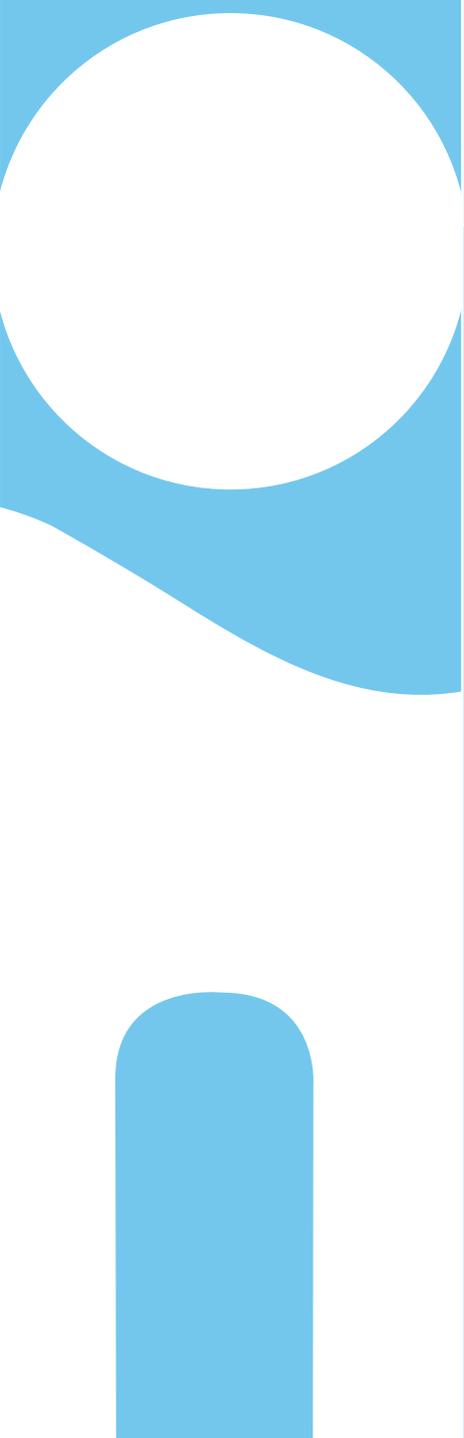


ANO 50-2, 2016

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

(Página deixada propositadamente em branco)

ANO 50-2, 2016

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

revista portuguesa de
pedagogia

I
IMPrensa DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS
U

Ficha Técnica

Fundador | Founding Member

Emile Planchard

Diretora | Director

Ana Maria Seixas

Editora | Editor

Ana Maria Seixas | rppedagogia@fpce.uc.pt.

Universidade de Coimbra (Portugal)

Comissão de Redação | Editorial Committee

Albertina Lima de Oliveira | aolima@fpce.uc.pt, Luís Alcoforado | lalcoforado@fpce.uc.pt, Carlos Reis | csreis@uc.pt

Universidade de Coimbra (Portugal)

Universidade de Coimbra (Portugal)

Universidade de Coimbra (Portugal)

Conselho Editorial | Editorial Board

Ana Maria Tomás Almeida | aalmeida@ie.uminho.pt

Universidade do Minho (Portugal)

Ana Teberosky | atebrosky@ub.edu

Universitat de Barcelona (Espanha)

Ángel García del Dujo | agd@usal.es

Universidad de Salamanca, (Espanha)

Ángel Hernando-Gómez | angel.hernando@dpsi.uhu.es

Universidad de Huelva, (Espanha)

António Gomes Alves Ferreira | antonio@fpce.uc.pt

Universidade de Coimbra (Portugal)

António Nóvoa | anovoa@ie.ul.pt

Universidade de Lisboa (Portugal)

António Teodoro | teodoro.antonio@gmail.com

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Portugal)

Felice Carugati | felice.carugati@unibo.it

Università di Bologna (Itália)

Fernando Ribeiro Gonçalves | fgonc@ualg.pt

Universidade do Algarve (Portugal)

Francisco Peixoto | fpeixoto@ispa.pt

ISPA - Instituto de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (Portugal)

João Barroso | jbarroso@ie.ul.pt

Universidade de Lisboa (Portugal)

João José Matos Boavida | jjboavida@gmail.com

Universidade de Coimbra (Portugal)

Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira | jferreira@fpce.uc.pt

Universidade de Coimbra (Portugal)

Joaquín García Carrasco | carrasco@usal.es

Universidad de Salamanca (Espanha)

Jorge Ávila de Lima | javilalima@hotmail.com

Universidade dos Açores (Portugal)

José Alberto Correia | correia@fpce.up.pt

Universidade do Porto (Portugal)

Edição | Edition

Imprensa da Universidade de Coimbra

Email: imprensauc@ci.uc.pt

URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc

Vendas online: <http://livrariadaimprensa.uc.pt>

Infografia | Infographics

Mickael Silva

Impressão e acabamento | Printing & Finishing

Sersilito, Empresa Gráfica, Lda.

Travessa Sá e Melo, 209, Apartado 1208, Gueifães 4471 Maia

Tiragem | Circulation

260

Depósito legal | Legal Deposit

97717/96

ISSN

0870-418X

ISSN Digital | Digital ISSN

1647-8614

DOI da Revista | Journal's DOI

10.14195/1647-8614

DOI do Volume | This issue's DOI

10.14195/1647-8614_50-2

Periodicidade | Regularity

Semestral

Estatuto Editorial | Editorial Statute

<http://www.uc.pt/fpce/rppedagogia/estatutoeditorial>

José Eustáquio Romão | jer@terra.com.br

UNINOVE - Universidade 9 de Julho (Brasil)

José Ignacio Aguaded-Gómez | aguaded@uhu.es

Universidad de Huelva (Espanha)

Leandro da Silva Almeida | leandro@ie.uminho.pt

Universidade do Minho (Portugal)

Licínio Lima | llima@ie.uminho.pt

Universidade do Minho (Portugal)

Maria Amor Pérez Rodríguez | amor.perez@dfesp.uhu.es

Universidad de Huelva, (Espanha)

Maria Assunção Flores | aflores@ie.uminho.pt

Universidade do Minho (Portugal)

Maria Augusta Bolsanello | mabolsanello@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná (Brasil)

Maria das Dores Formosinho Sanches Simões |

rnformosinhosanches@gmail.com

Universidade Portucalense (Portugal)

María Dolores Prieto Sánchez | lola@um.es

Universidad de Murcia (Espanha)

Mario Carretero | mario.carretero@mac.com

Universidad Autónoma de Madrid (Espanha)

Pedro Rocha dos Reis | preis@ie.ul.pt

Universidade de Lisboa (Portugal)

Salvador Peiró i Gregòri | salvador.peiro@ua.es

Universidad de Alicante (Espanha)

Steve Graham | steve.graham@asu.edu

Vanderbilt University (EUA)

Terezinha Nunes | terezinha.nunes@education.ox.ac.uk

University of Oxford (Inglaterra)

Thérèse Hamel | therese.hamel@fse.ulaval.ca

Université Laval (Canadá)

Vítor Manuel Reia-Baptista | vreia@ualg.pt

Universidade do Algarve (Portugal)

Morada para correspondência | Correspondence address

Revista Portuguesa de Pedagogia

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Rua do Colégio Novo, 3000-115 Coimbra, Portugal

Tel.: 239 851 450, Fax: 239 851 462

E-mail: rppedagogia@fpce.uc.pt

Assinatura 2 volumes/ano | Subscriptions 2 volumes per year

Individual:

Nacional/Portugal - 28,00€; Europa/Europe - 40,00€;

Resto do Mundo/Non-European Countries - 49,00€.

Institucional:

Nacional/Portugal - 36,00€; Europa/Europe - 48,00€;

Resto do Mundo/Non-European Countries - 57,00€.

Preço - este número | Price - this issue

13,50 euros

Proprietário | Owner

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Endereço do Proprietário: | Owner's address

Rua do Colégio Novo, s/n 3000-115 Coimbra

NIPC

501617582

Sede de Redação | Editor's headquarters

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Rua do Colégio Novo, s/n 3000-115 Coimbra

Publicação ANOTADA na ERC e indexada na base de dados: ERIH PLUS

Índice / Index

- 5** A Experiência de Visita a Museus por Estudantes Universitários Portugueses de Artes, Humanidades e Ciências Sociais: Percepções, Motivações e Atitudes
João Pedro Fróis e Carolina Silva
- 27** Tecnologias: Nosso Exoesqueleto e um Sonho Educativo Colaborativo
Roque Strieder e Andreia de Andrade Moraz
- 41** Professores como Facilitadores da Argumentação entre Estudantes:
Uma Necessidade Emergente
Chrysi Rapanta
- 63** Políticas Públicas de Educação de Adultos em Portugal - Transições na Era Pós-Novas Oportunidades: Percepções de uma Equipa Técnico-Pedagógica
Marta de Oliveira Rodrigues e Armando Paulo Ferreira Loureiro
- 83** Avaliação Autêntica em Creche:
Resultados Preliminares do Processo de Construção da Ferramenta “CRECHEndo”
Cindy Mutschen Carvalho e Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
- 103** Normas de Colaboração / Manuscript Submission Guidelines

(Página deixada propositadamente em branco)

A Experiência de Visita a Museus por Estudantes Universitários Portugueses de Artes, Humanidades e Ciências Sociais: Perceções, Motivações e Atitudes

João Pedro Fróis¹ e Carolina Silva²

Resumo

Neste artigo apresentam-se os resultados de um inquérito por questionário sobre a prática de visitação, motivações e atitudes face aos museus, participado por 634 estudantes de Ciências Sociais, Humanidades e Artes de cinco universidades portuguesas. A visita de museus revelou-se uma prática com adesão positiva. Os visitantes mais assíduos são mais críticos, exigentes e orientados por motivações internas quando procuram os museus, revelando maior abertura e potencial de participação na vida dos museus. Os resultados indicam uma diferenciação no “uso” dos museus marcada pela formação académica dos inquiridos. Os estudantes de Artes são os respondentes que mais frequentam museus. São eles que revelam ter melhores expectativas sobre o seu futuro enquanto visitantes, atribuindo maior valor às aprendizagens realizadas em contexto museológico.

Palavras-chave: práticas culturais; estudantes universitários; museus; capital académico

1 Instituto de História da Arte, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Email: joaopedrofrois@fcs.unl.pt

2 Goldsmiths, University of London. Email: carolinasilva@gold.ac.uk

Artigo recebido a 20-04-2015 e aprovado a 19-04-2016.

The Experience of Visiting Museums of Portuguese University Students from Arts, Humanities, and Social Sciences: Perceptions, Motivations and Attitudes

Abstract

This article presents the results of a questionnaire on the visiting habits, motivations and attitudes towards museums, answered by 634 students from Social Sciences, Humanities and Arts of five Portuguese universities. In general, there is a positive participation in their visit to museums. The most frequent visitors are more critical about their experiences in museums and, driven by internal motivations, they also reveal a bigger openness to participate in the life of museums. The results indicate that participants' academic background has an important influence on their experiences with museums. Art students are the ones who visit museums the most. This group also reveals to have greater expectations about their future as museum visitors and consider more relevant the learning opportunities offered by museums.

Keywords: cultural practices; university students; museums; academic capital

La Experiencia de Visita a Museos de Estudiantes Universitarios Portugueses de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales: Percepciones, Motivaciones e Actitudes

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de un cuestionario sobre los hábitos de visita, las motivaciones y las actitudes hacia los museos en el que han participado 634 estudiantes de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes de cinco universidades portuguesas. Se demostró que la visita a museos es una práctica con adhesión positiva. En general, los visitantes más frecuentes son los más críticos, exigentes y los que muestran motivaciones internas en la búsqueda de museos. Además revelan una mayor apertura y potencial de participación en la vida de los museos. Los resultados del estudio indican también que la formación académica de los encuestados influye en su participación en los museos. Los estudiantes de artes son los que más frecuentemente visitan los museos. Este grupo también señala tener mayores expectativas sobre su futuro como visitantes del museo y consideran más relevantes las oportunidades de aprendizaje potenciadas por estos espacios expositivos.

Palabras clave: prácticas culturales; estudiantes universitarios; museos; capital académico

Introdução

Os museus do século XXI vivem um período de transformação com repercussões na identidade herdada do passado. Nas últimas décadas, museus de todo o tipo experimentaram um *boom* de visibilidade reforçado pela proliferação de novos edifícios e consecutivo incremento de visitantes (Claire, 2007; Huysen, 1995; Lipovestsky, 2013). Anualmente, um pouco por toda a parte, abrem portas mais de uma centena de museus (Pezzini, 2014). As mutações ocorridas em ambiente culturalmente globalizado devem-se também ao facto de estarmos hoje em presença de públicos mais ativos, protagonistas do sistema de produção cultural. Apesar destas transformações, em diferentes geografias e circunstâncias, muitos não acedem à fruição cultivada dos conteúdos museológicos ou fazem-no de modo deficitário. O debate sobre qual deve ser a missão atual dos museus na sua dimensão educativa, comunicacional e social centrada na diversidade dos seus públicos foi reavivado por contributos teóricos de um grupo alargado de autores de diferentes domínios do conhecimento (Csikszentmihalyi, 1989; Dobbs & Eisner, 1987; Eco, 2005; Funch, 2011; Goodman, 1984). Num quadro global de formação para a cidadania, a participação dos indivíduos na vida dos museus pode ser entendida como um instrumento privilegiado de educação com características distintivas de outras formas de educação. Nesse sentido, o compromisso com a formação de públicos é uma prioridade para os que tutelam e dirigem os museus.³

No plano geral da análise sobre o acesso e a fruição dos museus que aqui trataremos, a realidade europeia apresenta-se globalmente caracterizada nos relatórios publicados pelo Eurobarómetro⁴. Interessa salientar que, em 2013, 37% dos europeus com mais de 15 anos de idade tinha visitado pelo menos uma vez nos últimos 12 meses um museu ou uma galeria de arte. A razão principal da não-visita no último ano deveu-se à falta de interesse (35%) e de tempo (32%), enquanto o preço do acesso, a falta de informação, a pouca escolha ou fraca qualidade da

3 Importa salientar nesta breve abertura que, nas conclusões do relatório conjunto dos Ministérios da Cultura e da Educação de Portugal coordenado por Augusto Santos Silva (2000), foi proposto que os custos envolvidos em atividades educativas e de animação deveriam representar, pelo menos, 10% das despesas anuais de atividades programadas das instituições. Consideravam os autores do relatório que “as instituições públicas, pertencendo à coletividade e sustentadas pelos seus impostos”, deveriam “explicitamente conter, na sua missão e no desenvolvimento da sua atividade, uma dimensão de relação formativa com os públicos, efetivos ou potenciais” (p. 209). Esta proposta está hoje longe de ter sido concretizada. Nos últimos anos a situação agravou-se, em parte devido a dificuldades materiais vividas pelas entidades culturais nacionais tuteladas pelo Estado.

4 *Special Eurobarometer* N.º 399. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_399_en.pdf (consultado em 9 de março de 2015). Participaram neste inquérito 27 000 pessoas do conjunto dos Estados-Membros da Comunidade Europeia.

oferta perfaziam 21% das causas da não-frequência de um museu ou galeria de arte. Dos 1015 participantes portugueses no inquérito, 17% referiram ter visitado uma vez um museu nos últimos 12 meses. A falta de interesse foi referida por 51% dos participantes como o motivo principal para a não-visita nesse período, enquanto a falta de tempo e o custo dos acessos ocupavam respetivamente 23% e 14% das respostas. No conjunto dos países europeus com percentagens mais elevadas de visita de museus encontravam-se a Suécia e a Dinamarca.

Um dos tópicos que mais interesse desperta na linha de estudo da visitaçãõ de museus e galerias está relacionado com o envolvimento e a participação dos adolescentes e jovens adultos em ações orientadas para o período escolar e de lazer (Gottesdiener & Vilatte, 2010; Lemerise, 1999; Timbart, 2007). Ao usufruírem do contacto sistemático com os conteúdos museológicos, estes grupos podem criar uma disposição cultural durável. Estudos realizados com jovens (15-25 anos) conduzidos por Kirchberg (1996) na Alemanha, Lemerise (1999) no Canadá, Mason e McCarthy (2006) na Nova Zelândia confirmaram as dificuldades dos museus em “atraírem” e “captarem” o interesse dos jovens. As razões da reduzida participação dos jovens prendem-se com um conjunto de aspetos que incluem o seu interesse por outros tipos de atividades (culturais ou outras). Os museus, em geral, são considerados pelos jovens lugares pouco amigáveis, e fatores como a falta de tempo e as dificuldades de acesso, bem como a ausência de prática como visitantes, pesam na frágil adesão destes grupos aos programas dos museus. DiMaggio e Useem (1978), e anteriormente Bourdieu (1994) e Bourdieu e Darbel (1966), concluíram que as práticas culturais, incluindo as artes visuais, ópera, *ballet*, teatro e música (clássica), eram marcadas pelo capital social e cultural de origem dos indivíduos. É também nas classes mais favorecidas que o uso dos tempos de lazer se revela mais heterogéneo (Fernandes et al., 2001) e o consumo de bens culturais mais intenso (D’Epinay, Bassand, Christe, & Gros, 1982). Quaresma (2013) confirmou que no universo de jovens inquiridos oriundos das “classes sociais dominantes”, alunos de colégios privados de Lisboa, as práticas associadas à frequência de exposições e museus ou da ida ao teatro eram incentivadas tanto no “quadro familiar como em contexto escolar, numa sintonia socializadora entre casa e escola” (p. 7).⁵ A frequência de museus e exposições surge neste grupo como uma atividade regular: 36.7 % referem frequentar museus e exposições algumas vezes por ano, 12.1 % uma vez por mês, 22.7 % raramente e 10% nunca visitaram museus e exposições.

5 Participaram no inquérito por questionário 500 jovens, de ambos os sexos, do 7.º-12.º ano de escolaridade (15-18 anos de idade).

Na investigação de Fernandes et al. (2001) sobre “representações e práticas culturais” dos estudantes universitários do Porto, concluiu-se que a visita de exposições e museus revelou ser uma prática com “adesão residual”: a “Frequência de idas a exposições com alguma regularidade” foi positivamente afirmada por 18.3 % dos estudantes e a “Frequência de visitas a museus com alguma regularidade” afirmada positivamente por 8.7 % dos inquiridos.⁶ Noutro estudo realizado por Rui Gomes intitulado “Sociografia dos Lazer e Práticas Culturais dos Jovens Portugueses” (2003) foi apresentada uma leitura descritiva de diversas dimensões dos tempos livres juvenis de cerca de 2000 jovens, uma amostra representativa da população portuguesa, com idades compreendidas entre 15-29 anos, dos quais 33% eram estudantes. Na categoria “tempos livres espetaculares informativos”⁷ foi encontrada uma taxa de realização baixa. À pergunta: “Com que frequência pratica a seguinte atividade: Ir a exposições, museus, monumentos?”, 44.1 % dos inquiridos responderam que raramente iam a exposições, museus, monumentos, 47.2 % nunca tinham desenvolvido essa atividade e 7.8 % desenvolveram uma dessas atividades pelo menos uma vez por mês. Gomes (2003) concluiu que o “capital escolar” e a situação dos indivíduos perante o trabalho determinam as práticas de visita a museus. Nos dois estudos aqui referidos, a visitação de museus revelou-se uma prática de reduzida adesão quando comparada com outras práticas na área cultural, por exemplo, a frequência de ida ao cinema ou as idas a espetáculos musicais, ambos com alguma regularidade.

