontological reflection in nursing*”
 - “*Bridging the Atlantic: Creating a co-learning environment between international nursing students pre-exchange through social networks and telecommunication*”

Resultados: uma abordagem a partir das percepções dos intervenientes

Estudantes e docentes ao avaliarem o impacto da participação neste tipo de estratégia formativa salientam que este tipo de iniciativas parece ter um impacto muito superior aos objetivos académicos que sustentam o seu desenho e implementação. Assim fatores como: (i) exposição à diversidade; (ii) necessidade de trabalhar em ambientes incertos e com exigências sempre em mudança; (iii) trabalho em pares em contexto internacional; (iv) utilização de novas formas de comunicação para manutenção de relações de trabalho; (v) comunicação em língua estrangeira para o desenvolvimento de atividades académicas e profissionais e (vi) o recurso à metodologia de projeto como estratégia privilegiada de aprendizagem, que entre outros possíveis fatores, sustenta não só o desenvolvimento de uma sensibilidade cultural para o cuidado como um leque de competências transversais que são marginais aos objetivos do projeto, mas cruciais para o desenvolvimento de profissionais competentes e ajustados às exigências da atualidade em que o respeito e aceitação pela diversidade cultural se apresentam como imperativos a perseguir.

Através das reuniões de avaliação e *debriefing* e dos relatórios produzidos pelos estudantes é possível salientar alguns ganhos e desenvolvimentos que os intervenientes consideram como mais relevantes.

O desenvolvimento de uma sensibilidade cultural mais consciente e crítica é um dos aspetos mais referidos. Tal decorre não só pela diversidade de experiências oferecida, mas pelo contacto com uma realidade desconhecida ao agir profissional e pessoal quotidianos e que “forçam” o repensar das realidades próximas. Conhecer uma realidade culturalmente diferente remete-nos para a reanálise da realidade que nos é próxima, o que, frequentemente se

torna uma potente experiência de enriquecimento pessoal e abertura a uma nova forma de encarar o mundo, a vida e o respetivo papel profissional.

Por sua vez o facto da intervenção do projeto de formação e educação para a saúde se dirigir a um grupo que se encontra em especial vulnerabilidade, no que à saúde diz respeito, parece ter, proporcionado sentimentos de satisfação aos estudantes, por um lado, pelo impacto que a sua intervenção teve na saúde dessas pessoas (ainda que se tratasse de um grupo de reduzida dimensão) e, por outro, pela oportunidade de se tornarem “advogados” de uma causa nobre. Uma vez que dadas as suas múltiplas intervenções junto de pares e da comunidade em geral, por via dos órgãos de comunicação social, contribuíram ativamente para projetar a problemática para um nível público de discussão.

O facto de toda a estrutura do trabalho assentar numa lógica de projeto implica ser necessário integrar e gerir uma equipa em função de objetivos comuns e claramente definidos. Dessa forma, competências como capacidade de decisão fundamentada, construção, desenvolvimento e trabalho em equipa, comunicação inter-pares, capacidade de gestão de conflitos e liderança foram frequentemente identificadas como competências desenvolvidas no decurso do projeto.

Conclusão

A apreciação deste projeto de colaboração internacional dirigido a estudantes de cursos de enfermagem através de um processo de exposição e crítica a diversidade de contextos de atuação profissional revela, pela análise da perceção dos seus intervenientes, a consolidação de diferentes níveis de competência com especial destaque para (i) competências culturais; (ii) competências comunicacionais em diversificados contextos; (iii) competências no âmbito do trabalho em equipa; (iv) competência de análise de problemas, e de mobilização de recursos não habituais para a abordagem a problemas multidimensionais e (v) competências de intervenção em contextos incertos.

Dada a relevância dessas competências transversais para o exercício profissional de enfermeiros competentes para a prestação de cuidados de saúde globais num mundo em constante mudança, considera-se ser relevante

que as instituições formadoras possam integrar nas suas ofertas de formação experiências desta natureza.

Referências bibliográficas

- Almutairi, A., Adlan, A., & Nasim, M. (2017). Perceptions of the critical cultural competence of registered nurses in Canada, *BMC Nursing*, 16(47), 2-9. DOI 10.1186/s12912-017-0242-2
- Bohman D., Borglin G. (2014). Student exchange for nursing students: does it raise cultural awareness? A descriptive, qualitative study. *Nurse Education in Practice*, 14(3): 259-264. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2013.11.006>
- Dalla Nora C. R., Zoboli E. L. C. P., & Vieira M. M. (2017). Moral sensitivity in Primary Health Care nurses. *Revista Brasileira de Enfermagem*. 70(2):308-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0453>
- Deodato, S. et al. (2015). *Deontologia Profissional de Enfermagem*. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros
- Ergin, E., & Akin, B. (2017). Globalization and its Reflections for Health and Nursing, *International Journal of Caring Sciences*, 10(1), 607-613.
- Hart, P., & Mareno, N. (2016). Nurses' Perceptions of Their Cultural Competence in Caring for Diverse Patient Populations, *Online Journal of Cultural Competence in Nursing and Healthcare*, 6(1), 121-137. DOI: 10.9730/ojccnh.org/v6n1a10
- Marion, L., et al. (2017). Implementing the new ANA standard 8: Culturally congruent practice. *Online Journal of Issues in Nursing*, 22(1). DOI: [10.3912/OJIN.Vol22No01PPT20](https://doi.org/10.3912/OJIN.Vol22No01PPT20)
- Pereira, H., Brisbois, M. D., Silva, H. & Stover, C. (2018). Learning beyond expectations: Evaluation of an international nursing student exchange, *Journal of Nursing Education and Practice*, 8(2), 72-82. <https://doi.org/10.5430/jnep.v8n2p72>
- Repo H., Vahlberg T., Salminen L., Papadopoulos, I., & Leino-Kilpi, H. (2017). The Cultural Competence of Graduating Nursing Students. *Journal of Transcultural Nursing*, 28(1), 98-107. <https://doi.org/10.1177/1043659616632046>

EL MITO DE LA FAMILIA PERFECTA: VIOLENCIA FILIO-PARENTAL

Ana Isabel Isidro de Pedro

Departamento de Psicología Social y Antropología, Universidad de Salamanca

anyis@usal.es

Alicia Martín Muñoz

aliciamartinmu@hotmail.com

Resumen

La violencia filio-parental es una realidad emergente poco investigada, tratada y prevenida, alentada por un cúmulo de factores socioculturales, familiares e individuales. Los estilos educativos parentales autoritarios, así como los, cada vez más frecuentes, permisivos y sobreprotectores – caracterizados por la ausencia de normas, límites y jerarquías–, dificultan la asunción de responsabilidades y reducen la tolerancia a la frustración y el autocontrol por parte de los menores, presentando mayores tasas de violencia ascendente. Los padres víctimas de este tipo de violencia familiar se debaten entre la negación, la incredulidad, la ocultación, la relativización, la culpa, la vergüenza y la indefensión, de manera que se perpetúa su incapacidad para encontrar soluciones eficaces. Aún así, en los últimos años se ha producido un incremento significativo de las denuncias judiciales y de las peticiones de ayuda a los servicios socio-sanitarios. Pero la intervención suele llegar cuando la situación es extrema y difícil de abordar. En este trabajo se realiza una investigación cuantitativa, enmarcada en una metodología no experimental. La muestra está constituida por 66 sujetos (56 adolescentes residentes en su contexto familiar natural y 10 residentes en un centro de protección de menores). El instrumento de medida utilizado es un cuestionario de elaboración propia conformado por preguntas abiertas, cerradas y tipo Likert y el tratamiento de datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS. A propósito de los resultados obtenidos, se consideran necesarios programas sistematizados de actuación e intervención educativa, dirigidos tanto a los menores como a sus progenitores, para abordar esta problemática incidiendo en la prevención.

Palabras clave: Violencia filio-parental, Violencia intrafamiliar ascendente, Intervención educativa familiar.

THE MYTH OF THE PERFECT FAMILY: PHILIO-PARENTAL VIOLENCE

Abstract

The philio-parental violence is an emerging reality that is not well investigated, treated and prevented, encouraged by a cluster of sociocultural, family and individual factors. The authoritarian parental educational styles, as well as the increasingly frequent permissive and overprotective styles -

characterized by the absence of norms, limits, and hierarchies- make difficult the assumption of responsibilities and reduce tolerance for frustration and self-control by children, presenting higher rates of rising violence. Parents who are victims of this type of family violence are among the denial, the disbelief, the concealing, the relativization, the guilt, the embarrassment and the helplessness, so that their inability to find effective solutions is perpetuated. Even so, in recent years a significant increase in judicial complaints and requests for assistance to socio-health services has been produced. But the intervention usually arrives when the situation is extreme and difficult to solve. In this work a quantitative research has been carried out, belongs to a non-experimental methodology. The sample consisted of 66 subjects (56 adolescents residents in their natural family context and 10 adolescents living in a minor-protection-center). The measurement instrument used was an own designed questionnaire composed of open, closed and Likert-type questions, and data processing was performed by using the SPSS statistical package. With regard to the results obtained, systematized guidelines of action and educational intervention are considered necessary, aimed at both the children and their parents, to address this problem focusing on prevention.

Key words: Filio-parental violence, Ascending domestic violence, Family educational intervention.

Introducción

La violencia filio-parental (en adelante VFP) es una problemática en aumento pero aún poco investigada, prevenida y tratada. De facto, en los últimos años se ha producido un notable incremento de las denuncias judiciales por víctimas de este tipo de violencia y la petición de ayuda a los servicios socio-sanitarios está en auge. Sin embargo, todavía sigue existiendo una alta 'cifra negra' por el ocultamiento del fenómeno, ya que en muchos casos los padres intentan mantener el mito de la armonía y paz familiar, creyendo que de esa manera protegen a los hijos. De cualquier forma, la intervención suele llegar cuando la situación es extrema y difícil de abordar.

Desde estas premisas, se aborda el presente trabajo con el fin de visibilizar el fenómeno. Tras una sucinta fundamentación teórica, que nos sirve de marco referencial, se procede a presentar los datos sobre las relaciones familiares y variables relacionadas en la muestra estudiada, analizando los resultados extraídos.

Marco teórico

Desde los años 80 se ha ido construyendo el concepto de VFP. Algunos antecedentes como Harbin y Madden (1979), la conceptualizaron como síndrome de los padres maltratados y, posteriormente, autores como Pereira (2006, p. 9) la consideraron “un conjunto de conductas reiteradas de agresiones físicas (golpes, empujones, lanzamientos de objetos), verbales (insultos repetidos, amenazas, chantajes) o no verbales (gestos amenazadores, ruptura de objetos apreciados, robos) dirigida a sus progenitores”. La mayor parte de los autores coinciden en que intencionalidad, consciencia, pretensión de conseguir objetivos específicos y reiteración son condiciones que se dan en este tipo de conductas. En este sentido, Aroca (2010) formula una definición precisa, considerando la VFP como:

Aquella donde el hijo/a actúa intencional y conscientemente, con el deseo de causar daño, perjuicio y/o sufrimiento a sus progenitores, de forma reiterada, a lo largo del tiempo, y con el fin inmediato de obtener poder, control y dominio sobre sus víctimas para conseguir lo que desea, por medio de la violencia psicológica, económica y/o física. (p.136)

Así pues, siguiendo a Caprara y Pastorelli (1996), se trata de una violencia instrumental (ejercida para obtener un beneficio, siendo conscientes del daño producido, sin mostrar necesidad de reparar el daño y habitualmente acompañada de falta de empatía) no de una mera violencia reactiva (emitida como respuesta defensiva ante un momento de frustración, donde existe miedo al castigo y necesidad de reparar el daño).

En la VFP se diferencian varios tipos de violencia:

- Violencia psicológica: comportamientos verbales y no verbales que atentan contra los sentimientos y necesidades afectivas del otro. Según Aroca, Lorenzo y Miró (2014) implicaría ignorar, humillar, retirar el afecto, mentir, insultar, culpabilizar, amenazar, intimidar, manipular a los progenitores, romper o golpear objetos con valor sentimental para ellos, ausentarse sin avisar, etc.
- Violencia económica: comportamientos relacionados con el uso y manejo del dinero. Disponer de dinero o tarjetas de crédito de los padres sin permiso, robarles, generarles deudas, vender o empeñar objetos

familiares, etc. son algunos ejemplos. Conlleva ir acompañada de una violencia psicológica (Aroca *et al.*, 2014; Cottrell, 2001).

- Violencia física: conductas que pueden causar daño corporal mediante el uso de objetos, armas o partes del cuerpo, como golpear, empujar, dar patadas, etc. Conlleva siempre violencia psicológica (Ibabe, Jaureguizar y Díaz, 2007).

El **origen de la VFP** es multicausal, donde los factores personales, el entorno y la relación entre ellos desempeñan un papel importante. Destacamos algunas variables que se constituyen como factores de riesgo en su aparición:

- *Exposición a la violencia dentro del ámbito familiar.* Observar y ser objeto de relaciones agresivas en el entorno familiar, como en casos de violencia de género, descalificaciones y castigos desproporcionados, entre otros, puede predecir futuras conductas de VFP (Brezina, 1999; González, Morán, Redondo y García, 2015; Ibabe y Jaureguizar, 2011). No obstante, no supone automáticamente que se desarrolle en todos los casos (Gámez y Calvete, 2012).

- *Consumo de sustancias tóxicas.* Aunque no es una variable predictora directa, ni la causa principal de las conductas violentas, dicho consumo incide en su mantenimiento (Aroca *et al.*, 2014). En este sentido, la facilidad de acceso a las drogas, su creciente normalización entre los jóvenes y su asociación al ocio y la diversión hacen que se trate de un preocupante problema social, en el que el desconocimiento de las consecuencias, la falta de conciencia y el sentimiento de invulnerabilidad generado en los jóvenes constituyen graves factores de riesgo.

- *Vinculación afectiva deficiente.* La escasa expresividad de afecto y sus consecuentes carencias emocionales configuran un factor de riesgo determinante (Calvete, Gámez-Guadix y Orue, 2014). Una vinculación afectiva inadecuada, tanto en exceso como en defecto, contribuirá a la aparición de VFP por parte del joven hacia sus progenitores.

Por lo que se refiere a los predictores y factores de riesgo involucrados en el **mantenimiento y consolidación de la VFP**, podrían agruparse en tres grandes bloques:

- *Factores familiares*

La negación y el ocultamiento de la VFP es el principal factor de mantenimiento. El silencio –por vergüenza, por incredulidad o por no alterar más el clima familiar– agrava el problema. Los padres intentan autoconvencerse de que es una situación pasajera, propia de la edad y un asunto que debe resolverse en familia, a pesar de su incapacidad e indefensión. De esta forma, se empieza a relativizar y normalizar la situación, empoderando cada vez más al menor con sus conductas violentas, llegando a situaciones insostenibles. El rechazo de la ayuda externa impide la posibilidad de detectar e intervenir eficazmente en el núcleo familiar. También eludir las relaciones familiares y la comunicación, por parte de los padres para evitar la confrontación hace que perduren estas conductas y se perpetúen y que el menor siga ejerciendo violencia, cada vez más extrema, para alcanzar sus objetivos.

Por su parte, unos estilos educativos parentales inadecuados pueden tanto predecir como mantener la VFP. Musitu (2015, p.119), teniendo en cuenta la implicación/aceptación y la coerción/imposición, expone cuatro estilos:

1. Estilo autoritativo: alta aceptación/implicación y alta restrictividad (coerción-imposición). Los padres son afectuosos a la vez que ponen normas y definen límites. Existe buena comunicación y, ante conductas inadecuadas, se utiliza el diálogo y razonamiento. Se trata del estilo más democrático.
2. Estilo autoritario: baja implicación/aceptación y un alto nivel de restrictividad. Existe un alto control y exigencias de los padres y escasez de comunicación y expresión de afecto hacia los hijos. La comunicación y el diálogo son muy pobres y no incitan al razonamiento sino a la obediencia sumisa. Los hijos reciben poca atención y apenas se tienen en cuenta sus necesidades.
3. Estilo permisivo indulgente: alta aceptación/implicación y un bajo grado de restrictividad. Los padres son muy comunicativos con los descendientes, muestran afecto y proximidad pero escasean las normas, los límites y las exigencias hacia los hijos. Cuando éstos se comportan de forma incorrecta, los padres no recurren a la amonestación sino al diálogo y razonamiento exculpatorio.

4. Estilo permisivo negligente: baja aceptación/implicación y bajo nivel de coerción/imposición. Escasa comunicación e implicación de los padres, no atienden al comportamiento de los hijos, existe distanciamiento, no les trazan límites, ni tampoco les ofrecen muestras de afecto.

En este marco, “los estilos orientados hacia el afecto e implicación de los padres son más eficaces” y funcionales y presentan menor riesgo de desarrollo de VFP que los basados en la permisividad o el autoritarismo (Musitu, Estévez y Jiménez, 2007, p. 30).

- *Factores sociales*

La transformación del sistema de valores ha dado paso a un mayor individualismo, permisividad, consumismo e inmediatez que, unido a la transformación de los modelos familiares y al surgimiento de nuevas estructuras (familias monoparentales, reconstruidas, etc.), complican el mantenimiento de la autoridad. También los cambios laborales y la creciente dificultad para conciliar la vida laboral y familiar son factores que han cultivado el nuevo contexto de desarrollo de conductas de VFP.

Por lo que se refiere al grupo de iguales, “los adolescentes que han sufrido agresiones por parte de su grupo de iguales, para compensar los sentimientos negativos que esto les produce, reaccionan de forma violenta en su hogar” (Cottrell y Monk, 2004, citado en Ibabe *et al.*, 2007, p. 33). Además, los jóvenes tienden a juntarse con aquéllos cuyas conductas son similares, de tal manera que auto-refuerzan la idoneidad de su conducta. Por otro lado, el alto contenido violento de videojuegos y de muchas formas de ocio y diversión popularmente consumidas por los jóvenes, unidos a una creciente delegación de las responsabilidades educativas en otras instancias ajenas a la familia, dificultan las respuestas adecuadas, agravando aún más el problema.

- *Factores individuales*

Teniendo en cuenta que la mayoría de jóvenes que incurren en VFP no presentan trastornos psicológicos previos, se atiende a un conjunto de factores de riesgo. Entre ellos la edad, siendo la adolescencia la mayor época de crisis. Por lo que al género se refiere, han ido en aumento las cifras de agresoras femeninas, siendo ellas quienes más usan la violencia psicológica y los varones la violencia física. Por su parte, el consumo de drogas, además de favorecer la aparición del fenómeno, también contribuye a mantenerlo.

Garrido (2005) abunda en algunas de las características personales que acostumbran a presentar los agresores, apuntando que sufren el síndrome del emperador, pequeño dictador o tirano: exhiben una actitud desafiante y provocadora, violan las normas y límites de la familia y suelen mostrar un elevado egocentrismo, baja tolerancia a la frustración, poca empatía y autoestima, tienen dificultad para mostrar arrepentimiento, para sentirse culpables y para aprender de los errores y castigos.

Ibabe *et al.* (2007) consideran que los agresores se relacionan con fracaso escolar y dificultades de adaptación y les cuesta acatar las normas y los límites. Otros rasgos de personalidad con los que se asocian son baja autoestima, problemas emocionales, conductas antisociales, locus de control externo, reducidas capacidades empáticas y rasgos narcisistas, entre otros. En general, son jóvenes con bajos niveles de autonomía y escasas habilidades para desenvolverse en la vida, que generan una mayor dependencia hacia las víctimas.

Ciclo de la violencia filio-parental

Aroca *et al.* (2014) afirman que la VFP conlleva un *modus operandi* específico entre el hijo y sus padres, llegando a un círculo coercitivo, en la lucha de poder, que denominan “círculo de la violencia filio-parental” (p. 161), donde –en una escalada de violencia– el hijo va asumiendo un mayor control y los padres van perdiendo progresivamente autoridad. Así, cuando éstos usan amenazas, castigos y reprimendas para aplacar la conducta del hijo, causan un efecto en contra de lo esperado y éste incrementa e intensifica la conducta disfuncional. Como respuesta, los progenitores se muestran más pacíficos y conciliadores, con intención de mantener una cierta armonía y paz familiar, pero el hijo lo ignora y sigue actuando con hostilidad. Por tanto, la actitud suave de los padres supone un incremento de las exigencias del adolescente y mayor enfado por su parte, creando un círculo cerrado en las relaciones paterno-filiales. En la fase posterior, los hijos necesitan recuperar el dominio y control del hogar, retomando las represalias, hecho que los progenitores aceptan con sumisión e, incluso, miedo. Siguiendo a Harbin y Madden (1979, p.1289), “las víctimas compensan o refuerzan el comportamiento del hijo desistiendo o cambiando de posición como respuesta del acto agresivo del hijo”. Esa doble

reacción de los padres –la bipolaridad parental– agrava el problema, generando dos tipos de respuesta oscilante: la sumisión de los padres y consiguiente consolidación del poder de los hijos o bien la reacción agresiva de aquéllos que favorece, aún más, la violencia de los hijos para restablecer el control.

Metodología de la investigación

A partir de la revisión teórica, y fundamentándose en ella, se ha diseñado un cuestionario *ad hoc*, de elaboración propia, para profundizar en la potencial existencia de conductas violentas hacia la madre, el padre u otras personas con las que convive o ha convivido; consumo de drogas, tabaco y alcohol; relaciones familiares; estilos educativos parentales; características individuales; relaciones sociales; así como sentimientos tras la comisión de conductas violentas hacia los padres y expectativas y deseos de futuro. El análisis estadístico de datos se ha realizado mediante la versión 20 del programa SPSS.

Por su parte, la muestra está formada por 66 menores, de entre 14 y 17 años: 55 adolescentes que cursan 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en un instituto situado en el centro de la ciudad de Salamanca, que puede considerarse “normalizado”, y 10 adolescentes de un centro de Protección de menores de Barcelona. Se han excluido de la investigación aquellos cuestionarios cuya ejecución ha sido incompleta, equívoca o confusa, dando lugar a dicha muestra total. Se pretende hacer una comparativa entre dichos centros y conocer cuáles son las variables más relacionadas con la VFP.

Resultados

En cuanto al género, la proporción es bastante equilibrada: el 51,8% son chicos y el 48,2% chicas. El 73% del total tiene una edad entre 14 y 16 años y todos están cursando E.S.O. Por otra parte, el 70% refieren una convivencia con las figuras materna y paterna, pudiéndose considerar una familia nuclear, seguido de un 19% que presenta una estructura familiar monoparental con la madre.

En cuanto a las **conductas violentas** (ver Tabla 1), en el centro de protección es más frecuente la VFP –física y verbal–, especialmente hacia el padre, seguida de hacia otras personas con quienes conviven (generalmente hermanos). En el centro normalizado la mayoría no han agredido verbalmente a los padres o solo en alguna ocasión. El 26% del total del grupo nunca ha agredido verbalmente a la madre, pero el 10,7% lo ha hecho física y verbalmente. Las agresiones físicas ocasionales suponen el 1,8% tanto hacia los padres como hacia las madres y representan el porcentaje más bajo.

Tabla 1

Distribución de la muestra en función de las conductas violentas y su grado de intensidad

CONDUCTAS VIOLENTAS	Hacia el padre	Hacia la madre	Hacia otras personas con quienes conviven
CENTRO DE PROTECCION			
Nunca he tenido conductas violentas	10%	10%	0%
Nunca he agredido verbalmente	10%	30%	0%
He agredido verbalmente en muy pocas ocasiones	10%	10%	20%
He agredido verbalmente en alguna ocasión	10%	10%	20%
Frecuentemente agredo verbalmente pero sin agresiones físicas	10%	20%	10%
Agredo físicamente en alguna ocasión	10%	0%	20%
Frecuentemente agredo física y verbalmente	40%	20%	30%
CENTRO NORMALIZADO			
Nunca he tenido conductas violentas	21,7%	17,4%	26,1%
Nunca he agredido verbalmente	26,1%	26,1%	13,0%
He agredido verbalmente en muy pocas ocasiones	15,2%	13 %	19,6%
He agredido verbalmente en alguna ocasión	23,9%	23,9%	19,6%
Frecuentemente agredo verbalmente pero sin agresiones físicas	4,3%	8,7%	4,3%
Agredo físicamente en alguna ocasión	0%	2,2%	17,4%
Frecuentemente agredo física y verbalmente	8,7%	8,7%	0%

Por lo que respecta al **consumo de sustancias** (ver Tabla 2), la mayoría de los jóvenes del centro normalizado (82,6%) nunca ha probado las drogas; en

cambio el 80% de los del centro de protección dicen haber consumido en alguna ocasión y el 20% restante reconoce hacerlo frecuentemente. Consumen tabaco con frecuencia el 90% de los jóvenes del centro de protección, mientras que en el centro normalizado esa cifra se invierte. Entre éstos últimos, el alcohol es más consumido, aunque suele ser un consumo ocasional, mientras que aquéllos refieren haberlo dejado en mayor proporción.

Tabla 2

Distribución de la muestra en función del consumo de drogas, tabaco y alcohol

	DROGAS		TABACO		ALCOHOL	
	Protección	Normalizado	Protección	Normalizado	Protección	Normalizado
Nunca he consumido	0%	82,6%	0%	65,2%	0%	32,6%
Consumo en pocas ocasiones	0%	2,2%	0%	4,3%	20%	15,2%
Consumo en alguna ocasión	0%	2,2%	10%	8,7%	20%	37%
Consumo frecuentemente	20%	2,2%	90%	10,9%	10%	10,9%
He consumido en alguna ocasión pero ya no lo hago	80%	10,9%	0%	10,9%	50%	4,3%

Los resultados siguientes se basan en escalas tipo Likert, de 1 a 5 puntos (siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

Atendiendo a las **relaciones familiares**, en el centro de protección destacan los robos de dinero a los padres ($\bar{X}=4,80$ y $S_x=0,42$), uso del chantaje hacia ambos para conseguir los objetivos ($\bar{X}=4,40$ y $S_x=1,26$), sentimientos de cariño hacia la madre ($\bar{X}=4,60$ y $S_x=0,96$) y poca comunicación y confianza con la figura paterna ($\bar{X}=2,90$ y $S_x=1,85$). En el centro normalizado destacan las altas puntuaciones en comunicación, tanto con la madre ($\bar{X}=4,52$ y $S_x=1,04$) como con el padre ($\bar{X}=4,19$ y $S_x=1,08$), confianza con ambos (madre: $\bar{X}=4,56$ y $S_x=0,86$; padre: $\bar{X}=4,04$ y $S_x=1,26$) y cariño hacia ambos (madre: $\bar{X}=4,84$ y $S_x=0,66$; padre: $\bar{X}=4,82$ y $S_x=0,82$), siendo reducidos los robos ($\bar{X}=1,28$ y $S_x=0,75$), las amenazas ($\bar{X}=1,15$ y $S_x=0,56$) y los chantajes ($\bar{X}=2,04$ y $S_x=1,21$)

En cuanto a los **estilos educativos parentales**, los jóvenes en protección consideran que sus padres se han preocupado por ellos ($\bar{X}=4,60$ y $S_x=0,69$) y por su educación ($\bar{X}=4,80$ y $S_x=0,63$), pero también que han basado su autoridad

en la imposición de normas ($\bar{X}=4,10$ y $S_x=1,44$) y el autoritarismo ($\bar{X}=4,10$ y $S_x=1,10$), siendo menor la permisividad ($\bar{X}=3,40$ y $S_x=1,57$). En el centro normalizado, los chicos refieren sentirse escuchados por sus padres ($\bar{X}=4,63$ y $S_x=0,64$), que éstos se han preocupado por su educación ($\bar{X}=4,91$ y $S_x=0,28$) haciendo uso de la disciplina ($\bar{X}=4,21$ y $S_x=0,91$). Entre ellos, menos padres han sido permisivos ($\bar{X}=3,54$ y $S_x=0,93$) y pocos han recurrido al castigo físico ($\bar{X}=2,00$ y $S_x=1,19$).

En relación a las **características individuales**, ambos grupos –en protección y normalizado– refieren resultados académicos aceptables ($\bar{X}=3,80$ y $S_x=1,47$ vs. $\bar{X}=3,47$ y $S_x=1,09$), se consideran personas responsables ($\bar{X}=4,10$ y $S_x=0,87$ vs. $\bar{X}=3,95$ y $S_x=0,91$) y les gusta tener el poder y dominio de la situación ($\bar{X}=3,70$ y $S_x=1,25$ vs. $\bar{X}=4,00$ y $S_x=0,87$). Sin embargo, en los jóvenes en protección –frente al segundo grupo– destaca un alto sentimiento de soledad ($\bar{X}=3,80$ y $S_x=1,39$ vs. $\bar{X}=1,60$ y $S_x=1,21$), menor autocontrol ($\bar{X}=2,50$ y $S_x=1,17$ vs. $\bar{X}=3,69$ y $S_x=1,17$) y dificultad para asumir las consecuencias de sus actos ($\bar{X}=2,50$ y $S_x=1,35$ vs. $\bar{X}=3,89$ y $S_x=0,99$). Igualmente, refieren sentirse menos a gusto consigo mismos ($\bar{X}=2,20$ y $S_x=1,22$ vs. $\bar{X}=4,10$ y $S_x=1,07$) y pensar menos en los demás al hacer las cosas ($\bar{X}=3,00$ y $S_x=1,69$ vs. $\bar{X}=3,80$ y $S_x=0,85$)

Finalmente, por lo que a las **características sociales** se refiere, una minoría en ambos grupos reconoce haber presenciado cómo sus padres se pegaban ($\bar{X}=1,80$ y $S_x=1,47$ vs. $\bar{X}=1,13$ y $S_x=0,61$). Por el contrario, la mayoría de jóvenes del centro de protección conoce a alguien que agrede a sus padres ($\bar{X}=4,10$ y $S_x=0,73$) y se relaciona con amigos que consumen alcohol ($\bar{X}=4,60$ y $S_x=0,69$), tabaco ($\bar{X}=4,40$ y $S_x=0,84$) y otras drogas ($\bar{X}=3,70$ y $S_x=0,94$). La mayoría de los estudiantes del centro normalizado no conoce a nadie que haya agredido a sus padres ($\bar{X}=1,43$ y $S_x=0,93$) y se sienten integrados en la comunidad ($\bar{X}=3,30$ y $S_x=1,07$)

Para concluir, quienes han realizado VFP refieren experimentar los siguientes **sentimientos** al respecto: venganza, superioridad, euforia, ‘cabreo’, frustración y odio, previos a las conductas violentas, y culpabilidad, arrepentimiento, fracaso y malestar tras llevarlas a cabo.

Al preguntar a los menores sobre sus **deseos de futuro**, éstos fueron similares en ambos grupos: a todos le gustaría terminar los estudios, tener un trabajo, pareja, familia propia, ser feliz, tener estabilidad e independencia económica,

disfrutar de buenas relaciones familiares y no estar rodeados de personas violentas ni consumidoras de drogas.

Sin embargo, respecto a sus **expectativas de futuro** sí se apreciaron diferencias: en los chicos del centro de protección son más positivas –y en consonancia con sus deseos– que en los chicos del centro normalizado, que ven su futuro más negro, refiriendo preocupaciones ligadas al desempleo y a la dificultad para obtener independencia económica.

Conclusiones

Se comprueba la existencia del fenómeno de VFP, siendo mayor el número de agresiones en los residentes del centro de protección, especialmente hacia la figura del padre. Se constatan remordimientos en quienes desarrollan conductas de VFP, siendo la culpabilidad uno de los sentimientos más experimentados tras cometer la agresión.

Se aprecia que los chicos de protección proceden de familias cuyo estilo educativo parental se ha acercado más al autoritario que al permisivo, mientras que en las familias de los chicos que estudian en el centro normalizado ha existido mayor comunicación y diálogo paterno-filial, aproximándose más al estilo democrático.

Los jóvenes de protección muestran una menor autoestima y autocontrol, aunque no existe aparente fracaso escolar. Por otro lado, el consumo de drogas es más habitual en los jóvenes del centro de protección, que evidencian haberlas consumido en más ocasiones, pudiendo hacerlo para evadirse de la realidad o por transgresión de la norma. También resulta preocupante que, de éstos, una mayoría afirme tener conocidos que han mostrado conductas violentas hacia sus padres, ya que solemos relacionarnos con grupos de iguales con los que compartimos conductas similares.

Es interesante que los menores de protección, aun habiendo pasado por circunstancias complejas en sus vidas (o quizá por ello), adoptan una visión de futuro más positiva frente a un mayor negativismo y preocupación de los jóvenes del centro normalizado.

A pesar de ser un número porcentualmente reducido de jóvenes los que muestran conductas de violencia extrema, el fenómeno de la VFP está

presente y en continuo crecimiento. Se plantea, por tanto, la necesidad de implementar programas de prevención de este tipo de comportamiento violento. Se precisan propuestas educadoras dirigidas a los menores y sus progenitores que, a través de una metodología activa, implicadora, flexible y adaptable, traten contenidos teórico-prácticos de habilidades y estrategias preventivas de la violencia, que mejoren y fortalezcan las relaciones entre los miembros del núcleo familiar y favorezcan su buen funcionamiento.

Referencias bibliográficas

- Aroca, C. (2010). *La violencia filio-parental: Una aproximación a sus claves*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Aroca, C., Lorenzo, M. y Miró, C. (2014). La violencia filio-parental: Un análisis de sus claves. *Anales de Psicología*, 30, 157-170.
- Brezina, T. (1999). Teenage violence toward parents as an adaptation to family strain. *Youth & Society*, 30(4), 416-444.
- Calvete, E., Gámez-Guadix, M. y Orue, I. (2014). Características familiares asociadas a las agresiones ejercidas por adolescentes contra sus progenitores. *Anales de Psicología*, 30(3), 1176-1182.
- Caprara, C. y Pastorelli, C. (1996). *Indicadores precoces de adaptación social. Psicopatología de niños y adolescentes. Desarrollos actuales*. Madrid: Pirámide.
- Cottrell, B. (2001). *Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children*. The Family Violence Prevention Unit Health: Canadá.
- Gámez, M. y Calvete, E. (2012). Violencia filio-parental y su asociación con la exposición a la violencia marital y la agresión de padres a hijos. *Psicothema*, 24(2), 277-283.
- Garrido, V. (2005). *Los hijos tiranos. El síndrome del emperador*. Barcelona: Ariel.
- González, M., Morán, N., Redondo, N. y García, M. (2015). Análisis de la reciprocidad de la violencia en la violencia filio-parental. En Sociedad Española para el Estudio de Violencia Filio-parental (Ed.), *I Congreso Nacional de Violencia Filio-parental. Libro de Actas*. (pp. 135-140). Madrid, España: EOS.
- Harbin, H. y Madden, D. (1979). Battered parents: A new syndrome. *American Journal Psychiatry*, 136 (10), 1288-1291.
- Ibabe, I., Jaureguizar, J. y Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental: Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2011). ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional? *Anales de Psicología*, 27(2), 265-277.
- Musitu, G. (2015). Un análisis ecológico de la violencia filio-parental. En Sociedad Española para el Estudio de Violencia Filio-parental (Ed.), *I Congreso Nacional de Violencia Filio-parental. Libro de Actas*. (pp.119-128). Madrid, España: EOS.
- Musitu, G., Estévez, E. y Jiménez, T. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres.

Pereira, R. (2006). Violencia filio-parental: Un fenómeno emergente. *Mosaico*, 36, 8-32.

FORMAR CIDADÃOS INTERVENTIVOS

Ana Paula Fernandes Campôa

Agrupamento de Escolas Júlio Dantas – Escola EB1+JI Santa Maria

f572@aejd.pt

Célia Maria Lopes Pereira

Agrupamento de Escolas Júlio Dantas – Escola EB1+JI Santa Maria

f574@aejd.pt

Resumo:

A Escola EB1+JI de Santa Maria, do Agrupamento de Escolas Júlio Dantas, desenvolveu no ano letivo 2016/2017, o projeto “A nossa cidade”, integrado nas comemorações do dia da cidade de Lagos – Algarve. Este projeto desenrolou-se em duas vertentes: a primeira relacionada com as artes plásticas e a segunda com o exercício da cidadania democrática.

Na primeira vertente do projeto, os alunos pintaram telas sobre a baía de Lagos que integraram uma exposição aberta à comunidade, intitulada “Olhares sobre a baía”.

No âmbito do exercício da cidadania, foram dinamizados, nas turmas, alguns debates onde os alunos apontaram aspetos que gostariam de mudar ou melhorar na sua escola e na sua cidade. A culminância deste projeto foi a realização, na escola, de uma assembleia com a representatividade dos alunos (um por turma), dos docentes, dos assistentes técnicos, dos encarregados de educação e das entidades convidadas (Câmara Municipal, Assembleia Municipal, Direção do Agrupamento e Associação de Pais). Nesta assembleia foram colocadas todas as questões e preocupações dos diferentes membros da comunidade escolar, às quais os convidados responderam, apontando algumas soluções.

Palavras-chave: Projeto, intervenção, educação, cidadania

Abstract

The School EB1 + JI of Santa Maria, from the Júlio Dantas School Group, in the school year 2016/2017, developed the project "Our city",

integrated in the commemorations of the day of the city of Lagos - Algarve. This project was developed in two areas: the first one related to the plastic arts and the second related to the exercise of democratic citizenship.

The students painted on canvases scenes of the Bay of Lagos. With these works an exhibition with the title "Looks over the Bay" was set up, open to the community.

As part of the citizenship exercise, some discussions were held in the classes where students pointed out aspects they would like to change or improve in their school and in their city. The culmination of this project was the realization, in school, of an assembly with the representativeness of the students (one per class), the teachers, the technical assistants and some members of the invited entities (City Hall, Municipal Assembly, and Parent's Association). In this assembly were placed all the questions and concerns of the different members of the school community, to which the guests responded, pointing out some solutions.

Key words: Project, intervention, education, citizenship

Introdução

O projeto de intervenção "A nossa cidade" foi desenvolvido na escola EB1+JI de Santa Maria, Agrupamento de Escolas Júlio Dantas – Lagos, Algarve. A iniciativa partiu do corpo docente da escola, aquando das comemorações do dia de S. Gonçalo, padroeiro da cidade.

Este projeto desenrolou-se em duas vertentes: a primeira relacionada com as artes plásticas e a segunda relacionada com o exercício da cidadania democrática. Para cada uma foram delineados objetivos e atividades distintos.

Trabalhos em artes plásticas/exposição

Objetivos:

- a. Proporcionar aos alunos a observação, apreciação e representação do património natural e edificado do meio local;
- b. Desenvolver o sentido estético;
- c. Contribuir para a aquisição de uma visão integradora das artes na vida real, na cultura, na sociedade;

- d. Valorizar os processos e os produtos culturais dos alunos.

Atividades no âmbito da Educação para a cidadania democrática

Objetivos:

- a. Incentivar os alunos a olhar de forma crítica para o meio mais próximo (escola/rua/bairro/cidade);
- b. Facultar um ambiente seguro e propício à identificação de problemas e situações desagradáveis, à sugestão de soluções, à expressão de opiniões pessoais e à manifestação de desejos;
- c. Proporcionar aos alunos a participação numa estrutura de democracia representativa, similar às da sociedade, e o contacto direto com representantes das instituições de poder local;
- d. Contribuir para a formação de cidadãos críticos e interventivos;
- e. Desencadear um conjunto de ações com vista à resolução dos problemas identificados, de acordo com as perspetivas das crianças e das suas famílias.

Inovamos sempre que criamos estratégias diferentes das habituais para atingir determinados objetivos ou introduzimos mudanças significativas nas nossas aulas/escolas. Neste sentido, podemos considerar este projeto, um projeto de Inovação Educacional.

Enquadramento teórico

O projeto aqui descrito foi desenvolvido no âmbito da área de Educação para a Cidadania e visou “as aprendizagens não disciplinares, do domínio da socialização ou das competências transversais” (Perrenoud, 2001). Pode considerar-se um projeto de intervenção no meio, considerando que, um dos seus objetivos era desencadear algumas ações para atenuar ou resolver os problemas identificados.

Os projetos e/ou atividades de educação para a cidadania nas escolas não são uma novidade. Desde há alguns anos que o Ministério da Educação tem demonstrado uma preocupação com estas questões, patente nas orientações curriculares de cada ano letivo. A importância dada a esta área aumenta ou diminui consoante as políticas dos diferentes governos. As terminologias utilizadas também têm sofrido alterações, ao longo dos anos.

Falou-se primeiro em Educação Cívica, depois em Formação Pessoal e Social, falou-se em Gestão Democrática e hoje estamos a falar em Educação para a Cidadania ou Educação para a Cidadania Democrática. Se é óbvio que não são sinónimos têm aspetos afins e uma preocupação comum. (Santos, M. 2000).

Então, de que falamos quando nos referimos a Educação para a Cidadania Democrática?

Um documento emanado, recentemente (2012), da Direção Geral da Educação (DGE) com as linhas orientadoras da Educação para a Cidadania refere que “a prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. A cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar, em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social.”

Refere, ainda o mesmo documento, a propósito: Enquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.

A abordagem curricular da educação para a cidadania pode assumir formas diversas, consoante as dinâmicas adotadas pelas escolas no âmbito da sua autonomia, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos e atividades da sua iniciativa, em parceria com as famílias e entidades que intervêm neste âmbito, no quadro da relação entre a escola e a comunidade.

A Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos apresenta a seguinte definição: A educação para a cidadania democrática engloba a educação, a formação, a sensibilização, a informação, as práticas e as atividades que visam, através da aquisição pelos aprendentes de conhecimentos e competências, da compreensão e do desenvolvimento das suas atitudes e dos seus comportamentos, capacitá-los para o exercício e a defesa dos direitos e deveres democráticos, para a valorização da diversidade e para o desempenho

de um papel ativo na vida democrática, a fim de promover e proteger a democracia e o primado do direito.

Que papel deverá assumir a Escola neste processo?

Ilda Freire, no artigo *Cidadania da criança: escola e sociedade como palco de participantes*, publicado na *Eduser*, revista de educação (2011), refere a escola como palco privilegiado da participação infantil, uma vez que a criança passa uma grande parte do seu dia nessa instituição, também porque a escola deverá ser capaz de garantir a participação efetiva da criança pela adoção de estratégias que assegurem a sua valorização como pessoa e como cidadã e também porque a escola do século XXI deverá ter como primordial propósito fortalecer a sua dimensão democratizante, promovendo a formação de cidadãos tolerantes, autónomos e responsáveis.

A Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos considera que: Os estados-membros devem incluir a educação para a cidadania democrática e a educação para os direitos humanos nos programas de educação formal nos níveis de educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário, tanto como no ensino e na formação geral e profissional.

ensemos agora na participação das crianças.

A participação das crianças é um direito (artigo 12º) consagrado pela Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas, em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal, em 21 de Setembro de 1990.

Artigo 12º - Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

Para Stephensen, Gourley e Miles (2004) “crianças que influenciam as questões que afetam as suas vidas, falando ou agindo em parceria com os adultos” consubstanciam uma das definições de participação infantil.

No entender de Lansdown (2005), citado por Ilda Freire, participação infantil é “um direito substantivo, mediante o qual a criança desempenha o papel de protagonista na sua própria vida, mas é também, em simultâneo, um

direito processual que permite concretizar outros direitos, conquistar a justiça, influir os resultados e delatar abusos de poder”.

Uma participação livre e efetiva, em parceria com os adultos, contribui para formação de cidadãos conhecedores dos seus direitos e responsáveis no cumprimento dos seus deveres.

Métodos ou estratégias de intervenção

O projeto “A nossa cidade” desenvolveu-se em diversas etapas pelo período de aproximadamente um mês.

A partir da observação direta e de fotografias da baía de Lagos, as turmas do pré-escolar e do 1º ciclo delinearum um projeto artístico e reproduziram-no numa tela, utilizando diversas técnicas e materiais plásticos.



Com doze telas, organizámos um painel ao qual chamámos “Olhares sobre a baía”. A exposição foi inaugurada por altura da festa de S. Gonçalo de Lagos, padroeiro da cidade, e pôde ser visitada por toda a comunidade.



Concomitantemente foram promovidos alguns debates nas turmas para que os alunos pudessem exprimir as suas opiniões acerca dos aspetos da sua escola, rua ou bairro que gostariam de melhorar e/ou modificar. Pretendíamos fazer chegar as preocupações e sugestões dos alunos aos responsáveis do poder local, numa assembleia de escola.

Esta assembleia realizou-se no dia 4 de novembro de 2016. Foi presidida por dois alunos do primeiro ciclo (3º ano), teve como intervenientes um aluno representante de cada uma das turmas (4 do pré escolar e 8 do 1º

ciclo); um representante dos professores; um representante dos assistentes operacionais e um representante dos pais. As instituições convidadas foram a Câmara Municipal de Lagos; a Assembleia Municipal; a Junta de Freguesia S. Gonçalo de Lagos; a Direção do Agrupamento de Escolas Júlio Dantas e a Associação de Pais. Todos os outros alunos, o pessoal docente e não docente da escola e alguns Pais/Encarregados de Educação assistiram ao desenrolar dos trabalhos.

Os representantes apresentaram as questões, sugestões e críticas da sua turma.

Alguns exemplos do que foi exposto pelos alunos:

“Nós fomos à piscina, mas só fomos uma vez e queríamos ir mais. Será que nos podem ajudar? – sala do pré escolar.

“Queremos que a nossa biblioteca seja equipada com mais computadores para podermos realizar trabalhos escolares e para podermos jogar jogos nos tempos livres.” - 1º e 4º ano.

“Sempre que vamos passear vemos muito cocó de cão espalhado por todo o lado. Quando vamos brincar no parque também vemos lixo espalhado e os ecopontos ficam cheios muitos dias. Gostaríamos que resolvessem este problema.” - 2º ano.

“Quando vamos andar de bicicleta só podemos andar no passeio. Será que é possível construir ciclovias nas ruas da cidade de Lagos? - 3º ano.

Para não se esquecerem de tudo o que tinham combinado com os seus colegas, os alunos do pré escolar fizeram-se acompanhar de um “texto” de fácil leitura conforme o exemplo que se segue.



“Queremos para o nosso recreio: triciclos, carros, uma casa na árvore e um cesto de basquetebol.” – sala do pré escolar.

Em seguida foram os adultos que expuseram problemas e fizeram os seus pedidos relacionados com a escola.

Seguem-se alguns exemplos:

A representante dos pais realçou “a necessidade da colocação de sombreamento no recreio da escola.”

As assistentes operacionais pediram “a colocação de mais assistentes para melhoria do serviço prestado na escola.”

O pessoal docente pediu “a resolução dos problemas de acústica do polivalente.” E sugeriu “a promoção de mais atividades de animação de leitura, para os alunos, na biblioteca municipal.”

Concluídas as intervenções, os convidados teceram algumas considerações e esclarecimentos que consideraram adequados.



Resultados:

Escolhemos as seguintes formas para disseminação do projeto: i. o envio de uma ata com as propostas dos intervenientes para todas as instituições presentes na assembleia, ii. a elaboração e distribuição de um calendário com as doze telas criadas pelos alunos, iii a comunicação no IX Encontro de Inovação Educacional, na Universidade dos Açores, em Ponta Delgada.

Tínhamos a expectativa de que os adultos presentes na assembleia de escola providenciassem a resolução de todos os problemas e a concretização dos desejos apresentados. Conseguimos alguns.

No entanto, consideramos que os resultados mais importantes foram visíveis na envolvimento, criatividade, participação crítica e construtiva, interesse em continuar a identificar problemas e propor soluções, curiosidade em

conhecer mais sobre o meio, mudança de comportamentos sociais e ecológicos.

É propósito da escola continuar a fazer uma assembleia anual com toda a comunidade escolar e as instituições parceiras e envolver os alunos em outros projetos/atividades de intervenção, de investigação e de divulgação do património material e imaterial da sua cidade.

Conclusões

Para concluir, podemos referir que a formação de cidadãos interventivos (retomando o título deste artigo) não se alcança e nem se esgota no desenvolvimento de um único projeto de intervenção. Este serve apenas como um exemplo do que podemos fazer para mudar algumas práticas de ensino que têm no professor o detentor do saber e nos alunos meros recipientes de conhecimento. As práticas da escola do século XIX perduram, ainda hoje, com alguns sinais intermitentes de mudança.

As atividades de ensino e de aprendizagem não se podem cingir ao ler, contar e memorizar conceitos, pelo contrário “devem refletir e promover os valores dos direitos humanos e motivar a responsabilização e a participação ativa dos aprendentes, dos profissionais de educação e de outras partes interessadas, incluindo os pais.” (carta do Conselho da Europa sobre a educação para a cidadania democrática e educação para os direitos humanos).

A prática de uma cidadania democrática tem que ser encarada com a importância que merece e é por isso que na Escola EB+JI de Santa Maria desenvolvemos um conjunto de práticas que não só contribuem para formar cidadãos mais interventivos como também cidadãos mais cooperantes, mais solidários, mais capacitados para respeitar as diferenças, mais responsáveis e mais livres.

Bibliografia:

- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola*. Cadernos do CRIAP **28**: pp 109-121
- Freire, I (2011). *Cidadania da criança: escola e sociedade como palco de participação*. Eduser: revista de Educação **vol. 3 nº 2**.
- Santos, M. (2000) *Educação para a cidadania em Portugal: Os vinte e cinco anos de democracia*. Revista Nação e Defesa nº 93 – 2ª série pp 53-62.

Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania (2012). Direção Geral de Educação
Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos (2010)
Documento da Unicef (2004). *Convenção sobre os Direitos da Criança*

OS JOGOS E OS MATERIAIS MANIPULÁVEIS ESTRUTURADOS COMO PROMOTORES DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Ana Sofia Salvador
Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,
Universidade dos Açores
(20147231@aluno.uac.pt)

Helena Sousa Melo
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade dos Açores
(helena.fs.melo@uac.pt)

Jorge Ávila de Lima
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade dos Açores,
Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc
(jorge.ma.lima@uac.pt)

Resumo

Ainda que, desde a Educação Pré-Escolar, tenham sido criadas várias medidas para combater o insucesso escolar, este continua a ser um problema atual e massivo no contexto educativo que atinge alunos de diversas instituições de ensino, de diferentes níveis de escolaridade e nas mais variadas disciplinas. Por ser um fenómeno preocupante, torna-se cada vez mais relevante a divulgação de estratégias de ensino que visem reduzir a taxa de insucesso. Neste artigo propõe-se mostrar que, através dos jogos e dos Materiais Manipuláveis Estruturados (M.M.E.), conhecidos ou adaptados, é possível promover a inovação educacional e, assim, favorecer o sucesso escolar das crianças. Para isso, apresentam-se algumas estratégias didático-pedagógicas que foram utilizadas no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tomando-se em especial atenção a área da Matemática. É importante que os docentes tenham a capacidade de tirar partido de todas as potencialidades que os jogos e os M.M.E. oferecem, e de inovar, de forma a que potenciem as competências não só académicas mas também sociais das crianças, permitindo assim o seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Inovação educacional, jogos, Materiais Manipuláveis Estruturados, Matemática.