Os estudos sociológicos de Fernandes et al. (2001) e Gomes (2003) sobre as práticas culturais de jovens portugueses apontam para a necessidade de se proceder ao estudo aprofundado de indicadores caracterizadores dessas práticas. Um dos grupos cujas práticas culturais interessa conhecer é o dos estudantes universitários. Durante o período da sua formação, com ganhos para a sua mundividência, podem beneficiar dos programas oferecidos pelos museus. O conhecimento das práticas de visitação de museus faculta elementos para a tomada de decisões na programação cultural dos museus, visando o alargamento da sua ação.

Com o objetivo de perceber as motivações e as atitudes que orientam os comportamentos dos estudantes universitários portugueses perante os museus, procuramos neste estudo respostas a quatro perguntas: 1.) Com que regularidade visitam museus? 2.) A área científica de formação influencia a experiência de visitação de museus? 3.) Como avaliam a experiência de visitação (pretérita e recente)? 4.) Que valor atribuem aos museus?

6 Participaram no inquérito por questionário 860 alunos com idades entre os 18 e os 30 anos.

7 Tipologia classificatória proposta por Christian Lalive d'Épinay et al. (1982). Nesta categoria incluem-se as atividades: ida ao cinema, teatro, concertos de música clássica e popular, conferências, visita a museus e monumentos.

Metodologia

Participantes

Responderam ao questionário 634 indivíduos, dos quais 83% eram mulheres. Com uma idade média de 25 anos, os participantes são originários de cinco universidades públicas – Lisboa, Porto, Coimbra, Aveiro e Minho – e duas áreas científicas: Humanidades (Belas-Artes, Línguas, Literatura, Arqueologia, História e Filosofia) e Ciências Sociais (Ciências da Educação e Psicologia).⁸ Para a análise comparativa das respostas organizaram-se três grupos: Artes ($N = 188$, 29.7%), Humanidades ($N = 174$, 27.4%) e Ciências Sociais ($N = 272$, 42.9%).⁹

Do grupo total, 67% dos participantes frequentavam o primeiro ciclo de estudos e 33% frequentavam o segundo ciclo. Cerca de 41% dos participantes cresceram na zona de Lisboa, 28% na zona Norte e 18% na zona Centro do país; 72.3% dos respondentes referem não trabalhar. No grupo de participantes das Artes, o grau académico do pai e da mãe é mais elevado do que o dos pais dos participantes de Ciências Sociais e Humanidades; 35% dos participantes de Artes têm o pai com um grau académico de ensino secundário ou licenciatura, enquanto tal só acontece em 25% dos estudantes de Ciências Sociais e em 22% dos de Humanidades. O mesmo se verifica com o grau académico da mãe: 44% dos participantes de Artes referem que a mãe possui no mínimo o 12.º ano, no grupo dos estudantes de Ciências Sociais tal verifica-se em 26% dos participantes, e em 21% dos de Humanidades. (Margem de erro máximo da amostra: +/-3.9 %).

Instrumentos

As perguntas do questionário foram organizadas em quatro eixos temáticos: 1.) Experiências pretéritas: visitas de museus e participação em atividades do serviço educativo; 2.) Experiências recentes (últimos 12 meses): motivação, satisfação, aprendizagem; 3.) Atitudes face aos museus: o que “pensam” os estudantes universitários sobre os museus; 4.) Intenção de visita nos próximos 6 meses, museu a

8 Três grupos de idades: até aos 21 anos de idade ($N = 314$) 49.7 %; entre os 22-25 anos ($N = 144$) 22.8 % e mais de 25 anos ($N = 174$), 27.5 %.

9 O grupo de Ciências Sociais inclui 184 estudantes de Psicologia e 98 de Ciências da Educação. Os alunos de Humanidades são originários dos cursos de Línguas e Literatura, História, Filosofia, Arqueologia, e os de Artes frequentam os cursos de Design, Escultura, Pintura, Desenho, História da Arte.

visitar, previsão das emoções.¹⁰ O perfil dos participantes, sexo, idade, residência, habilitações literárias e ocupação obteve-se a partir das respostas a 13 perguntas de caracterização sociográfica.

Procedimento

O questionário foi disponibilizado através da plataforma eletrónica *LimeSurvey* e o convite à participação individual foi distribuído pelos serviços académicos das instituições de ensino superior participantes no estudo – Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação das Universidades de Coimbra e Porto, Faculdades de Belas-Artes das Universidades de Lisboa e Porto, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Instituto de Educação e Escola de Psicologia da Universidade do Minho, Faculdade de Letras das Universidades de Lisboa e Porto. O questionário esteve disponível cerca de um mês em cada uma das universidades onde foi lançado, no ano letivo 2012-2013.

Resultados

Visitas aos museus e participação em atividades do serviço educativo

O Quadro 1 mostra os valores percentuais relativos às visitas aos museus no passado. A perceção sobre a frequência e o modo como a visita a museus se realizou aponta para que cerca de 50.9 % dos inquiridos visitaram museus de modo regular, integrados em atividades promovidas pela escola. A forma menos frequente de visita foi com os filhos, certamente devido à fase da vida em que se encontram a maioria dos respondentes, e em atividades promovidas por uma associação cultural. Ao analisarem-se as diferenças entre os grupos nas visitas realizadas “sozinhos”, com “amigos” e “parceiro/a”, existem diferenças estatísticas entre os grupos (Apêndice: Quadro 1). Foram os estudantes de Artes que mais visitaram os museus sozinhos, no entanto, o modo como o fizeram mais frequentemente foi com os amigos e com o seu parceiro/a, em valor estatisticamente significativo quando comparado com os outros dois grupos. Em todas as modalidades de resposta de “*Visitas com...*”, organizada uma variável global de frequência de visita

10 Este questionário foi utilizado em 2012-2013 no âmbito de um estudo comparativo internacional coordenado pelo Professor Stefano Mastandrea da Universidade *Roma Tre*. Dirigido a estudantes da Áustria, França, Itália, Hungria, Taiwan e Nova Zelândia o objetivo do estudo foi o de comparar a experiência de visita a museus (motivações, atitudes e expectativas) de estudantes de Ciências Sociais (Psicologia e Ciências da Educação).

como combinação de todas as formas de visita, os participantes do grupo de Artes, sempre seguidos dos participantes do grupo das Humanidades, são os que visitaram mais assiduamente museus ($F(2.631) = 30.192, p < 0.001$).

Quadro 1
Visitas aos Museus no Passado (%)

"Visitas com..."	Nunca	Ocasionalmente	Regularmente	Frequentemente
Escola	7.1	22.2	50.9	19.7
Amigos *	18.1	26.7	38.5	16.7
Pais	21.0	27.6	30.8	20.7
Sozinho *	43.5	19.7	20.7	16.1
Parceiro/a *	37.1	21.3	26.3	15.3
Filhos	90.2	1.7	4.7	3.3
Associação cultural	69.7	18.1	9.9	2.2

* $p < 0.001$

Obs.: Ocasionalmente: até 2 vezes; Regularmente: 3 a 10 vezes; Frequentemente > 10 vezes

No passado, a "visita guiada" foi globalmente a atividade mais participada, com uma média estatisticamente superior às restantes atividades.¹¹ A participação em "atividades multimédia" surge logo a seguir e, por último, a participação em "atividades de ateliê" com uma participação média significativamente inferior a todas as restantes atividades. Quando comparados os três grupos, a ordem existente em termos de frequência de participação nas várias opções de atividades apresentadas nesta pergunta surge da mesma forma: todos os grupos frequentam mais ativamente as visitas guiadas do que as restantes atividades. O grupo de estudantes de Artes participa menos em "atividades científicas" do que os outros dois grupos. Os participantes de Humanidades referem a atividade de "responder a questionários" em museus como sendo mais frequente do que os restantes grupos de Ciências Sociais e Artes (Apêndice: Quadro 2).

Experiências recentes: visitas aos museus nos últimos 12 meses

Neste conjunto de perguntas procurou-se saber com que frequência os respondentes visitaram museus ou exposições no último ano, que motivações nortearam essas visitas, o que sentiram, qual o nível de satisfação obtida, que perceção tinham sobre a qualidade das aprendizagens realizadas e as razões de não terem visitado museus nesse período.

11 Atividades do Serviço Educativo: Visitas guiadas, Atividades multimédia, Atividades científicas (p. ex. participação em experiências), Responder a questionários (p. ex. estudos de públicos), Jogos de simulação, Participação em Ateliês. Escala de avaliação da participação: 1 = Nunca; 5 = Muitíssimo.

No Quadro 2 apresentam-se os valores percentuais relativos às visitas a museus nos últimos doze meses para cada um dos grupos: 38.9% dos respondentes são visitantes frequentes, 42.6% são visitantes ocasionais e 18.5 % são “não-visitantes”.¹² Cerca de 55% dos respondentes do grupo de Artes visitaram museus mais de cinco vezes durante os últimos doze meses, enquanto 10% dos respondentes do grupo de Ciências Sociais o tinham feito com a mesma assiduidade. No geral, 18.5% dos participantes não realizaram qualquer visita, encontrando-se o valor mais elevado de “não-visita”, 29.8 %, no grupo de Ciências Sociais. No entanto, 34.2 % dos membros deste grupo referem ter visitado museus entre duas e três vezes nesse período. Estas percentagens indicam a adesão à prática de visita a museus dos participantes neste inquérito.

Quadro 2
Visitas aos Museus nos Últimos 12 meses (%)

Grupos	Frequência					
	Não visitantes Nunca	Visitantes Ocasionais			Visitantes Frequentes	
		1 vez	2-3 vezes	4-5 vezes	> 5 vezes	
Artes	3.7	5.9	18.1	17.6	54.8	
Humanidades	16.7	21.8	28.2	12.1	21.3	
Ciências Sociais	29.8	16.5	34.2	9.6	9.9	
Total	18.5	14.8	27.8	12.6	26.3	

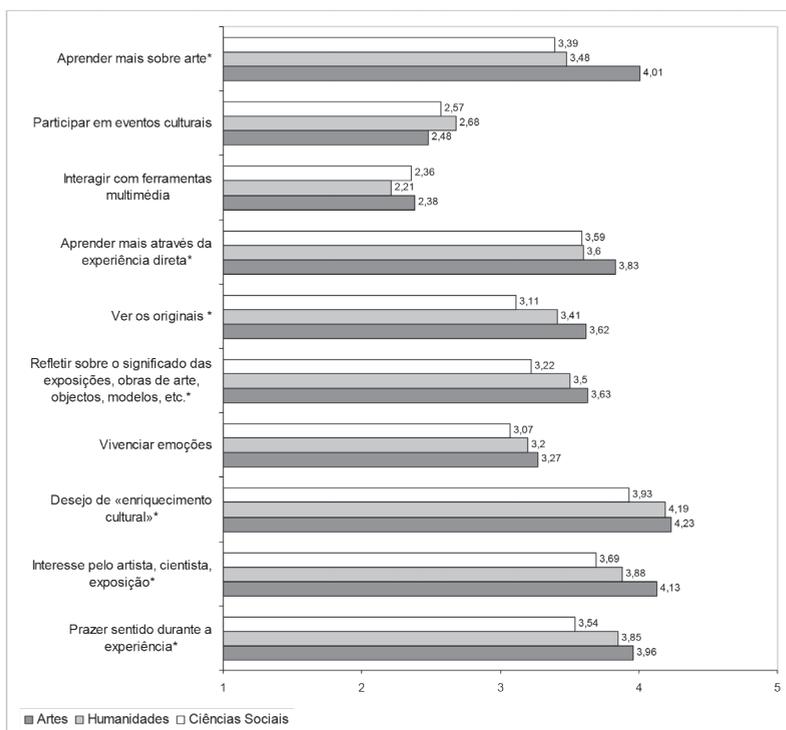
Entre os que visitaram museus pelo menos uma vez nos últimos doze meses, 89% dos estudantes de Arte dizem ter visitado museus de arte moderna e contemporânea e 58% deste grupo visitou museus de arte antiga. Do grupo de Humanidades, 51% referiu ter visitado museus de arte moderna e contemporânea, e 33% dos elementos do grupo de Ciências Sociais visitaram este tipo de museus. Os museus menos visitados foram os museus de ciência e de tecnologia, com valores entre os 14% para o grupo de Humanidades, 16% para o grupo de Artes e 21% para o grupo de Ciências Sociais. No que respeita aos que não visitaram museus nos últimos doze meses ($N = 117/634$), os motivos mais mencionados para a não-visita foram a “falta de oportunidade” e a “falta de tempo”, cujo valor médio é estatisticamente superior às outras possíveis causas para não terem visitado um museu nesse período.¹³ Comparando os

12 Marilyn Hood (1983) propôs três segmentos de audiências de potenciais visitantes de museus, considerando os valores dos indivíduos em relação ao lazer, interesses e expectativas: visitantes frequentes (mais de 3 visitas por ano), ocasionais (1 a 3 visitas por ano) e não-visitantes.

13 Razões da não-visita aos museus: Falta de tempo, Falta de oportunidade, Falta de interesse, Falta de pessoas com quem ir, Falta de informação, Preço elevado dos bilhetes, Horários das exposições (museus). Escala de avaliação das razões da não-visita: 1=Discordo fortemente; 5=Concordo fortemente.

grupos, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre grupos para nenhuma das razões referidas dos que nunca foram a um museu no último ano.

Outro aspeto relacionado com as visitas a museus respeita às motivações: o Gráfico 1 mostra as médias das respostas sobre motivações que nortearam as visitas aos museus nos últimos 12 meses, encontrando-se diferenças entre os grupos (Apêndice: Quadro 3). Os participantes concordam que os motivos que os nortearam para as visitas foram a possibilidade de “enriquecimento cultural”, “interesse por conhecer a obra de um artista ou cientista” e o “prazer resultante da experiência de visita”. “Participar em eventos públicos”, “interagir com ferramentas multimédia” e “vivenciar emoções” são as três razões menos referidas como estando na base da motivação para as visitas. Quando comparado com os outros dois grupos, o grupo de Ciências Sociais é o grupo que menos revela como motivo para visitar um museu o desejo de “enriquecimento cultural” bem como a possibilidade de “refletir sobre o significado da exposição”.



* $p < 0.001$;

** $p < 0.005$; Escala: 1=Nada motivado; 5=Muitíssimo motivado

Gráfico 1. Motivações das visitas aos museus nos últimos 12 meses.

O grupo de Artes distingue-se dos outros dois, com valores mais elevados em relação à motivação para “aprender mais através de experiências”, bem como “aprender mais sobre arte”. Os grupos diferem em relação ao motivo da visita: “ver os originais” e o “interesse pelo artista, cientista ou uma exposição em particular”. Dos três grupos, os participantes de Ciências Sociais são aqueles que indicam que o prazer sentido na visita a museus não é motivação forte para a visita, enquanto entre os participantes de Artes e de Humanidades o grau de prazer durante a visita não é estatisticamente diferente (Apêndice: Quadro 3).

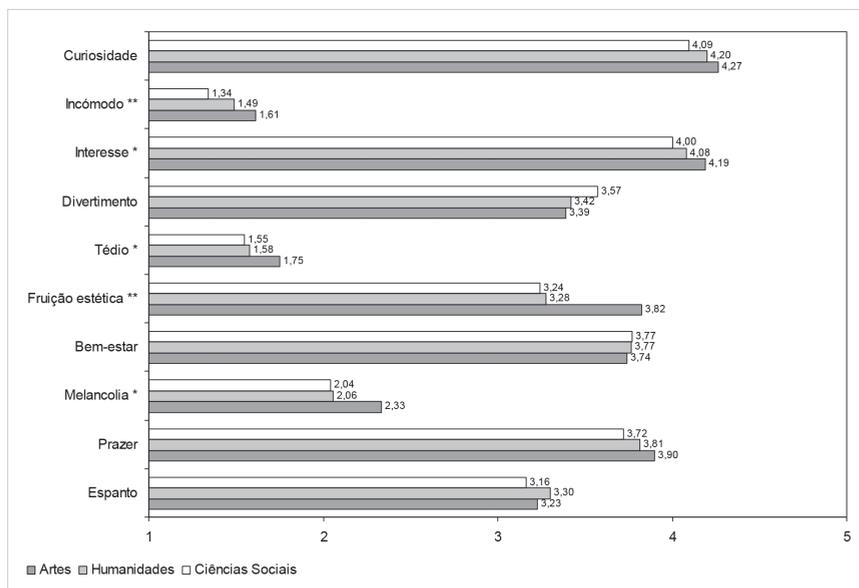
No sentido de melhor perceber as dinâmicas subjacentes às motivações que orientaram as visitas dos participantes, procedeu-se a uma análise fatorial de componentes principais sobre as motivações que nortearam as visitas, tendo sido identificados dois fatores.¹⁴ No primeiro fator encontram-se as motivações mais relacionadas com o próprio indivíduo, com motivações internas, enquanto o segundo é composto por variáveis relacionadas com motivações externas ao indivíduo, por exemplo, o “participar em eventos culturais”. Partindo das variáveis que compõe cada fator criaram-se então dois índices designados de motivações internas ($\alpha = 0.813$) e externas ($\alpha = 0.624$).

Em todos os grupos, quando os participantes referem as razões para terem visitado museus nos últimos 12 meses, as motivações internas – desejo de enriquecimento cultural, aprendizagem, prazer proveniente da visita – estão mais presentes do que as motivações externas – participação em eventos públicos, interação com dispositivos multimédia. Não há diferenças significativas entre os grupos no que diz respeito às “motivações externas” [$F(2.514) = 0.316, ns$], contudo os participantes das diferentes áreas diferem no grau em que apresentam as suas “motivações internas”. Os participantes de Artes nomeiam mais motivações internas para a visita do que os dos restantes grupos, seguindo-se o grupo de Humanidades e o de Ciências Sociais.

O Gráfico 2 apresenta o valor médio das “emoções sentidas” nas visitas realizadas no último ano. Quando questionado sobre o que sentiu durante as visitas a museus e exposições, o grupo refere, sem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, que em maior grau sentiu “curiosidade” e em menor grau “incómodo”. O “incómodo” é de forma estatisticamente significativa mais evocado pelos respondentes de Artes do que pelos elementos do grupo de Ciências Sociais. A impressão de “tédio” é mais sentida pelos estudantes de Artes do que nos outros dois grupos, assim como é aquele grupo que sente maior “fruição estética” durante as visitas a

14 Factor 1 - Motivações Internas: Prazer durante a visita, Interesse pelo artista/cientista/exposição, Enriquecimento cultural, Experiência emocional, Reflexão sobre o significado da exposição, Ver trabalhos de uma pessoa, Aprender mais sobre arte através de uma experiência mais próxima; Fator 2 - Motivações externas: Aprender mais através de experiências, Interação com dispositivos multimédia, Participação em eventos públicos.

museus e maior “melancolia”. De todos os grupos inquiridos, o grupo de Artes diz sentir um maior “interesse” durante as visitas a museus.