GAMES AND STRUCTURED MANIPULATIVE MATERIALS AS PROMOTERS OF EDUCATIONAL INNOVATION

Abstract

Even though, since pre-school education, several measures have been created to combat school failure, this continues to be a current and massive problem in the educational context that affects students of different educational institutions, levels of schooling and subjects. Because it is a worrying phenomenon, the dissemination of teaching strategies that reduce the rate of failure becomes relevant. This article proposes that, through known or adapted games and Structured Manipulative Materials (S.M.M.), it is possible to promote educational innovation. With this goal in mind, we present some didactical-pedagogical strategies that were used in the context of pre-school and primary education, especially in the area of Mathematics. It is important that teachers take advantage of all the potential that games and S.M.M. offer, and innovate, so that they promote children's academic and social skills and enhance their full development.

Keywords: Educational innovation, games, Structured Manipulative Materials, Mathematics.

Introdução

O presente artigo será dedicado à apresentação das potencialidades atribuídas à utilização dos jogos e dos Materiais Manipuláveis Estruturados (M.M.E.) no contexto de ensino-aprendizagem da Matemática, no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), revelando-se, ainda, de que forma estes podem contribuir para a inovação educacional e, conseqüentemente, para uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos programáticos.

É nosso objetivo despertar o gosto pela utilização das ferramentas pedagógicas anteriormente referidas, de modo a que as crianças se sintam cada vez mais motivadas para aprender. As atividades e os materiais que serão apresentados no presente texto foram construídos por nós para que fosse possível “trabalhar, de forma integrada, flexível e inovadora, os temas transversais, bem como as competências-chave, de maneira a permitir a sua adequação aos diferentes contextos educativos e situações de aprendizagem” (CREB, 2011, p. 38). Para além disso, com as tarefas propostas e com os

recursos materiais utilizados, pretendíamos “facilitar a abordagem de conteúdos de forma integradora”, “encorajar a busca de novos saberes, por via da disponibilização de ferramentas e informações”, como também “estimular o desenvolvimento de estratégias de trabalho colaborativo” (CREB, 2011, p. 38).

Enquadramento teórico

Jogo e aprendizagem

O jogo pode ser definido como “um fenómeno essencial ao ser humano e um meio de aprendizagem da vida e das relações sociais” (Moreira, 2004, p. 65). Para além de contribuir para a construção plena e responsável do indivíduo, é também um recurso lúdico-pedagógico que pode e deve ser utilizado em contexto escolar, até porque, como referem Silva e Guzmán (2004, p. 3), “o jogo é uma atividade inseparável da condição humana”, sendo utilizado por indivíduos de diferentes faixas etárias e sociais.

Ao utilizarmos os jogos no âmbito educativo estamos a promover o desenvolvimento não só do raciocínio dedutivo e lógico (Caldeira, 2009, p. 51), como também dos “processos psicológicos básicos necessários à aprendizagem da matemática, tais como a atenção, a concentração, a percepção, a memória, a resolução de problemas e a procura de estratégias” (Alsina, 2004, p. 8, citado *in* Caldeira, 2009, p. 55). Os referidos jogos são meios que motivam a criança para aprender e que conduzem a uma aprendizagem mais significativa, levando a que o erro não seja encarado como algo pejorativo, mas sim como uma forma de conquistar novos saberes.

Os Materiais Manipulativos Estruturados e a construção dos conceitos

Os M.M.E. são materiais concebidos para a abordagem de determinados conteúdos matemáticos, possibilitando, através da manipulação, a representação de “modelos abstratos permitindo, assim, uma melhor estruturação desses conceitos” (Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, 2004, p. 169). Desta forma, é importante realçar que a aprendizagem dos conceitos matemáticos deve ser iniciada, sempre que possível, com situações concretas e só depois dessa estruturação é que se deve passar para uma dimensão abstrata.

Ao recorrermos a estes materiais, estamos a permitir que o aluno tenha um papel participativo na sua aprendizagem, tornando-o um sujeito ativo e construtor de conhecimentos; a garantir que os conteúdos são assimilados, em vez de serem memorizados e a contribuir para o desenvolvimento do raciocínio e da comunicação matemática, levando a que os problemas sejam resolvidos com mais facilidade (Damas *et al.*, 2010).

Aplicabilidade e Inovação

O docente, ao utilizar os jogos e os M.M.E., deixa de ter um papel autoritário na sala de aula e passa a ser um observador das ações e do vocabulário usado pelas crianças, devendo provocar situações de reflexão ou de debate que encaminhem os alunos para novas descobertas. Para além disso, o docente é visto também como um incentivador da aprendizagem, uma vez que a utilização destes recursos tende a despertar a curiosidade e a motivação das crianças, sendo o conhecimento construído pelo próprio aluno com a supervisão do docente.

Estratégias de Intervenção

Um dos jogos implementados no nosso estágio pedagógico, realizado em contexto de Educação Pré-Escolar, foi o *Quem é Quem*. Este jogo surgiu no âmbito da exploração das características físicas do corpo humano e foi adaptado ao grupo de crianças de cinco anos que tínhamos a nosso cargo, construindo-se, desta forma, uma versão mais acessível ao nível etário em questão e que permitisse o desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais e pessoais.

O jogo era formado por um conjunto de doze personagens diferentes (metade do sexo masculino e metade do sexo feminino), que se distinguiam entre si pela cor do cabelo (amarelo, castanho ou preto), seu formato (liso ou encaracolado) e tamanho (curto ou comprido), assim como pela cor dos olhos (azul, verde ou castanho). Essas doze personagens estavam apresentadas num tabuleiro de jogo, havendo ainda uma saquinha que continha doze cartões com as figuras que referimos previamente (Figura 1).



Figura 1. Apresentação do jogo *Quem é Quem?*

Este jogo foi implementado com grupos de três crianças, sendo que uma delas retirava uma personagem da saquinha e as outras duas tinham que tentar desvendar qual era a personagem escondida (Figuras 2 e 3). Para isso, a criança que retirara o cartão da saquinha tinha que fornecer indicações sobre as características da personagem escondida: por exemplo, podia referir que a personagem tinha cabelo curto ou olhos verdes.



Figura 2. Fase inicial do jogo



Figura 3. Desenrolar do jogo

Durante a dinamização do jogo, e devido à motivação e interesse dos alunos pela atividade lúdico-pedagógica, houve muitas crianças que descreveram de uma única vez todas as características da personagem que tinha que ser desvendada pelos restantes jogadores. Desta forma, sentimos necessidade de pedir às crianças que indicassem apenas uma característica de cada vez, de modo a que os restantes jogadores tivessem a oportunidade de agrupar as personagens que se enquadravam no perfil.

Para além disso, utilizámos este jogo para a exploração de conjuntos e padrões. Os conjuntos foram criados, inicialmente, com uma característica em comum e depois passámos para duas, sendo ambos os desafios facilmente resolvidos pelos alunos. Por sua vez, na construção dos padrões houve algumas crianças que não conseguiam reconhecer o padrão formado, pelo que sentimos necessidade de fornecer algumas indicações que encaminhassem a criança até à resposta pretendida.

No contexto do 1.º CEB, mais concretamente no 2.º ano de escolaridade, utilizámos os poliominós (também conhecidos por poliminós) e as barras *cuisenaire* para a abordagem do conceito de área. A apresentação deste novo conceito foi realizada a partir de exemplos concretos e reais, isto é, que faziam parte do quotidiano das crianças, de modo a que estas conseguissem, mais tarde, aplicar na sua vida real o que tinham aprendido.

Uma das atividades realizadas para abordar este conteúdo consistiu no cálculo da área de várias figuras, desenhadas numa superfície plana, utilizando-se a face das barras *cuisenaire* como unidade de medida de área, para que numa primeira fase a aprendizagem fosse mais concreta. Nesta tarefa, tivemos o cuidado de utilizar quadrículas que fossem exatamente do mesmo tamanho das barrinhas, de modo a que a figura ficasse totalmente preenchida (Figuras 4, 5 e 6).

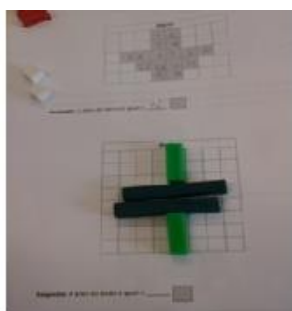


Figura 4. Atividade 1

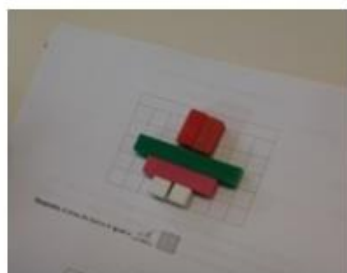


Figura 5. Atividade 2

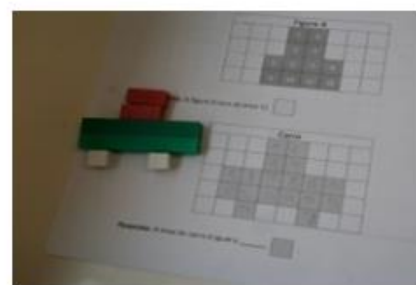


Figura 6. Atividade 3

É importante destacar que as barras *cuisenaire* são, geralmente, utilizadas para o desenvolvimento das capacidades de cálculo mental (números e operações), mas aqui utilizámos esse recurso pedagógico para o cálculo da área (geometria e medida) de uma figura, usando-se apenas uma das suas faces planas para que o aluno não confundisse área (plano) com volume

(espaço). É fulcral que o docente tenha cuidado com as adaptações, pois, se mal utilizadas, podem induzir uma informação errada.

Depois de termos apresentado e explorado o conceito de área e o seu cálculo, pretendíamos que as crianças compreendessem que a unidade de medida de área não tem de ser sempre a mesma, ou seja, que podemos calcular a área de uma figura utilizando não só os quadrados, mas também os triângulos.

Para isso, pedimos aos alunos que utilizassem *post-its* para calcular a área de alguns poliomínós, considerando-se o quadrado como unidade de medida de área (Figuras 7 e 8).



Figura 7. Colocação dos poliomínós



Figura 8. Cálculo das áreas

Calculadas as áreas dos poliomínós com o quadrado, perguntámos aos alunos se conseguiam transformar aqueles quadrados em triângulos. As crianças chegaram à conclusão de que a mudança era possível e fizeram-na autonomamente (Figura 9). Deste modo, os alunos calcularam a área dos poliomínós usando, primeiramente, o quadrado como unidade de medida de área e, posteriormente, transformaram-nos em triângulos e calcularam a área usando essa nova unidade de medida (Figura 10).



Figura 9. Troca dos quadrados por 2 triângulos

Figura 10. Cálculo da área tendo os triângulos como unidade de medida

Com esta última atividade as crianças, para além de compreenderem que existem várias unidades de medida de área, também perceberam que um quadrado é composto por dois triângulos retângulos geometricamente iguais e que, por esta razão, o valor de área medida com o triângulo é o dobro do que foi calculado com o quadrado. Estas noções foram construídas com a turma, sendo que os alunos tiveram sempre um papel ativo no processo de aprendizagem.

Com a realização destas duas atividades conseguimos desenvolver não só aprendizagens de cariz académico, mas também aprendizagens pessoais e sociais que levam à construção de indivíduos responsáveis e civilizados. Deste modo, houve sucesso tanto na socialização como na produção de conhecimentos académicos (Formosinho, 1985).

Para além disso, foram atividades que, pelos materiais construídos e utilizados, despertaram a atenção dos alunos para a aprendizagem, uma condição fundamental para a compreensão dos conteúdos que estavam a ser explorados. É importante realçar que os documentos curriculares oficiais orientadores, da área da educação, aconselham o uso de diferentes materiais pedagógicos, identificando-os como meios fundamentais no âmbito da Matemática, uma vez que com esses recursos se torna mais fácil apresentar conceitos abstratos.

Conclusão

Com este artigo tivemos como objetivo apresentar algumas vantagens da utilização dos jogos e dos M.M.E. e de que forma estes podem contribuir para o sucesso escolar e para uma educação inovadora.

Ao utilizarmos os jogos, conseguimos promover o desenvolvimento do raciocínio, facilitar o processo de interação entre as crianças, do mesmo modo que contribuímos para uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos matemáticos (Caldeira, 2009). Por sua vez, o recurso aos M.M.E. permitiu que os conceitos fossem compreendidos e não memorizados, ajudou os alunos na

resolução de problemas e a comunicar matematicamente, e levou a que aqueles tivessem um papel mais ativo e participante no processo de aprendizagem (Damas *et al.*, 2010). Estamos convictos de que ambos os recursos ajudaram a promover o sucesso escolar das crianças com as quais trabalhamos, embora, em rigor, só fosse possível apresentar evidências que apoiassem esta convicção se dispuséssemos de dados comparativos com uma turma em que tais recursos não tivessem sido utilizados.

Na nossa opinião, os docentes devem apostar na utilização de recursos lúdico-pedagógicos, até porque as tarefas dessa natureza, “se bem orientada[s], facilita[m] e promove[m] a aprendizagem” (Cabral, 2001, p. 243), levando a que esta seja significativa e a que o conhecimento seja construído pela criança.

Referências bibliográficas

- Cabral, A. (2001). *O jogo no ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Currículo Regional da Educação Básica* (2011). Secretaria Regional da Educação e Formação/Direção Regional da Educação e Formação.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática: guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- Formosinho, J. (1985). *Definição de insucesso escolar em face das funções da educação escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Moreira, D., Oliveira, I., Serrazina, M. L., Reis, R., & Amante, L. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, N., & Guzmán, M. (2004). Matemática e jogo na educação e Matemática. *Educação e Matemática*, 76, 3-21.

A INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA

Célia Maria Lopes Pereira

Agrupamento de Escolas Júlio Dantas - Escola EB1+JI de Santa Maria

f574@aejd.pt

Ana Paula Campôa

Agrupamento de Escolas Júlio Dantas - Escola EB1+JI de Santa Maria

f572@aejd.pt

Resumo:

Propomo-nos apresentar neste trabalho, um relato de um projeto de práticas inclusivas para alunos migrantes, desenvolvido na Escola EB1+JI de Santa Maria, denominado a Interculturalidade na Escola.

Este projeto teve a sua origem num projeto Europeu Comenius, intitulado "European Intercultural Panoramic" e desenvolvido em parceria com outros cinco países, Roménia, Polónia, Itália, Espanha e Inglaterra.

Por termos na escola um elevado número de alunos estrangeiros, de diferentes países e continentes, após o término do projeto europeu, continuamos a desenvolver atividades no âmbito da interculturalidade.

No enquadramento teórico, definimos os conceitos de interculturalidade versus multiculturalidade. Apresentamos alguns normativos internacionais, que fazem parte do nosso sistema jurídico, relativos aos direitos humanos e mais concretamente aos migrantes.

Fazemos uma breve caracterização do município de Lagos e da Escola EB1+JI de Santa Maria, para contextualizarmos a pertinência deste projeto. Por fim, descrevemos as atividades desenvolvidas na escola e os resultados observados e obtidos no âmbito da Interculturalidade.

Palavras-chave: Interculturalidade, migrantes, alunos, educação.

Summary:

In this work we propose to present a project of inclusive practices for migrant students, developed in the School EB1 + JI of Santa Maria, denominated *Interculturality in the School*.

This project had its origin in a European Comenius project, entitled "European Intercultural Panoramic" and was developed in partnership with five other countries: Romania, Poland, Italy, Spain and England. Also because we have a large number of foreign students, from different countries and continents, so, after the European project ends, we continued to develop activities in the area of interculturality.

In the theoretical framework, we define the concepts of interculturality versus multiculturality. We present some international norms, which are part of our legal system, relating to human rights and, more specifically, to migrants.

We make a brief characterization of the municipality of Lagos and the School EB1 + JI of Santa Maria, to contextualize the pertinence of this project. Finally, we describe the activities developed in the school and the results observed and obtained focused on Interculturality.

Keywords: Interculturality, migrants, students, education.

Introdução

Com a entrada no terceiro milénio verifica-se no país um fluxo migratório significativo, oriundo sobretudo dos países do leste da Europa e da América do Sul, mais concretamente do Brasil.

O Município de Lagos, assim como outros Municípios do Algarve recebem muitos migrantes que vêm trabalhar para a construção civil, mas também para o setor do turismo, nomeadamente, hotelaria e restauração.

Verificamos, por consequência, um aumento da população escolar e um grande número de alunos provenientes destes países e também, mas em menor número da Ásia e África.

O projeto que passamos a apresentar através deste relato teve início a partir de 2007, ano de abertura da Escola EB1+JI de Santa Maria.

Esta escola, a exemplo de outras do Município de Lagos, regista um elevado número de alunos estrangeiros que chegam, na sua maioria, sem o domínio da língua portuguesa.

Considerando este facto, da maior importância, o Plano Anual de Atividades da Escola contemplou, logo nesse ano, algumas atividades específicas que visavam a inclusão destes alunos, no sistema educativo português e na comunidade escolar.

Nos anos de 2008 a 2010 participamos num projeto Europeu Comenius, cujo tema era a Interculturalidade, intitulado “European Intercultural Panoramic”. Este projeto tinha como principais objetivos fortalecer a educação e o diálogo intercultural e promover o conhecimento de línguas estrangeiras.

Na sequência deste projeto e atendendo a que a taxa de alunos estrangeiros, nos anos subsequentes e até ao presente ano, se mantém na ordem dos 30%, a escola continua a desenvolver atividades de práticas inclusivas, aos alunos migrantes, pretendendo com as mesmas promover a integração dos alunos estrangeiros, na escola e na comunidade e valorizar as diferentes culturas.

Este projeto da Interculturalidade na Escola desenvolve-se em duas dimensões:

A primeira decorre ao longo do ano, com atividades integradas noutros projetos, como são os casos da receção aos alunos, festividades de Natal, Páscoa e da Semana da Leitura. A segunda em maio, onde durante uma semana se faz uma exposição e apresentações, nas quais se dá destaque à língua, gastronomia e etnografia de cada país, com o objetivo de mostrar diferentes objetos etnográficos, conhecer tradições orais e festivas, os símbolos nacionais (bandeiras, hinos, moeda), a gastronomia, degustar pratos típicos e localizar geograficamente os países de origem.

Enquadramento teórico

O conceito de interculturalidade versus multiculturalidade

O conceito de interculturalidade e o de multiculturalidade são, por vezes, identificados como sinónimos, porém são dois vocábulos que se diferenciam na sua conceção politico-ideológica.

São muitos os autores que, atualmente, têm surgido com posições teóricas permitindo-nos distinguir e diferenciar estes conceitos, os quais são, por vezes, confundidos e utilizados como se tivessem o mesmo sentido, pois os mesmos têm nas suas definições valores, totalmente diferentes e que consideramos imprescindível clarificar neste artigo.

Vejamos o que defendem alguns autores, citados por Eloise da Silveira Petter Damázio (2008, pág. 76 a 78), relativamente aos conceitos de interculturalidade e multiculturalidade.

A interculturalidade, diferentemente da multiculturalidade, não é simplesmente duas culturas que se mesclam ou que se integram. A interculturalidade alude a um tipo de sociedade em que as comunidades étnicas, os grupos sociais se reconhecem em suas diferenças e buscam uma mútua compreensão e valorização. O prefixo “inter” expressaria uma interação positiva que concretamente se expressa na busca da supressão das barreiras entre os povos, as comunidades étnicas e os grupos humanos (Astrain, 2003 pág. 327). Fonet Betancourt faz a distinção entre interculturalidade e

multiculturalismo, ou multiculturalidade, chamando a atenção que os mesmos não podem ser confundidos.

O termo interculturalidade não deve ser confundido com o multiculturalismo. O multiculturalismo descreve a realidade fática da presença de várias culturas no seio de uma mesma sociedade, designa, uma estratégia política liberal que visa a manter a assimetria do poder entre as culturas, posto que defende o respeito às diferenças culturais, mas não coloca em questão o marco estabelecido pela ordem cultural hegemônica. Sendo assim, o respeito e a tolerância, tão difundidos pela retórica do multiculturalismo, estão fortemente limitados por uma ideologia semicolonialista que consagra à cultura ocidental dominante como uma espécie de metacultura que benevolmente concede alguns espaços a outras. A interculturalidade, pelo contrário aponta para a comunicação e a interação entre as culturas, buscando uma qualidade das relações das culturas entre si e não uma mera coexistência fática entre distintas culturas em um mesmo espaço. (Fornet-Betancourt, 2008)

Candau defende que, a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los. (2005, pág.19)

Demarcamo-nos, totalmente, na nossa ação e nos objetivos do nosso projeto, do conceito de multiculturalidade e dos valores subjacentes a este, sobretudo no que respeita à ideia da supremacia de culturas sobre outras.

Afirmamo-nos por uma Escola Intercultural, defendemos uma interação de culturas, numa convivência de valorização das diferenças existentes entre elas, sem subalternizações nem sobreposições. Queremos contribuir com uma educação para uma sociedade integradora, equitativa, justa e solidária, na qual todos temos o nosso lugar, apesar das diferenças de identidades, culturais, religiosas, económicas e sociais.

Entendemos a interculturalidade na escola como veículo de valores para a paz, direitos humanos, igualdade, cidadania e democracia, numa sociedade atual, cada vez mais globalizada.

Os conceitos de interculturalidade e educação estão fortemente relacionados por força da globalização, como já referimos anteriormente, são uma exigência na atual sociedade e no sistema educativo.

Questionamos se, face à realidade da sociedade atual, existem preocupações relativas à interculturalidade, no sistema educativo português. Sentimos um vazio ao nível das orientações curriculares e de propostas de atividades, neste âmbito. Contudo, sabemos que existem boas práticas em muitas escolas. Não iremos por ora, avançar nesta problemática, pois não é esse o objetivo desta reflexão mas, fica a questão.

Normativos jurídicos em vigor no regime jurídico português

De forma a enquadrarmos juridicamente o nosso projeto e a sua relevância na realidade da sociedade atual e das escolas, começamos pela análise do artigo décimo terceiro, da Constituição da República Portuguesa. O princípio da igualdade consagrado neste artigo prevê no seu número dois que “Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.”

Este é um princípio estruturante do Estado de direito democrático e social, o qual impõe a eliminação das desigualdades ao nível económico, social e cultural.

O número dois “não significa uma exigência de igualdade absoluta em todas as situações, nem proíbe diferenciações de tratamento”, aliás “o princípio da igualdade obriga a que se trate por igual o que for necessariamente igual, e como diferente o que for essencialmente diferente, não se impedindo a diferenciação de tratamento, mas apenas as discriminações arbitrárias, irrazoáveis, ou seja as distinções que não tenham justificação e fundamento material bastante.” (Canotilho e Moreira, 2014, págs. 340 e 341).

A definição de Candau tem por base, na sua fundamentação, o princípio da igualdade quando refere que “a interculturalidade orienta processos que têm

por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social.”

Consagra, ainda a nossa Constituição, no seu artigo décimo quinto, número um, que “Os estrangeiros e os apátridas que se encontrem ou residam em Portugal gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres do cidadão português” (Canotilho e Moreira, 2014, pág. 354), ou seja, subjacente a este artigo temos o princípio da equiparação dos estrangeiros e apátridas com os cidadãos portugueses.

Ao nível do Direito Internacional existem outros normativos que têm aplicação na ordem interna, do Estado Português, por via da aplicação do artigo oitavo, da Constituição da República Portuguesa. Exemplificamos alguns, por ordem cronológica de entrada, no nosso regime jurídico.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, no seu artigo décimo terceiro números um e dois consagra que “Toda a pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um Estado”. E, “Toda a pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país.” Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217 A – III, de 10 de dezembro de 1948) e publicada no *Diário da República*, I Série A, nº 57/78, de 9 de março de 1978.

O Pacto Internacional sobre os Direitos Cíveis e Políticos consagra no seu artigo segundo, número um, “Cada Estado Parte no presente Pacto compromete-se a respeitar e a garantir a todos os indivíduos que se encontrem nos seus territórios e estejam sujeitos à sua jurisdição os direitos reconhecidos no presente Pacto, sem qualquer distinção derivada, nomeadamente, de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política...”. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas e aberto à assinatura, ratificação e adesão (Resolução 2200 A – XXI, de 16 de dezembro de 1966) Entrada em vigor na ordem jurídica internacional em 23 de março de 1976 e entrada em vigor na ordem jurídica portuguesa em 15 de setembro de 1978.

A Convenção dos Direitos da Criança no seu artigo segundo, número um, refere que “Os Estados Partes comprometem-se a respeitar e a garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças que se encontrem sujeitas à sua jurisdição, sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua,

religião, opinião política ou outra da criança...” Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas e aberto à assinatura, ratificação e adesão (Resolução nº 44/25, de 20 de novembro de 1989). Entra em vigor na ordem jurídica internacional em 2 de setembro de 1990 e na ordem jurídica portuguesa, em 21 de outubro de 1990.