* $p < 0.001$;

** $p < 0.005$; Escala: 1=De modo nenhum; 5=Muitíssimo

Gráfico 2. Emoções sentidas nas visitas nos últimos 12 meses.

A análise fatorial de componentes principais identificou dois fatores, um relacionado com emoções positivas ($\alpha = 0.837$) e o outro relacionado com emoções negativas ($\alpha = 0.584$)[1], tendo-se então criado dois novos índices a partir das médias aritméticas das variáveis que compõe cada um dos fatores.¹⁵ Em todos os grupos as emoções positivas prevalecem [$F(2.514) = 2.469$, *ns.*], encontrando-se diferenças significativas entre os grupos no que diz respeito à manifestação de “emoções negativas” sentidas durante as visitas realizadas no último ano (Apêndice: Quadro 4). Os participantes do grupo das Artes dizem ter sentido mais emoções negativas do que os restantes grupos, quer o de Ciências Sociais quer o de Humanidades.

¹⁵ Factor 1 Emoções positivas: curiosidade, interesse, divertimento, fruição estética, bem-estar, prazer, espanto; Factor 2 Emoções negativas: tédio, melancolia, incômodo.

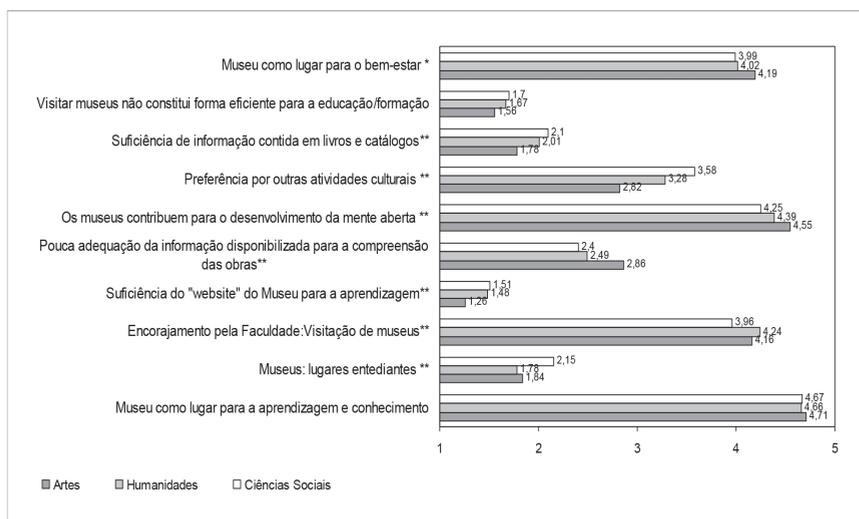
No que se refere à satisfação com as visitas nos últimos 12 meses, os participantes dos vários grupos mostraram estar satisfeitos com as suas visitas ($M = 3.58$, $DP = 0.69$), não se encontrando diferenças estatisticamente significativas entre as médias de “satisfação” nos três grupos [$F(2.514) = 0.578$, *ns*].¹⁶ À medida que a percepção sobre a aprendizagem resultante da visita aumenta, também o grau de satisfação com as visitas nos últimos meses aumenta, quer em todo o grupo ($r = 0.55$, $p < 0.001$), quer para todos os grupos de estudantes separadamente (Artes: $r = 0.53$; Humanidades: $r = 0.61$; Ciências Sociais: $r = 0.52$, sempre $p < 0.001$). De igual modo, quanto maior a aprendizagem e a satisfação que advêm da visita, maior a intenção de visitar museus nos meses seguintes, sendo que a aprendizagem apresenta uma maior correlação positiva com esta intenção de visita ($r = 0.34$, $p < 0.001$) do que o grau de satisfação ($r = 0.28$, $p < 0.001$). Os estudantes de Ciências Sociais são os que tendencialmente consideram que “aprenderam menos” durante as visitas, são também eles que menos “satisfação” sentem quando visitam museus (Apêndice: Quadro 5). O grau de satisfação resultante da visita não é estatisticamente diferente entre os participantes de Humanidades e de Artes.

Atitudes face aos museus

Nesta pergunta foi apresentado um conjunto de dez afirmações sobre o qual os respondentes deviam assinalar o seu grau de concordância. Independentemente do grupo de pertença, os indivíduos foram concordando ou discordando das afirmações apresentadas. Os museus são amplamente reconhecidos como lugares para a aprendizagem e a fruição do bem-estar, e como uma forma eficiente para educação/formação, contribuindo para o desenvolvimento de uma “mente aberta”. Os participantes concordam fortemente com a ideia de que a instituição onde estudam deveria incentivar a colaboração com os museus e em semelhante grau discordam da premissa de ser suficiente o acesso aos conteúdos dos museus através dos portais de *internet* ou através da leitura de catálogos. Não concordam com a ideia de que os museus são lugares entediantes, nem que a informação disponibilizada seja insuficiente para a compreensão dos objetos museológicos. Moderadamente, consideram preferir outras atividades culturais além da visitação de museus. Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre as médias para cada uma das afirmações em avaliação (Gráfico 3; Apêndice: Quadro 6). Os que consideram os museus mais “entediantes” são os respondentes de Ciências Sociais, cuja média é estatisticamente inferior à dos outros dois grupos. Em concordância com esta opinião, é também este

16 Escala:1=Nada satisfeito; 5=Muitíssimo satisfeito

grupo que menos concorda com a afirmação de que a instituição onde estuda deveria “encorajar mais as visitas a museus”, com uma média estatisticamente inferior à dos outros dois grupos.



* $p < 0.001$;

** $p < 0.005$; Escala: 1 (discordo fortemente), 5 (concordo fortemente)

Gráfico 3. Atitudes face aos museus.

Os estudantes de Artes concordam mais do que os outros dois grupos sobre o sentimento de “bem-estar resultante da visita ao museu”, acreditando que a frequência de museus pode contribuir para desenvolver uma “mente aberta”. São também os que menos concordam com a ideia que basta “ler livros e catálogos sobre as exposições” ou “visitar o *website* do museu”, em vez de os visitar pessoalmente. Porém, são os estudantes de Artes que consideram, significativamente mais do que os outros dois grupos, que a “informação disponibilizada pelos museus” não é suficiente para uma boa compreensão das obras ou objetos expostos: são mais exigentes em relação aos discursos apresentados e ao trabalho de curadoria dos museus. Os estudantes inquiridos de Ciências Sociais preferem outras atividades culturais a frequentar museus, seguidos dos estudantes de Humanidades e de Artes, que são os que menos referem a “preferência por outras atividades culturais”.

Construiu-se uma única variável que avalia a atitude dos participantes sobre as visitas a museus, quanto maior o valor atribuído nesta variável, mais positiva a sua

atitude.¹⁷ A escala mostrou ter fiabilidade ($\alpha = 0.705$). Existem diferenças significativas no que diz respeito às atitudes dos participantes sobre as visitas aos museus. Os grupos que apresentam em geral uma “atitude mais positiva” face aos museus são os estudantes de Artes e de Humanidades (Apêndice: Quadro 6).¹⁸

Preditores de intenção de visita nos próximos seis meses

Os estudantes de Artes são os que mais “desejam visitar um museu nos próximos 6 meses”, seguidos do grupo de Humanidades e Ciências Sociais. As diferenças entre os grupos quanto a este aspeto são estatisticamente significativas (Apêndice: Quadro 7). Questionados sobre qual o tipo de museu ou exposição que gostariam de visitar, 82% dos estudantes de Artes indica que pretende visitar um museu de arte moderna e contemporânea: o tipo de museu que mais tinham visitado no último ano. Dos participantes de Humanidades, mais de metade (54%) refere que gostaria de visitar um museu ou exposição etno-antropológica e 43% gostaria de visitar um museu de arqueologia. No grupo de Ciências Sociais, 43% dos participantes gostaria de visitar um museu de ciência e tecnologia. Sobre as emoções esperadas numa visita futura ao museu, todos os grupos esperam experimentar bem-estar e sentir esse momento como um momento de diversão, no entanto, surgem diferenças significativas no sentimento de “desconforto”, e é o grupo de Artes que mais o antecipa (Apêndice: Quadro 7).

O modelo de regressão linear estimado que testa a capacidade preditiva das variáveis “atitude” (agregada), “emoções”, “satisfação das visitas no último ano” e “aprendizagem” na intenção para as visitas nos próximos seis meses é estatisticamente significativo [$F(6.510) = 70.128, p < 0.001$] e explica 45% da variabilidade total da variável dependente ($R^2_{aj} = 0.446$). Quanto mais as pessoas visitaram museus no último ano ($t = 9.028, p < 0.001$), mais positivas são as suas atitudes perante as visitas aos museus ($t = 8.807, p < 0.001$), quanto mais positivas foram as suas emoções durante a visita ($t = 5.289, p < 0.001$) e mais negativas as críticas ($t = 4.953, p < 0.001$) mais os participantes tencionam visitar museus nos próximos seis meses.

Por se ter encontrado o resultado mais imprevisível acerca da predição da intenção de visitar museus nos seis meses seguintes através das emoções negativas sentidas durante as visitas no último ano, realizou-se uma regressão linear apenas considerando os itens que constituem esta escala de emoções negativas (“melancolia”, “tédio”,

17 Para a construção desta variável, os itens com orientação invertida foram recodificados para que os itens da escala ficassem todos no mesmo sentido.

18 Quando questionados sobre a importância e a utilidade das visitas a museus para a “formação de um professor”, todos os grupos a valorizam como muito ou muitíssimo importante, no entanto, o grupo dos alunos de Artes considera essa experiência mais útil do que os restantes grupos.

“incómodo”). Esta regressão permitiu perceber que a contribuição destas variáveis de forma independente é muito pouco explicativa da variabilidade da intenção de visitar museus no futuro (6.4%), contudo verifica-se que todas as variáveis predizem de forma estatisticamente significativa esta variável dependente. No entanto, as variáveis “melancolia” e “incómodo” contribuem de forma positiva, ou seja, quanto mais estas aumentam, maior a intenção de voltar aos museus num futuro próximo ($t = 4.610, p < 0.001$ e $t = 2.500, p < 0.001$, respetivamente), a variável “tédio” contribui de forma negativa ($t = -3.737, p < 0.001$). Esta constatação pode estar relacionada com o facto de “melancolia” e “incómodo” poderem ter um duplo significado que não é propriamente negativo, por exemplo, “incómodo” pode estar relacionado com a interpelação da obra ou da coleção no seu todo.

Conclusões

O objetivo principal deste estudo era o de esclarecer alguns aspetos específicos da relação dos estudantes universitários portugueses com os museus. Em trabalhos anteriores relativos às práticas culturais de jovens (Fernandes et al., 2001; Gomes, 2003), a visitação de museus e exposições surgiu como uma categoria entre várias, incluída na dimensão “tempos livres espetaculares informativos”. Os dados obtidos neste inquérito permitem-nos retirar conclusões sobre as práticas de visita, motivações, emoções e atitudes face aos museus dos estudantes universitários portugueses de três áreas científicas de formação.

A primeira conclusão é a de que a visita a museus se realizou no passado maioritariamente em atividades promovidas pela escola. As experiências de visita a museus foram preponderantemente mediadas pela educação escolar e familiar. A visita a museus no passado revela que as práticas culturais dos inquiridos combinaram uma dimensão formal, associada à escola, com uma dimensão social e de lazer, implícita nos encontros potenciados pelos amigos e pelos pais. A participação na programação dos museus foi concretizada predominantemente através das visitas guiadas, seguida das atividades multimédia e em ateliês de vários tipos. A visita guiada revela-se a oferta mais comum e a mais passiva das atividades da programação dos museus nacionais.

No que respeita às experiências recentes, os resultados do estudo permitiram identificar três segmentos de audiências de potenciais visitantes de museus. Nos últimos 12 meses, cerca de 40% dos respondentes visitaram museus mais de quatro vezes, podendo estes ser definidos como visitantes frequentes, enquanto 33% realizaram essa atividade uma a três vezes, sendo por isso designados de visitantes ocasionais.

As razões que mais motivaram os participantes para as visitas foram a possibilidade de aumentar o capital cultural individual através do conhecimento sistemático da obra de um artista ou cientista, bem como a procura do prazer resultante da experiência em contexto de museu. Cerca de 18.5% dos inquiridos não realizaram qualquer visita a museus nos últimos 12 meses. As razões mais aludidas pelos que não visitaram um museu no último ano foram a “falta de oportunidade” e a “falta de tempo”. O estudo aponta para a ideia de que os museus de arte contemporânea são os museus mais procurados por todos e que os museus menos visitados são os de ciência e de tecnologia.

Outro aspeto que emerge do estudo respeita às potenciais interações, programas a estabelecer, envolvendo os protagonistas dos museus e do sistema de ensino. Os inquiridos concordam com a ideia de que a instituição de ensino que frequentam deveria incentivar a colaboração com os museus. Contrariamente às escolas do ensino básico e, em parte, até ao ensino secundário, que procuram promover atividades em parceria com os museus, ou solicitam aos museus um atendimento específico, e.g. para tópicos em lecionação, essa prática colaborativa, ao que tudo indica, é residual no ensino superior. Neste sentido, torna-se relevante perceber que papel pode a universidade assumir na mediação e desenvolvimento das práticas culturais dos seus estudantes. Por outro lado, interessa saber que tipos de programas os museus podem desenvolver com os estudantes universitários enquanto público autónomo. A abertura dos museus ao envolvimento e trabalho de coprogramação com grupos de jovens universitários apresenta-se como um fator importante para o “sucesso” de um intercâmbio desejável.

A segunda conclusão é a de que os resultados obtidos evidenciam uma distinção entre os participantes, fundada no seu perfil de formação. São os estudantes de Artes aqueles que mais frequentaram os museus no passado e melhores expectativas têm em relação ao seu futuro como visitantes. Norteados por uma “conveniência profissional”, o que os inclui num restrito grupo de visitantes de museus, identificam o contacto direto com os objetos museológicos e a aprendizagem através de experiências como motivos relevantes para a visita a museus. Talvez, pela sua elevada motivação e expectativa, sejam o grupo que se revela menos satisfeito com as informações disponibilizadas pelo trabalho dos curadores. Os estudantes de Artes concordam mais do que os outros dois grupos sobre o sentimento de bem-estar resultante da visita ao museu, acreditando que a frequência de museus pode contribuir para o desenvolvimento de uma “mente aberta”. O nível de satisfação com as visitas aos museus revela ser mais elevado nos estudantes de Artes e Humanidades. Os participantes de Ciências Sociais, ao que tudo indica, referem ter aprendido menos nos museus e foram os que menos visitaram museus no último ano. Este é também o grupo que manifesta menos prazer e interesse nas visitas aos museus. Em todos os grupos, as

emoções esperadas em visita futura ao museu são positivas, antecipam sentir esse momento como um momento de diversão.

Os museus são fortemente reconhecidos pelos participantes como lugares para a aprendizagem e conhecimento, assim como uma forma eficiente de educação e formação. Face a esta atitude, põem-se aos museus alguns desafios no trabalho a desenvolver com os estudantes universitários, capitalizando a abertura revelada pelos inquiridos neste estudo. O desenho de programas específicos sobre conteúdos museológicos e exposições destinados a grupos de diferentes áreas parece ser um meio importante para a captação e a formação de públicos. O contacto direto com as obras em contexto museológico ou a deslocação de núcleos expositivos para o espaço universitário será certamente uma iniciativa com impacto na criação de uma disposição cultural durável aludida na abertura do nosso texto.

Por último, constata-se que, quanto mais se visita museus, mais prazer e valor se atribui a essa experiência. Os visitantes mais assíduos são, de facto, mais críticos, exigentes e apresentam em maior grau motivações internas para procurar museus e exposições, revelando maior potencial de adesão às propostas de atividades dos museus. Pelo seu capital escolar, cultural, atitudes e motivações manifestas e conjunto de aspirações em relação ao futuro, os jovens universitários apresentam-se como uma das prioridades da programação e da curadoria educativa dos museus com perspetiva positiva de adesão.

Agradecimentos

Os autores desejam expressar o seu agradecimento a Rui Brites e a Leonor Pereira da Costa pela colaboração no tratamento e análise estatística dos dados. Aos responsáveis das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação das Universidades de Coimbra e Porto, Faculdades de Belas-Artes das Universidades de Lisboa e Porto, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Instituto de Educação e Escola de Psicologia da Universidade do Minho, Faculdade de Letras das Universidades de Lisboa e Porto agradecemos reconhecidamente o apoio prestado na difusão do questionário junto dos estudantes. Agradecemos a Amaia Arriaga e a Roser Calaf a tradução do resumo deste artigo para a língua espanhola. Finalmente manifestamos o nosso reconhecimento a todos os estudantes anónimos pela forma livre como participaram no inquérito e a Stefano Mastandrea responsável pelo projecto "The role of museums in the education of young adults: attitudes, motivations, emotions and learning processes" pela permissão de uso do questionário.

Referências bibliográficas

- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques: Sur la théorie de l'action*. Paris: Le Seuil.
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (1966). *L'Amour de l'art: Les musées d'art européens et leur public*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Claire, J. (2007). *Malaise dans les musées*. Paris: Flammarion.
- Csikszentmihalyi, M. (1989). Notes on art museum experiences. [Texto policopiado, 13 pp.]
- D'Épinay, C. L., Bassand, M., Christe, E., & Gros, D. (1982). *Temps libre, cultures de masse et cultures de classes aujourd'hui*. Lausanne: Favre.
- DiMaggio, P., & Useem, M. (1978). Social class and arts consumption: The origins and consequences of class differences to the arts in America. *Theory and Society*, 5(2), 141-161. doi:10.1007/BF01702159
- Dobbs, S., & Eisner, E. (1987). The uncertain profession: Educators in American art museums. *Journal of Aesthetic Education*, 21(4), 77-86. doi: 10.2307/3332832
- Eco, U. (2005). El museo en el tercer milenio. *Revista de Occidente*, 290-291, 33-53.
- Fernandes, A. T. (Org.), Albergaria, A. C., Esteves, A. J., Lopes, A., Pereira, V. B., Rodrigues, E. V., & Teixeira, E. G. (2001). *Estudantes do ensino superior no Porto: Representações e práticas culturais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Funch, B. (2011). Ethics of confrontational drama in museums. In J. Marstine (Ed.), *The routledge companion to museum ethics: Redefining ethics for the twenty-first century museum* (pp. 414-425). London: Routledge.
- Gomes, R. (2003). Sociografia dos lazeres e práticas culturais dos jovens portugueses. In J. M. Pais & M. V. Cabral (Orgs.), *Condutas de risco, práticas culturais e atitudes perante o corpo* (pp. 167-263). Oeiras: Celta Editora.
- Goodman, N. (1984). *Of mind and other matters*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gottesdiener, H., & Vilatte, J.-C. (2010). Un déterminant de la fréquentation des musées d'art: La personnalité. *Loisir et Société*, 32(1), 47-71. doi: 10.1080/07053436.2009.10707783
- Hood, M. (1983). Staying away: Why people choose not to visit museums. *Museum News*, 61(4), 50-57.
- Huyssen, A. (1995). Escape from amnesia: The museum as mass medium. In A. Huyssen (Ed.), *Twilight memories: Marking time in a culture of amnesia* (pp. 13-35). London: Routledge.
- Kirchberg, V. (1996). Museum visitors and non-visitors in Germany: A representative survey. *Poetics*, 24(2-4), 239-258. doi: 10.1016/S0304-422X(96)00007-1
- Lemerise, T. (1999). Les adolescents au musée: Enfin des chiffres! *Publics et Musées*, 15, 9-29.
- Lipovetsky, G. (2013). *L'esthétisation du monde*. Paris: Gallimard.
- Mason, D., & McCarthy, C. (2006). The feeling of exclusion: Young people's perceptions of art galleries. *Museum Management and Curatorship*, 21(1), 20-31. doi:10.1016/j.musmancur.2005.11.002
- Pezzini, I. (2014). Semiosis del nuevo museo. In U. Eco & I. Pezzini, *El museo* (pp. 43-70). Madrid: Casimiro.
- Quaresma, M. L. (2013). Práticas culturais dos jovens das classes sociais dominantes: Reflexões em torno do ecletismo cultural. *Forum Sociológico*, 23, 31-39.