A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, no seu artigo vigésimo segundo diz “ A União respeita a diversidade cultural, religiosa e linguística.” A Carta foi Adotada em 7/12/2000 e alterada em Estrasburgo em 12/12/2007. Passou a ter o mesmo valor jurídico que os tratados a partir da entrada em vigor no tratado de Lisboa (art.º 6º), ou seja a partir de 1/12/2009.

São muitos os normativos que proíbem a discriminação e a desigualdade, e defendem os direitos humanos, no que respeita à diversidade cultural, social, religiosa, linguística, de sexo e de raça, tendo como corolário a dignidade humana de todas as pessoas.

Contextualização geográfica da Escola EB1+JI de Santa Maria

A Escola EB1+JI de Santa Maria localiza-se na cidade de Lagos, a qual se situa na zona ocidental do Algarve – Barlavento - e na orla litoral.

É uma cidade turística pela sua localização geográfica. Tem como setor económico principal o terciário, sendo o turismo o principal motor da economia local.

O Município de Lagos tem quatro freguesias. Destas, três são rurais e uma é urbana, a qual integra entre outras escolas, a de Santa Maria.

De acordo com os censos de 2011 tem cerca de 31 000 habitantes e conta com uma população residente estrangeira, na ordem dos 19%, segundo dados de 2015.

Caracterização física e social da Escola EB1+JI de Santa Maria

A Escola de Santa Maria tem um total de treze salas de aulas, quatro para a educação pré-escolar, oito para o primeiro ciclo do ensino básico e uma para a Unidade de Ensino Estruturado. Tem uma sala polivalente, uma biblioteca e um refeitório.

A população escolar é composta por duzentos e setenta alunos, destes, cem estão matriculados no pré-escolar, distribuídos por quatro turmas, cento e

setenta no primeiro ciclo, distribuídos por oito turmas e pelos quatro anos de escolaridade. O corpo docente é constituído por quatro educadoras e quinze professores, entre estes contam-se os professores titulares de turma, do apoio educativo e da educação especial. O pessoal não docente integra quatro assistentes técnicas no Serviço de Apoio à Família e catorze assistentes operacionais. Entre estes houve, ao longo destes anos, contratação de pessoal não docente imigrante.

Para a prática das Atividades de Enriquecimento Curricular contamos com quinze professores e técnicos.

Os alunos estrangeiros matriculados no pré-escolar e primeiro ciclo são uma parte considerável da população escolar, tendo esta sofrido algumas variações, ao longo dos anos, quer em número de alunos e variedade de países, quer ao nível da naturalidade nos seus países de origem e da naturalidade portuguesa. Ou seja, nos primeiros anos recebemos alunos cuja naturalidade era estrangeira, chegavam à escola já com a escolaridade iniciada nos seus países, e sem o domínio da língua portuguesa. Nos últimos anos, estas circunstâncias alteraram-se. Na sua maioria têm naturalidade portuguesa, pelo facto das famílias se terem fixado e, por conseguinte, iniciam a escolaridade e têm o domínio da língua portuguesa, não sendo, porém, esta a sua língua materna, uma vez que falam as suas línguas de origem em casa e nas suas comunidades. Vejamos alguns gráficos, nos quais podemos analisar a flutuação do número de alunos, e bem assim a diversidade de países de origem.

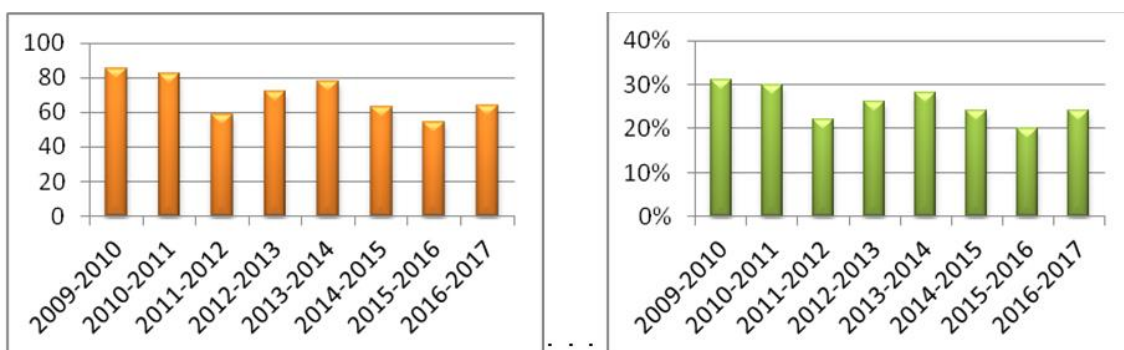


Gráfico 1- N° de alunos estrangeiros Gráfico 2- Percentagem de alunos estrangeiros

Ora, podemos observar que nos anos letivos de 2009-2010 tivemos uma média superior aos trinta por cento, sendo que nos anos da crise, se verificou

uma diminuição do número de alunos estrangeiros. Podemos considerar que esta diminuição se deve ao facto de muitos desses alunos transitarem de ciclo, uma vez que grande parte vinha com anos de escolaridade feitos nos seus países, mas também por se verificar que os alunos do Brasil regressaram, neste período da crise em Portugal, para o seu país. Esta tendência começa a inverter-se a partir do ano letivo 2016-2017, verificando-se uma ligeira subida.

Quanto à variedade de países podemos confirmar que ao longo destes anos a sua variedade passou por todos os continentes. Registamos do continente Africano alunos oriundos da África do Sul, Angola, Cabo Verde, Marrocos, S. Tomé e Príncipe e Zimbabué. Da América do Norte do Canadá. Da América do Sul, o Equador e o Brasil. Da Ásia, do Bangladesh, China, Índia e Paquistão. Da Europa, da Alemanha, Áustria, Bulgária, Espanha, Estónia, França, Geórgia, Holanda, Hungria, Irlanda, Itália, Moldávia, Reino Unido, Roménia, Rússia e Ucrânia. Da Oceânia, a Austrália.

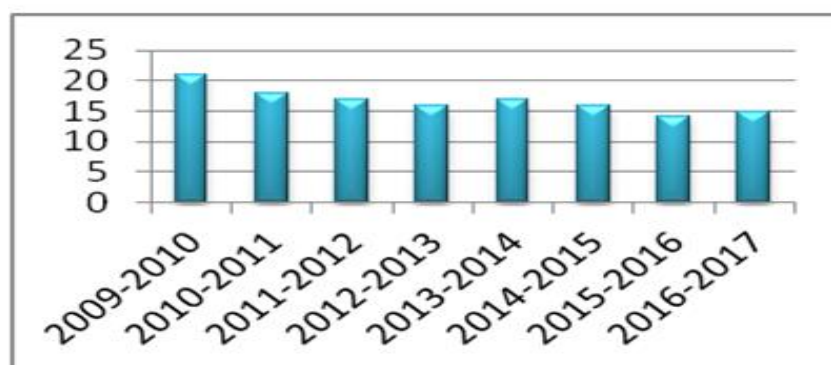


Gráfico 3- Número de países estrangeiros

As comunidades mais significativas em termos de número de alunos foram a brasileira, a romena, a moldava, a ucraniana e a russa, ultrapassando estas, a barreira das dezenas.

Métodos e estratégias de intervenção

Como já referimos, dinamizamos, ao longo do ano, diversas atividades com o objetivo de se promover o conhecimento das línguas estrangeiras, existentes na escola. É habitual convidar pais para irem à escola ler e contar histórias na sua língua de origem. Também promovemos a escrita de mensagens nas línguas estrangeiras, quer em épocas festivas quer no âmbito de outros projetos e atividades.

É no mês de maio que dedicamos uma semana à interculturalidade. Expomos diversos objetos, vestuário, livros, brinquedos, artesanato, instrumentos musicais e trabalhos de pesquisa dos alunos sobre os diferentes países. Promovemos jogos tradicionais e um lanche gastronómico para a degustação de pratos típicos de cada país. Fazemos um desfile com as bandeiras nacionais e os respetivos hinos. Apresentamos canções, poemas e danças tradicionais. Desfilamos com trajes típicos. Mostramos filmes, os quais proporcionam o conhecimento de aspetos relevantes e característicos dos países. (anexo I- fotografias)

Resultados

Nos anos de 2013-2014 e 2014-2015 foi atribuído ao Agrupamento de Escolas Júlio Dantas o Selo Intercultural, uma distinção feita pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural em parceria com a Direção Geral de Educação. Esta distinção foi devida ao trabalho desenvolvido na Escola EB1+JI de Santa Maria, com este projeto (Anexo II- Certificado).

Ao longo dos anos construímos um clima de confiança e reconhecimento, da escola, por parte dos pais dos alunos estrangeiros.

Não verificamos problemas ao nível da integração dos alunos estrangeiros, quer dos grupos representados em maioria, como é o caso dos países de leste da Europa, quer com alunos de grupos minoritários, como é o caso da Índia ou do Paquistão.

Sentimos por parte das comunidades estrangeiras uma grande participação e interesse pelas atividades que desenvolvemos.

Quanto aos resultados escolares, o sucesso educativo destes alunos é positivo, e nalguns casos acima da média. Não verificamos insucesso. Ao nível do comportamento não registamos problemas de indisciplina ou outro género de conflitos entre os alunos.

Conclusões

Este projeto desde a sua génese até aos dias de hoje, tem vindo a crescer, quer pela sua importância e objetivos, quer pelo interesse e participação de toda a comunidade escolar.

Constitui, atualmente, uma referência no Plano Anual de Atividades da escola e pretendemos que, futuramente, a temática da interculturalidade seja uma dimensão do novo Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Júlio Dantas.

Temos a convicção de que as práticas desenvolvidas neste âmbito têm contribuído para um melhor conhecimento e respeito das diferentes identidades, valorizando o que é diferente.

Sabemos que a questão da interculturalidade não é um assunto encerrado, pois a história do nosso país em concreto e do mundo em geral dizem-nos que os ciclos migratórios surgem cada vez com mais frequência e em maior número, com diferentes tipos de migrantes, variando os países de fuga por circunstâncias de pobreza, mas sobretudo por conflitos de guerra.

Pensamos que o sistema educativo deve preparar-se para estas novas realidades, a Escola tem de encontrar respostas, no sentido de promover valores que se oponham totalmente, ao individualismo, à indiferença, à discriminação, ao racismo, o qual parecia estar banido, mas não está.

Temos a responsabilidade enquanto profissionais da educação de formar cidadãos livres, mais críticos, mais solidários, mais justos e que defendam os direitos humanos naquilo que consideramos mais essencial, como é a dignidade da pessoa humana.

Referências Bibliográficas

Canotilho, J.J. Gomes, Moreira, Vital; (2014). Constituição da República Portuguesa, anotada, Volume I, 4ª edição revista, Coimbra Editora. Coimbra.

Silveira Petter Damázio, Eloise da; (2008). Multiculturalismo versus interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito. *Desenvolvimento em Questão*, Julio-Diciembre, 63-86.

<https://www.cm-lagos.pt/>

http://www.fpce.up.pt/sae/pdfs/Decl_Univ_Direitos_Homem.pdf

http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf

https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

http://www.cne.pt/sites/default/files/dl/2_pacto_direitos_civis_politicos.pdf

ANEXOS I



Foto 1 - Exposição



Foto 2 - Exposição



Foto 3 – Exposição



Foto 4 - Exposição



Foto 5 – Lanche gastronómico



Foto 6 – Lanche gastronómico



Foto 7 – Lanche gastronómico



Foto 8 – Desfile das bandeiras nacionais Foto 9 – Desfile das bandeiras nacionais

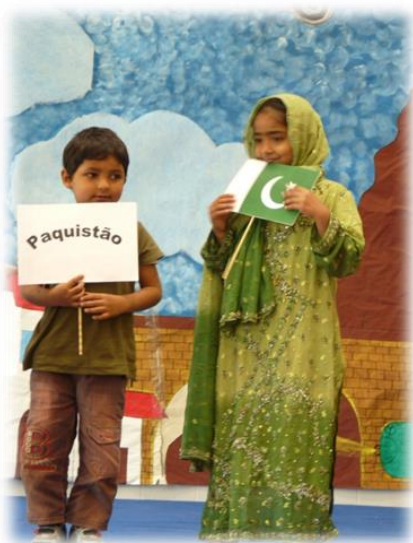


Foto 10 – Desfile das Bandeiras nacionais - Foto 11 – Apresentação de canções



Foto 12 – Trajes tradicionais



Foto 13 – Trajes tradicionais



Foto 14 – Apresentação multimédia dos países



Foto 15 – Mural das bandeiras dos países

ANEXO II



Foto 16 – Certificado – Selo “Escola Multicultural”

EMERGÊNCIA(S) DA LITERACIA A JOGAR E A BRINCAR
UM ESTUDO COM CRIANÇAS QUE FREQUENTAM O 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EM PORTUGAL

Maria José Araújo
ESE-IPP

mjose@ese.ipp.pt

Marlene Magalhães
marlene-81@hotmail.com

Resumo

A linguagem oral com que a criança chega à escola, independentemente do seu contexto cultural e social, é a base para a aprendizagem da linguagem escrita, sendo um objetivo primordial da instituição escolar permitir e encorajar cada criança a usar a língua materna com o máximo de eficácia, quando fala, ouve falar, lê e escreve. Os trabalhos sobre literacia mostram que as crianças aprendem cada vez mais cedo a ler e a escrever, mesmo antes da escolarização formal (literacia emergente), observando e interagindo com os adultos e com outras crianças, em aprendizagens focadas numa multiplicidade de saberes: rotinas, jogos, brincadeiras, histórias e atividades sociais diferenciadas a convocar para o contexto de sala de aula. Há interesses muito diferentes e também níveis de conhecimento muito diversos acerca da literacia, pois cada família e cada instituição têm também diferentes formas e recursos para as incentivar. As crianças aprendem através do brincar e do jogo – dramático, corporal, musical, etc. – e muito deste seu brincar é também fantasia e imaginação. Literacia é prática social. É fundamental pensar no papel do adulto nesta forma das crianças aprenderem. A partir deste reconhecimento desafiámos um grupo de alunos entre os 8 e 9 anos de idade a construir um instrumento de recolha de informação que tivesse em conta as suas preocupações e saberes sobre a aprendizagem da escrita e da leitura. As crianças criaram um jogo. Neste texto damos conta da experiência lúdica que foi a construção desse jogo, um processo cultural rico em si mesmo, que influenciou outros processos culturais mais amplos.

Palavras chave: Literacia, brincar, jogo, ludicidade, aprender

Abstract

When children enter school, the base for learning how to write is their oral language, no matter their social and cultural background. Being so, a primary goal of school institution should be to allow, and even encourage children to use their native language with a maximum of efficacy when they speak, listen, read and write. Literacy research show that now children are able to read and write sooner, even before going to school (emergent literacy), by observing and interacting with adults and other children in different fields of

action: routines, games, playing, story-telling and other social activities and this previous knowledge must be taken into account in classroom. There are many different interests and different levels of knowledge about literacy and each family and each institution has different ways and possibilities to improve it. Children learn by playing and by dramatic and musical activities and much of this is fantasy and imagination. Literacy is a social practice. It is fundamental to think about the role of adults in this way of children's learning. Taking this into account, we have challenged a group of pupils (8 and 9 years old) to build an inquiry to collect data about their concerns and knowledge on reading and writing. They built a game. In this text we report the playful experience of building this game, a culturally rich process itself, which have influenced other cultural processes of a broader scope.

Keywords: Literacy, playing, playfulness, learning

Introdução

A linguagem oral com que a criança chega à escola, independentemente do seu contexto, é a base para a aprendizagem da linguagem escrita, sendo um objetivo primordial da instituição escolar permitir e encorajar cada criança a usar a língua materna com o máximo de eficácia, quando fala, ouve falar, lê e escreve. As práticas de literacia pré-escolar, escolar e familiar são muito heterogêneas e contribuem de forma muito diferenciada para a promoção da literacia emergente e para a aprendizagem formal da leitura e da escrita. O ato de ler deve ser definido de uma forma ampla e completa considerando os objetivos gerais do ato pedagógico, como referem Viana e Teixeira (2002). “Saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita, e de julgar e avaliar o seu valor estético” (Mialaret *cit* Viana e Teixeira, 2002, p.13), é ser capaz de criar e recriar o seu significado, é dar-lhe alma, é apreciar, é aproveitar...

Mesmo sabendo disto, todos os anos propomos às crianças, que frequentam o 1º ciclo do Ensino Básico, um ensino dirigido principalmente à sua razão, em detrimento da sua afetividade e de toda a riqueza das expressões que são garantia de um desenvolvimento mais completo do conjunto das suas faculdades.

Os trabalhos sobre *literacia emergente* mostram que as crianças aprendem cada vez mais cedo a ler e a escrever observando e interagindo com

os adultos e com outras crianças, em aprendizagens focadas numa multiplicidade de saberes: rotinas, jogos, histórias e atividades sociais diferenciadas que podem e devem ser usadas no contexto de sala de aula (Mata, 2006). Se sabemos que a criança aprende a falar mesmo antes de aprender a ler, a escrever e a saber usar a linguagem em seu benefício e não temos dúvidas que é importante que a criança aprenda, na escola, as regras gramaticais que lhe permitem o uso adequado e o reconhecimento social da linguística, também é fácil compreender que elas podem desde o 1º Ciclo do Ensino Básico aprender a compreender, a olhar e a participar no mundo social, (Araújo, 2009). A reflexividade linguística que se exige a uma criança será menos abstrata que a reflexividade que se exige para olhar o mundo social? O mundo em que ela vive? A ideia de que as crianças vivem num mundo à parte afastado da realidade social e política, sem tensões sociais, e que as crianças constroem a sua identidade sem mesmo antes terem consciência da diversidade social, cultural, do significado da aprendizagem escolar, é cada vez mais difícil de aceitar, (Araújo, 2009).

Acreditando nisto, e na aptidão das crianças enquanto atores sociais competentes, desafiamos um grupo de alunos/as a construir um instrumento de recolha de informação que tivesse em conta as suas preocupações e saberes sobre a aprendizagem da escrita e da leitura. As crianças criaram um jogo que serviu de ponto de partida para perceber o que significa, para elas, aprender a ler e escrever e qual a importância do jogo e da educação e expressão artística, para tornar essas aprendizagens mais significativas. Partimos do pressuposto de que as crianças são investigadoras todos os dias pois, participam em projetos diários quer em contexto de sala de aula quer na escola, e que um dos papéis do/a professor/a é criar o hábito (individual e coletivo) de pensar nas coisas, nas palavras, refletir e criar hábitos intelectuais de ligação das diferentes aprendizagens que elas fazem dentro ou fora da sala de aula. Uma aprendizagem colaborativa entre adultos e crianças, que se pauta pela escuta, pelo diálogo, pela partilha de informação, mas também pela solidariedade e interajuda. Neste texto, damos conta do processo de construção desse jogo, dessa experiência lúdica que influenciou outros processos culturais mais amplos.

A institucionalização da infância(s)

A institucionalização da infância e a criação de instâncias socializadoras, como é o caso da escola pública, está associada à construção social da infância, dado que é justamente na altura em que a escola passa a ser obrigatória para todos que as crianças são libertadas das atividades de trabalho produtivo para poderem cumprir as suas obrigações e deveres de aprendizagem como alunas, sendo que a família passa a ter um papel e um investimento mais pró-ativo na proteção e prestação de cuidados aos seus educandos, socialização da criança no espaço doméstico e a sua identificação exclusiva com o “ofício de aluno” podem retirar amplitude e potencialidade ao estudo da infância (das infâncias), ocultando outros universos fora desses espaços predeterminados e fechados, como refere Almeida (2009), explicitando que as crianças, ao serem constringidas a estes espaços, tornam-se invisíveis no seu relacionamento com o mundo social. Muitas vezes esquecemos que a exploração e valorização das atividades do quotidiano podem dar amplitude ao trabalho que com elas fazemos (Araújo, 2011). A aposta teórica de considerar a infância como uma construção social desloca o nosso olhar para o binómio natureza-cultura, dando mais relevo à cultura e não tanto à natureza das crianças, Prout (2005). Este autor alerta para o facto de termos de olhar a infância na sua pluralidade e heterogeneidade, na medida em que há muitas infâncias e muitas crianças diferentes. No confronto explícito dos paradigmas biológicos e psicológicos que tomam a infância como um dado natural, e a criança como um ser imaturo e irresponsável, aparecem outras propostas, nomeadamente a sociologia da infância, que enfatiza a participação e o envolvimento das crianças como pessoas com experiências que variam conforme os contextos de vida, classe social, grupo etário... Neste sentido, a unidade de análise deixa de ser o corpo ou a personalidade individual da criança, para ser o ator ou o grupo a que pertence, devidamente contextualizado como mostram os trabalhos de Plaisance (2004), Almeida (2009) e Araújo (2011), entre outros. A “infância enquanto variável de análise sociológica, juntamente com outras, dá a oportunidade de viabilizar e trazer pistas explicativas para o trabalho que se faz com elas, estudando justamente as suas relações sociais a partir do seu campo, independentemente dos

interesses dos adultos que a rodeiam” (Almeida, 2009, p. 33). Na verdade, a forma como as olhamos, como as tratamos, tem um impacto muito grande em todo o trabalho educativo e de investigação em virtude de, como salienta Alderson (2005), as agendas serem ainda do domínio dos adultos. Mas mesmo considerando que a maioria dos estudos sobre os contextos de vida das crianças quase nunca incluem os seus pontos de vista, são muitas as áreas (psicologia, sociologia, pedagogia, desporto, pediatria, etc.), que partilham as mesmas preocupações. Neste sentido, o Jogo que descrevemos mais abaixo neste texto, foi uma tentativa de, através da metodologia lúdica, criar diálogo e respeito pelas diferentes formas de aprendizagem que podem garantir o reconhecimento de que as crianças são seres ativos que não se limitam a reproduzir conhecimentos. Constituiu-se como a possibilidade de as crianças, como autoras, serem respeitadas na forma como pensaram, verbalizaram e concretizaram um plano concreto (um projeto) que partiu das suas perceções e realidades quotidianas.

A importância do jogo e do brincar para o desenvolvimento da literacia

No contexto académico a relação entre o jogo, o brincar e o desenvolvimento da criança tem sido tomada como garantida e muitas vezes os educadores e investigadores encontram analogias entre o processo de brincar e outras formas de desenvolvimento, Brougère (1995), Araújo (2011). Mas o que caracteriza o jogo é o modo como a criança brinca, o estado de espírito com que se brinca, e isso leva a dar muita importância à noção de interpretação, ao considerar uma atividade como lúdica. A interpretação existe num quadro de interações, num contexto cultural subjacente ligado à linguagem, que permite dar sentido à atividade, Brougère (2005, 2009). No entanto, o brincar e as brincadeiras das crianças nem sempre são consideradas fundamentais, e há muito poucas coisas em que estamos de acordo quando falamos em brincar e jogar no contexto de sala de aula. As crianças, quando entram para a escola, possuem um conhecimento acerca das características dos diferentes tipos de texto que fazem parte dos seus quotidianos e são muito competentes a reproduzir textos escritos de uso social: bilhetes, recados, fichas, cartazes, avisos, listas de compras, postais, *sms*, e vão aprendendo e percebendo como usar as diferentes formas de escrita,

Azevedo & Sardinha, (2009). Para estes autores, a literacia, entendida como a capacidade de ler, escrever e utilizar informação de forma contextualizada, potencia a interação social e estimula o raciocínio crítico e a comunicação abstrata. “Todos os professores, mais ou menos experientes, vão desenvolvendo as suas próprias intuições sobre o que é *ler bem, quem lê bem, quem lê mal*”, (Gonçalves, 2012, p.19), e sabem que nem todos terão a mesma facilidade ao mesmo tempo. Mas mesmo assim, na relação do adulto com a criança, a leitura e a escrita, são sempre muito complexas, frequentemente marcadas por juízos de valor e representações de senso comum, (Araújo, 2009). “A escola e a sociedade portuguesa vivem mergulhadas numa cultura de apreciações simples e muito pessoais. Crescemos habituados a descrições genéricas e critérios dicotómicos (...) *bom aluno, mau aluno, já sabe ler, não sabe ler*” Gonçalves (2012, p.20).

A metodologia lúdica tem, não raras vezes, sido considerada uma “mania dos pedagogos” e assim, pouco usada de forma intencional, nas práticas pedagógicas (Araújo, 2009). No entanto, as orientações curriculares remetem para a valorização das metodologias de diferenciação pedagógica e para a necessidade de se considerar a participação da criança no processo de ensino e de aprendizagem. De uma maneira geral reconhecemos a vantagem do jogo didático, mas nem sempre do jogo livre (pensado pela criança em função do seu contexto social e cultural), e mais difícil ainda é reconhecer o brincar e o lúdico para a aprendizagem formal, como mostram os trabalhos de Brougère (2005, 2009), Delalande (2009), Pellegrini & Boyd (2002), Araújo (2016), Gonçalves (2012), entre outros. Mas, o brincar está presente em todas as situações do quotidiano e é a linguagem das crianças. Brincar como a possibilidade que as crianças têm de desenvolver habilidades motoras, percetivas, cognitivas, sociais e culturais (Ferland, 2006). A criança quando brinca comanda a situação, tem o controlo da sua brincadeira, percebe do que é e não é capaz, e isso é essencial não só para a sua autoestima como para a sua relação com os outros, em especial com o grupo de pares (Araújo, 2007). A criança aprende porque brinca e nesse brincar está a aprendizagem de todas as áreas de expressão onde se inclui a expressão oral e escrita. Na sala de aula como no recreio, onde as crianças constroem e reconstroem as formas de

cultura lúdica, brincar e jogar são atividades essenciais para a construção de conhecimento académico e do mundo, (Christie & Roskos, 2005).