Silva, A. S. (Coord.). (2000). *A educação artística e a promoção das artes na perspectiva das políticas públicas: Relatório do grupo de contacto entre os ministérios da educação e da cultura*. Lisboa: Ministério da Educação.

Timbart, N. (2007). *Adolescents et musées: État des lieux et perspectives* (Thèse de doctorat). Paris: Muséum National d'Histoire Naturelle.

Apêndice

Indicadores de visita a museus dos respondentes

Quadro 1
Visitas a Museus no Passado

"Visitas com..."	H	Mean Rank		
		Artes	Humanidades	Ciências Sociais
Sozinho	H (634) 120,392, $p < 0.001$	419.33	330.34	238.90
Amigos	H (634) 65.469, $p < 0.001$	394.52	327.78	257.69
Parceiro(a)	H (634) 15.163, $p < 0.001$	359.64	301.01	298.93

Quadro 2
Participação nas Atividades do Serviço Educativo

	Artes		Humanidades		Ciências Sociais		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Atividades científicas	1.90	0.86	2.24	1.04	2.31	0.95	$F(2.631) = 10.764$, $p < 0.001$
Responder a questionários	2.16	0.98	2.45	1.12	2.25	0.09	$F(2.631) = 3.537$, $p < 0.005$

Quadro 3
Motivação para as Visitas Realizadas nos Últimos 12 Meses

	Artes		Humanidades		Ciências Sociais		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Desejo de enriquecimento cultural	4.23	0.77	4.19	0.71	3.93	0.84	$F(2.514)=7.826$, $p < 0.001$
Refletir sobre o significado da exposição	3.63	0.88	3.50	1.02	3.22	1.03	$F(2.514)=8.557$, $p < 0.001$
Aprender mais através de experiências	3.83	1.01	3.60	1.08	3.59	0.94	$F(2.514)=3.193$, $p < 0.05$
Aprender mais sobre arte	4.01	0.90	3.48	1.09	3.39	1.03	$F(2.514)=19.929$, $p < 0.001$

Ver os originais	3.62	0.90	3.41	0.98	3.11	1.00	$F(2.514)=13.450,$ $p < 0.001$
Interesse pelo artista, cientista ou exposição	4.13	0.83	3.88	0.89	3.69	0.93	$F(2.514)=11.381,$ $p < 0.001$
Prazer sentido durante a experiência	3.96	0.87	3.85	0.93	3.54	0.89	$F(2.514)=10.820,$ $p < 0.001$

Quadro 4
Emoções Sentidas nas Visitas Realizadas nos Últimos 12 Meses

	Artes		Humanidades		Ciências Sociais		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Incómodo	1.61	0.79	1.49	0.80	1.34	0.53	$F(2.514)=6.924,$ $p < 0.001$
Tédio	1.75	0.81	1.58	0.77	1.55	0.64	$F(2.514)=3.912,$ $p < 0.05$
Fruição estética	3.82	0.84	3.28	1.15	3.24	1.00	$F(2.514)=19.116,$ $p < 0.001$
Melancolia	2.33	0.98	2.06	0.95	2.04	1.05	$F(2.514)=4.772,$ $p < 0.05$
Interesse	4.19	0.68	4.08	0.83	4.00	0.71	$F(2.514)=3.032,$ $p < 0.05$
Emoções negativas	1.90	0.66	1.71	0.60	1.64	0.55	$F(2.514)=8.733,$ $p < 0.001$

Quadro 5
Satisfação com as Visitas nos Últimos 12 Meses

	Artes		Humanidades		Ciências Sociais		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Aprender	3.50	0.74	3.51	0.83	3.35	0.72	$F(2.514)=2.713,$ $p < 0.10$

Quadro 6
Atitudes Face aos Museus

	Artes		Humanidades		Ciências Sociais		F
	M	DP	M	M	DP	M	
Museus entediantes	1.84	1.00	1.78	0.89	2.15	1.05	$F(2.631)=9.474,$ $p < 0.001$
Encorajar visitas a museus	4.16	0.94	4.24	0.87	3.96	0.94	$F(2.631)=5.535,$ $p < 0.05$
Bem-estar resultante da visita ao museu	4.19	0.81	4.02	0.82	3.00	0.81	$F(2.631)=3.250,$ $p < 0.05$
Mente aberta	4.55	0.68	4.39	0.69	4.25	0.81	$F(2.631)=8.994,$ $p < 0.001$

Suficiência leitura de livros sobre as exposições	1.78	0.92	2.01	1.06	2.10	0.95	$F(2.631)=5.980,$ $p < 0.05$
Visitar o <i>website</i> do museu	1.26	0.51	1.48	0.77	1.51	0.76	$F(2.631)=7.804,$ $p < 0.001$
Adequação informação	2.86	1.16	2.49	1.15	2.40	1.15	$F(2.631)=9.184,$ $p < 0.001$
Preferência por outras atividades culturais	2.82	1.04	3.28	1.05	3.58	1.00	$F(2.631)=30.507,$ $p < 0.001$
Atitude positiva	4.15	0.40	4.06	0.49	3.94	0.49	$F(2.631)=11.245,$ $p < 0.001$
Utilidade para a formação de um professor	4.63	0.64	4.26	0.80	4.17	0.84	$F(2.631)=20.646,$ $p < 0.001$

Quadro 7
Visitas a Museus nos Próximos 6 Meses

	Artes		Humanidades		Ciências Sociais		<i>F</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Intenção de visitar museus nos próximos 6 meses	4.31	0.79	3.74	1.03	3.28	1.03	$F(2.631)=63.689,$ $p < 0.001$
Emoção esperada; Desconforto	1.40	0.82	1.33	0.72	1.22	0.51	$F(2.608)=4.369,$ $p < 0.05$

Tecnologias: Nosso Exoesqueleto e um Sonho Educativo Colaborativo

Roque Strieder¹ e Andreia de Andrade Moraz²

Ensinemos nossos filhos a venerar o mundo e a consciência que o ilumina. Façamo-los perceber o caráter sagrado, mágico da vida: esse inimaginável emaranhado de todas as formas e todas as histórias possíveis que se originam infinitamente no espaço unitário da consciência. É o fim único da educação tornar a consciência humana consciente dela mesma e de sua disposição fundamental: sua expansão onidirecional, sua liberdade, seu amor por todas as formas e todos os seres. (Pierre Lévy)

Resumo

A espécie humana evoluiu imersa em natureza, instrumentos técnicos e linguagens. A interação cooperativa e conflitiva dos ingredientes dessa coevolução foi sempre sumamente complexa. A expansão científico-tecnológica da atualidade aumenta significativamente essa complexidade. Diante disso, o objetivo do estudo, uma busca em referenciais teóricos, é verificar possibilidades e implicações epistemológicas de pensar a construção de uma nova arquitetura aprendente, envolvendo, além dos humanos aprendentes, as tecnologias digitais e os demais elementos não humanos presentes na biosfera. Concluímos que as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) potencializadas podem ser admiráveis recursos de contato, relacionamento inter-humano, relacionamento para com a biodiversidade e o meio ambiente, pois em seu bojo residem chances inéditas de ampliação efetiva da sensibilidade rumo à consolidação do projeto de humanidade e de um planeta habitável; também que os ambientes escolares reconheçam a profunda cisão criada pelas tecnologias digitais para compreenderem a colaboração possível em estreita associação com os ecossistemas interativos.

Palavras-chave: educação; tecnologias; colaboração

1 Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba; Professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina; Temáticas de estudo: Educação e Formação Humana. Ética e Educação. E-mail: roque.strieder@unoesc.edu.br

2 Licenciada em Pedagogia e mestre pelo Programa de Mestrado em Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina. E-mail: andreiaandradee@yahoo.com.br

Artigo recebido a 10-06-2015 e aprovado a 29-01-2016.

Technologies: Our Exoskeleton and a Collaborative Educational Dream

Abstract

Mankind evolved immersed in nature, technical instruments and languages. The cooperative and conflictive interaction of the ingredients of this co-evolution was always extremely complex. Today, the scientific-technological expansion, increases significantly this complexity. Therefore, the objective of the study, a search on theoretical references, is to verify possibilities and epistemological implications of thinking about the construction of a new learner architecture involving learner humans, digital technologies and the other non-human elements that are present in the biosphere. We concluded that the potentialized ICT (information and communication technologies) can be admirable resources of contact, inter-human relationship, relationship to biodiversity and the environment, because they comprise unprecedented chances of effective expansion of sensibility towards the consolidation of the humanity project and a habitable planet; also the school environments recognize the deep split created by the digital technologies for them to understand the possible collaboration in very close association with the interactive ecosystems.

Keywords: education; technologies; collaboration

Tecnología: Nuestro exoesqueleto y uno sueño de Educación Colaborativa

Resumen

La especie humana evolucionó inmersa en la naturaleza, herramientas técnicas y lenguajes. La interacción cooperativa y conflictiva entre los ingredientes de esta coevolución era siempre extremadamente compleja. Por lo tanto, el objetivo del estudio es una búsqueda en los marcos teóricos, es: comprobar las posibilidades e implicaciones epistemológicas del pensamiento para construir una nueva arquitectura involucrando alumno, aparte de los aprendices humanos, tecnologías digitales y otros elementos no humanos presente en la biosfera. Llegamos a la conclusión de que las TIC se puede aprovechar los recursos de contacto admirables , relación interhumana , relación con la biodiversidad y el medio ambiente, para su paso mentir posibilidades inéditas de la expansión efectiva de la sensibilidad hacia la consolidación del diseño de la humanidad y un planeta habitable; también que los entornos escolares reconocen la profunda división creada por las tecnologías digitales para entender la posible colaboración en estrecha asociación con los ecosistemas interactivos.

Palabras clave: educación; tecnologías; colaboración

Introdução

No contexto da justificativa do projeto OBEDUC 2012: “Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense³: implicações na qualidade da educação básica” firmamos como uma das proposições formativas, a ser realizada com professores, o reconhecimento da “existência de uma aptidão, como qualidade fundamental da mente humana para contextualizar e integrar, para então visualizar possibilidades de trabalho coletivo, como fundamento emergente da metamorfose educacional” (Lago, 2012, p. 4). Fazê-lo significa reconhecer que também as tecnologias albergam em si um potencial de parceria cognitiva para com os aprendentes. As tecnologias digitais, como parceiras cognitivas, trazem consigo implicações antropológicas e epistemológicas profundas e inéditas.

Cabe, então, lembrar que a espécie humana evoluiu imersa em natureza, instrumentos técnicos e linguagens. A interação cooperativa e conflitiva entre os ingredientes dessa coevolução foi sempre sumamente complexa. A expansão científico-tecnológica da atualidade aumenta significativamente essa complexidade. As transformações do aprender humano também precisam ser olhadas dentro desse amplo contexto bio-sócio-tecnológico-evolucionário. Não resta dúvida que essa coevolução tem caráter decisivo para a educação e aprendizagem na atualidade.

É no cenário dessa coevolução que não é mais possível separar o viver do aprender. Tanto o viver quanto o aprender se desenvolvem como processos complexos e interdependentes. Para o ser humano, não aprender e não realizar reflexões compreensivas significa não poder viver humanamente. Isso é verdade no plano da convivialidade social do ser humano, que atingiu um nível de trocas simbólicas e informativas altamente complexas, intensas e multiformes. Os seres humanos, como aprendentes, permanecem evolutivos, e eles estão na atualidade literalmente imersos em sistemas aprendentes de avançada tecnologia e contextos ambientais enredados. No universo da tecnociência uma parte das aprendizagens humanas passa a ser coestruturada pela interação cotidiana com a ecologia cognitiva que os próprios seres humanos criaram mediante suas formas de organização da sociedade, da cultura, da economia e das relações de convivialidade cotidiana. Todas elas estão profundamente imbricadas com as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC). A relação pedagógica e educativa escolar já não ocorre num mundo “natural”, mas num contexto evolutivo no qual os artefatos do engenho humano criam uma reengenharia mutante das próprias relações sociais, condicionando o ser humano a

3 Unoesc/Santa Catarina e CAPES/Brasília, Brasil.

um processo de aprendizagem permanente, muito diferente das aprendizagens de iniciação do passado evolutivo.

Nos dias de hoje, parece cada vez mais urgente, sobretudo do ponto de vista humano e social e não apenas para estar em dia com os avanços científicos, uma redefinição do processo de aprendizagem como profundamente enraizado na identidade básica entre processos vitais e processos cognitivos (Maturana e Varela, 1995). Essa redefinição educativa, talvez não faça uma nova sociedade, mas possibilita a renovação de antigos sonhos para vivenciar a liberdade na interdependência, a justiça e estados de paz (Ricoeur, 2006). É, como se as possibilidades da racionalidade das técnicas tornassem insuportáveis os entraves burocráticos, o racionalismo instrumental, a sufocação autoritária, a privação de informações e de sabedoria para grandes parcelas da população. Um dos grandes desafios da utilização das TIC na educação é acabar com a exclusão do processo civilizador e tecnocientífico e fazer desabrochar a sensibilidade solidária em níveis planetários. No entanto, é importante reconhecer que as TIC também podem ser utilizadas para controlar e fichar mais comodamente, punir e vigiar (Foucault, 2007) o livre pensar, invadir a privacidade (*Big Brother*, câmeras de vigilância e os dispositivos de controle...), perseguir sabiamente, torturar cientificamente, um controle mais do que biopolítico, um controle na forma do biopoder. Ainda assim, e esse é o objetivo do presente estudo, desejamos verificar possibilidades e implicações epistemológicas de pensar a construção de uma nova arquitetura aprendente, envolvendo, além dos humanos aprendentes, as tecnologias digitais e os demais elementos não humanos presentes na biosfera. Acreditamos na possibilidade de as TIC se tornarem janelas e oportunidades transferindo seus benefícios a cada um dos seres humanos, à biodiversidade e ao meio ambiente. As TIC potencializadas podem ser admiráveis recursos de contato, relacionamento inter-humano, relacionamento para com a biodiversidade e o meio ambiente, pois em seu bojo residem chances inéditas de ampliação efetiva da sensibilidade rumo à consolidação do projeto de humanidade e de um planeta habitável.

Brindados com o fogo: o arranque tecnológico

Tomamos como postulado o princípio de que não poderíamos viver sem a fé/confiança/esperança em muitas coisas tidas como exatas e confiáveis. Mas importa admitir que o sentido, a verdade, a esperança, a própria vida e - com ela - a aprendizagem e o conhecimento não são exatos.

É certo que o "exato", as máquinas e programas digitais invadiram, foram ocupando, há muito "colonizaram" (Habermas, /1980) o nosso cotidiano, plasmando nossas

percepções, adestrando nossos sentidos que, com assombrosa espontaneidade, “confiam” neles... Afinal a espécie humana evoluiu imersa na técnica. Porém, o nível humano da evolução da vida é inimaginável sem a técnica. Para McLuhan (2002), as tecnologias possibilitam novos padrões de associação humana criando diferentes papéis que as pessoas desenvolvem em seus trabalhos e no relacionamento com outros com amplo sentido de participação. McLuhan (2002) ainda afirma que o uso normal da tecnologia, como extensão de seu corpo, faz com que o ser humano se modifique e, em contrapartida, também a transforme. Quase todas as epistemologias tendem a negligenciar ou até negam essa imersão na *Tekhné*, na *Mekané*. Grande parte das ciências humanas e sociais, e nelas as educacionais, ainda faz de conta que o conhecimento do humano e do social pode pairar por cima da evolução natural, numa espécie de platô destacado e superior, como algo transcendental e especial. A concepção de distinção do fazer humano em relação ao fazer da natureza tem origem grega, como destaca Lemos (1998),

Tekhnè é um conceito filosófico que visa descrever as artes práticas, o saber fazer humano em oposição a outro conceito chave, a *phusis*, ou o princípio de geração das coisas naturais. *Tekhnè* e *phusis* fazem parte de todo processo de vir a ser, de passagem da ausência à presença, ou daquilo que os gregos chamavam de *poièsis* [...] O conceito de *tekhne* é, assim, fruto da primeira filosofia da técnica que visa distinguir o fazer humano do fazer da natureza, este último autopoiético, guardando em si os mecanismos de sua auto-reprodução. (p. 46)

Por sua vez, Sloterdijk (2006, p. 08) nos lembra que sem instrumentos técnicos não teríamos evoluído: “Si ‘hay’ hombre es porque una tecnología lo ha hecho evolucionar a partir de lo pre-humano. Ella es la verdadera productora de seres humanos, o el plano sobre el cual puede haberlos.” Posição similar é defendida por Bourg (1999) ao lançar a seguinte tese básica:

A humanidade construiu-se fora de si mesma, na base de um edifício exosomático, artificial e objetivo, isto é, pela constituição de uma rede de artefactos, tanto lingüísticos como utilitários. A técnica, por um lado, a linguagem e a sabedoria, por outro, são ambas construções exteriores ao nosso corpo. Esta tese, a do homem artifício exclui todo o gênero de oposição entre a técnica, por um lado, e a humanidade falante e sabedora, por outro. É incompatível com a afirmação de uma autonomia da técnica em relação ao homem e também não nos deixa fechar na alternativa estéril entre a tecnofilia e a tecnofobia. (p. 11)

A técnica não é somente uma criação humana, nem algo externo ao humano. Para Di Felice (2014) a técnica deve ser pensada a partir de uma concepção de conecti-

vidade. O ser humano não existe sem a técnica. É a técnica que oferece ao humano a possibilidade de realizar a sua humanidade. Assim, a técnica não é algo externo ao ser humano, da mesma forma como a biodiversidade também não é. O convite de Di Felice vai no sentido de superar o atual conceito tanto de humano quanto de técnica, pois pensar em “humano” e “técnica” significa pensar em duas realidades, em duas entidades inseparáveis.