Objetivo do Estudo

Desenvolvimento da linguagem oral e escrita através do jogo lúdico. Perceber como rentabilizar a experiência lúdica no contexto de sala aula: o papel do/a professor/a. Valorizar a aprendizagem colaborativa, a partilha e a relação pedagógica.

Metodologia

Metodologias participativas com crianças. Construção de um jogo com um grupo de 22 crianças entre os 8 e os 9 anos de idade num agrupamento de Escolas TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária).

O processo de construção do jogo

No âmbito da avaliação do Projeto de Intervenção na Leitura (PIL), implementado no Agrupamento de Escolas onde se centrou esta investigação/intervenção, e na prossecução de um dos seus objetivos: *avaliar as competências de leitura*, surgiram dúvidas sobre a forma como podemos, eficazmente, ajudar os alunos a adquirir estas competências.

Paralelamente a este facto e considerando que “saber ler é um exemplo de uma aprendizagem especificamente humana que assenta na reconversão de sistemas de processamento já existentes” (Vale, 2014), a promoção da leitura torna-se uma tarefa complexa. A complexidade aumenta quando no contexto familiar, social e cultural das crianças a leitura não é um hábito adquirido. Esta constatação leva à importância de, na escola, proporcionar às crianças atividades promotoras de leitura: ler, ouvir e contar histórias, frequentar a biblioteca, leitura coletiva, jogos de leitura entre outras atividades que os ajudem a compreender e valorizar o ato de ler.

(...) todos aprendemos a ler de formas diferentes.

Podemos ficar mais ricos de palavras, entrar nos contos surreais (...) saber mais do mundo.

Nós gostamos de ouvir ler com expressividade porque faz-nos viajar pela história e sonhar até ao infinito.

Mas se nós lermos demasiado rápido não se percebe nada (...)

(as crianças).

A atividade de leitura colocava alguns alunos nervosos e inquietos e sentiam-se ainda, injustiçados perante os resultados obtidos. Argumentavam dizendo que as “metas” eram demasiado ambiciosas e que é muito difícil ler bem quando se está sujeito a tão grande pressão. Ao contrário do que muitas vezes se diz as crianças, no seu papel de alunas, ouvem e interiorizam todo o vocabulário utilizado na instituição escolar (reforçado pelos media), e mesmo não estando completamente conscientes do significado dos programas e “metas curriculares”, compreendem o que isso significa para elas. Sobretudo, se nesse processo a professora contabilizar o número de palavras lidas num minuto, não só de forma isolada, como também, de palavras inseridas num texto. Uma prática muito concreta e real, mesmo que, paradoxalmente, nenhum professor/a conheça normas ou valores de referência para a fluência de leitura, como refere Gonçalves (2012).

Neste sentido, a metodologia lúdica proposta para pensar como se lê e como se escreve e o que isso significa, tornou-se uma abordagem extremamente importante para estabelecer relações de proximidade. “Como aprendemos a ler?”, “O que significa ler?”, “Será o espaço físico importante para a aprendizagem?”, “E a postura nas carteiras?”, “Se estamos distraídos aprendemos?”. Em conjunto, foram realizadas diversas atividades para responder a estas questões, mas também para trabalhar a oralidade e o vocabulário. As crianças participaram ativamente e revelaram-se muito entusiasmadas com o que aprendiam. Fizeram vários jogos interativos e jogos de palavras no quadro e no decorrer das atividades, nem sempre foi fácil manter a calma no grupo, tal era o entusiasmo e a vontade de participar. Uma ideia levava a outra e parecia que tinham escondidas estratégias de promoção da leitura nunca antes evidenciadas. A necessidade de se conhecer e perceber as suas opiniões sobre o Projeto de Intervenção na Leitura, implementado no Agrupamento, mais especificamente, algumas das suas modalidades de avaliação, criou um debate intenso e muito rico. As crianças foram percebendo que tudo estava ligado com tudo e que não se aprende a ler isoladamente. As letras são como “peças de puzzle” que se juntam para trabalhar uma ideia, para transmitir... e, de repente, aperceberam-se que sabiam tantas coisas

sobre a forma como se aprende. Encorajados a refletir sobre o assunto e a perceber algumas das causas que levam à ideia de que o “sucesso escolar” está, somente, dentro da sala de aula, foram-se lembrando de todo o seu cotidiano, dos jogos que já faziam, das brincadeiras que conheciam... Foram manhãs muito produtivas e as crianças foram mostrando as suas dúvidas e dificuldades na aquisição de competências de leitura e escrita. Foram refletindo sobre o que consideravam imprescindível para conseguir ter sucesso nessas tarefas e assim foram ligando ao conceito de “sucesso escolar” e de vida. Cada aluno/a, em diálogo com os colegas (fotos em anexo), foi escrevendo, primeiro no caderno e depois no quadro magnético as questões que entendeu pertinentes e, posteriormente, as professoras procederam, com eles, à seleção das mesmas. Foram considerados 4 grandes grupos de questões que englobaram as preocupações e interesses que as crianças mostraram no debate de ideias (em anexo). O objetivo era a construção do jogo, para mais tarde jogar na sala e com colegas de outras turmas da escola. Depois de debatida e analisada a proposta, os alunos sugeriram que o jogo se transformasse num concurso com a designação “*És criativo a responder?!*”

As perguntas foram escritas em cartões (foto 1 e 2), e colocadas num envelope.

Instruções para jogar:

- São constituídos 5 grupos de 4 elementos.
- Cada elemento de cada grupo tem de retirar uma questão e reunir com o resto da equipe durante 1 ou 2 minutos, para preparar a resposta que será dada a toda a turma pelo porta-voz do grupo.
- O grupo mais criativo a responder ganha um ponto.

No final vence o grupo que consegue acumular mais pontos.

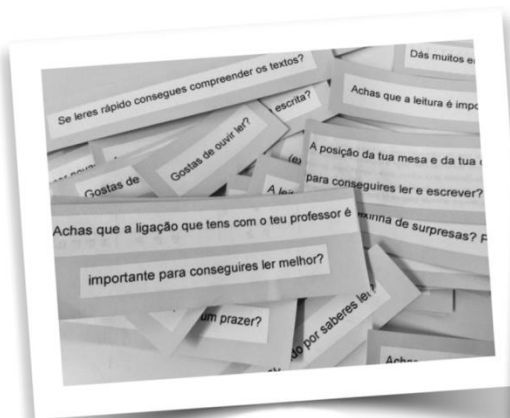


Foto 1



Foto 2

Este jogo foi jogado, na sala, vezes sem conta, e depois jogado com colegas de outras turmas criando um ambiente educativo e de solidariedade muito agradável, e uma relação pedagógica muito significativa.

Todas as crianças querem e gostam de aprender

Há um fosso entre as propostas de política educativa, as metas curriculares, as possibilidades pedagógicas dos professores/as e o que as crianças, efetivamente, conseguem (Araújo, 2011). A aprendizagem da leitura é um processo complexo para as crianças, cria angústias e expectativas, mesmo considerando que para elas “ler” é fundamental. Todas as crianças querem, sabem que precisam e gostam de saber ler. Na sequência dessas inquietações o jogo surgiu como uma possibilidade lúdica que as crianças conhecem e valorizam. Ao nível micro (em contexto de sala de aula) os alunos sentem-se nervosos e verbalizam a sua insegurança sempre que se aproxima um momento de avaliação. Justificam o seu nervosismo com o que compreendem sobre a aprendizagem da leitura. Para as crianças como para muitos adultos, em qualquer idade, é muito difícil ler em voz alta quando se está sujeito a uma grande pressão. Quando nos expomos. A leitura em sala de aula pode ser um momento muito gratificante, muito constrangedor, ou um momento de aprendizagem coletiva, solidariedade, entre outras possibilidades, pois

depende do ambiente, das possibilidades do grupo e da metodologia adotada para tornar essa aprendizagem significativa. Neste sentido, a implicação dos alunos/as no processo de escolha da metodologia de trabalho adotada foi essencial:

Nós conseguimos ler textos a rir, a chorar, a fazer rap... por causa dos nossos sentimentos e emoções.

Temos de sentir o que estamos a ler.

Nós consideramo-nos bons leitores porque lemos com expressividade, entoação e entregamo-nos à leitura de corpo e alma (...)

A leitura faz-nos crescer.

(as crianças)

Apesar de compreenderem a importância de saber ler os alunos nem sempre conseguem ler com fluência porque isso exige esforço, atenção, treino, concentração... hábito de ler regularmente. Como este esforço nem sempre é continuado e sentido como fundamental, as crianças vão perdendo a paciência. O pretexto de elaborar o jogo constituiu-se numa proposta de trabalho que ajudou a pensar, a organizar e compreender a leitura de uma forma muito significativa pois, não só a ideia partiu deles como o objetivo e a sua construção era “real” e “útil”, puderam mostrar a outros colegas da escola e até a professores e educadores de uma instituição de Ensino Superior. Esta “ vaidade” e visibilidade foi essencial para aumentar a autoestima. Em grupo foram à Escola Superior de Educação jogar com os futuros professores e educadores que frequentavam a Licenciatura em Educação Básica. O momento de partilha foi emocionante. Não só ensinaram aos estudantes do Ensino Superior como se implicam os alunos numa tarefa escolar, como se aprende a ler, como conseguiram, através do jogo, mostrar a importância do debate de ideias, da relação pedagógica e da ludicidade, para a aprendizagem da leitura e da escrita. A construção de um trabalho deste tipo implica pensar o processo de ensino e de aprendizagem e não só o resultado. Do ponto de vista metodológico podemos e devemos trabalhar as competências literárias através do jogo e do brincar (Araújo, 2011).

Em síntese

Uma das maiores vantagens do uso das metodologias participativas com crianças em sala de aula é a possibilidade de rentabilizar o brincar e o jogo

como possibilidade de aprendizagem colaborativa. Os alunos aprendem a trabalhar em grupo, desenvolvem o espírito de equipe e solidariedade e compreendem que cada um tem um papel importante que vive da relação com os outros. Uma aprendizagem lúdica porque co-construída com o outro (os colegas e professores). As crianças no seu papel de alunas foram incentivadas a rentabilizar a sua experiência social, a pensar e criar os seus próprios projetos rentabilizando conhecimentos de várias áreas disciplinares. No ensino básico é fundamental valorizar a educação e expressão como um todo e reconhecer que, para as crianças, há uma continuidade absoluta entre o corporal, o dramático, o plástico, o narrativo, o musical etc., pelo que só poderão sentir como uma espécie de disciplina exterior e imposta, as diferenças que lhes vão sendo estabelecidas pelos educadores e professores e muitas vezes reforçadas pelos pais e a que têm de se sujeitar (Araújo, 2011). As crianças não precisam dessas diferenciações. Neste sentido e, de acordo com este estudo (jogo), é possível dizer que quando as crianças são incentivadas a pensar, a brincar e descobrir através da atividade lúdica, a aprendizagem escolar será sempre mais fácil, mais significativa e mais criativa. Este projeto ajudou as crianças e os professores a criar uma relação pedagógica potenciadora de bem-estar. Ajudou a valorizar a perceção que os alunos têm da leitura e dos diferentes processos de aquisição de competências de leitura. O facto de as crianças terem tido a oportunidade de jogar e divulgar o jogo, quer entre pares, quer com outras turmas, quer ainda com estudantes do Ensino Superior (futuros educadores), legitimou e visibilizou o trabalho escolar.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. (2009). *Para uma sociologia da infância*. Lisboa: ICS
- Alderson, P. (2005). "Crianças como investigadoras. Os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação" in Pia Christensen & Allison James (2005). *Investigação com crianças – Perspectivas e práticas*. Porto: ESPF.
- Araújo, M.J (2016). Brincar no Bairro: descobrir o lazer no tempo livre através da sociabilidade nos espaços de logradouro. In Educação Física, Lazer & Saúde. Perspetivas de desenvolvimento num mundo globalizado, ed. ESE-IPP, 78 - 87.
- Araújo, M.J. (2011). *Tempos de criança e tempos de aluno: estudo sobre a relação entre tempo livre e tempo de trabalho escolar em espaços*

- educativos frequentados por crianças entre os 6 e os 12 anos de idade.*
Tese de doutoramento apresentada na UP
- Araújo, M.J. (2009). *Crianças Ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Lisboa: Prime Books.
- Araújo, M. J. (2007). As Brincadeiras como Património Cultural Imaterial e Incentivar. Uma experiência participativa com crianças". In *Atas do Congresso Internacional de História e Património Cultural* realizado na Universidade Federal de PiauÍ, Brasil.
- Azevedo, F & Sardinha G. (Coord.) (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.
- Brougère, G. & Ulmann, Anne-Lise (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris: PUF.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/ Apprendre*. Paris: Economica, Anthropos.
- Brougère, G. (1995). *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez Editora.
- Christie J.F. & Roskos, K. (2006). "Standards, Science, and the Role of Play in Early Literacy Education" in Dorothy Singer, Roberta Golinkof and Kathy Hitsh-Pasek, *Play=Learning. How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. Oxford: University Press, 57-72.
- Delalande, J. (2009). *Des enfants entre eux – Des jeux, des règles, des secrets*. Paris: Autrement.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? – Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Gonçalves, M.D. (2012). *Metas, Mitos e Desafios*. Lisboa: Sinapis Editores.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar – Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Makin, L. & Whitehead, M. (2007). *How to Develop Children's Early Literacy. A Guide for professional Carers & Educators*. London: Paul Chapman Publishing.
- Pellegrini, A. & Boyd, B. (2002). "O Papel do Jogo no Desenvolvimento da Criança e na Educação de Infância: Questões de Definição e Função" in Bernarda Spodek (org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: FCG, 225-257.
- Plaisance, E. (2004). "Para uma sociologia da pequena infância. In *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86, 221-241.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London: Routledge Falmer.
- Vale, A.P. (2014) *Leitura de Palavras* in Viana, F.L.; Ribeiro, I. & Batista, A. *Ler para Ser*. Coimbra: Almedina.
- Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: ASA.

ANEXOS

Questões para o Jogo “És Criativo a responder?!”

LEITURA	ESCRITA
<ol style="list-style-type: none">1. Sabes ler bem?2. Gostas de ler?3. Achas que a leitura é importante?4. A leitura faz-te crescer?5. Sentes-te sortudo por saberes ler?6. És um bom leitor?7. Para ti, ler é uma obrigação ou um prazer?8. A leitura, na tua opinião, deve ser uma competição?9. Achas que a leitura melhora a tua escrita?10. Para ti, ler é mais importante do que ver um filme?11. Gostas de ouvir ler?12. A leitura demasiado rápida facilita a comunicação?13. Se leres rápido consegues compreender os textos?14. Achas que avaliar a qualidade da leitura (expressividade, fluência, entoação, etc.) é importante?15. Todos os meninos aprendem a ler da mesma maneira?16. Achas importante respeitar a	<ol style="list-style-type: none">19. És um bom escritor?20. Achas que a escrita melhora a tua leitura?21. Ler ajuda-te a conhecer novas palavras?22. Dás muitos erros?23. Achas importante fazeres ditados para saberes escrever?24. Gostas de escrever histórias?25. Achas que ler te ajuda a escrever melhor?26. Achas importante respeitar a pontuação?
	ESPAÇO FÍSICO E EQUIPAMENTO
	<ol style="list-style-type: none">27. Pensas que para ler e escrever é importante ter boas condições?28. A posição da tua mesa e da tua cadeira são adequadas para conseguires ler e escrever?
	EMOÇÕES
	<ol style="list-style-type: none">29. Ler um texto, um livro, um poema... transmite-te emoções?30. Achas que o teu corpo te ajuda

<p>pontuação?</p> <p>17. Gostas de fazer atividades de leitura?</p> <p>18. Achas que saber ler torna a tua vida melhor? Porquê?</p>	<p>a ler?</p> <p>31. Para escreveres, apenas usas a tua mão?</p> <p>32. Consegues ler textos a rir, a chorar ou a fazer <i>rap</i>?</p> <p>33. Para escrever é preciso ter emoções?</p> <p>34. Consegues escrever quando estás triste?</p> <p>35. Gostas que te leiam com expressividade?</p> <p>36. Achas que a ligação que tens com o teu professor é importante para conseguires ler melhor?</p> <p>37. Tens tempo para criar laços com o teu professor?</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Foto 3 Debate de ideias para a construção do jogo



Foto 4 – Debate de ideias para a construção do jogo

A INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR

Maria José Araújo
ESE-IPP
mjose@ese.ipp.pt

Teresa Martins
ESE-IPP
teresamartins@ese.ipp.pt

Fernando Diogo
ESE-IPP
fdiogo@ese.ipp.pt

Resumo

Ingressar no ensino superior é um dos objetivos de muitos jovens e este momento de transição entre ciclos de escolarização tem muito significado nas suas vidas. Numa conjuntura marcada por sucessivas mudanças e desafios sociais, culturais e educativos, importa refletir sobre a forma como as instituições de ensino superior percebem e contribuem para a integração dos/as estudantes do ponto de vista psicossocial e académico. Concomitantemente torna-se evidente a importância de se procurar conhecer aquelas que são as preocupações dos/as estudantes relativamente à sua transição e integração neste contexto, envolvendo-os/as ativamente na construção de conhecimento sobre este momento do seu ciclo vital. Assim, criámos um projeto de investigação que designámos “Aprender a Aprender” e desafiámos os estudantes a implicarem-se na pesquisa. Trata-se de um estudo longitudinal que envolveu, de forma sistemática, estudantes, num processo de investigação-ação. Foi-lhes proposto, no âmbito da Unidade Curricular Metodologias de Investigação Socioeducativa, que pensassem na elaboração de instrumentos de recolha de dados a partir de estudos exploratórios sobre a transição e integração dos estudantes. As temáticas exploradas foram definidas pelos grupos de trabalho, que fizeram revisão da literatura, construíram inquéritos por entrevista e questionário, recolheram, analisaram e refletiram sobre os dados recolhidos que divulgaram em encontros científicos. Neste texto damos conta deste processo que, entre outros resultados, mostra: i) melhor compreensão do papel de estudante; ii) mais envolvimento em processos de investigação-ação-formação quando se sentem respeitados/reconhecidos; iii) a colaboração/participação em processos de investigação com docentes ajuda a ultrapassar barreiras que condicionam o sucesso académico.

Palavras-chave: integração, transição, investigação, participação, formação

Abstract:

Entering Higher Education is one of the main goals for many young people and this moment of transition has a huge meaning for them. In a context of continuous social, cultural and educational challenges, it is important to reflect on how Higher Education institutions perceive and contribute to the integration of students from a psychosocial and academic point of view. It is also clearly very important to understand students' concerns about their life transition and integration in this new environment, involving them actively in the construction of knowledge about their own life cycle. So, we created an action-research project named "Learn to Learn" - longitudinal study -, and challenged the students to involve themselves in the research by creating data collection instruments about their transition and integration processes. It has been developed under the Curricular Unit of Socio-Educational Research Methodologies. The themes explored were defined by the working groups that made the literature review, the inquiries and interviews, as well as all data analyses to be presented on scientific seminars. In this text we report some of the results of this project: i) better understanding of the students' role; ii) better participation of the students in action-research and training; iii) students cooperation/collaboration in research processes with teachers, helping to break barriers that limit academic success.

Keywords: Integration, transition, research, participation, training

Introdução

Ingressar no ensino superior é um dos objetivos de muitos jovens, mas a transição entre ciclos de escolarização é vivida com alguma ansiedade e expectativa. Como refere Lahire (1997), tornar-se estudante no Ensino Superior (E.S.) remete para um processo de "socialização silenciosa", que passa por ruturas com o estilo de vida que se adquire ao longo do percurso escolar no ensino básico e secundário. Uma socialização que segue, predominantemente, o modelo vertical proposto por Durkheim, cujo protagonismo é dos professores sobre os alunos, prevalecendo a ação de uns sobre os outros. Contrariando este modelo e olhando os estudantes como atores sociais competentes, procurámos conhecer aquelas que são as suas preocupações relativamente à sua transição e integração neste contexto, envolvendo-os/as ativamente na construção de conhecimento sobre este momento do seu ciclo vital. Pareceu-nos, assim, necessário problematizar a generalização do conceito de estudante e do significado de estudar no E.S. Nas representações do senso comum,

“estudante” aparece como um conceito não problematizável, uma unidade social homogênea, como se a realidade que pretende abranger ou enquadrar não correspondesse a um universo de pessoas concretas, inseridas em (ou entre) concretas configurações sociais, como se as pessoas designadas pela condição de “estudante” não tivessem origens sociais e culturais diversas e como se as proveniências e os percursos escolares fossem exatamente os mesmos (Araújo *et al*, 2014). Circunstância, também, sublinhada por Bourdieu (1970), quando refere a homogeneização implícita no conceito de juventude aliado ao de estudante, ignorando a pluralidade dos atores. A importância do curso e do diploma, a perspectiva de alguma mobilidade e desenvolvimento sociais, a necessidade de emancipação familiar, as mudanças no ritmo de vida, entre outras questões, são experienciadas de forma diferente dependendo da origem, contexto de interação social e do currículo de cada estudante. Nesse sentido, estudar as suas trajetórias pareceu-nos muito relevante.

Neste texto, damos conta do processo de envolvimento dos estudantes no seu processo de integração na instituição de acolhimento que escolheram, trabalho que realizaram, sobretudo, no âmbito da Unidade Curricular Metodologias de Investigação Socioeducativa.

O projeto “Aprender a Aprender”

O projeto “Aprender a Aprender” surgiu da reflexão partilhada sobre a experiência docente com estudantes de Licenciatura e tem como intenção principal a construção de conhecimento sobre as representações e práticas dos/das estudantes nos seus processos de integração no Ensino Superior. Trata-se de um estudo longitudinal que envolveu, de forma sistemática, estudantes, num processo de investigação-ação e que permitiu acompanhá-los desde que entram na instituição até que saem com a sua formação graduada completa. Foi-lhes proposto, no âmbito da Unidade Curricular Metodologias de Investigação Socioeducativa (UC-MIS), que pensassem na elaboração de instrumentos de recolha de dados a partir de estudos exploratórios sobre a sua transição e integração no E.S. As temáticas exploradas foram definidas pelos grupos de trabalho, que fizeram revisão da literatura, construíram inquéritos por entrevista e questionário, recolheram dados, que analisaram e sobre os quais refletiram e que, em alguns casos, divulgaram em encontros científicos.

Dimensões estruturais e objetivos do projeto

Definimos como objetivos “potenciar uma integração efetiva e emancipatória dos/das estudantes no meio acadêmico” e “compreender as dificuldades e potencialidades nos processos de transição/integração dos/das estudantes”, que se desenvolveram em três dimensões de análise:

- i) dimensão da cognição e aprendizagem;
- ii) dimensão do desenvolvimento pessoal e social;
- iii) dimensão dos recursos de aprendizagem e seus usos.

Para concretizar o primeiro objetivo, promovemos o debate sobre a compreensão do valor do conhecimento e o uso de códigos linguísticos específicos do e no contexto acadêmico, procurando identificar com os/as estudantes estratégias que poderiam melhorar o seu desempenho acadêmico, tendo em conta quer os métodos de estudo e o exercício do pensamento crítico, quer as relações sociais estabelecidas em contexto acadêmico, quer o uso dos recursos tecnológicos disponíveis. Para dar resposta ao segundo, dedicámo-nos a explorar e compreender as suas principais representações e expectativas ao ingressar no Ensino Superior, bem como as suas realizações ao integrar o mesmo, tendo em conta, quer as dificuldades apresentadas, quer as conquistas relatadas.

Experiências de vida como experiências de formação académica

A valorização da experiência de vida dos estudantes, antes e durante a experiência de formação é uma das dimensões exploradas neste projeto como forma de perceber como, e se, integram os seus saberes pessoais e profissionais no estudo dos conteúdos que lhes são propostos, nas diferentes unidades curriculares (UC). Os/as estudantes que conseguem compreender e valorizar as suas experiências de vida e que encontram formas de as integrar nas aprendizagens formais têm mais sucesso no estudo e, assim, mais sucesso escolar. Entender o significado da nossa experiência de vida é o que nos define como seres humanos. As aprendizagens informais que consideram a educação na cidadania e não somente para a cidadania são aquelas que têm sido sistematicamente negligenciadas pelas políticas educativas e são - na

prática - menos consideradas nas instituições escolares, mais negligenciadas em contexto de sala de aula e, ainda, desconsideradas nos discursos políticos e educativos. É assim ao longo do processo de escolarização (no ensino básico e secundário) e, se não estivermos atentos continua por todo o Ensino Superior. Muitos/as estudantes desvalorizam o seu percurso de vida profissional, as suas culturas familiares e todo o processo de socialização por não os considerarem válidos para o estudo académico. Olham, frequentemente, para a vida académica como uma etapa e não como parte de um processo de vida, e esta dificuldade pode estar aliada à forma como são delineados os currículos escolares e os métodos e técnicas de aprendizagem. Paradoxalmente, um dos critérios para ingressar no ensino superior (pelos contingentes especiais), é o percurso de vida (*curriculum vitae*), para além da prova específica e de uma entrevista. A entrevista é, justamente, para se compreender a maturidade do futuro estudante, mas também o tipo de percurso, o tipo de escolhas que o levam até ao ensino superior. A valorização da aprendizagem pela experiência é, ainda, uma das componentes dos programas europeus de Educação ao Longo da Vida (ELV). Esta expressão ELV inscreve-se num processo temporal contínuo, na ideia de que estamos sempre a aprender porque precisamos de atualizar conhecimentos e, assim, permanecermos operacionais num mundo que está constantemente em mudança (Araújo *et al*, 2016).

Definimos a experiência dos estudantes como a totalidade das suas interações com a vida institucional, numa abordagem em que o/a estudante surge como agente principal da sua formação, e em que a própria definição de sucesso académico foi sendo repensada, para incluir quer o domínio dos saberes e de competências técnico-científicas, quer o desenvolvimento de competências de gestão autónoma do seu percurso académico e de vida, quer o seu bem-estar psicossocial. No confronto com este desafio de adaptação à diversidade dos estudantes, particular atenção foi prestada ao 1º ano, o ano de transição por excelência, em que o estudante é chamado a fazer o ajustamento a um novo contexto académico (Araújo *et al*, 2016).

Para este propósito demos particular atenção à forma como a instituição os/as recebe e o esforço que é capaz de fazer para que o processo de aprendizagem atinja o seu máximo potencial formativo: as condições logísticas,

o acesso aos serviços, a sala de aula, as dinâmicas da Associação de Estudantes, a organização de aulas abertas e seminários conjuntos entre as diferentes Unidades Técnico Científicas e os espaços de sociabilidade. Valorizamos a experiência académica – as interações dos/as estudantes com a instituição associada aos seus estudos e a forma como decorriam os processos de ensino e aprendizagem; a experiência no campus – as sociabilidades e, por conseguinte, a vida do/a estudante que não está diretamente relacionada com o estudo, que pode ser menos visível, mas que existe e nem sempre consideramos fundamental.

No entanto, atendendo a que a ideia da experiência dos estudantes, como um conjunto distinto de atividades vinculadas institucionalmente, é relativamente recente, temos de considerar que nesta “experiência” há, de facto, diferentes experiências. O termo tem significados múltiplos e a lista do que pode incluir é quase infinita. É importante reconhecer que o conjunto de experiências de cada estudante será exclusivo dessa pessoa: existe o risco de que as referências à “experiência do estudante” sugira um grau de uniformidade que não pode existir na prática, como também refere Temple *et al* (2014).

Experiência de investigação a partir da experiência académica: o desenho de projeto

A possibilidade de estudarem uma questão do seu interesse, tornou-os estudantes com diferentes papéis em simultâneo: investigadores e sujeitos da investigação. Esta estratégia deu um significado muito concreto ao trabalho, já que “(...) aprender não é um processo meramente pessoal, o contexto e as interações que o próprio contexto escolar propicia e valoriza beneficiam novas oportunidades de construção e organização do conhecimento promotoras de sucesso escolar (...)” (Araújo & Diogo, 2015, p.7).

No sentido de compreenderem o que significa “desenhar um projeto de investigação” foram debatidas questões de ordem técnico-científica, de autonomia e incentivo à discussão e reflexão sobre os vários caminhos possíveis para a pesquisa e sobre as mais-valias e constrangimentos de cada uma das opções com que se iam confrontando. As abordagens participativas em pesquisa social, constituem-se mais como perspetivas de trabalho do que

como necessidades de orientação da investigação. Tal como propunha Kurt Lewin a Investigação-ação-formação é movida pelo desejo de melhorar uma situação social concreta. Mais do que recolher dados e apresentar resultados, que podem ou não ser transferidos para a realidade, a intenção da investigação é provocar a mudança maximizando as oportunidades de aprender com a própria prática (experiência) promovendo assim, novas experiências (Silver, 2001). Nesse sentido, em todo o processo deu-se particular atenção a uma situação de pesquisa (um tópico), num tempo preciso e de acordo com as necessidades e particularidades que o projeto requeria. Numa abordagem qualitativa e considerando que só aprendemos uns com os outros, a posição hierárquica (professor-estudante) foi-se diluindo, permitindo uma ampla reflexão nos moldes da investigação-ação-formação. Tal como refere Charlot (2007) é preciso alargar os saberes académicos abrindo amplamente o leque de análise, na medida em que a escolarização do saber requer uma abordagem aberta que vá para além da “transposição didática” e da reflexão sobre a determinação social dos saberes. Os seguintes excertos ilustrarão este entendimento:

“De facto, atendendo às particulares características de proximidade da relação pedagógica que se constata nesta instituição, esta Escola pode, de facto, criar condições que permitam aos seus estudantes mais facilmente ganharem estratégias para lidarem com os desafios, exigências e conjunto de transformações que o ingresso no ensino superior coloca ao recém-adulto” (Grupo de estudantes do ano letivo 2014/2015)

“(...) sermos nós mesmas, estudantes, objeto de investigação e, simultaneamente, investigadoras, deu a real perceção da importância da metodologia investigação-ação participativa (um projeto não apenas sobre os estudantes, mas sobretudo com eles), que espero me dê muitas ferramentas para o quotidiano do meu exercício profissional enquanto Educadora Social. Pensar tudo isto faz-me sentir o frio na barriga de poder contribuir realmente para a construção de um mundo melhor.” (Reflexão individual de estudante do ano letivo 2014/2015).

Estratégia de intervenção: construção de um processo

Tendo em conta os objetivos a que nos propusemos no projeto “Aprender a Aprender”, considerou-se que seria uma mais-valia identificar possibilidades de triangulação entre o projeto e as propostas de trabalho académico feitas aos estudantes ao longo do seu percurso escolar, especificamente na UC-MIS, do curso de Educação Social. Sendo esta uma unidade curricular do 1º semestre do 1º ano do curso, entendemos que seria um contexto privilegiado para esta articulação: incentivar os estudantes a investigar a partir dos seus quotidianos como experiência enriquecedora para a sua integração. Como refere Maunder *et al* (2013), este estímulo no momento da entrada para o ensino superior é uma mais-valia e uma motivação extra para a integração. Os/as estudantes têm uma perceção do que é significativo nos seus quotidianos institucionais e vivem de forma mais intensa as propostas académicas quando as interações com colegas ou docentes são positivas. Uma boa perceção e acolhimento institucional acaba por ajudar a elevar o ambiente educativo e o “gosto” pelo conhecimento. Sentindo-se parte do processo de aprendizagem, os/as estudantes ultrapassam as dificuldades com menos ansiedade. Como os próprios referem:

“(...) este trabalho suscitou-nos um grande interesse bem como satisfação ao realizá-lo pois o nosso grupo é constituído por quatro elementos, em que dois deles se estão a adaptar a uma vida independente e autónoma fora da tutela dos pais, numa cidade onde nada ou praticamente nada conhecem” (Grupo de estudantes do ano letivo 2014/2015)

“Achei este trabalho muito interessante pois além do tema, a integração dos alunos Erasmus (...), ser interessante e atual ainda tive a sorte de estar num grupo, no qual duas alunas fazem parte deste programa.

Achei este tema muito interessante pois tinha curiosidade e queria saber mais sobre o programa Erasmus até porque eu estou interessada em participar no programa, acho uma ideia fantástica poder fazer uma parte do nosso curso noutra país, acho que só nos pode trazer regalias a nível da aprendizagem de uma nova língua, assim como no conhecimento de outro país e cultura” (Reflexão individual de estudante do ano letivo 2015/2016).

O projeto apresentado a três turmas de cada ano letivo (2014/15 e 2015/16), desafiava-os a assumirem-se como agentes e atores do seu próprio processo de aprendizagem. Deste modo e a partir de um objetivo muito concreto, aprenderam a desenhar a pesquisa e a construir instrumentos de recolha de dados passíveis de serem mobilizados em função do significado do trabalho a desenvolver no âmbito da UC de MIS. A proposta foi acolhida com entusiasmo, como mencionam:

“(...) fazer este trabalho na ESE, escola que será a nossa casa nos próximos três anos, deixa em nós uma enorme vontade de tentar, de alguma forma e naquilo que estiver ao nosso alcance, ajudar na integração de novos alunos deste estabelecimento de ensino. De facto, a promoção e garantia de uma boa adaptação é um aspeto essencial à qualidade do percurso e desempenho de cada aluno. (Grupo de estudantes do ano letivo 2014/2015)

Entendemos que esta proposta de trabalho concorria, também, de forma aliciante para os objetivos da UC, na qual se pretende que no final do semestre os/as estudantes sejam capazes de:

“1-Compreender questões fundamentais de epistemologia e metodologia das ciências sociais, visando o desenvolvimento de sensibilidades e competências de reflexão e crítica essenciais no processo de construção / produção de conhecimento científico-social.

2- Conceber, elaborar e implementar programas de pesquisa e investigação empírica por via do recurso à pluralidade de instrumentos metodológicos e técnicos disponíveis no âmbito das ciências sociais.

3-Desenvolver competências de reflexão, análise e questionamento crítico das modalidades de articulação das dimensões teórica e metodológica suscitadas pela prática de pesquisa empírica, em geral, e pela construção e condições de aplicação das diversas técnicas de investigação, em particular.

4-Desenvolver sensibilidades e saberes - ativáveis nos processos de investigação e intervenção sobre realidades sociais complexas e multidimensionais - relacionados com as questões da delimitação e da integração dos diversos patamares metodológicos e técnicos.” (Ficha da Unidade Curricular de MIS, 2014/2015).

Foi debatido e construído, por e com os/as estudantes, um plano de trabalho que para além de identificar o grupo, continha os seguintes itens:

Tema (o que vamos investigar?)

Justificação do desenvolvimento desta investigação (porquê?)

Contributos teóricos de referência (bibliografia de apoio – o que conhecemos e o que já foi estudado sobre o assunto)

Definição de categorias de análise (*O que vamos investigar dentro deste tema*)

*Quem são os **interlocutores** de referência para obter informação (a quem vamos recorrer para obter informação relevante para a pesquisa). Colegas da Escola? Estudantes do mesmo curso? Ou de outros cursos?*

Como fazer para chegar até estes interlocutores (onde os vamos encontrar, através de quem/ como)

*Que **metodologia** vamos mobilizar (como vamos desenvolver esta investigação): Paradigma de investigação; Técnicas de recolha de informação; Tratamento da informação.*

MIS é uma UC fundamental e paradoxalmente um constrangimento para estudantes do 1º ano, 1º ciclo de estudos, na medida em que exige muito estudo, muita leitura e envolvimento, e o fator “tempo” é crucial para compreender o que são métodos e técnicas de investigação. Para além disso, as questões epistemológicas e pressupostos teóricos de referência para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa académico distanciam-se, não raras vezes, das expectativas dos estudantes que ingressam em cursos como Educação Social, incentivando-os a uma literacia cultural e de investigação que pressupõe um vocabulário adequado à linguagem científica. Para além disso, esta literacia suscita, para muitos estudantes, formas de compreensão que se distanciam das suas culturas de referência. Mesmo que, como referem Costa & Lopes (2008), a formação de nível superior tenha deixado de representar, um *status* prestigiante de uma minoria da população, para se constituir numa aquisição certificada de conhecimentos e competências por parte de um grupo cada vez mais vasto, a escola reproduz as desigualdades sociais e culturais através dos métodos, mas também dos conteúdos, que privilegiam a cultura dominante na medida em que acentuam uma prática educativa baseada na utilização de uma linguagem académica artificial e desnecessariamente elaborada, que Bourdieu e Passeron (1970) denominaram de "cumplicidade culta", entre alguns estudantes e docentes (Araújo & Diogo, 2015). A

necessidade de se aproximarem de uma literacia científica é evidenciada por vários grupos de estudantes, como no seguinte exemplo se pode perceber:

“(...) ter a oportunidade de desenvolver um trabalho através do qual fazemos apelo à nossa capacidade de investigação é algo que consideramos ser fundamental para o nosso futuro profissional enquanto Educadoras Sociais.” (Grupo de estudantes do ano letivo 2014/2015)

“Sendo esta a minha primeira experiência num trabalho de investigação compreendo que há certos pontos que talvez devessem estar melhorados mas com a prática e com a continuação da realização de trabalhos deste género penso que irão ser aperfeiçoados.” (Reflexão individual de estudante do ano letivo 2014/2015)

Temáticas exploradas

Foram diversas as temáticas exploradas nestes trabalho, pelo que salientamos somente algumas: impacto da Praxe no quotidiano dos estudantes – será que a praxe contribui ou não para a integração no E.S.?; impacto da participação nas tunas académicas, teatro e desporto no E.S. – que tipo de aprendizagens e sociabilidades?; reflexo da entrada no E.S. nos contextos familiares – que interferências nas dinâmicas familiares?; viver autonomamente numa nova cidade - que tipo de logística?; trabalhar e estudar – de que forma os estatutos especiais contribuem ou não para a integração no E.S.?; ser estudante ERASMUS – que processos, que desafios?

Em síntese: perceções partilhadas

Estudantes e docentes, refletindo em conjunto, partilham da ideia de que o trabalho por objetivos e a partir de uma situação de aprendizagem “concreta”, permitiu adquirir competências previstas nos conteúdos de MIS e simultaneamente, compreender o significado de um processo de negociação e transição para o ensino superior, que, de algum modo, contribuiu para a mudança pessoal enquanto estudantes. Estabeleceram-se relações pedagógicas e inovadoras que são, aliás, bem ilustradas nestes excertos:

“Este trabalho foi bastante enriquecedor, pois permitiu que tivéssemos um primeiro contacto com uma investigação em contexto real, o que se torna imprescindível para a criação de um saber prático, para a realização de

trabalhos futuros, enquanto educadores sociais.” (Grupo de estudantes do ano letivo 2015/2016);

“Elegimos este tema porque, personalmente, a mi compañera y a mi es un tema que nos afecta directamente ya que somos estudiantes Erasmus y nuestro objetivo era realizar la investigación con este colectivo para conocer la realidad directa de las personas que lo han vivido y, buscar posibles mejoras sobre aspectos que no se desarrollen de la forma adecuada.” (Reflexão individual de estudante do ano letivo 2015/2016);

“(…) acreditamos que este trabalho é a voz dos que responderam ao nosso questionário mas também de tantos outros a quem não chegamos mas que sendo estudantes adultos em regime pós laboral, com certeza partilham connosco as mesmas motivações, anseios, medos, alegrias e expectativas.” (Grupo do ano letivo 2015/2016);

“(…) em suma, gostei de realizar este trabalho por ser interessante, por termos escolhido um tema com o qual me identifico e por me dar a conhecer a opinião de colegas da ESE sobre um tema que nos afeta não só a nós mas também a todos aqueles que frequentam o ES” (Reflexão individual de estudante do ano letivo 2015/2016).

A sociabilidade entrou como variável importante na integração na medida em que eles se entretajudaram, organizaram e participaram em atividades extracurriculares, partilharam fotos e outros materiais nas redes sociais, entre outras atividades. A frequência num ciclo de estudos numa instituição de ensino superior é marcada por períodos de partilha muito significativos pois estão muito tempo juntos, estão mais tempo com os seus “novos” amigos do que com os que já tinham. Um processo de investigação-formação que funcionou como estratégia de criação de um clima educativo propício à integração e à construção de um saber multirreferencial e inovador.

Referências Bibliográficas

- Araújo, M. J.; Monteiro, H; Bravo, A., Uribe, S. & Martins, T. (2016). *EI! Estudar, Investigar e Intervir*. Porto: ESE-IPP.
- Araújo, M.J & Diogo, F. (2015). "Estudar no ensino superior. A questão da igualdade de oportunidades de sucesso no ensino superior público", In Atas II Colóquio internacional de Ciências Sociais e da Educação - O governo das Escolas: Atores, Políticas e Práticas, Braga

- Araújo, M.J., Monteiro, H., Diogo, V. & Martins, T. (2014). Adultos em contextos juvenis: Prelúdios de um projeto em torno de estudantes “Maiores de 23”. *Revista SENSOS*, 7, 77-90.
- Araújo, M.J., Sampaio, R. & Lopes, H. (2014). Estudantes no Plural: Uma reflexão a partir das experiências dos estudantes de Educação Social nos processos de transição para o Ensino Superior. In Paulo Delgado *et al.* (coord.). *Pedagogia / Educação Social - Teorias & Práticas. Espaços de investigação, formação e ação* (pp. 468-472). Porto: ESE.IPP
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Charlot, B. (2007). O processo de escolarização e desescolarização do saber: abordagens epistemológica e antropológica. In *Revista Investigar em Educação*, nº 6/6. Porto: SPCE
- Costa, A. & Lopes, T. (coord.) (2008). Os Estudantes e os seus Trajetos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Padrões e Processos, Promoção de Boas Práticas. Lisboa: CIES – ISCTE - UL & ISFLUP (relatório final). http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf (Acessível em 27 de julho de 2015).
- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris: La documentation Française
- Maunder, R., Cunliffe, M., Galvin, J., Mjali, S. and Rogers, J. (2013) Listening to student voices: student researchers exploring undergraduate experiences of university transition. *Higher Education*. **66**(2), pp. 139-152. 1573-174X.
- Silver, C. (2001). Participatory Approaches to Social Research. In Nigel Gilbert (Ed), *Researching Social Life*. London: SAGE
- Temple, P.; Callender, C.; Grove, L., & Kersh, N. (2014). Managing the student experience in a shifting higher education landscape in *London Review of Education* Volume 14, Number 1, April 2016

LEITURA E FEMINISMO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE LEITORES EM QUIXADÁ-CE

Nathalia Bezerra da Silva Ferreira
Secretaria da Educação do Ceará- SEDUC-CE
nathalia.bzr@gmail.com

Verônica Maria de Araújo Pontes
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN
veroniuern@gmail.com

Resumo

Formar leitores é um dos principais desafios da escola contemporânea. No ensino médio o desafio não é menor, uma vez que recebemos alunos com diversas dificuldades básicas em leitura. Quando pensamos na leitura literária, temos a escola como locus principal para desenvolver a prazer da leitura. Nesse sentido, busca-se, nesse trabalho, apresentar uma experiência de leitura em desenvolvimento na Escola Estadual de Ensino Médio, José Martins Rodrigues, localizada na cidade de Quixadá-Ce, Brasil. Nesse projeto, *Clube de Leitura Feminista*, trabalhamos com a leitura de escritoras brasileiras focando principalmente em temáticas sobre a condição da mulher na sociedade. Além de formar leitores literários, busca-se também levantar discussões que se voltem para a desconstrução de estereótipos femininos. Os encontros acontecem quinzenalmente no laboratório de informática da escola, que é utilizado como um instrumento pedagógico para a leitura e discussão textos literários. Como embasamento teórico, recorreremos a teoria feminista, para apresentar as noções básicas de gênero além de Azevedo (2009), Eco (1989), Cosson (2006) e Zilberman (1999) que nos dão o embasamento teórico sobre a formação de leitores

Palavras-chave: Formação de Leitores; Escola; Gênero.

READING AND FEMINISM: AN EXPERIENCE OF READER'S DEVELOPMENT IN QUIXADÁ-CE

Abstract

Forming readers is one of the main challenges of contemporary school. In high school the challenge is not less, since we receive students with several basic difficulties in reading. When we think of literary reading, we have the school as the main locus for developing the pleasure of reading. In this sense, it is aimed, in this work, to present a reading experience in development at the José Martins Rodrigues State high school, located in the city of Quixadá-Ce, Brazil. In this project, Feminist Reading Club, we work with the reading of Brazilian women writers, focusing mainly on themes about the condition of women in society. In addition to forming literary readers, it is also intended to raise discussions that turn to the deconstruction of female stereotypes. The

meetings take place fortnightly in the school's computer lab, which is used as a pedagogical tool for reading and discussing literary texts. As a theoretical basis, we have used feminist theory to present the basic notions of gender beyond Azevedo (2009), Eco (1989), Cosson (2006) and Zilberman (1999) which give us the theoretical basis of the formation of readers.

Key words: Formation of Readers; School; Genre.

Introdução

Cientes do nosso papel enquanto professoras de escola pública e de nossa função enquanto formadoras de leitores, temos o seguinte questionamento: o que está sendo feito dentro da própria escola para contribuir na formação de nossos alunos enquanto cidadãos, enquanto leitores?

No espaço acadêmico, muitas vezes, discutimos teorias e metodologias diversas que nos direcionam para trabalhar com a literatura no espaço escolar. Entretanto, quando observamos internamente nas próprias escolas, temos a sensação de que muitas dessas questões ficaram apenas para a formação inicial dos professores e, infelizmente, encontramos poucas práticas nas escolas e sua continuidade.

Ao sermos colocadas como professoras no Laboratório Escolar de Informática (LEI) da Escola José Martins Rodrigues foi nos dado o desafio de pensar em práticas que pudessem incentivar e promover uma melhor aprendizagem dos alunos. A Escola tem atualmente cerca de 380 alunos divididos nas turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio regular nos turnos diurnos e noturno e também na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno. Está situada na zona rural do município de Quixadá, na região do Sertão Central Cearense. Apesar de ser considerada uma escola rural, cerca de metade desses alunos são provenientes da zona urbana da cidade. O público que atendemos na escola, como ocorre em diversas escolas públicas, é formado, em sua maioria, por alunos com famílias de baixo poder aquisitivo e que têm na escola pública o maior acesso à formação.

Diante do contexto apresentado, criamos na escola um grupo de leitura com a literatura de autoria feminina. Pensar a mulher em nossa sociedade é de suma importância para que possamos re(criar) modos de viver mais

harmoniosos para ambos os sexos. Partindo do princípio de que a literatura é um instrumento de perpetuação de ideias e de representação de uma determinada sociedade, procuramos descobrir: como essas escritoras representam a mulher na literatura que produzem? Como os alunos percebem a condição social da mulher na comunidade em que vivem?

Para chegarmos às respostas das questões formuladas pelos nossos próprios alunos, inicialmente foi apresentado nos primeiros encontros um apanhado do movimento feminista no mundo e suas repercussões no Brasil. Essas discussões iniciais, pautou-se em Beauvoir (1970), Friedan (1971), Hooks (1984:200), Alves e Pitanguy (2003) e Zolin (2009).

Nesse artigo, portanto, tratamos de relatar a experiência do Clube de leitura como forma de compartilhar as vivências escolares certas de que a educação se dá em processos que precisa ser vivenciado e socializado de forma prazerosa e efetiva no espaço escolar possibilitando, desse modo a formação do leitor literário na escola. Assim, mostramos a importância da formação leitora na escola e como se deu esse processo em nossa experiência nos três primeiros encontros do grupo.

1. Caminhos teóricos

A escola é a instituição responsável por ensinar a ler e a escrever, isso sem dúvida não é algo refutável, no entanto, a formação de leitores capazes de se posicionarem criticamente diante do texto, de estabelecerem relação entre o que ler e as suas experiências é algo que não podemos dizer que é exercido totalmente nesse espaço.

Pesquisadores como Zilberman (1999), Azevedo (2004), e Pontes (2012) mostram dados do distanciamento da escola na formação de leitores, tanto em sala de aula como nos espaços de leitura apropriados para essa formação como são as bibliotecas escolares e as salas de leitura.

A leitura literária possibilita ampliar o conhecimento do mundo, das vivências, de diversos saberes que introduzidos na literatura de forma leve, artística e cultural transforma e faz o leitor sentir, viver, interagir e fazer uso social dessa leitura.

Assim, atividades de leitura realizadas na escola como forma de socialização da literatura possibilitam aos professores e alunos momentos

prazerosos, ricos de conhecimento e o acesso à arte faz imaginar, criar e desenvolver a capacidade cognitiva de cada um.

Viver, sonhar, vislumbrar um mundo mágico e fictício traz reflexões críticas acerca da nossa realidade fazendo com que o leitor possa compreender diversos conhecimentos em diversas áreas como: geografia, história, biologia, matemática, entre outros envolvendo-o também nas normas gramaticais e ortográficas do idioma lido.

Várias experiências se fizeram necessárias para retomar a função da leitura na escola pública, desde projetos de leitura, feiras de conhecimento, representação teatral de livros lidos, atividades nas bibliotecas, e clube de leitura.

Trataremos agora da nossa experiência com o clube de leitura na escola pública em que trabalhamos.

2. Clube de leitura: uma experiência na EMM. José Martins Rodrigues

Nessa experiência focamos em trabalhar a sugestão metodológica de formação leitora elaborada por Cosson (2014). A leitura dos contos, apresentados a seguir, é baseada na sequência básica tendo como princípio que o letramento literário na escola deve ser trabalhado levando em consideração quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. O primeiro passo, consiste em motivar o aluno a se envolver com o texto a ser trabalhado. Em seguida a introdução apresenta ao leitor o (a) autor (a) e obra. No terceiro passo é realizada a leitura. Por último, é proporcionada ao aluno um momento de interação e interpretação com a leitura realizada. Esses passos da proposta serão agora apresentados de acordo com o encontro do clube de leitura.