Mas como se originou a parceria entre seres humanos e tecnologia? Como se explica o início da interação do ser humano com a natureza do Planeta, tendo como fundamento a utilização da técnica? Essa interação com o mundo tem, em alguma dimensão, um significado mais amplo que o instrumental?

Se recuarmos no tempo veremos na mitologia grega um relato das ações dos deuses, os irmãos Prometeu e Epimeteu. Prometeu, que em grego significa, na acepção do termo, “pré-pensador - *pro-metein*”-, pode ser interpretado como aquele que pensa antes de agir. Epimeteu é o “pós-pensador - *epi-metein*”-, ou aquele que age antes de pensar. Enquanto Prometeu calcula, delibera, busca prever para domar o futuro, Epimeteu age por impulso, desfruta, busca tirar do momento tudo o que ele pode oferecer de melhor. Prometeu e Epimeteu são primos de Zeus e representam polos extremos e simétricos da relação entre o pensar e o agir, conforme afirma Giannetti (1998).

O mito de Prometeu relata que durante a criação dos animais e do ser humano, coube a Epimeteu, sob a supervisão de Prometeu, a tarefa de providenciar os meios necessários para a sobrevivência e o crescimento de cada uma das espécies. Epimeteu distribuiu as diversas qualidades aos vários animais: coragem, força, velocidade, sagacidade, asas a uns, garras a alguns, uma cobertura de concha a outros, espinhos a uns quantos, escamas para uma boa parte e, entre as várias opções, a capacidade de produzir venenos para outro grupo de animais. Quando chegou ao ser humano, Epimeteu, que fora liberal na distribuição das várias qualidades, nada mais tinha para conceder. Prometeu percebeu a gravidade da situação e com a ajuda da deusa Minerva, subiu ao céu, acendeu sua tocha no carro do sol e trouxe o fogo à terra para servir ao ser humano.

O fogo permitiu que o ser humano fabricasse os primeiros artefatos técnicos, e também armas para afugentar e submeter os outros animais, bem como criar ferramentas para cultivar a terra. O ser humano usou o fogo para proteger e aquecer a sua moradia, ficando de certo modo independente do clima. O fogo também permitiu que ele promovesse as artes e cunhasse moedas, com as quais pôde comerciar (Bulfinch, 1962).

Mas, a decisão de Prometeu de ajudar os mortais - humanos - significou trocar de lado e aliar-se aos mortais na luta contra a opressão e a avareza dos deuses (Giannetti, 1998). Prometeu, símbolo da inteligência humana, desvenda os mistérios divinos. Nesse sentido, o mito de Prometeu é uma síntese da luta humano-divindade.

Ao mesmo tempo representa uma humanidade ativa, industriosa, inteligente, aprendente e ambiciosa, que deseja igualar-se às potências divinas. O “crime” de Prometeu consistiu, justamente, no fato de ter ajudado a criar uma raça que poderia aspirar a superar os deuses olímpicos. Fazê-lo significou ensinar a estas criaturas o trabalho de dominar a natureza e o poder de se conhecer cada vez mais e melhor. E, esse “trabalho produz um mundo ‘artificial’ de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural” (Arendt, 1993, p. 15).

Ao ensinar o fogo aos humanos, Prometeu contribui no processo de libertação definitiva da dependência divina e da dependência da natureza. Sem o fogo não seria possível transformar o mundo ambiente, nem adaptá-lo às necessidades físicas de cada povo, em cada região. Ao redor do fogo, reuniam-se os primitivos e reúnem-se ainda, na atualidade, os seres humanos, fazendo do elemento fogo, importante fator de sociabilidade. Como importante fator de sociabilidade, o fogo não é apenas instrumento de transformação de substâncias, de cozimento de alimentos e de criações artesanais, o fogo representa ainda a espiritualização (luz), a sublimação (calor), a aprendizagem. Mas é também agente da destruição. Maravilhados com suas próprias invenções, os humanos imaginam-se iguais aos deuses e já não se sacrificam aos imortais. Degradam-se. Disputam sangrentamente bens materiais. O fogo trasvestido de razão – racionalismo instrumental –, de *Tekhné*, de *Mekané*, passa a atuar como fator destrutivo: brincando de Deus, expulsando Deus do paraíso, desejando a vida eterna, vivendo em função do trabalho, do cronômetro, da lógica fria e objetiva, da presença sem face, do encontro virtual, da intervenção plástica, do cuidar sem cuidado...

O fogo, ao tornar possível a *Tekhné* e a *Mekané* cerceia as atividades humanas na lógica da razão instrumental. Uma lógica que se encontra cada vez mais esvaziada da cumplicidade humana seja a do industrial, a do agricultor ou a do prestador de serviços, porque está cada vez mais intermediada pelo elemento técnico, lógico e frio. Os produtos industriais e agrícolas são agora bens materiais, o que significa reconhecer que já não são um exclusivo dom da natureza. A ordem natural das coisas e das atividades deu lugar à intervenção e manipulação humana em parceria com a tecnologia. A produção dependente dos ciclos naturais deu lugar à produção intensiva.

Zeus ficou irado com a troca de posição e ousadia de Prometeu jurando cruel vingança e punição exemplar. Zeus mandou criar a mulher para infestar o mundo de males, um presente não aceito por Prometeu. Diante da recusa, Zeus encomendou a Vulcano, o ferreiro divino, que fizesse pesados grilhões para acorrentar Prometeu nos rochedos do Cáucaso. Preso ao rochedo diariamente uma águia vinha alimentar-se de seu fígado. À noite, o fígado se regenerava para novamente servir de alimento para a águia durante o dia seguinte. Prometeu permaneceu nesse suplício por trinta anos, ou conforme outras versões, por trinta séculos. É o preço que Prometeu paga,

por haver tentado transformar o mundo. Seus grilhões são os entraves impostos a toda criação: mudar corresponde a sofrer.

O dilema, transformar e sofrer, continua presente. Perguntamos: é necessário, para viver bem, mudar o mundo? Ou, ao contrário, a vida boa pode ser viabilizada não pela mudança do mundo, mas sim por visualizá-lo adequadamente? O impasse criado fez pensadores tomarem posições distintas. Platão propôs aos gregos que a tarefa mais nobre da vida é a contemplação e não o universo das ações. Já o filósofo alemão Hegel (1978) afirmou que a humanidade somente se sentirá bem quando viver num mundo construído por ela mesmo.

As primeiras máquinas, com existência desde a doação do fogo, tinham como finalidade maior amplificar os nossos sentidos em sua potencialidade. É o caso da catapulta, no arremesso de objetos, amplificando nossa força muscular, da alavanca na força braçal, a bicicleta, a moto e o automóvel na nossa capacidade de deslocamento, e o microscópio ao amplificar o sentido da visão. Segundo Bourg (1999, p. 25) a mecanização permitiu a divisão da manufatura do trabalho e, em seguida “a fragmentação das operações manuais em sequências simples tornando possível a sua mecanização”. Essa mecanização iniciou o processo de emancipação ao reproduzir os movimentos efetuados pela mão, combinando-os de formas diferentes. No processo da industrialização o corpo humano e suas capacidades são marginalizados, pois certas tarefas poderiam ser executadas independentemente das mãos. “A automação das outras capacidades do corpo, incluindo as aptidões cerebrais com o computador e os chips, veio completar esta tendência” (Bourg, 1999, p. 25).

Para Jonas (2011, p. 43), nos primórdios da humanidade “a técnica era um tributo cobrado pela necessidade, e não o caminho para um fim escolhido pela humanidade”. Na atualidade, “a técnica transformou-se em um infinito impulso da espécie para adiante, seu empreendimento mais significativo” (Jonas, 2011, p. 43). Os avanços tecnológicos, em todas as esferas das ações humanas, significam uma superação de si mesmo e “o triunfo do *homo faber* sobre o seu objeto externo” (Jonas, 2011, p. 43).

Na vertente mitológica, contudo, a perspectiva, presente no mito de Prometeu, roubando o fogo dos deuses para dá-lo à humanidade, é de uma ciência e tecnologia com a finalidade de servir para promover o bem-estar de todos os seres humanos, reconhecendo os limites da natureza.

Nas pistas por uma metamorfose aprendente

As tecnologias digitais possibilitam uma diferente forma de pensar a aprendizagem, agora em contextos de hipercomplexidade, ou seja, contextos de uma

rede de redes, nos quais os agires não são somente os realizados pelos humanos, mas estes se interligam com o agir de dispositivos, das tecnologias e dos bancos de dados. Pode-se pensar na construção de uma nova arquitetura aprendente como aquela que envolve, além dos humanos aprendentes, também as tecnologias digitais, mas também os demais elementos não humanos presentes na biosfera (Di Felici, 2014).

Significa admitir “que as tecnologias da informação e da comunicação se transformaram em elemento constituinte (e até instituinte) das nossas formas de ver e organizar o mundo” (Assmann, 2005, p.19). Num mundo no qual acontece a vida, que não é possível sem a presença do nicho vital que agrega tecnologias, biodiversidade e ambiente natural, aplica-se muito bem a afirmação de Bateson (1986, p. 516) “A unidade de sobrevivência é o organismo mais o ambiente que o circunda.” Não há um indivíduo existindo isoladamente como também não existe uma espécie capaz de viver isoladamente, ou uma espécie superior às demais, como proposto no antropocentrismo. A concepção antropocêntrica crê na possibilidade de que o humano se transforma no tempo e muda a si mesmo a partir de ideias e atividades próprias, de origem interna, sem dependência com o mundo externo.

Esse antropocentrismo disseminou, como proposta educacional e cultural, uma visão de mundo de que as concepções e conhecimentos que fundamentam o modo de agir do ser humano sobre a natureza são de ordem racional para dominar e explorar. Um antropocentrismo que parte da premissa de que civilizar é pensar o meio ambiente e seus recursos naturais, o universo animal e vegetal e a técnica, como objetos úteis para realização de si mesmo. Não estava presente a concepção de que organismo e entorno ambiente formam um único sistema e que a concepção de sistemas autônomos tem sempre caráter relativo. É, segundo Morin (1986) o princípio de recursão organizacional, no qual tudo o que é produzido volta sobre ao que o produziu, num ciclo ele mesmo auto-constitutivo. Mais especificamente Morin (1986) escreve:

Assim os indivíduos fazem a sociedade que faz os indivíduos. Os indivíduos dependem da sociedade que depende deles. Indivíduos e sociedade se co-produzem num circuito recursivo permanente, em que cada termo, ao mesmo tempo, é produtor/produto, causa/efeito, fim/meio do outro. (p. 118)

Todos os sistemas vivos, seja o dos humanos, de outros animais ou vegetais, bem como os ambientais e tecnológicos, coexistem formando uma complexa e dinâmica trama de inter-relações. Essa complexa dinâmica de relações e enredamentos tem implicações profundas no significado do conhecer e do conhecimento, como escreve Järvillehto (citado em Assmann, 2007):

Segundo a teoria do sistema unificado organismo/entorno, o surgimento das formas do conhecimento não está baseado em nenhum processo de transferência do entorno para dentro do organismo, porque não existem dois sistemas entre os quais pudesse ocorrer essa transferência. O conhecimento é a forma de existência do sistema (melhor: é o conhecimento que o faz existir nessa forma) e o conhecimento novo é criado quando se estão verificando mudanças na estrutura do sistema. O aumento de conhecimento representa uma ampliação do sistema e sua reorganização, o que torna possíveis novas formas de ação e novos resultados. Segue daí que o conhecimento como tal não está baseado em qualquer ação direta dos sentidos. (p. 37)

Creemos estar nessa condição dos sistemas unificados, organismo e entorno, a base para compreender a afirmativa de Maturana e Varela (1995, p. 72) de que “todo ato de conhecer produz um mundo [...] Conhecer é ação efetiva, ou seja, efetividade operacional no domínio de existência do ser vivo”.

A concepção sistêmica de redes e a conectividade permitem reconhecer a existência de outros atores, também atores não humanos. Esses diferentes atores ao se agregarem formam uma ecologia, uma inteligência coletiva, no dizer de Lévy (1998), numa condição não mais de identidades próprias e separadas, ao estilo da lógica aristotélica do terceiro excluído, exigindo distinções e oposições, mas, profundamente imbricadas e envolvidas.

Interdependência, envolvimento e imbricamentos, trata-se de um dos grandes desafios da educação e do aprender, na era das tecnologias digitais e, por isso, precisam passar por processos de metamorfose (Assmann, 2005). Metamorfose vem do grego *morphé* - forma - com a concepção de transitar num entrelaçar-se sucessivo de formas, por transmutação na estrutura, sempre encadeadas num mesmo processo. Reconhecer essa complexidade é compreender que cada elemento não existe em si, mas encontra a sua própria dimensão e significação a partir da conexão com os demais. É um processo de compreensão de que o humano se torna humano ao conectar-se com a tecnologia, com a biodiversidade e com o ambiente natural. É essa conectividade que o transforma num ser humano e num ser humano diverso em determinado período e numa determinada espécie com uma condição e significação específicas. Um ser humano em constante vir-a-ser porque sujeito, continuamente, a transformações e a novos e diferentes desafios postos a si mesmo, como espécie, pronta a assumir outras formas de interconexões.

E se, como escrevem Maturana e Varela (1995), processos de conhecer são os processos do conviver, então estamos em sintonia com a posição de Heidegger (2005) que falava de uma ontologia relacional. Por ontologia relacional Heidegger (2005)

entendia que a condição humana permite agir na interação com a biodiversidade, o ambiente natural e também com os instrumentais tecnológicos.

Aprendizagem como processo colaborativo

Difícilmente alguém colocaria em questão o fato de que estamos num emergente contexto social baseado na informação e no conhecimento. Uma espécie de lógica nebulosa – *Fuzzi logic*⁴ – orienta a organização dessa lógica de maneira radicalmente diferente da conhecida lógica social moderna. O contexto social emergente encontra suas raízes numa cultura colaborativa, diversa e diferente da cultura da dominação baseada na hierarquia, subjugação e exploração.

No bojo dessa lógica nebulosa, entre outros, estão as tecnologias digitais com sua capacidade de provocar profundas cisões ao mesmo tempo em que se faz renascer o espírito da colaboração. A presença das tecnologias digitais, de caráter social, viabiliza ecossistemas interativos e ecologias cognitivas inovadoras. Esses ecossistemas e ecologias interativas englobam o ser humano, a tecnologia, a biodiversidade e o ambiente natural, em contextos que favorecem a colaboração. Trata-se de experiências e possibilidades distintas daquelas pautadas na cultura da competição, ainda com prevalência em ambientes escolares, com estímulos e treinamentos para competir porque voltadas, prioritariamente, para o sucesso individual.

Muitas são as iniciativas e os esforços para que, também em ambientes escolares a colaboração seja estimulada e desenvolvida, mas está longe de ser a tônica geral das experiências formativas oportunizadas aos estudantes. Oscilamos, nesse momento histórico, entre persistir apostando e conservando a lógica da competição, ou entender profundamente o significado das tecnologias digitais com suas redes enredadas, envolvidas e envolventes.

Pode afirmar-se que uma diferente condição humana se afirma na era das redes não somente por oferecer formas diversas de difusão e acesso às informações, mas, sobretudo, por se compreender que é na interação com o outro, que efetivamente não é um outro, que se poderá reencontrar o sentido humano enquanto envolvido pela tecnologia, pela biodiversidade e meio ambiente. Essa grande teia da vida (Capra, 1996) pode

4 O conceito de Lógica *Fuzzy* foi introduzido, em 1965, por Lotfi A. Zadeh (Universidade da Califórnia, Berkeley) e, segundo Camargos (2002, p. 2) a lógica nebulosa objetiva faz com que decisões tomadas pela máquina se aproximem cada vez mais das decisões humanas, principalmente ao trabalhar com uma grande variedade de informações vagas e incertas. Os conjuntos nebulosos são o caminho para aproximar o raciocínio humano à forma de interpretação da máquina. Desta forma, os conjuntos nebulosos são na verdade uma “ponte” que permite ainda o emprego de quantitativas, como por exemplo, “muito quente” e “muito frio”.

emancipar o ser humano de seu individualismo, como pode emancipar o ser humano das tendências negativas de conhecimentos baseados na separação entre o ser humano e o mundo. A imersão na cultura das redes possibilita processos e mixagens cognitivas complexas de aprendizagens colaborativas para criar uma inteligência coletiva (Lèvy, 1998) e reconfigurar as inúmeras e graves problemáticas humanas, sociais e ambientais.

Estudantes, em ambientes escolares ou não, interligados em redes e criando inteligências coletivas, fazem da atividade investigativa e construtiva de significados um diferente contexto de sérias implicações antropológicas e epistemológicas (Assmann, 2005). Na rede dessas interconexões subjaz a oportunidade de interação também com os demais integrantes da teia da vida abrindo possibilidades de escolhas e decisões complexas, porque leva em conta inúmeras outras variáveis, evitadas nas escolas tradicionais e nas aprendizagens mecânicas.

A interação colaborativa, no seio da teia da vida, gera uma diferente dinâmica entre os atores envolvidos em processos aprendentes, por fazer compreender que, como seres humanos somos frutos dos nichos vitais que nos acolheram e construíram no decorrer de toda a evolução (Assmann, 2005).

As tecnologias em rede ao promoverem a cooperação e facilitarem alianças estratégicas, por entre os nichos da teia da vida, tendem a realizar uma propensão natural para a colaboração, desde sempre presente e observável na natureza, particularmente no comportamento animal. De entre as estratégias de colaboração poderemos sinalizar as dos morcegos-vampiros, as das formigas, as das abelhas e cupins, bem como as dos mamíferos e dos pássaros, onde “a vida se tornou um jogo de equipe, não uma contenda de solitários” (Ridley, 2000, p. 22).

Tecnologias, alianças e colaboração significam implicações capazes de contribuir para a ressignificação das posições, por exemplo de Huxley, ao definir a natureza como uma arena onde se desenrola uma luta implacável de vida e morte entre seres egoístas. Implicações para superar o modo de pensar de Malthus, de Hobbes, Maquiavel e mesmo Santo Agostinho, que afirmavam ser a natureza humana essencialmente individualista e egoísta, a não ser que fosse domesticada pela cultura. Por sua vez o anarquista russo Peter Kropotkin, como antes já fizeram Platão e Rousseau, caracteriza o ser humano como um ser capaz de colaboração e de competição (Ridley, 2000).

Se a cultura antropocêntrica pavimentou uma concepção de ser humano individualista e competitivo por excelência, a era das tecnologias digitais nos traz evidências empíricas de que os seres humanos são muito mais colaborativos do que supõe a cultura predominante. Os comportamentos humanos mostram, na era das redes digitais, uma grande proximidade com os comportamentos que observamos ao nosso redor, no seio da biodiversidade e das próprias tecnologias enredadas. Presenciamos, no mundo contemporâneo, uma mentalidade colaborativa na formação de comu-

nidades virtuais. Nessas comunidades os princípios da teoria da complexidade se constituem em guias para perceber a trama tecida nas realidades. Para Morin (1999),

O complexo requer um pensamento que capte as relações, as inter-relações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas, que respeita a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca de todas as partes. (p. 14)

Por meio do pensamento organizador estamos compreendendo que, diante da complexidade das realidades é necessário compartilhar, vivenciando uma prática colaborativa no universo da comunicação intersubjetiva, da interdependência com a biodiversidade, da ciência investigativa e da aprendizagem com base na participação (Shirky, 2001). Uma metamorfose determinante foi percebida por Castells (2009), ao afirmar que a ênfase em dispositivos personalizados, na interatividade, na formação de redes e na criação de novas tecnologias, não encontra sinergia com o conservadorismo do mundo e da sociedade tradicionais.