2.1 Conhecendo o feminismo e conceitos importantes

Nosso primeiro encontro ocorreu após a divulgação e inscrições nas turmas por duas semanas. Por uma questão relacionada aos horários da escola, optou-se por realizar os encontros nas segundas feiras pela manhã. O grupo de alunos participantes, desse modo, são matriculados no turno na tarde, mas vêm à escola participar do clube de leitura como atividade complementar e

opcional. Quinze alunos se inscreveram e destes, doze estavam presentes no primeiro dia.

Um breve histórico do movimento feminista foi apresentado projetado em slides, para que os educandos pudessem conhecer melhor as histórias, lutas e conquistas do movimento. Em seguida, os conceitos básicos dos estudos de gênero foram abordados. Termos como patriarcalismo, sexo, gênero e estereótipos femininos ganharam destaque nesse momento como forma de familiarizar os integrantes com os conceitos, mas principalmente, como forma de prepará-los para o momento em que partiríamos para a análise do texto literário tendo como foco a representação feminina nos textos abordados. Esse momento foi produtivo no sentido de que com exceção de uma única aluna que tinham alguma ideia relacionada, os demais não tinham noção sobre os significados desses conceitos.

Ainda nesse encontro, foi possível ler e discutir o conto “A moça tecelã”, da escritora ítalo-brasileira Marina Colasanti. Esse é um conto de fadas moderno em que os papéis sociais são ressignificados. A representação da mulher, no conto distancia-se de “padrões” de submissão feminina no contexto dos contos de fadas tradicionais, como por exemplo nas versões clássicas dos Irmãos Grimm e de Perrault em que as personagens femininas encontram-se submissas, sempre à espera de príncipes que as libertem. A escolha do texto foi motivada pelo fato de que, em algum momento, quase todos nós tivemos contato com os contos de fada na infância. Assim, ao lembrarmos do que já havíamos lidos, pudemos também apontar para as diferenças presentes na história de Colasanti.

A principal diferença diz respeito ao modo como a personagem feminina é capaz de decidir sobre o seu próprio destino. Quando se sente só, cria um companheiro, porém quando percebe que ele só está interessado nas vantagens que ela e o tear mágico lhe proporcionam, ela mesma inicia um processo de desconstrução de tudo o que havia criado, incluindo o próprio marido e alcançando a sua liberdade e retornando para o modelo de simplicidade que escolhera para ela.

Após a leitura do conto de forma coletiva, mesmo sendo o primeiro encontro, foi possível perceber que os alunos foram capazes de analisar a personagem feminina sob uma perspectiva de gênero. Foram capazes ainda

de fazer associações dessa mulher representada com a mulher contemporânea que busca formas para viver sua liberdade sem que para isso precise depender de uma figura masculina.

A discussão apontou que mesmo não tendo conhecimento da teoria, os alunos se mostraram sensíveis para a condição na mulher na sociedade, fazendo, inclusive, associações com as mulheres de nossa sociedade.

2.2 “O amor”, de Clarice Lispector

Para o segundo encontro escolhemos o conto “O amor”, de Clarice Lispector em que iniciamos, conforme a proposta de Cosson (2014) com a motivação. Entendemos que a motivação não deverá ter uma ligação direta com o texto, mas precisará ser capaz de suscitar no aluno uma relação com o que será lido no texto com o intuito de fazer com que adentre na temática abordada, com que, como o nome já diz, incentive o aluno a construir sentidos que serão trabalhados futuramente na fase de leitura e interpretação do texto.

Para essa motivação foi selecionada a música “O mundo anda tão complicado” da banda brasileira Legião Urbana. Segue a letra da canção:

O Mundo Anda Tão Complicado

Legião Urbana

Gosto de ver você dormir
Que nem criança com a boca aberta
O telefone chega sexta-feira
Aperto o passo por causa da garoa
Me empresta um par de meias
A gente chega na sessão das dez
Hoje eu acordo ao meio-dia
Amanhã é a sua vez

Vem cá, meu bem, que é bom lhe ver
O mundo anda tão complicado
Que hoje eu quero fazer tudo por você.

Temos que consertar o despertador
E separar todas as ferramentas
Que a mudança grande chegou
Com o fogão e a geladeira e a televisão
Não precisamos dormir no chão
Até que é bom, mas a cama chegou na terça
E na quinta chegou o som

Sempre faço mil coisas ao mesmo tempo
E até que é fácil acostumar-se com meu jeito
Agora que temos nossa casa
é a chave que sempre esqueço

Vamos chamar nossos amigos
A gente faz uma feijoada
Esquece um pouco do trabalho
E fica de bate-papo
Temos a semana inteira pela frente
Você me conta como foi seu dia
E a gente diz um pro outro:
- Estou com sono, vamos dormir!

Vem cá, meu bem, que é bom lhe ver
O mundo anda tão complicado
Que hoje eu quero fazer tudo por você

Quero ouvir uma canção de amor
Que fale da minha situação
De quem deixou a segurança de seu mundo
Por amor

Na canção o eu lírico faz referência a um relacionamento amoroso. Pelo contexto, percebemos que se trata de um casal recém-casado ou que decidiu morar junto, pois há menção da seleção dos móveis comprados, a aventura que é deixar o certo que se tinha e viver uma vida a dois. Nesse sentido, a música aborda o nascimento de uma família.

Nesse momento foi levantada uma discussão com os alunos sobre casamento, sobre o que eles acreditam ser os elementos básicos para a formação de uma família. Eles aqui deixaram claro que o elemento mais importante é o amor.

A escritora Clarice Lispector foi o foco, em seguida. Apresentamos uma biografia para os alunos poderem ter uma noção breve de quem foi a autora e de parte do seu trabalho. Nesse caso, o livro de contos *Laços de Família* (1998) em que o conto selecionado faz parte foi abordado com o destaque das principais temáticas presentes na obra. O momento foi breve, uma vez que nosso foco maior era o texto literário em si e as interpretações que os alunos poderiam fazer sobre ele.

A leitura do conto se deu em duas partes. Primeiramente, os alunos tiveram um tempo para que pudessem fazer uma leitura silenciosa, ter um

contato solitário com o texto literário. Em seguida, realizamos uma leitura coletiva e em voz alta.

Terminadas as leituras do conto buscamos direcionar nossos alunos para uma discussão sobre a obra. No primeiro momento realizamos uma conversa ampla sobre o conto, só depois, tentamos lembrar sobre a condição feminina representada no conto de Clarice Lispector.

Na discussão que seguiu os próprios alunos foram organizando os tópicos abordados, eles, desse modo, optaram por um modelo que não seguia a ordem cronológica dos acontecimentos do conto. Nesse modelo espontâneo e sem direcionamentos os alunos foram apontando, principalmente sobre aspectos relacionados ao modelo de casamento apresentado no enredo do conto.

Tendo o casamento como foco verificou-se que o modelo de família representada possuía características de uma “família tradicional” em que o homem trabalha para prover todas as necessidades da casa e dos membros dela e a esposa possui como única função cuidar. Cuidar da organização da casa, do bem-estar dos filhos e do marido.

Seguindo na discussão os alunos focaram na questão da felicidade da esposa. Pareceu-lhes que a personagem Ana mesmo amando a família não estava feliz com a vida que estava levando. Quando chegaram a essa discussão, foi perguntado a eles por quais motivos a esposa não poderia estar feliz com essa situação. Inicialmente, percebemos que eles ficaram em dúvida e curiosos em levantar esse motivo, uma vez que aparentemente, ela teria “tudo” para estar feliz com a sua família. Com o caminhar da conversa, nossos alunos apontaram para o fato de que a rotina não lhe estava fazendo bem, repetir todos os dias as mesmas ações deveria ser um dos responsáveis pela angústia da personagem.

Outra conclusão a que chegaram esteve relacionada com a falta de realizações pessoais da personagem feminina. O conto denuncia uma vida vivida em função do outro que parece não ser capaz de trazer a felicidade a ela. Diante desse contexto, perguntamos aos alunos o que possivelmente a prende a essa vida que não propicia uma realização profunda. Como o título sugere, o amor parece ser o elo que a prende em sua família. Apesar da liberdade que experimenta no jardim, Ana não consegue se desvincular dessa família que ela ama. O que muda, no final, é apenas o entendimento que ela

agora tem de sua condição que é revelada para ela a partir do encontro com o cego. Se antes a própria personagem estava, como o cego, sem ter uma visão de sua condição, através da epifania ocasionada por esse encontro, Ana retorna para casa ciente de sua condição.

2.3 O Quinze, de Rachel de Queiroz

Nosso terceiro encontro teve como temática central um diálogo a respeito da escritora brasileira Rachel de Queiroz. Nele, apesar de nos orientarmos em Cosson (), não seguimos todos os passos da sequência didática e decidimos por focar mais nos aspectos interpretativos. O romance em questão é O Quinze (1957). Essa obra foi publicada pela primeira vez em 1930, mas tem seu enredo na grande seca que ocorreu no nordeste do Brasil no ano de 1915. O cenário em questão é a própria cidade de Quixadá. O fato do romance abordar a própria cidade dos alunos despertou neles uma curiosidade ainda maior sobre o livro, fazendo com que a obra fosse muito apreciada pelos alunos. Outro fator que influenciou esse interesse é o fato de que muitas histórias sobre a terrível seca de 1915 ainda está no imaginário local sendo repassadas pela oralidade, principalmente, pelos mais velhos.

Optamos, então, por iniciar o encontro com uma apresentação da escritora Rachel de Queiroz e sua relação com a fazenda *Não me deixes* localizada na cidade. Em seguida, foi aberto um espaço para que cada integrante pudesse expressar suas primeiras impressões sobre o livro. Nesse momento, foi possível perceber que na leitura inicial o que mais chamou a atenção deles é a triste saga da família do personagem Chico Bento que sem ter como se manter na fazenda, parte com sua família de Quixadá até a capital Fortaleza, percorrendo a pé uma distância de aproximadamente 180 quilômetros. A seca e a degradação que ela causa na vida das pessoas pobres que marca o romance de denúncia social pode ser percebido claramente pelos alunos.

Após esse momento de leitura do contexto que a obra representa o foco foi a análise das personagens femininas. Para isso, os alunos foram divididos em duplas e cada uma recebeu em uma folha o nome de uma das seguintes personagens femininas da obra: Conceição, Mãe Nácia, Cordulina, Mocinha e Lourdinha. Cada dupla tinha a tarefa de fazer um mapa centrado em

características das personagens no romance e, em seguida, apresentar para o grupo.

Ao final das apresentações de cada personagem propomos aos alunos uma discussão sobre a condição feminina na obra. As falas dos alunos apontaram para uma multiplicidade de representação da mulher na obra, mas perceberam que essa diversidade se dá, principalmente, pela condição social e faixa etária das personagens.

A personagem Conceição, uma das principais no romance, ganhou destaque nesse momento. Embora a obra se passe em 1915 a personagem opta por manter-se solteira e se mostra atenta para a condição social da mulher e isso chamou a atenção dos alunos. Os diálogos que a personagem tem com Mãe Nácia, avó dela, enfatizam uma representação feminina que não se submete aos modelos ditos como “naturais ” para as mulheres da época.

Nesses diálogos, ficou evidente as visões diferenciadas das duas personagens em relação a condição feminina, enquanto a avó não consegue visualizar um destino para a mulher que não seja o casamento, Conceição vê para si outras alternativas de realização pessoal, principalmente por meio do trabalho. Outro fator de relevância é o desejo de ser mãe da personagem. No contexto da obra para ser mãe Conceição precisaria se casar para realizar esse desejo. Mesmo demonstrando nutrir um sentimento pelo primo Vicente a personagem permanece com sua decisão de permanecer solteira e adota o afilhado como forma de realizar o desejo de ser mãe.

Ao realizar essa análise mais detalhada de cada uma das personagens femininas, mesmo com o destaque na biografia da autora de que ela não se considerava feminista, os alunos foram capazes de identificar que Rachel de Queiroz ainda que não se tenha declarado feminista dá uma atenção especial à condição da mulher em *O Quinze* (1957). Conceição é a personagem feminina que mais se destaca na obra e aponta para um caminho em que a própria mulher é responsável pelos destinos que escolhe para ela mesma.

Ao discutirmos sobre as personagens os alunos começaram a relacionar a saga das personagens de maneira comparativa. Cordulina, por exemplo, chamou a atenção dos alunos pela submissão ao marido. Eles foram capazes de perceber que quando Chico Bento decide que devem partir, mesmo aparentemente não estando satisfeita com a ideia do marido, ela acata a

decisão dele e o segue nessa longa jornada. Quando compararam Cordulina com Conceição os alunos evidenciaram uma grande diferença entre elas. Conceição consegue se afirmar e viver a partir de suas próprias escolhas. Nesse momento, perguntamos aos alunos o que poderia ocasionar tamanha diferença na condição feminina. Após refletirem perceberam que a questão social é de tamanha importância. Conceição era de família com maior poder aquisitivo, pode estudar, ter uma profissão. Ao final, nossos alunos chegaram à conclusão de que o empoderamento feminino passa também por uma questão econômica.

Considerações Finais

No presente trabalho, apresentamos um projeto de formação de leitores de textos literários em execução na E.E.M José Martins Rodrigues em Quixadá-CE-Brasil. O Clube de leitura se organiza em torno da leitura do texto por meio da crítica feminista.

Nesse sentido, o clube além de ser um espaço de incentivo à leitura literária, tem também como objetivo promover dentro do espaço escolar discussões que se centram na condição social da mulher, seja relacionado às autoras dos textos lidos, personagens e até mesmo a condição social da mulher num contexto historicamente situado.

A escolha dos textos lidos, tendo como foco a autoria feminina, buscou contribuir para que os alunos pudessem ter contato com uma literatura que, tenta mostrar-se liberta de estereótipos. Trata-se, assim, de um texto em que as próprias mulheres são capazes de traçarem um caminho de representação feminina na literatura que não corresponda a um modelo sexista e estereotipado.

No decorrer dos encontros realizados, foi possível perceber um crescente interesse dos alunos com o clube de leitura. Conforme as expectativas dos alunos subiam, eles convidavam outros colegas para participarem dos encontros. Esse interesse nos ajuda a atingir nosso maior objetivo que é a criação de uma rede de leitores que proporcione um contato com o texto literário e, futuramente, a autonomia para o leitor.

Diante dos atuais desafios para a formação de leitores na escola pública brasileira, nossa ação mostra-se como um direcionamento a ser realizado

sobre leitura, mostra-se ainda como um trabalho que visa criar no aluno o gosto pela leitura literária. Assim, tivemos a oportunidade de perceber o empenho dos alunos para ler os textos selecionados. Exemplo disso é que a leitura do romance *O Quinze* (1957) foi realizada por quase todos os que participam do grupo. Outro indicativo de contribuição na formação de leitores é o entusiasmo com que os alunos debatiam os textos e a constante curiosidade por indicações de leituras das autoras trabalhadas e de outros autores. Esse gosto por ler é nosso objetivo maior enquanto professoras que trabalham diretamente com a leitura na escola e na universidade e através dessa experiência estamos contribuindo para o fortalecimento desse gosto para que futuramente esses alunos sejam leitores literários, para que desenvolvam a autonomia para continuarem esse processo da descoberta do mundo literário.

Outro aspecto relevante na experiência diz respeito aos valores sociais discutidos nos encontros. O feminismo para muitos dos alunos participantes era visto como distante, estranho e até mesmo desnecessário. Entretanto, pudemos verificar que esse distanciamento era, na verdade, fruto da falta de um conhecimento sobre o que realmente é o feminismo e as pautas de lutas do movimento. Nesse sentido, acreditamos contribuir para o que Hooks (2000) propõe que é a criação de um movimento que se aproxime de todos e todas. Com uma linguagem simples e acessível e atuando para a desconstrução dessa visão negativa que ao longo do tempo foi vendida contra o movimento feminista.

Discutir sobre o movimento feminista na escola é atentar para uma sensibilização sobre a condição feminina. É por meio desse debate que podemos investir em uma mudança de mentalidades sobre o papel social da mulher na sociedade brasileira. Muitas mudanças já foram alcançadas, porém a mulher ainda sofre uma série de preconceitos. No Brasil, vale destacar a questão da violência contra a mulher que é fruto de um modelo de pensamento centrado no patriarcalismo. Esse sistema ao propor que as mulheres se sujeitem a supremacia masculina, faz com que se veja a mulher como propriedade do homem e isso contribui para as altas taxas de violências sofridas por mulheres, sejam elas físicas ou simbólicas. Nossos alunos, assim, mostraram-se sensíveis para a condição feminina. Meninos e Meninas puderam repensar os valores que traziam com eles e construir novos

significados para a vida em sociedade em que homens e mulheres possam conviver em igualdade e fraternidade.

As leituras realizadas pelos alunos e as reflexões suscitadas por nós possibilitaram-nos uma experiência de leitura prazerosa, significativa e atrativa o que reflete na formação de leitores competentes, críticos que produzem opiniões a partir de leituras outras que trazem consigo fazendo com que dialoguem com o texto, com o autor expandindo seus horizontes e seu repertório de leitura

Dessa forma, nossa ação mostrou-se bem sucedida na contribuição para a formação de leitores na EEM. José Martins Rodrigues. Essa é uma experiência ainda em desenvolvimento, mas que se mostra como uma possibilidade que pode nos ajudar na árdua tarefa de fazer com que a escola seja um lugar de discussões sociais e um *lócus* de referência quanto ao trabalho com o texto literário.

Referências

- Alves, B. M; & Pitanguy, J. (2003). *O que é feminismo*. São Paulo: Brasiliense.
- Azevedo, R. (2004). Formação de leitores e razões para a literatura. In: Souza, R. J. de. (Org.) *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL.
- Beauvoir, S. (1970) *O segundo sexo*. (Sérgio. Milliet, Trad.). São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Colasanti, M. (2015). *Mais de 100 histórias maravilhosas*. São Paulo: Global.
- Cosson, R. (2014). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- Friedan, B. (1971). *A mística feminina*. Petrópolis: Editora Vozes Limitada.
- Hooks, B. (2000). *Feminism is for everybody: passionate politics*. Cambridge: South end Press.
- Hooks, B. (1984). *Feminist Theory from margin to center*. Boston: South end Press.
- Zolin, L. O. (2009) Crítica Feminista. In: Bonnici, T.; & Zolin, L.O. (Org). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem.
- Lispector, Clarice. (1998) *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Pontes, V.M.A. (2012). *O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil*. Curitiba: CRV.
- Queiroz, R. (1957). O Quinze In: Queiroz, R. *Três Romances*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Zilberman, R. (org.) (1999). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO RESPOSTA ESTRATÉGICA À HETEROGENEIDADE DOS ALUNOS

Tânia Raquel Silva Martins

Mestrado em Educação de Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
da Universidade dos Açores

taniarsmartins@hotmail.com

Resumo

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foi realizado um estágio pedagógico no 1º Ciclo do Ensino Básico possibilitando uma oportunidade de colocar em prática algumas estratégias de trabalho que vão ao encontro da proposta pedagógica da Escola Moderna. A opção por esta estratégia de ensino surgiu da necessidade de atender a heterogeneidade dos alunos, respeitando, portanto, os diferentes níveis de desenvolvimento dos mesmos. Desta forma, foram organizadas uma diversidade de atividades que procuravam responder aos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos, apoiadas por materiais e instrumentos de organização que facilitaram a organização e a avaliação. Neste aspeto posso referir o Plano Individual de Trabalho, os materiais pedagógicos como ficheiros, guiões, materiais manipuláveis, jogos, etc. Esta mudança de estratégia de trabalho, passagem de um ensino magistercêntrico para um ensino sociocêntrico, permitiu dar resposta às diversas necessidades e especificidades dos alunos, desenvolvendo diversas capacidades, tais como a autonomia, responsabilidade, cooperação e diversas aprendizagens, cumprindo o Programa Oficial proposto pelo Ministério da Educação. Em conclusão, os alunos não só aprenderam organizadamente e com entusiasmo, fazendo cumprir o Programa, como também desenvolveram dimensões sociais de convivência significativas.

Palavras-chave: autonomia, desenvolvimento profissional, pedagogia diferenciada

Abstract

In the scope of the Master's Degree in Pre-School and Basic Education, a pedagogical stage was carried out in the 1st Cycle of Basic Education, providing an opportunity to put into practice some work strategies that meet the Modern School Movement. The choice for this teaching strategy arose from the need to attend the heterogeneity of the students, respecting, therefore, the different levels of development of the same ones. In this way, a variety of activities were organized that sought to respond to the different levels of student

development, supported by materials and organizational tools that facilitated organization and evaluation. In this aspect I can refer to the Individual Work Plan, pedagogical materials such as files, scripts, manipulable materials, games, etc. This change of working method, from a magistercentric teaching to a sociocentric teaching, allowed to respond to the diverse needs and specificities of the students, developing several capacities, such as autonomy, responsibility, cooperation, and diverse learning, fulfilling the proposed Official Program By the Ministry of Education. In conclusion, students not only learned in an organized and enthusiastic manner, but also developed the social dimensions of living together.

Key words: autonomy, professional development, differentiated pedagogy

Uma organização social das aprendizagens

Durante a prática pedagógica realizada no 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foram utilizadas algumas estratégias de trabalho com base na perspectiva da pedagogia da Escola Moderna de forma a responder à heterogeneidade dos alunos.

Tendo em consideração três formas de classificar o trabalho do professor, *magistercentrismo*, onde o ensino é centrado no professor, *paidocentrismo*, onde o ensino é centrado no aluno de forma individual e *sociocentrismo*, privilegiando as aprendizagens no grupo, pude constatar que o trabalho praticado naquela turma era essencialmente magistercêntrico, tal como na maioria das turmas das nossas escolas. Ao recorrer a esta perspectiva de trabalho, o professor é o agente ativo e os alunos evidenciam pouca ou nenhuma autonomia, limitam-se a obedecer ao professor e a realizar o que lhes é solicitado. É um ensino coletivo, que não tem como preocupação atender à heterogeneidade da turma, mas sim, em transmitir conteúdos. Pelo contrário, a perspectiva de trabalho *sociocentrada* necessita identificar as fragilidades e potencialidades do grupo para propor estratégias de trabalho que permitem, não só, que os alunos adquiram aprendizagens de acordo com o Programa Oficial, mas também que adquiram diversas capacidades, tais como o desenvolvimento da autonomia, cooperação e responsabilidade.

Tendo em consideração a importância da capacidade de um professor em dar resposta às necessidades dos alunos, de acordo com os seus interesses, ritmos de trabalho e as suas fragilidades e potencialidades,

concordamos que a opção por uma perspectiva *sociocentrada* torna-se a mais acertada, com o intuito dos alunos se tornarem agentes ativos na sua aprendizagem, desenvolvendo uma série de competências sócio afetivas, respeitando sempre a heterogeneidade do grupo, tendo em conta as suas necessidades e ritmos de aprendizagem, partindo sempre dos conhecimentos dos alunos, consolidando-os em grupo.

Neste sentido, debruçando-nos sobre os meios e instrumentos pedagógicos utilizados, é importante em primeiro lugar fazer uma distinção dos mesmos em duas dimensões principais:

- a) Materiais pedagógicos utilizados como fonte de informação para os alunos adquirirem conhecimentos;
- b) Instrumentos pedagógicos que servem de apoio à organização e avaliação das atividades proporcionadas;

Ora, num primeiro ponto, consideremos os **materiais pedagógicos** utilizados como fontes de informação. A tarefa de proporcionar materiais que irão desencadear aprendizagens aos alunos é de uma grande responsabilidade e como tal deve ser alvo de muita ponderação. Antes de um professor disponibilizar tais meios tem que ter em consideração as necessidades da sua turma. Proporcionar atividades que vão ao encontro das necessidades dos alunos é o primeiro passo para que os mesmos caminhem para o sucesso. Foi a partir desta preocupação que foram disponibilizados diversos materiais pedagógicos, tais como, fichas, ficheiros, guiões, materiais manipuláveis, jogos, etc. tendo em conta os objetivos que se tinha respeitando as exigências do programa.

No que concerne ao segundo ponto, relativamente aos **instrumentos que servem de apoio à organização e à avaliação** das atividades proporcionadas, estes têm como função principal apoiar a organização das atividades de aprendizagem e facilitar simultaneamente o processo de avaliação. Assim, foram utilizados diversos instrumentos de pilotagem, tais como o plano individual de trabalho, o diário de turma, o mapa de responsabilidades, mapa de presenças, diversos registos de trabalhos realizados, etc.

Antes de implementar qualquer estratégia de trabalho, com a concordância da professora cooperante, procedemos a uma remodelação da

sala de aula de forma a proporcionar um espaço que oferecesse uma maior integração e cooperação entre os alunos e facilitasse a realização de trabalhos de grupo e promovesse uma maior autonomia destes. A **sala de aula foi organizada** de acordo com as várias áreas de ensino, onde os alunos tinham à sua disposição diversos materiais pedagógicos da área respetiva, como os referidos anteriormente.