Conclusão

Nosso objetivo fora verificar possibilidades e implicações epistemológicas de pensar a construção de uma nova arquitetura aprendente envolvendo, além dos humanos aprendentes, as tecnologias digitais e os demais elementos não humanos presentes na biosfera. Uma perspectiva que requer ousadia, compromisso e, como sustento epistemológico, a complexidade. Juntamente com a religação dos saberes, o reconhecimento da complexidade possibilita a colaboração entre os seres humanos, dos seres humanos com seus inúmeros exoesqueletos, sejam os tecnocientíficos ou os ambientais. O desafio de caminhar por conhecimentos incertos, próprios da complexidade, requer enroscar-se nos tantos fios das teias dos labirintos dessa mesma complexidade. Mas, ela também clama para desembaraçar-se de alguns, voltar a envolver-se com outros, com as interpelações e interdependências. E nesse contexto, as TIC potencializadas podem ser admiráveis recursos de contato, relacionamento inter-humano, relacionamento para com a biodiversidade e o meio ambiente, pois, em seu bojo residem chances inéditas de ampliação efetiva da sensibilidade rumo à consolidação do projeto de humanidade e de um planeta habitável.

É momento para que os ambientes escolares e educativos entendam, primeiramente, a profunda cisão criada pelas tecnologias digitais para, então, compreenderem essa nova forma de colaboração possível e em estreita associação com os ecossistemas interativos. Ainda que parcialmente aproveitada pelas propostas pedagógicas e educativas, a cultura colaborativa chama para esforços coletivos que a promovam.

Referências bibliográficas

- Arendt, H. (1993). *A condição humana* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Assmann, H. (2005). *Redes digitais e metamorfose do aprender*. Petrópolis, RJ.: Vozes.
- Assmann, H. (2007). *Reencantar a educação: Rumo à sociedade aprendente* (10ª ed.). Petrópolis, RJ.: Vozes.
- Bateson, G. (1986). *Mente e natureza: A unidade necessária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bourg, D. (1999). *O homem artifício: O sentido da técnica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bulfinch, T. (1962). *Mitologia geral: A idade da fábula*. Belo Horizonte, MG: Livraria Itatiaia Ltda.
- Camargos, F. M. (2002) *Lógica Nebulosa: Uma abordagem filosófica e aplicada*. Consultado em dezembro 2014 em <http://www.inf.ufsc.br/~barreto/trabaluno/IANebulosos.pdf>
- Capra, F. (1996). *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix.
- Castells, M. (2009). *A sociedade em rede* (12ª ed., 2ª Vol.). São Paulo: Paz e Terra.
- Di Felice, M. (2014). Pensamento em rede: Net-ativismo e lógica conectiva nas configurações da pós-política. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, XIV(443), 29-34. Porto Alegre: Unisinos.
- Foucault, M. (2007). *Vigiar e punir: História da violência nas prisões* (36ª ed.). Petrópolis, RJ.: Vozes.
- Giannetti, E. (1998, 5 Março). Prometeu e Epimeteu dos Trópicos. *Folha de S Paulo*. pp. 5, 6.
- Habermas, J. (1983). Ciência e técnica como ideologia. In W. Benjamin, M. Horkheimer, T. Adorno, & J. Habermas, *Textos escolhidos* (pp. 313-343) (Zeljko Loparic e A. M. A. C. Loparic, Trad.). São Paulo: Abril Cultural. (Obra original publicada em 1968).
- Hegel, G. W. F. (1978). *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural.
- Heidegger, M. (2005). *Ser e tempo* (13ª ed., Vol. II). Petrópolis: Vozes.
- Jonas, H. (2011). *O princípio responsabilidade: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. (1ª Reimp.). Rio de Janeiro: Contraponto.
- Lago, C. (2012). *Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: Implicações na qualidade da educação básica*. UNOESC/Santa Catarina e CAPES/Brasília - Edital: 049/2012.
- Lemos, A. (1998). O imaginário da cibercultura. *São Paulo em Perspectiva*, 12(4), 46-53. São Paulo: SEADE.
- Lèvy, P. (1998). *A inteligência coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola.
- Maturana, H., & Varela, F. (1995). *A árvore do conhecimento*. Campinas, SP.: Editorial Psy II.
- McLuhan, M. (2007). *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Morin, E. (1986). *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (1999). *Complexidade e transdisciplinaridade: A reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal/RN: EDUFN - Editora da UFRN.
- Ricoeur, P. (2006). *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Loyola.
- Ridley, M. (2000). *As origens da virtude: Um estudo biológico da solidariedade*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record.
- Shirky, C. (2011). *A cultura da participação: Criatividade e generosidade no mundo conectado*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Sloterdijk, P. (2006). *El hombre operable: Notas sobre el estado ético de la tecnología génica*. Consultado em novembro, 2014, em www.antroposmoderno.com/word/elhomope.doc

Professores como Facilitadores da Argumentação entre Estudantes: Uma Necessidade Emergente

Chrysi Rapanta¹

Resumo

Nas últimas décadas, a relação entre a argumentação e a educação tem sido alvo de interesse de variadas investigações. Até agora, intervenções pedagógicas têm sido desenvolvidas para ensinar os estudantes a melhor argumentar ou a ajudá-los a aprender através do uso da argumentação. Na maioria dos estudos o papel do professor tem sido crucial. No entanto, não existem diretivas claras sobre como podem/devem os professores implementar a argumentação com os seus alunos em aula. Este artigo apresenta uma revisão qualitativa de estudos empíricos chave que descrevem o papel do professor como mediador da prática argumentativa dos estudantes, acabando com uma explicação integradora sobre o que tem de ser feito, como e quando, para apoiar o processo argumentativo na aula.

Palavras-chave: argumentação; educação K-12; professor; métodos; discurso na sala de aula; revisão qualitativa

¹ Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Email: crapanta@fcsb.unl.pt
Artigo recebido a 04-04-2016 e aprovado a 17-11-2016.

Teachers as Facilitators of Students' Argumentation Ability: An Emerging Need

Abstract

The connection between argumentation and education has been the focus of extended research in the last decades. Thus far, pedagogical interventions have been designed to teach students how to argue or help them learn through argumentation. The role of the teacher has been crucial in most of the studies. Nonetheless, no clear guidelines yet exist on how teachers should/could implement argumentation with their students in the classroom. This paper presents a qualitative review of key empirical studies that describe the role of teachers as mediators of students' argumentation practice, to finish with an integrative account of what, how, and when (it) needs to be done to support teachers' development and application of arguing skills in the classroom.

Keywords: argumentation; K-12 education; teacher; methods; classroom discourse; qualitative review

Profesores como Facilitadores de la Argumentación entre Alumnos: Una Necesidad Emergente

Resumen

Durante las últimas décadas la relación entre argumentación y educación ha sido el foco de interés para varios estudios. Hasta ahora, intervenciones pedagógicas han sido realizadas para enseñar a los alumnos cómo argumentar o para ayudarlos a aprender a través del uso de argumentación. En la mayoría de los estudios el papel del profesor ha sido crucial. Sin embargo, no existen pautas claras sobre cómo los profesores pueden/deben implementar la argumentación con sus alumnos en la aula. Este artículo presenta una revisión cualitativa de los principales estudios empíricos que describen el papel del profesor como mediador de la práctica argumentativa de los alumnos, acabando con una explicación integradora sobre qué, cómo y cuándo se necesita hacer para apoyar el desarrollo y la aplicación de las capacidades argumentativas de los profesores.

Palabras-clave: argumentación; educación K-12; profesor; métodos; discurso de aula; revisión cualitativa

Introdução

Nas Recomendações Europeias para a aprendizagem ao longo da vida (European Reference Framework, 2007), uma das aptidões principais relacionada com as competências a desenvolver é a argumentação, descrita como a capacidade de expressar argumentos próprios, orais e escritos, de forma convincente e adequada ao contexto. A definição mais comum de um argumento implica justaposição de duas afirmações opostas, também conhecido como argumento dialógico (Kuhn, 1991). Melhorar as aptidões de argumentação dos estudantes implica dar apoio ao seu raciocínio acerca de questões quotidianas e científicas para que este raciocínio se torne mais crítico (van Gelder, Bissett, & Cumming, 2004), contextualizado (Sadler & Fowler, 2006), avaliativo (Driver, Newton, & Osborne, 2000), razoável (Berland & Reiser, 2009), e construtivo (Baker, 2003), mencionando apenas algumas das qualidades de pensar *em forma de argumento* (Kuhn, 1992).

Vários esforços têm sido relatados por todo o mundo com o objetivo de desenvolver as aptidões de argumentação dos estudantes nos vários níveis da educação. Em geral, estes esforços podem ser classificados em duas amplas categorias, nomeadamente “aprender a argumentar” e “argumentar para aprender” (Muller-Mirza & Perret-Clermont, 2009). O primeiro foca-se na aquisição de aptidões gerais relacionadas com a argumentação, tais como a justificação, o rebater de um argumento ou a chegada a um consenso. O segundo refere-se a intervenções específicas no currículo pensadas de forma a utilizar a argumentação como veículo para atingir e construir conhecimento específico (Muller-Mirza & Perret-Clermont, 2009). De uma ou outra forma, intervenções baseadas na argumentação têm sido bem-sucedidas em relação a determinados aspetos da aprendizagem, como explicaremos mais adiante, especialmente no que toca ao ensino da ciência. Dadas algumas características comuns, o raciocínio científico e a argumentação estão fortemente relacionados (Kuhn, 1993; Lawson, 2003). Mais precisamente, tem sido demonstrado que a prática da argumentação envolve e ajuda a desenvolver algumas aptidões científicas básicas, tais como: a) a diferenciação entre teoria e prova (Barchfeld & Sodian, 2009); b) a avaliação da prova e a subsequente coordenação com as teorias selecionadas (Kuhn, 2010); e c) o desenvolvimento do discurso científico dos estudantes (Driver et al., 2000).

No que diz respeito a como e quando se desenvolvem melhor as aptidões de argumentação, os investigadores estão de acordo que embora estas se desenvolvam com a idade, o seu domínio depende de uma série de fatores (Kuhn, 1992; Felton, 2004). Debater com os seus pares é um desses fatores que têm sido muito referidos na bibliografia (e.g., Felton & Kuhn, 2001; Kuhn, Shaw, & Felton, 1997; Kuhn & Udell, 2003). Contudo, para que a argumentação em aula seja significativa, uma série de

variáveis necessitam de ser tomadas em consideração, tais como os materiais usados, o tipo de tarefa e como é organizada, o objetivo do debate ser explícito, e por último, a preparação do professor para que tais atividades aconteçam de forma “plena” e sistemática. Este último fator só recentemente foi foco de investigação, seja como parte das condições criadas para que o discurso na aula se tornasse argumentativo (De Chiaro & Leitão, 2005), seja como requisito do desenvolvimento profissional (DP) dos professores (McNeill & Knight, 2013).

A necessidade emergente de apoio aos professores na construção de atividades orientadas para a argumentação é também evidente em Portugal, por duas razões principais. A primeira relaciona-se com o uso dos manuais, que continuam a ser incongruentes com as principais competências implicadas no PISA (Antunes & Galvão, 2015), em especial o requerimento de que sejam melhoradas as aptidões argumentativas dos estudantes (Almeida, Figueiredo, & Galvão, 2012). A segunda está relacionada com o paradigma predominante do “ensino para a avaliação” que limita o tempo em aula à transmissão de conteúdos sobre os quais os estudantes serão avaliados mais tarde (CNE, 2014). Combinar o ensino do currículo com métodos que sustentem a argumentação é essencial tanto para a melhoria da performance dos estudantes em momentos de avaliação formal como para a sua preparação como cidadãos democráticos com conhecimento científico relevante e capacidade para agir individualmente e no seio das suas comunidades (Antunes & Dionísio, 2011).

O presente artigo tem como objetivo fornecer uma revisão crítica de estudos focados no papel dos professores na melhoria e promoção das aptidões de raciocínio argumentativo em aula a investigadores e profissionais da educação. Além disso, são também apresentados alguns métodos usados por investigadores, ao construir programas baseados no uso da argumentação, e por professores participantes nesses programas que se revelaram bem-sucedidos. Finalmente, na discussão, é proposto como modelo que emerge dos estudos resenhados, um professor como orquestrador das discussões argumentativas dos estudantes. São igualmente discutidas implicações pedagógicas e sugestões educativas vocacionadas para os professores com respeito à realidade portuguesa.

Background

A argumentação como atividade sócio-discursiva

Tal como diriam muitos investigadores na área da educação, a sala de aula é o ambiente perfeito para que surjam e se desenvolvam novas ideias. Tanto

os pares como os professores são companheiros com quem a discussão ajuda o raciocínio individual a tornar-se explícito, e consequentemente, desafiado e revisto numa relação dialética (Wegerif, 2008). Tal confrontação é essencial para aprender em todos os níveis ou graus uma vez que dá apoio ao que é conhecido como mudança concetual, isto é, a substituição de teorias e ideias erradas ou pouco válidas por outras construções concetuais mais informadas (Asterhan & Schwarz, 2009). Este processo também acontece durante a argumentação oral; os significados são negociados entre diferentes mentes e são sujeitos a uma *co-elaboração*, um termo avançado de construção social proposto por Baker (2009) que se refere à apropriação conjunta do conhecimento que ocorre durante as interações argumentativas.

A argumentação em conjunto com a explicação e a indagação é um tipo de discurso que pode emergir em aula e pode ter uma função de construção de conhecimento. No entanto, a diferença e complexidade da argumentação como uma atividade discursiva reside no fato de que deve ser dialógica (Duschl & Osborne, 2002). Em primeiro lugar, a argumentação requer a seleção da melhor prova possível para que uma tese seja válida num contexto dialógico particular. Ainda que a explicação e a indagação se centrem no papel da prova e no seu controlo sobre o raciocínio (Wilson, Taylor, Kowalski, & Carlson, 2010), a argumentação dá um passo em frente: através do conceito de ónus da prova e na troca de turno constante durante um diálogo, em consonância com a qualidade das premissas apresentadas por cada parte, cada um pode alcançar um melhor entendimento do seu próprio ponto de vista (autoconhecimento) e os coparticipantes podem até contribuir para o conhecimento próprio de cada um (Walton, 1988). Em segundo lugar, a argumentação é uma representação metacognitiva da linguagem (Mercier & Sperber, 2011), incluindo ambos os movimentos de explicação das teorias próprias (self-explanation) como de examinação e coordenação de perspetivas diferentes (Schwarz, 2009). Por último, a argumentação é o veículo para que cientistas ou especialistas de qualquer tema demonstrem que realmente sabem do que estão a falar: ter crenças epistemológicas baseadas em argumentos implica que se saiba que o conhecimento é relativo, que não pertence a qualquer especialista e que pode ser alcançado através de questionamento crítico e comparação de fontes (Jiménez-Aleixandre, 2002; Sandoval & Millwood, 2005).

A natureza dialógica da argumentação existe também no que diz respeito a situações unipessoais, como por exemplo a escrita de ensaios. Quando ocorre a chamada argumentação intrapsicológica (Garcia-Mila & Andersen, 2008), é necessário que uma audiência seja imaginada para que a argumentação seja persuasiva (Voss & Van Dyke, 2001). O aspeto fundamental de considerar o interlocutor para se produzirem

argumentos válidos, contra-argumentos e réplicas a contra-argumentos (refutações) representa a aptidão de *antilogos* (Glassner & Schwarz, 2007). A não utilização desta técnica leva a uma série de defeitos de raciocínio tais como tendências de confirmação (*my-side bias*) (Wolfe, Britt, & Butler, 2009), viés de confirmação (Schwarz, 2009), ou repetição (Gilabert, Garcia-Mila, & Felton, 2013).

Aprender a argumentar

Uma argumentação hábil é uma atividade complexa que requer que certas competências metacognitivas, metaepistémicas e metaestratégicas sejam postas em prática. Dada a importância do desenvolvimento de aptidões argumentativas como parte do currículo na educação primária e secundária, uma grande parte dos esforços pedagógicos têm sido centrados em ajudar os alunos a aprender a argumentar de forma efetiva.

Aprender a argumentar implica a implementação de uma instrução explícita a respeito da argumentação, com o objetivo de ensinar as várias definições, estruturas, funções, e aplicações da argumentação, e também critérios de avaliação de argumentos (McDonald, 2010). O objetivo geral é melhorar as aptidões dos aprendizes e/ou a qualidade da argumentação. Esta abordagem, que tem sido utilizada sobretudo no contexto do ensino da Ciência, como a aplicação de raciocínio científico conjuntamente com instruções explícitas sobre como argumentar, tem demonstrado ser bem-sucedida (Bell & Lin, 2000; Erduran, Simon, & Osborne, 2004; Zohar & Nemet, 2002). Por exemplo, Bell e Lin (2000), no seu estudo com alunos do segundo ciclo a debater acerca de fenómenos científicos, construíram cuidadosamente uma intervenção na qual os estudantes passavam uma quantidade de tempo considerável a trabalhar nos componentes do argumento e nas ferramentas computacionais envolvidas no projeto antes de efetivamente participar no debate. Disto resultou que a qualidade dos argumentos utilizados pelos estudantes no debate tenha sido considerada alta, comparada com os resultados de outros estudos naturalistas, que mostram a existência de fracas aptidões argumentativas entre adolescentes (Kuhn & Udell, 2003). De forma similar, no seu estudo experimental, Zohar e Nemet (2002) descobriram, não só que a qualidade dos argumentos dos alunos aumenta como resultado do ensino explícito da estrutura dos argumentos, mas também que o conhecimento específico (biológico) era usado mais frequentemente no grupo experimental do que no de controlo.

Estes resultados, e outros que não estão aqui presentes, sugerem que a argumentação pode ser ensinada e que é possível uma melhoria na qualidade dos argumentos utilizados pelos estudantes.

Argumentar para aprender

Uma segunda linha de investigação concentra-se na função pedagógica da argumentação e do seu uso como método de aprendizagem. Vários estudos que seguem esta abordagem combinam a aprendizagem colaborativa apoiada pelo computador com métodos que privilegiam a argumentação, implementando distintas ferramentas eletrônicas, como por exemplo *chats*, *interfaces*, ferramentas de mapeamento *online*. Fornecer aos estudantes instrumentos de apoio computacionais demonstrou ser um fator positivo de apoio às suas atividades argumentativas. Por exemplo, Andriessen et al. (2003) demonstraram que a argumentação com o apoio do computador melhora a escrita colaborativa. De forma similar, Lund, Molinari, Séjourné, e Baker (2007) demonstraram como um ambiente em que existe a possibilidade de usar um *chat* em conjunto com a representação dos argumentos através de diagramas (*argument maps*) pode auxiliar os alunos na construção colaborativa de argumentos. Contudo, quando comparada com ambientes cara-a-cara, a argumentação mediada pelo computador parece ser mais fraca e menos interativa (Joiner, Jones, & Doherty, 2008).

Outros investigadores têm-se focado no controlo das variáveis relacionadas com a organização da tarefa: se os estudantes discutem em pares, pequenos grupos ou individualmente, se a tarefa é escrita ou oral, se o objetivo da argumentação é a persuasão ou a colaboração. Em geral, descobriu-se que a interação entre pares funciona melhor do que a argumentação individual e que a argumentação dialógica pode servir como instrumento de apoio para a produção de argumentos (e.g., Kuhn & Crowell, 2011; Kuhn et al., 1997). Quanto à organização da argumentação entre pares, os investigadores estão de acordo de que o objetivo do debate deve estar bem explícito, que a diferença de opinião inicial é positiva mas que o objetivo final deve ser chegar a um consenso (e.g., Felton, Garcia-Mila, Villarroel, & Gilabert, 2015). Poucos estudos foram centrados na argumentação no contexto da sala de aula, quer esta surja naturalmente ou seja resultado de uma intervenção guiada pelo professor. Nestes casos os professores funcionam como os principais instrumentos de apoio ou agentes de facilitação de várias técnicas de apoio que auxiliam os estudantes nas suas atividades argumentativas.

Objetivo e metodologia da investigação

Este artigo centra-se na identificação do papel dos professores no processo de apoio a atividades argumentativas ou relacionadas com argumentação no contexto da sala de aula. Ainda que os professores nem sempre sejam o foco explícito das investigações no campo da argumentação e da educação, é comum que instruções

para diferentes tipos de pedagogia sejam descritas como resultados primários ou secundários de vários estudos. Para além disso, tal como Shulman (1987) afirmou, para que os professores sejam capazes efetivamente de ensinar, um conjunto de fontes de conhecimento-base tem de ser desenvolvido, entre os quais, o que este autor definiu como “sabedoria da prática.” Nos ambientes de sala de aula em que ocorrem atividades discursivas dialógicas centradas nos alunos, tais como a argumentação, a necessidade de uma profunda compreensão do papel do professor é ainda maior. Como tal, é da nossa responsabilidade como investigadores educacionais fornecer aos professores instrumentos e metodologias que emergem da investigação como sendo úteis, ao nível do ensino, na implementação de práticas orientadas para a argumentação.

Como parte deste esforço, realizámos uma revisão bibliográfica sistemática das bases de dados das revistas científicas chave, que publicaram investigações no campo da argumentação e da educação nos últimos 20 anos. Entre estas encontram-se: *Educational Researcher*, *International Journal of Science Education*, *Science Education*, *Learning and Instruction*, *Cognition and Instruction*, *Contemporary Educational Psychology*, *Research in Science Education*, *Journal of Research in Science Teaching*, *Journal of the Learning Sciences* e *Discourse Processes*. Embora os estudos que abordam explicitamente os métodos de apoio à argumentação na sala de aula não sejam muitos (cf. Rapanta, Garcia-Mila, & Gilabert, 2013 para uma revisão recente), tivemos de limitar a nossa pesquisa àqueles que descrevem, tanto como parte da intervenção e/ou como parte dos resultados, o papel do professor relativo à construção e/ou ao apoio das atividades baseadas na argumentação nesse mesmo contexto. Os estudos que apenas se referiam teoricamente a tal papel, sem fundamentação empírica, foram excluídos desta revisão. Também foram excluídos: a) estudos centrados nas perceções ou na preparação dos professores a respeito da aplicação de métodos baseados na argumentação na sala de aula e não na sua efetiva implementação; b) estudos focados na aula de Matemática, por ter normas de raciocínio diferentes das outras ciências (Yackel & Cobb, 1996).

A análise é composta por 11 artigos. Sendo todos estudos qualitativos, optou-se por uma abordagem mais adequada à síntese desta pesquisa numa interpretação significativa do papel do professor na promoção da argumentação como é o caso do metaestudo de Paterson, Thorne, Canam e Jillings (2001). Como foi já explicado por Barnett-Page e Thomas (2009), existem três tipos de análises que podem compor a função sintética de um metaestudo, nomeadamente: metateoria (análise de teoria), *metadata* (análise de resultados), e metamétodo (análise de métodos). De forma correspondente, adaptámos a nossa revisão analítica a três questões que guiam este metaestudo:

1. Como são entendidas as atividades orientadas para a argumentação nos estudos analisados?
2. Qual é o papel do professor no desenvolvimento das mesmas?
3. Quais são os principais métodos utilizados para investigar tal papel?

Resultados

Atividades orientadas para a argumentação

Como atividades orientadas para a argumentação, percebem-se dois tipos. O primeiro refere-se a estudos que incluem algum caso de intervenção que os investigadores ou os professores experimentaram para verificar os resultados sobre a qualidade da argumentação na aula. Nestes estudos, as atividades orientadas para a argumentação correspondem aos conteúdos de formação destinados a professores, em forma de sessões de desenvolvimento profissional, ou a alunos, em forma de intervenção pedagógica na aula. O segundo tipo trata de estudos naturalistas, onde as intervenções baseadas na argumentação se referem a métodos explícitos de ensinar, que demonstraram ser efetivos na aprendizagem conceptual e na melhoria do raciocínio dos estudantes. A Tabela 1 apresenta os dados principais dos estudos em relação ao tipo de atividades orientadas para a argumentação (Autores & Data; País do estudo; Número de professores participantes; Existência ou não de anterior DP baseado na argumentação; e Conteúdo de atividades).

Um dos métodos mais comuns que foi aplicado com sucesso nas intervenções baseadas na argumentação refere-se à organização e estruturação do discurso em aula. Embora os métodos de ensino de argumentação possam variar de pessoa para pessoa (Simon, Erduran, & Osborne, 2006), há algumas técnicas que ajudam tanto os professores como os estudantes a perceberem usos e funções da argumentação e, subsequentemente, a aplicá-la corretamente. Uma discussão e reflexão sobre o assunto da argumentação feita com toda a turma é uma delas (Dawson & Venville, 2010; McNeill & Pimentel, 2010; Simon et al., 2006). Durante estas discussões, a ênfase é colocada na promoção de um raciocínio dialógico centrado no aluno, que envolve contraopiniões do mesmo aluno, perguntas argumentativas (Larrain, Freire, & Howe, 2014), ter em consideração múltiplos pontos de vista (McNeill & Pimentel, 2010), e perguntas que permitam a expressão e argumentação do aluno, tais como: concordas ou discordas, o que é que queres

dizer com isso, em que medida é que são diferentes ou semelhantes, etc. (Martin & Hand, 2009). Este padrão de discurso em aula, onde o professor orchestra, ou meramente observa uma discussão argumentativa centrada no aluno, é diferente de dois outros métodos, muito comuns, descritos por Larrain et al. (2014), a saber: a) um raciocínio unilateral centrado no professor, ou seja, professores a responder às próprias questões colocadas como forma de envolver os alunos na sua cadeia de raciocínio; b) um co-raciocínio unilateral, ou seja, professores a guiar o pensamento dos alunos de forma hipotética e dedutiva construindo um raciocínio cumulativo comum.

Nos estudos analisados, um foco no uso da argumentação e da explicação na abordagem de fenómenos científicos é também evidente. Por exemplo, Berland e Hammer (2012) centram-se na necessidade de tornar explícitos dois objetivos principais antes de se iniciar uma argumentação em sala de aula. O primeiro é a necessidade de consenso como resultado da discussão, e o segundo é a necessidade de sustentar as ideias em provas. A necessidade de consenso é também utilizada como um objetivo explícito no que diz respeito à produção de argumentos, por escrito e em grupos pequenos, que devem apresentar uma solução própria a um problema colocado a toda a turma (Chin & Osborne, 2010). Muitos estudos enfatizam a tarefa de estruturação de argumentos de alunos com uma finalidade persuasiva, de forma oral ou escrita (Avraamidou & Zembal-Saul, 2005; Berland & Reiser, 2009; Chin & Osborne, 2010; McNeill, 2008; McNeill & Pimentel, 2010). Em específico, investigadores como McNeill (2008) e Berland e Reiser (2009) centram-se na necessidade de auxiliar os alunos na construção e estruturação das suas próprias explicações científicas de fenómenos, utilizando teses, provas e raciocínio, enquanto Chin e Osborne (2010) sugerem o ensino explícito dos componentes do argumento, o que também é frequentemente parte do DP dos professores. Como a Tabela 1 mostra, quatro em cinco estudos que incluíam DP do professor baseado no argumento, ensinaram explicitamente aos participantes os principais componentes do argumento apresentados no *Toulmin Argument Pattern* (TAP)².

Finalmente, muitos autores sublinham a importância de instrumentos de apoio no momento de promoção da argumentação entre os estudantes. Tais instrumentos podem referir-se a amparo não tangível, como a atribuição de papéis durante atividades de argumentação em aula (Herrenkohl, Palinscar, DeWater, & Kawasaki, 1999; Simon et al., 2006), ou estruturas tangíveis como esquemas de escrita (Chin & Osborne, 2010; Dawson & Venville, 2009) ou documentos públicos cujo objetivo

2 Para uma explicação dos componentes de TAP em português ver Jiménez-Aleixandre e Brocos (2015).

é a manutenção de registos do progresso das atividades (Herrenkohl et al., 1999). Além disso, a facilitação de recursos conceptuais nos quais os alunos se possam basear é outra das técnicas de apoio comuns (Chin & Osborne, 2010). Por último, o uso de perguntas como estímulo (*prompt*), tanto por parte do professor como entre os alunos, também foi bem-sucedido em muitos dos estudos analisados (Chin & Osborne, 2010; Larrain et al., 2014; Martin & Hand, 2009), como será explicado na próxima secção.

Tabela 1
As Características Básicas dos Estudos em Relação a Atividades Orientadas para a Argumentação

ID do Estudo	País	N	DP	Conteúdos
Herrenkohl et al. (1999)	EUA	2	Não	Atribuição de papéis aos alunos; Documentação do processo na aula
Avraamidou & Zembal-Saul (2005)	EUA	1	Não	Foco na estrutura do discurso persuasivo
Simon, Erduran & Osborne (2006)	RU	12	Sim	Instrução sobre um formato específico de lição; Conselho sobre como estruturar atividades de aula baseadas na argumentação; Introdução a TAP e a esquemas de escrita baseados na argumentação
McNeill (2008)	EUA	6	Sim	Explicações científicas; Articulação entre teorias e provas; Construção de definições científicas
Berland & Reiser (2009)	EUA	3	Não	Explicações científicas; Foco na estrutura do discurso persuasivo
Martin & Hand (2009)	EUA	1	Sim	Inquirição do professor, Intervenção dialógica; Elementos do argumento (Toulmin)
McNeill & Pimentel (2010)	EUA	3	Não	Reflexão sobre um assunto argumentativo com toda a turma
Chin & Osborne (2010)	RU & Singapura	4	Sim	Estrutura do argumento (Toulmin); Importância da justificação e do contra-argumento; Fazer perguntas
Dawson & Venville (2010)	Austrália	1	Sim	Princípios de argumentação e aptidões de argumentação (Toulmin, IDEAS material)
Berland & Hammer (2012)	EUA	1	Não	Explicitar o objetivo da atividade desde o princípio
Larrain, Freire, & Howe (2014)	Chile	153	Não	Fazer perguntas como estímulo
Chen, Hand, & Norton-Meier (2016)	EUA	3	Sim	Abordagem Heurística de Escrita Científica (SWH) e abordagem de inquirição baseada na argumentação

O papel do professor

Relativamente à segunda pergunta base da investigação, uma análise metódica foi levada a cabo para identificar as atividades concretas utilizadas na promoção da argumentação nas salas de aulas estudadas. A Tabela 2 apresenta um resumo destas atividades fundamentadas no discurso realizadas tanto pelos professores como pelos professores e estudantes. Berland e Reiser (2009) e Berland e Hammer (2012) centram-se somente nas atividades realizadas apenas pelos estudantes.

Tabela 2
Atividades Argumentativas Propostas por Cada Estudo de Acordo com o Tema e o Ano

ID do Estudo	Tema	Ano	Atividades argumentativas
Herrenkohl et al. (1999)	Ciência (Física)	3-5	(Alunos) Prognosticar e teorizar; Resumir resultados; Comparar prognósticos e teorias com resultados (Professores) Estabelecer definições chave de ferramentas intelectuais, por exemplo, teoria; Envolver os alunos na avaliação do seu próprio pensamento e na dos colegas; Espelhar as ideias que estão em jogo; Modular o discurso
Avraamidou & Zembal-Saul (2005)	Ciência	5	(Professor) Fornecer aos alunos oportunidades para recolher, registar e representar prova; Fornecer oportunidades para a construção de explicações baseadas na prova
Simon et al. (2006)	Socio-científico	8	(Professores) Falar & Ouvir, Saber o significado do argumento, Justificar com provas, Construir/avaliar argumentos, Contra-argumentar/ debater, Refletir no processo de argumentação
McNeill (2008)	Química	7	(Professores) Definir explicação científica; Demonstrar e criticar explicações científicas; Tornar explícito o princípio por trás da explicação científica; Relacionar explicações científicas com explicações quotidianas; Fornecer feedback aos alunos; Tomar em consideração entendimentos ou experiências anteriores dos alunos; Precisão e completude / plenitude do conteúdo científico
Berland & Reiser (2009)	Biologia	Desconhecido	(Alunos) Diferenciar entre inferências e provas; uso de declarações persuasivas
Martin & Hand (2009)	Ciência	5	(Professores) Inquirição que desencadeia modos divergentes de pensamento; Age como uma pessoa com recursos; Adota o papel de ouvinte; Permite que as vozes dos alunos sejam ouvidas; Respeita o conhecimento prévio dos alunos; Valoriza o rigor intelectual, a crítica construtiva e o questionamento de ideias; Encoraja os alunos a gerar conjeturas, estratégias de solução alternativas e formas de interpretar a prova (Alunos) Aplica elementos do argumento, incluindo a refutação; Faz perguntas

McNeill & Pimentel (2010)	Socio-científico	11 & 12	(Professores) Interações dialógicas conectadas; Perguntas abertas (Professores & Alunos) teses; prova; raciocínio
Chin & Osborne (2010)	Ciência (Física)	7-9	(Alunos) Articular a sua perplexidade; Tornar explícitas crenças, teses, equívocos; Identificar conceitos científicos chave; Fazer conexões entre ideias e explicações extraídas; Considerar alternativas; Avaliar ideias criticamente; Desafiar pontos de vista antagônicos (Professores) Permitir conversas exploratórias centradas nos alunos; deixar os alunos perguntarem coisas uns aos outros; Não intervir
Dawson & Venville (2010)	Socio-científico	10	Igual a Simon et al., 2006
Berland & Hammer (2012)	Biologia	6	(Alunos) Esforço de persuasão do outro; avaliar o valor das ideias pela sua adequação à prova e ao raciocínio; Controlar o tópico e o fluxo da conversação
Larrain et al. (2014)	Biologia, Física, Química	5 & 7	(Professores) Pergunta “Porquê” e “e se”, Elabora material de seguimento; Apresenta justificações/razões (Alunos) Apresenta e solicita justificações/razões, Apresenta contraopiniões
Chen et al. (2016)	Ciência	1-3	(Professores) Desafia/extrai, Troca/Encoraja, Dá aula/Dirige, Reconhece/Compara/Integra (Alunos) Recupera, Expressa, Elabora, Reformula, Defende, Sintetiza, Desafia, Justifica

As atividades discursivas de promoção da argumentação feitas pelos professores podem ser classificadas em, pelo menos, três tipos, de acordo com o papel adotado pelos participantes. O primeiro diz respeito ao papel do *professor como cientista*, o segundo ao *professor como pensador crítico* e o terceiro ao *professor como facilitador da argumentação*.

Como cientistas, os professores são capazes de identificar conceitos científicos chave (Chin & Osborne, 2010), tais como teoria e explicação (Herrenkohl et al., 1999; McNeill, 2008), de tornar explícito o princípio que está por trás da explicação científica (McNeill, 2008) e de estabelecer conexões entre ideias e explicações (Chin & Osborne, 2010). O professor é também instigado a demonstrar e criticar explicações científicas, relacionando-as com explicações quotidianas e a verificar a exatidão do conteúdo científico (McNeill, 2008). Como pensadores críticos os professores valorizam o rigor intelectual, a crítica construtiva e o questionamento de ideias (Martin & Hand, 2009). São também capazes de tornar explícitas crenças, teses e equívocos (Chin & Osborne, 2010); produzir e avaliar raciocínios, provas e

contra-argumentos (Chin & Osborne, 2010; Larrain et al., 2014; McNeill & Pimentel, 2010; Simon et al., 2006); desafiar pontos de vista antagónicos e através de um questionamento aberto desencadear modelos de pensamento divergentes (Chin & Osborne, 2010; Martin & Hand, 2009; McNeill & Pimentel, 2010).

O papel de professor mais comumente descrito nos estudos analisados é o de facilitador da argumentação. Tal papel reúne várias atividades, tais como “envolver”, “encorajar”, “fornecer”, “permitir”, “articular” e “escutar” o discurso dos alunos. Mais precisamente, Herrenkohl et al. (1999) sublinham a importância de envolver os alunos na avaliação do seu próprio pensamento assim como do dos colegas. Em Martin e Hand (2009), o professor encoraja os alunos a gerar conjeturas, estratégias de solução alternativas e formas de interpretação da prova. Outro elemento constituinte e constituidor do papel do professor como agente de facilitação é fornecer aos alunos feedback, recursos e oportunidades para recolher, registar e representar prova (Avraamidou & Zembal-Saul, 2005; Martin & Hand, 2009; McNeill, 2008). Permitir que as vozes e perguntas dos alunos sejam ouvidas e que haja uma conversa exploratória, sem intervenção, centrada no aluno é igualmente importante (Chin & Osborne, 2010; Larrain et al., 2014; Martin & Hand, 2009). Finalmente, há autores que sublinham a capacidade dos professores para ouvirem (Martin & Hand, 2009; Simon et al., 2006) e articularem o discurso dos alunos através do espelhamento das suas ideias ou elaborando materiais de seguimento (Chin & Osborne, 2010; Herrenkohl et al., 1999; Larrain et al., 2014). Chen et al. (2016) centram-se particularmente no papel do professor como inquiridor, que pode assumir quatro tipos: fornecedor (de recursos/estímulos), moderador (de discussões), orientador (no sentido de *coach*), e participante (na comunidade da aula). Alternar entre estes papéis é necessário para que se possa orquestrar o discurso na sala de aula.

Métodos de investigação

Como foi explicitado na terceira pergunta base da investigação, um aspeto complementar do metaestudo consiste em enunciar os vários métodos utilizados pelos autores responsáveis pelos estudos analisados. Esta informação não apenas fornece uma contextualização mais ampla dos resultados que os vários estudos fornecem, mas também pode igualmente guiar investigação futura neste campo, como será comentado mais adiante na secção Discussão.