Com o intuito de desenvolver diversas capacidades, das quais pode-se destacar a autonomia, sentido de responsabilidade e cooperação, foram criados **momentos de trabalho autónomo e diversificado**, onde os alunos planeavam o trabalho que pretendiam desenvolver durante um período de tempo pré-estabelecido. De forma a organizarem o seu trabalho, cada aluno geriu um Plano Individual de trabalho, onde devia selecionar, de acordo com as dificuldades sentidas, a área que queria trabalhar, assim como os recursos pedagógicos que iria recorrer, indicando se iria trabalhar de forma individual, a pares, em pequeno grupo ou com o auxílio da estagiária. Como esta estratégia de trabalho era nova para os alunos, inicialmente demonstraram alguma dificuldade em preencher o Plano Individual de Trabalho. Também, os alunos tiveram uma certa dificuldade em planificar as atividades de acordo com o tempo pré-estabelecido, ora escolhiam muitas atividades, ora escolhiam poucas atividades para o tempo disponibilizado. Ainda, foi possível verificar que a maioria dos alunos planificava de acordo com as áreas que tinham uma maior preferência e não tanto de acordo com as dificuldades sentidas. Com o passar do tempo a turma começou a habituar-se a este tipo de trabalho e conseguiu planejar melhor de acordo com o tempo que possuía. O espírito competitivo do “acabei primeiro” desapareceu e deu lugar ao espírito cooperativo. Os alunos que finalizavam os seus trabalhos mais cedo tinham a preocupação de auxiliar os colegas que necessitavam. Cada vez mais era visível o desenvolvimento da autonomia. Alguns alunos quando não conseguiam acabar a tempo o trabalho que tinham planeado fazer, levavam para fazer em casa por iniciativa própria. Os alunos sentiam-se orgulhosos de serem eles próprios a planear o seu trabalho e sentiam a necessidade de completar o que tinham planeado, demonstrando uma maior responsabilidade também.

Esta estratégia de trabalho foi bastante enriquecedora, pois os alunos adquiriram noção de quais eram as suas verdadeiras dificuldades, graças a diversos momentos de autoavaliação que esta organização estimulava, houve um maior sentido de cooperação e um aumento de responsabilidade. Neste sentido, os alunos adquiriram aprendizagens, desenvolveram a responsabilidade e autonomia, sentido de cooperação, partilha, e eu, enquanto estagiária, consegui acompanhar melhor a turma, tendo uma maior perceção de quais eram as dificuldades que cada aluno sentia e apoiar de forma individual, ou até mesmo em pequenos grupos, os alunos que sentiam dificuldades, enquanto os restantes trabalhavam de forma autónoma.

Outra das estratégias desenvolvidas foi a **distribuição de responsabilidades** semanalmente. Todas as semanas disponibilizava uma grelha com diversas responsabilidades, desde ser o chefe de fila, distribuir o lanche, regar o herbário, controlar o barulho na sala de aula, ser o bibliotecário, distribuir os cadernos, etc. Quando implementei esta estratégia pensei que não ia ter muita adesão por parte dos alunos, mas enganei-me. Todos queriam ser responsáveis por alguma coisa e empenharam-se muito para cumprir a sua responsabilidade. Apesar de os alunos escolherem as suas responsabilidades, eu tentava intervir para atribuir as responsabilidades aos alunos com uma certa lógica para haver um equilíbrio. Isto é, os alunos que, por norma, falavam alto na sala eram os primeiros a serem responsáveis pelo controlo do barulho. Esta estratégia resultou bastante bem, pois para darem o exemplo auto-controlaram-se para não falar alto e perturbar a aula. Foi muito interessante de observar. Nem era necessário recordar aos alunos que tinham que desempenhar as suas responsabilidades, cada um fazia de forma autónoma. Esta perspetiva de trabalho facilitou muito o meu desempenho profissional porque já não tinha que investir tempo em cuidar desse aspeto, já não tinha que distribuir o lanche, os materiais, apagar o quadro, etc. Os alunos sentiram-se importantes e orgulhosos com as suas responsabilidades e eram muito justos nas suas avaliações/apreciações, pois no final de cada semana fazia-se um balanço do desempenho de cada responsável por uma certa tarefa.

Outra das estratégias utilizadas foi a implementação do **diário de turma**. Inicialmente as crianças faziam muitas apresentavam as suas reclamações em forma de “queixinhas”. Qualquer coisa que tivesse acontecido, especialmente

ligada com o relacionamento entre eles, e que não lhes agradasse, vinham informar-me. Por vezes era dispensado muito tempo só para resolver situações que tinham acontecido, tanto dentro da sala como fora. Os alunos manifestavam pouca autonomia na gestão das relações humanas, não resolvendo as situações sem o auxílio da professora. Neste sentido, o diário de turma foi um instrumento de trabalho que reverteu esta situação. O diário de turma consistia numa folha de papel dividido em duas colunas, uma escrito “gostei” e outra escrito “não gostei”. Expliquei aos alunos que em vez de apresentarem oralmente a reclamação de uma situação, depois do intervalo do lanche e depois da hora do almoço, poderiam registar no diário de turma para, no final de cada semana, dedicarmos um tempo para analisar e tomar decisões sobre essas questões. Com o passar do tempo, verifiquei que os alunos já não dedicavam tanto tempo no registo na coluna “não gostei” do diário de turma, pois já conseguiam ou tentavam resolver mais autonomamente as crises de relação. E em certas ocasiões, escreviam o que não tinham gostado no diário de turma, mas resolviam sozinhos a situação antes do final da semana e riscavam no diário de turma o que tinham escrito.

Conclusões

Esplanadas algumas estratégias de diferenciação pedagógica como resposta à heterogeneidade dos alunos, de seguida apresentaremos um conjunto de **conclusões** acerca da pertinência e importância das estratégias de trabalho utilizadas, que seguiram o modelo pedagógico da escola moderna. As estratégias utilizadas desenvolveram um conjunto de competências que resultaram no crescimento dos alunos, tornando-os cidadãos mais competentes, autónomos, responsáveis, seguros, confiantes, proporcionando simultaneamente um diverso conjunto de aprendizagens. Ora, alunos seguros, confiantes, com uma boa auto-estima, são alunos destemidos, que não se retraem com receio de não saber algum conteúdo e de se enganarem nas respostas, ou seja participativos. Este foi um dos pontos observados com o aumento da cooperação, da partilha de conhecimentos entre os alunos, da transmissão de confiança nestes, os alunos tornaram-se mais seguros e consequentemente mais interventivos na sala de aula.

O desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade foi outro dos pontos fortes conquistados. Em certas situações, os alunos deixaram de depender da autorização da professora para realizarem tarefas simples, como afiar o lápis, auxiliar um colega, etc. Simultaneamente, foram responsáveis o suficiente para perceberem quando realmente seria importante realizar tais situações e aprenderam a avaliar as mesmas, sabendo quando podiam resolver por eles próprios ou quando deveriam informar a professora, desenvolvendo assim a sua capacidade de análise e de resolução de problemas. O desenvolvimento destas competências foi muito importante para eles, enquanto alunos, enquanto cidadãos.

Através da implementação destas estratégias pedagógicas também evoluí muito enquanto profissional da educação em formação. Percebi que o professor não deveria, em momento algum, aceitar que o seu papel é “dar aulas”. O papel do professor é o de ser um organizador e gestor de ambientes de aprendizagem, a sua ação decorre na pesquisa, na análise e na construção de estratégias mais adequadas para a sua turma. Aprendi a evitar julgar a turma como um todo, ou etiquetar os alunos de acordo com a sua aprendizagem. Os alunos são todos diferentes e, como tal, todos têm diferentes ritmos de aprendizagem, de trabalho, uns aprendem mais facilmente com uma certa estratégia de trabalho, outros com outras. São seres únicos, com diferentes pensamentos, raciocínios e devem aprender ao seu ritmo. É necessário que o professor crie meios e contextos que permitam que os alunos partilhem os seus conhecimentos, dando lugar a um diálogo, a um debate com os alunos, desenvolvendo o raciocínio crítico dos mesmos, para que cheguem às suas próprias conclusões, consolidando os seus conhecimentos em grupo, aprendendo uns com os outros.

Portanto, esta é uma pedagogia em que o professor partilha o seu poder com os alunos e como tal amedronta alguns profissionais da educação. Na minha opinião, este receio que é sentido por alguns deve-se à dificuldade que sentem em partilhar o poder, o poder de planificar o que aprender, o poder de avaliar o que foi aprendido, e passar a criar uma organização cooperada para aprender onde todos têm oportunidades de aprender segundo os seus ritmos, as suas necessidades, o seu ponto de partida. Esta ideia de dar voz aos alunos pode assustar, mas é caminhando junto dos alunos que contribuimos para o

seu sucesso, assumindo, ao mesmo tempo, que os nossos papéis, funções e responsabilidades são assimétricos.

É urgente que as escolas comecem a apostar na inovação, a acompanhar o desenvolvimento do mundo atual em diferentes campos. Construir e reconstruir uma pedagogia pela autonomia e pela cooperação que atenda as necessidades dos seus alunos, é um dos maiores desafios que se coloca a um profissional da educação.

Referências Bibliográficas

- Gonçalves, E., & Trindade, R. (s. d.) *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem”*. Porto. Universidade Lusófona do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35075/2/88997.pdf>
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico*. *Inovação* 11, 77- 98. Disponível em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf

REFERENCIAL DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO: UM INSTRUMENTO PARA A PROMOÇÃO DA CIDADANIA CRÍTICA EM CONTEXTO EDUCATIVO

Teresa Martins,

ESE.IPP

teresamartins@ese.ipp.pt

Luís Santos,

U. Minho

luispsantos@sapo.pt

Isabel Sandra Fernandes,

U. Minho

isabelsandrafernandes@gmail.com

Resumo

Num momento histórico marcado por grandes tensões geopolíticas, novas solicitações têm vindo a ser lançadas às escolas, sendo inevitável a presença de questões globais no quotidiano de professores/as e estudantes de todos os níveis de ensino.

Neste contexto ganha especial importância fortalecer professores/as e alunas/os nesta reflexão sobre o mundo e sobre o lugar de cada um/a de nós perante a dialética local-global e global-local.

E educação para a cidadania global consubstancia-se, neste enquadramento, como um dos caminhos para apoiar o trabalho de exploração de conhecimento e reflexão sobre fenómenos contemporâneos que de diferentes modos marcam os nossos quotidianos.

O ministério da educação português lançou, no ano letivo (2016/2017) um referencial de educação para o desenvolvimento direcionado para todos os níveis de ensino entre o pré-escolar e o secundário, que foi elaborado com a colaboração de diferentes agentes sociais e educativos.

Neste trabalho analisamos este referencial à luz do que tem vindo a ser o trabalho da Rede de Educação para a Cidadania Global, constituída em 2013 e que integra professoras/es e educadores/as de várias escolas e níveis de ensino e oriundos de diferentes pontos do país.

Palavras-chave: Desafios globais | Educação para a Cidadania Global | Local-global e Global-local

Abstract:

Our present historical moment is characterized for geopolitical tensions spreading out. That situation presents new and unavoidable challenges for schools, teachers and students, in all education levels, forcing global issues to emerge in their daily life.

This underlines the importance of strengthening teachers' reflection regarding the place of each of us in the world's local-global and global-local dialectic.

Global citizenship education is, in this context, a way of supporting the exploration of knowledge and reflection on contemporary phenomena with impact in our lives.

The Portuguese Ministry of Education has recently (2016/2017) published a development education framework for all education levels (from kindergarten to K-12), as a result of a process involving different social and educational players.

Within this study, we analyse and discuss this framework, confronting it with the work of the Global Citizenship Education Network. This network, set up in 2013, is formed by teachers and educators from various schools and levels of education from different regions in the country.

Introdução

O contexto educativo português - tal como a sociedade portuguesa em geral - tem vindo a ser cada vez mais confrontado com desafios que marcam a atualidade e que se prendem com o facto de vivermos num mundo cada vez mais globalizado, cada vez mais interdependente, onde os fenómenos que antes eram longínquos passaram a fazer parte dos nossos quotidianos, através de diferentes meios e de diversas formas. Efetivamente, o confronto com a diversidade que decorre do crescente multiculturalismo e diversidade que cada vez mais caracterizam os contextos educativos, a par do aumento da consciência das interdependências globais e suas tensões, têm reforçado esta tomada de consciência da necessidade de se trabalharem estas questões na Escola.

Nesta conjuntura e no seguimento de iniciativas anteriores que abriram caminhos para a Educação para a Cidadania Global/ Educação para o Desenvolvimento ser trabalhada em contextos educativos, como a publicação em 2009 da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, no ano letivo 2016/ 2017 foi lançado pelo Ministério da Educação português um referencial de Educação para o Desenvolvimento, direcionado para todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao secundário. A proposta deste referencial poderá contribuir para dar resposta à necessidade de serem

trabalhadas na educação formal, de forma explícita, temáticas que se prendem com fenómenos multidimensionais, decorrentes de um mundo cada vez mais globalizado, marcado pela interdependência, pela complexidade e pelo conflito.

Em Portugal existe, desde 2013, uma rede de educadores/as e professores/as que têm vindo a trabalhar no sentido de potenciar a educação para a cidadania global no quotidiano das escolas e outras instituições educativas portuguesas – a Rede de Educação para a Cidadania Global. É nosso objetivo analisar o Referencial de Educação para o Desenvolvimento a partir do trabalho desenvolvido pela Rede de Educação para a Cidadania Global, procurando-se também apresentar a Rede ECG e discutir os conceitos de Educação para a Cidadania Global e Educação para o Desenvolvimento.

A Rede de Educação para a Cidadania Global

Com a missão de “Interligar e motivar diferentes atores em contexto escolar para as práticas e a disseminação de conhecimentos de ECG”, constituiu-se em Portugal, em 2013, a Rede de Educação para a Cidadania Global (RECG), regendo-se por valores como a “Cidadania responsável; Solidariedade, Equidade e Justiça social; Coresponsabilidade; Espírito crítico e autoquestionamento; Visão global e integrada do mundo; Consciência da interdependência global” (RECG, 2013). Os principais catalisadores da génese e desenvolvimento desta Rede foram e continuam a ser professores/as e educadores/as interessados/as em trabalhar a Educação para a Cidadania Global (ECG) nos seus contextos profissionais. A Rede tem atualmente cerca de 70 membros, entre professores/as provenientes do meio escolar e de instituições do ensino superior e educadore/as de organizações da sociedade civil, integrando membros de diferentes partes do território nacional, incluindo da Região Autónoma da Madeira.

Para os seus membros, a Rede ECG assume-se enquanto “comunidade de prática” (CdP), no sentido proposto por Wenger, que as entende como “groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly” (2015), ou ainda enquanto “a group of people who share a practical challenge, and in the context of interacting regularly, learn from and with each other, how to address the challenge they face. In other words they develop a shared practice” (idem).

Importa realçar que a Rede não é uma estrutura ou um organismo formal, configurando-se como uma forma de trabalhar a ECG, visto que se pretende que haja um efetivo trabalho em Rede, de partilha e construção conjunta entre os seus membros (RECG, 2013). Esta é, portanto, uma Rede informal, aberta a todos/as aqueles/as que se revêm na missão, valores e princípios da Rede ECG e que se corresponsabilizam pela sua existência, atividade e dinamização (RECG, 2013).

O trabalho da Rede vai sendo guiado por um plano de ação negociado no início do ano letivo, combinando-se um trabalho presencial dos atores locais em projetos específicos desenvolvidos nos seus contextos de trabalho quotidiano, com vários encontros anuais entre membros da Rede, bem com trabalho com colaborativo *online*, alimentando-se deste modo a comunicação e a partilha regular de saberes e experiências entre os membros. Nas reuniões presenciais partilham-se ideias e práticas, discutem-se pontos estruturais do funcionamento da Rede e da sua ação, constituindo-se como momentos de partilha, de reflexão crítica e de aprendizagens múltiplas.

Surgimento da Rede ECG – preocupações subjacentes

Ao longo de mais de 10 anos, muitos/as professores/as e educadores/as foram-se envolvendo ativamente em projetos de Educação para a Cidadania Global/Educação para o Desenvolvimento, não raras vezes tendo como mote o desafio lançado por Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD) para se trabalharem temáticas na perspetiva da ECG em contextos educativos.

A partir destas experiências em ECG, vários/as professores/as e educadores/as de vários pontos do país foram-se envolvendo em projetos a partir dos quais conseguiram integrar temáticas relacionadas com a ECG nas suas práticas educativas. A partilha de experiências e as oportunidades de encontro e reflexão que estes projetos proporcionavam fez com que muitas das pessoas que neles se envolveram passassem a identificar estes contextos como espaços de partilha, de debate e de construção conjunta de propostas e de reflexão, acabando por se fortalecerem enquanto espaços de desenvolvimento e de aprendizagem pessoal e profissional. Neste sentido,

entendemos que três grandes fatores podem ser identificados como berço desta Rede, ainda que não os esgotem:

. Foi-se tornando cada vez mais evidente a necessidade de professores/as e educadores/as de terem um contexto de encontro e reflexão sobre as suas práticas ao nível da Educação para a Cidadania Global – enquanto abordagem assente na exploração de conhecimento e reflexão sobre fenómenos político-sociais que marcam a atualidade;

. O trabalho sistemático de vários/as professores/as e educadores/as, sobretudo em articulação com ONGDs nacionais em prol da Educação para a Cidadania Global e do desenvolvimento do seu potencial em contexto escolar, contribuiu para reforçar a hipótese de se tornar viável a ideia de dar forma a um trabalho conjunto em torno desta questão;

. Têm vindo a ser cada vez numerosos, mais próximos e mais incontornáveis os desafios globais que marcam as conjunturas atuais, sendo que frequentemente se têm vindo a refletir nos contextos educativos – formais e não formais –, lançando, conseqüentemente, novos desafios a todos os agentes educativos comprometidos com uma educação transformadora e emancipatória.

Foi neste enquadramento que em 2012 um grupo de professores/as e educadores/as entendeu que seria o momento oportuno para se fortalecer esta dinâmica de reflexão e construção conjunta em torno da ECG e se alargar este espaço/ tempo aberto que é a Rede ECG, tendo também como intuito a integração de outras pessoas potencialmente interessadas em trabalhar estas questões.

A Educação para a Cidadania Global enquanto desafio conceptual

O interesse em torno da Educação para a Cidadania Global (ECG)/ Educação para o Desenvolvimento tem vindo a tornar-se cada vez mais expressivo nos últimos anos, sendo este interesse reforçado pelo lançamento, em 2012, pelo secretário-geral da ONU da Global Education First Initiative. Esta iniciativa reforçou a consciência de que a Educação deve contribuir para a criação de sociedades globalmente mais democráticas, mais justas e mais inclusivas.

Um conjunto expressivo de dimensões tem vindo a proliferar dentro daquele que entendemos ser o conceito central da Educação para a Cidadania Global. Neste âmbito podemos destacar conceitos como o de Educação para o Desenvolvimento, Educação para a Paz, Educação para os Direitos Humanos, entre muitos outros. Não sendo sinónimos e podendo ter entendimentos diferentes – que variam também conforme o contexto em que são mobilizados – acabam por ter uma matriz comum.

No entendimento da UNESCO a ECG constitui “um quadro de referência que engloba o modo como a educação pode desenvolver o conhecimento, as competências, os valores e as atitudes necessários para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (adapt. de UNESCO, 2014, p. 5).

A partir de vários entendimentos do conceito de ECG, tanto a nível internacional como nacional, no Referencial da Rede ECG a Educação para a Cidadania Global é definida como “um processo educativo que contribui para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e comprometidos com a construção de sociedades mais justas, equitativas e solidárias num planeta sustentável e que se baseia na coerência entre os valores e as propostas, os objetivos e as estratégias, o discurso e a prática, o conteúdo e a forma.” (RECG, 2013)

Entende-se na Rede que a ECG deve aproximar-se de uma *cidadania crítica* (Andreotti, 2014 e Tawil, 2013) que contribua para a construção de conhecimento crítico sobre as realidades que nos rodeiam, o seu presente e o seu passado, perspetivando a transformação social com vista a um melhor futuro para todos e todas as cidadãs do mundo. Assim, o conceito de ECG proposto pela Rede afasta-se, conseqüentemente, do que os mesmos autores definem como sendo uma educação que reforça uma *cidadania soft*, ou seja, que se foca na transmissão didática de conhecimento sobre os problemas, que os analisa sem ambição de os transformar a partir daquelas que são as suas causas estruturais, contribuindo assim para a sua reprodução social.

O Referencial de Educação para o Desenvolvimento

Como já referimos, no ano letivo 2016/ 2017 foi lançado o Referencial de Educação para o Desenvolvimento direcionado para a educação pré-escolar,

ensino básico e ensino secundário. Este Referencial é da autoria do Ministério da Educação, tendo sido elaborado pela Direção Geral da Educação e desenvolvido em parceria com o CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral e com a FGS - Fundação Gonçalo da Silveira, duas ONGDs que têm acompanhado a Rede ECG na sua génese e desenvolvimento. O Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P., foi também parceiro na elaboração deste Referencial.

Este Referencial é apresentado como um documento orientador a partir do qual se pode enquadrar a intervenção pedagógica da ED, assumindo-se o seu intento de contribuir para que a educação para a cidadania seja efetivamente trabalhada nas várias etapas do processo educativo de crianças e jovens, especialmente em contextos de educação formal, sendo também sugerido que este recurso possa ser mobilizado e adaptado para trabalhar estas temáticas e dimensões noutros contextos educativos, reforçando o seu carácter flexível e não prescritivo.

Nele são apresentados seis temas basilares a partir dos quais são desenvolvidas propostas de trabalho tendo em conta os diferentes ciclos de estudos:

1. Desenvolvimento;
2. Interdependências e Globalização;
3. Pobreza e Desigualdades;
4. Justiça Social;
5. Cidadania Global;
6. Paz.

Todas estas temáticas têm vindo a ter um destaque significativo no trabalho desenvolvido por vários membros da Rede ECG nas suas práticas educativas em diferentes níveis. Na Escola de Pedome (Famalicão), por exemplo, o Comércio Justo/ Consumo Responsável foi mote de várias Oficinas, Workshops e atividades com os estudantes, contribuindo para que pudessem perceber, a partir deste tema concreto, como se consubstanciam as Interdependências Globais. Na Escola da Baixa da Banheira a diversidade foi celebrada e analisada pela comunidade escolar, contribuindo para que a ideia de Cidadania Global e de Justiça Social, tantas vezes postas em causa graças a fenómenos como o racismo, se tornassem conceitos mais apropriáveis para

as crianças, jovens e adultos que constituem esta comunidade educativa. Pensar sobre a sustentabilidade ambiental e o desenvolvimento, nomeadamente através do conhecimento dos rios de Braga e da importância do seu cuidado foi um dos projetos desenvolvidos pela Escola de Gualtar, que acabou por evoluir para outras temáticas, tendo sido inclusivamente a primeira escola a implementar uma disciplina de Educação para a Cidadania Global a nível nacional.

A proximidade entre o que tem vindo a ser o trabalho da Rede e o que se pretende trabalhar a partir deste referencial parece evidente e é entendida como uma mais-valia, na medida em que pode configurar-se como um caminho cruzado em que as práticas pedagógicas podem contribuir para a reconstrução de teorias e práticas que podem vir a alimentar mais e novas dinâmicas em torno da Educação para a Cidadania Global.

Análise documental

Para o desenvolvimento deste trabalho procedemos essencialmente à análise de conteúdo do Referencial de Educação para o Desenvolvimento, bem como de diversos registos do trabalho que têm vindo a ser construídos no âmbito da Rede ECG, designadamente memórias descritivas dos encontros da rede, relatórios de avaliação da Rede, posters, publicações sobre o trabalho da Rede, entre outros.

Conclusões

Procurámos, através desta comunicação, dar visibilidade ao Referencial de Educação para a Cidadania proposto pelo Ministério da Educação e à Rede de Educação para a Cidadania Global, considerando a possibilidade de a apropriação da ED feita pelo Ministério da Educação configurar uma aposta na transformação curricular e pedagógica num sentido potencialmente emancipatório para as escolas e para as comunidades em que estas se integram. A entrada da ECG e da ED nas Escolas por via do Ministério da Educação, se abraçada na sua essência problematizadora e comprometida com a mudança educativa e social pelas direções das escolas, pelos/as professores/as e pela comunidade educativa em geral, poderá contribuir não só para a compreensão crítica do mundo global em que vivemos e que

coconstruímos, mas também para facilitar a transformação de culturas escolares e profissionais reprodutoras através da reflexão/ação crítica e colaborativa e, essencialmente, através do comprometimento com uma Educação para a Cidadania Global crítica potenciadora de uma transformação social significativa.

Referências bibliográficas

- Andreotti, V. d. O. (2014). Educação para a Cidadania Global - *Soft versus Critical*. *Sinergias*, 1, 57-66.
- Boni, A. (2014). Un Análisis De Los Discursos Institucionales En La Cooperación Y La Educación Desde La Perspectiva De La Educación Para La Ciudadanía Global. Reflexiones A Partir Del Caso Español. *Sinergias*, 1(1), 101-115.
- Fernandes, M., & Santos, L. (2015). *Educação para a cidadania global: trabalho colaborativo internacional baseado em plataforma digital*. Paper presented at the XIII Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, A Coruña.
- IPAD - Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. (2010). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*. Lisboa: IPAD.
- OXFAM. (1997). *A curriculum for global citizenship*. Oxford: OXFAM.
- RECG. (2013). Referencial da Rede Educação para a Cidadania Global. Obtido em http://www.cidac.pt/files/6813/8920/1990/Referencial_REde_ECG_v.final.pdf
- Tawil, S. (2013). Education for Global Citizenship: A Framework for Discussion. *ERF Working Papers Series*, (7). Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002237/223784e.pdf>
- UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Paris.
- Wenger, E. (2015). Communities of practice - a brief introduction. Retrieved from Wenger-Trayner website: <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>.