A maioria dos estudos analisados adotou o *Toulmin Argument Pattern* (TAP), ou variantes, como principal método de análise do discurso argumentativo em aula, sozinho ou em conjunto com outro(s) método(s). Mais precisamente, tanto Simon et al. (2006) como Dawson e Venville (2010) aplicaram TAP em conjunto com uma

análise de conteúdo baseada na codificação de atividades argumentativas (aquelas apresentadas na Tabela 2). McNeill e Pimentel (2010) e Berland e Reiser (2009) aplicaram uma versão simplificada do modelo de Toulmin que consiste em tese (*claim*), prova (*data*) e raciocínio (combinação do *warrant* e *backing*) específico ao tópico em questão. Além disso, McNeill e Pimentel (2010) analisaram os tipos de interação dialógica como estando conectados, independentes ou rejeitados, e os tipos de questões como sendo abertas, fechadas, retóricas ou administrativas. De forma semelhante Berland e Reiser (2009) distinguiram também os tipos de objetivos entre fazer sentido, articulação e persuasão. Chin e Osborne (2010) também aplicaram TAP e distinguiram entre quatro tipos de questões: pergunta chave, informação básica, informação desconhecida ou ausente, e condições mencionadas.

Nos restantes estudos foram utilizados vários outros métodos. Larrain et al. (2014) aplicaram a unidade triádica de Leitão (2000) que consiste em argumento, contra-argumento e resposta. Berland e Hammer (2012) aplicaram uma análise de esquemas, ou seja, de formas dinâmicas nas quais uma turma (alunos e professor) converge num entendimento estável (ou não) sobre o que estava a acontecer, por exemplo, uma partilha de ideias, uma discussão argumentativa ou discordante. McNeill (2008) construiu estudos de caso para cada professor participante baseados nas transcrições das interações na sala de aula, nas suas respostas a um questionário e nas explicações científicas escritas pelos alunos. Herrenkohl et al. (1999) combinaram igualmente a análise de discurso em sala de aula e a avaliação do nível de raciocínio conceptual e científico dos alunos. É interessante sublinhar que no estudo acima mencionado, não só o investigador estava presente na sala de aula mas também era livre de intervir sempre que as discussões entre professor e alunos não seguissem o rumo “certo”. Pelo contrário, em Martin e Hand (2009), a observação não é feita pelo investigador mas por um profissional de desenvolvimento que serve de elemento de ligação (um professor reformado) e que não intervém durante a aula. Os dados da observação são complementados com entrevistas ao professor e ao elemento DP. Finalmente, uma combinação entre observação em sala de aula e dados de entrevistas também é feita por Avraamidou e Zembal-Saul (2005), que, além disso, adotam o método de comparação constante para análise dos dados, que também é feito no estudo de Chen et al. (2016).

Discussão

Os resultados que aqui apresentamos podem ser relevantes para os investigadores do campo da argumentação e da educação, assim como para professores.

A principal descoberta diz respeito ao papel dos professores no que toca à promoção de atividades relacionadas com a argumentação na sala de aula. Inde-

pendentemente do ano ou do contexto étnico do aluno, os investigadores estão de acordo em que existem pelo menos três tipos de papel que o professor pode ou deve ter para que a argumentação surja como natural no discurso na sala de aula. Como a maioria dos estudos analisados tinha como objeto temas científicos (com a exceção de três que lidavam com questões sociocientíficas), o conhecimento científico e o uso de argumentos válidos por parte dos professores mostra-se essencial para que a prática argumentativa possa acontecer. Em primeiro lugar, isto implica que os professores estejam familiarizados com os conceitos e teorias tratados na sala de aula a um nível que lhes seja permitida alguma improvisação, significando isto “consideração e tato pedagógico” que os professores devem demonstrar em situações interativas de ensino-aprendizagem (van Manen, 1995). Em segundo lugar, a denominação do professor como cientista também implica que este saiba como e quando envolver os alunos em práticas científicas significativas, sendo uma delas a argumentação, relacionada não apenas com a literacia científica mas também com a educação para a cidadania e com uma literacia disciplinar ampla que atravessasse as áreas de conteúdos (McNeill & Knight, 2013).

Subsequentemente, um professor que esteja ciente do significado e da função da prática argumentativa como um instrumento para criar e manter comunidades de prática na sala de aula (Duschl & Osborne, 2002) é também um pensador crítico e um facilitador de argumentação. O uso explícito dos componentes básicos do argumento no ensino, e a sugestão de que sejam corretamente utilizados pelos alunos, é um primeiro passo a ser dado. O segundo passo diz respeito aos elementos e padrões discursivos que os professores devem implementar, se querem que os alunos sejam membros ativos de tais comunidades, coconstrutores e avaliadores de conhecimento e aprendizes eficientes. As aulas de ciência tradicionais consistem frequentemente num padrão discursivo em que o professor inicia com uma questão, os alunos respondem, e o professor avalia a resposta, o que é conhecido como *Initiation-Response-Evaluation* (IRE) (Lemke, 1990). Para que um professor seja capaz de promover a argumentação na sua sala de aula, este deve saber deixar de lado o papel autoritário que lhe foi atribuído ao longo dos anos e realizar uma considerável mudança da forma como atua na sala de aula. O professor é o representante da comunidade científica na aula. A questão é que a validade, ou não, dos argumentos apresentados pelos alunos não deve derivar da autoridade que detém enquanto representante desta comunidade mas sim da racionalidade científica. Tornar mais fácil o percurso dos alunos no seu próprio processo de indagação e construção de conhecimento é o âmago deste processo.

No que diz respeito aos métodos de análise utilizados para identificar discursos e técnicas promotoras de argumentação, foi observada uma limitação entre os estudos

analisados. A maior parte dos investigadores optou por uma análise da estrutura dos argumentos, e não dialógica da argumentação. Esta abordagem limita as descobertas e as recomendações a argumentos como produto de um discurso, deixando de lado os aspetos dinâmicos da argumentação como um processo. Algumas notáveis exceções incluem a análise de questões como sugestões para que os alunos argumentem (Chen et al., 2016; Chin & Osborne, 2010; McNeill & Pimentel, 2010) ou a aplicação de esquemas como forma de identificação de tipos de interação (Berland & Hammer, 2012). A investigação futura deve colocar mais ênfase nos tipos de diálogo e movimentações dialógicas que formam estruturas argumentativas significativas.

Devem ser também referidas aqui duas limitações. A primeira refere-se à exclusão de estudos que analisem as perceções dos professores e as dificuldades referentes à implementação de práticas argumentativas na sala de aula. A segunda refere-se à omissão de outro fator importante que acrescenta ao papel do professor como facilitador da argumentação entre estudantes: a multimodalidade de comunicação nas aulas (Bourne & Jewitt, 2003). O discurso na sala de aula é uma atividade complexa, composta por fatores vários e formas potenciais de os avaliar. Presumir que facilitar o discurso argumentativo em aula é uma tarefa fácil dependente apenas de indicações sobre como agir ou não é uma ilusão.

Pode dizer-se que é necessário implementar mais programas/contextos potencialmente favoráveis ao desenvolvimento profissional dos professores, para que mais práticas dialógicas surjam na sala de aula, incluindo a prática da argumentação. A nossa assunção é que as mais-valias em seguir este caminho seriam muitas, tendo por base as relações já testadas no envolvimento dos alunos na argumentação e na aprendizagem. Ensinar professores como se argumenta e como se facilita a argumentação entre alunos e avaliar o impacto no desempenho dos alunos faz parte da nossa investigação futura. Por último, a comparação transcultural e interdisciplinar das práticas de ensino tornaria mais claro quais os métodos e atividades de promoção da argumentação que seriam mais adequados a determinados contextos em relação a outros.

Referências bibliográficas

- Andriessen, J., Erkens, G., van de Laak, C. M., Peters, N., & Coirier, P. (2003). Argumentation as negotiation in computer-supported collaborative writing. In J. Andriessen, M. Baker, & D. Suthers (Eds.), *Arguing to learn: Confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environments* (pp. 79-116). Dordrecht: Kluwer.
- Antunes, F., & Dionísio, M. D. L. (2011). Editorial. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 3-6.

- Antunes, M. P. L., & Galvão, C. (2015). Manuais escolares de ciências naturais de 8º ano em Portugal e estrutura conceptual do PISA 2006. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 139-169.
- Almeida, P., Figueiredo, O., & Galvão, C. (2012). A argumentação em tarefas de manuais escolares portugueses de biologia e de geologia. *Investigações em Ensino de Ciências*, 17(3), 571-591.
- Asterhan, C., & Schwarz, B. B. (2009). Argumentation and explanation in conceptual change: Indications from protocol analyses of peer-to-peer dialog. *Cognitive Science*, 33(3), 374-400. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1551-6709.2009.01017.x>
- Avraamidou, L., & Zemal-Saul, C. (2005). Giving priority to evidence in science teaching: A first-year elementary teacher's specialized practices and knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(9), 965-986. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/tea.20081>
- Baker, M. (2003). Computer-mediated argumentative interactions for the co-elaboration of scientific notions. In J. Andriessen, M. Baker, & D. Suthers (Eds.), *Arguing to learn: Confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environments* (pp. 47-78). Amsterdam: Springer.
- Baker, M. J. (2009). Argumentative interactions and the social construction of knowledge. In N. M. Mirza & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices* (pp. 127-144). Berlin: Springer-Verlag.
- Barchfeld, P., & Sodian, B. (2009). Differentiating theories from evidence: The development of argument evaluation abilities in adolescence and early adulthood. *Informal Logic*, 29(4), 396-416. doi: <http://dx.doi.org/10.22329/il.v29i4.2906>
- Barnett-Page, E., & Thomas, J. (2009). Methods for the synthesis of qualitative research: A critical review. NCRM Working Paper Series, Number 01/09, Economic and Social Research Council. London, UK: National Centre for Research Methods. Consultado em <http://eprints.ncrm.ac.uk/690/>
- Bell, P., & Linn, M. C. (2000). Scientific arguments as learning artifacts: Designing for learning from the web with KIE. *International Journal of Science Education*, 22(8), 797-817. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/095006900412284>
- Berland, L. K., & Hammer, D. (2012). Framing for scientific argumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(1), 68-94. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.20446>
- Berland, L. K., & Reiser, B. J. (2009). Making sense of argumentation and explanation. *Science Education*, 93(1), 26-55. doi: 10.1002/sce.20286
- Bourne, J., & Jewitt, C. (2003) Orchestrating debate: A multimodal analysis of classroom interaction. *Reading, Language and Literacy*, 23(2), 64-72. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9345.3702004>
- Chen, Y.-Ch., Hand, B., & Norton-Meier, L. (2016). Teacher roles of questioning in early elementary science classrooms: A framework promoting student cognitive complexities in argumentation. *Research in Science Education*. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11165-015-9506-6>
- Chin, C., Osborne, J. (2010). Students' questions and discursive interaction: Their impact on argumentation during collaborative group discussions in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(7), 883-908. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/tea.20385>

- CNE - Conselho Nacional de Educação (2014), *Estado da Educação 2014*, CNE, Lisboa, Portugal.
- Dawson, V. M., & Venville, G. (2010). Teaching strategies for developing students' argumentation skills about socioscientific issues in high school genetics. *Research in Science Education*, 40, 133-148. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11165-008-9104-y>
- De Chiaro, S., & Leitão, S. (2005). O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 350-357. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722005000300009>
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312. doi: 10.1002/(SICI)1098-237X(200005)84:3<>1.0.CO;2-W/issuetoc
- Duschl, R. A., & Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education*, 38(1), 39-72. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03057260208560187>
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's Argument Pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88(6), 915-933. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/sci.20012>
- European Reference Framework (2007). *Key competences for lifelong learning: A European framework*. Luxembourg: European Communities. Consultado em <http://enil.ceris.cnr.it/Basili/EnL/gateway/europe/EUkeycompetences.htm>
- Felton, M. (2004). The development of discourse strategies in adolescent argumentation. *Cognitive Development*, 19(1), 35-52. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2003.09.001>
- Felton, M., Garcia-Mila, M., Villarroel, C., & Gilabert, S. (2015). Arguing collaboratively: Argumentative discourse types and their potential for knowledge building. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 372-386. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12078>
- Felton, M., & Kuhn, D. (2001). The development of argumentative discourse skill. *Discourse Processes*, 32(2-3), 135-153. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0163853X.2001.9651595>
- Garcia-Mila, M., & Andersen, C. (2008). Cognitive foundations of learning argumentation. In S. Erduran & M. P. Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Recent developments and future directions* (pp. 29-47). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Gilabert, S., Garcia-Mila, M., & Felton, M. K. (2013). The effect of task instructions on students' use of repetition in argumentative discourse. *International Journal of Science Education*, 35(17), 2857-2878. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2012.663191>
- Glassner, A., & Schwarz, B. B. (2007). What stands and develops between creative and critical thinking? Argumentation? *Thinking Skills and Creativity*, 2(1), 10-18. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2006.10.001>
- Herrenkohl, L. R., Palinscar, A. S., DeWater, L. S., & Kawasaki, K. (1999). Developing scientific communities in classrooms: A socio-cognitive approach. *The Journal of the Learning Sciences*, 8(3-4), 451-493. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10508406.1999.9672076>
- Jiménez-Aleixandre, M. P. (2002). Knowledge producers or knowledge consumers? Argumentation and decision making about environmental management. *International Journal of Science Education*, 24(11), 1171-1190. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09500690210134857>

- Jiménez-Aleixandre, M. P., & Brocos, P. (2015). Desafios metodológicos na pesquisa da argumentação em ensino de ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 17(spe), 139-159. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-2117201517s08>
- Joiner, R., Jones, S., & Doherty, J. (2008). Two studies examining argumentation in asynchronous computer mediated communication. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(3), 243-255. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17437270802416848>
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. New York: Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62(2), 155-178. doi: <http://dx.doi.org/10.17763/haer.62.2.9r424r0113t67011>
- Kuhn, D. (1993). Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking. *Science Education*, 77(3), 319-337. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/sce.3730770306>
- Kuhn, D. (2010). Education for thinking. *Teaching Philosophy*, 33(4), 428-432. doi: <http://dx.doi.org/10.5840/teachphil201033452>
- Kuhn, D., & Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Psychological Science*, 22(4), 545-552. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0956797611402512>
- Kuhn, D., Shaw, V., & Felton, M. (1997). Effects of dyadic interaction on argumentative reasoning. *Cognition and Instruction*, 15(3), 287-315. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s1532690xci1503_1
- Kuhn, D., & Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child Development*, 74(5), 1245-1260. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00605>
- Larrain, A., Freire, P., & Howe, C. (2014). Science teaching and argumentation: One-sided versus dialectical argumentation in Chilean middle-school science lessons. *International Journal of Science Education*, 36(6), 1017-1036. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2013.832005>
- Lawson, A. E. (2003). The nature and development of hypothetico-predictive argumentation with implications for science teaching. *International Journal of Science Education*, 25(11), 1387-1408. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0950069032000052117>
- Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43(6), 332-360. doi: <http://dx.doi.org/10.1159/000022695>
- Lemke, J. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lund, K., Molinari, G., Séjourné, A., & Baker, M. (2007). How do argumentation diagrams compare when student pairs use them as a means for debate or as a tool for representing debate? *Computer-Supported Collaborative Learning*, 2(2-3) 273-295. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11412-007-9019-z>
- Martin, A. M., & Hand, B. (2009). Factors affecting the implementation of argument in the elementary science classroom: A longitudinal case study. *Research in Science Education*, 39(1), 17-38. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11165-007-9072-7>
- McDonald, C. V. (2010). The influence of explicit nature of science and argumentation instruction on preservice primary teachers' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(9), 1137-1164. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/tea.20377>

- McNeill, K. L. (2008). Teachers' use of curriculum to support students in writing scientific arguments to explain phenomena. *Science Education*, 93(2), 233-268. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/sce.20294>
- McNeill, K. L., & Knight, A. M. (2013). Teachers' pedagogical content knowledge of scientific argumentation: The impact of professional development on K-12 teachers. *Science Education*, 97(6), 936-972. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/sce.21081>
- McNeill, K. L., & Pimentel, D. S. (2010). Scientific discourse in three urban classrooms: The role of the teacher in engaging high school students in argumentation. *Science Education*, 94(2), 203-229. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/sce.20364>
- Mercier, H., & Sperber, D. (2011). Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 34(2), 57-74. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X10000968>
- Muller-Mirza, N., & Perret-Clermont, A.-N. (Eds.). (2009). *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices*. New York: Springer.
- Paterson, B. L., Thorne S. E., Canam C., & Jillings, C. (2001). *Meta-study of qualitative health research: A practical guide to meta-analysis and meta-synthesis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rapanta, C., Garcia-Mila, M., & Gilabert, S. (2013). What is meant by argumentative competence? An integrative review of methods of analysis and assessment in education. *Review of Educational Research*, 83(4), 483-520. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0034654313487606>
- Sadler, T. D., & Fowler, S. R. (2006). A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation. *Science Education*, 90(6), 986-1004. doi: 10.1002/sce.20165
- Sandoval, W. A., & Millwood, K. A. (2005). The quality of students' use of evidence in written scientific explanations. *Cognition and Instruction*, 23(1), 23-55. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s1532690xc2301_2
- Schwarz, B. B. (2009). Argumentation and learning. In N. Muller-Mirza & A.-N. Perret-Clermont, (Eds.), *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices* (pp. 91-126). New York: Springer.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Simon, S., Erduran, S., & Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 235-260. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09500690500336957>
- van Gelder, T., Bissett, M., & Cumming, G. (2004). Cultivating expertise in informal reasoning. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 58(2), 142-152. <http://dx.doi.org/10.1037/h0085794>
- van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33-50. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1354060950010104>
- Voss, F. J., & Van Dyke, J. A. (2001). Argumentation in Psychology: Background comments. *Discourse Processes*, 32(2-3), 89-111. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0163853X.2001.9651593>
- Walton, D. N. (1988). Burden of proof. *Argumentation*, 2(2), 233-254. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF00178024>

- Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research on educational dialogue. *British Educational Research Journal*, 34(3), 347-361. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01411920701532228>
- Wilson, C. D., Taylor, J. A., Kowalski, S. M., & Carlson, J. (2010). The relative effects and equity of inquiry-based and commonplace science teaching on students' knowledge, reasoning, and argumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(3), 276-301. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/tea.20329>
- Wolfe, C. R., Britt, M. A., & Butler, J. A. (2009) Argumentation schema and the myside bias in written argumentation. *Written Communication*, 26, 183-209. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0741088309333019>
- Yackel, E., & Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 458-477.
- Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35-62. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/tea.10008>

Políticas Públicas de Educação de Adultos em Portugal - Transições na Era Pós-Novas Oportunidades: Perceções de uma Equipa Técnico-Pedagógica

Marta de Oliveira Rodrigues¹ e Armando Paulo Ferreira Loureiro²

Resumo

Este artigo resulta de uma investigação que pretendeu analisar as perceções de uma equipa técnico-pedagógica de um extinto Centro Novas Oportunidades (CNO) sobre as alterações resultantes da passagem de um período marcado pela Iniciativa Novas Oportunidades (INO) para uma época de transição de políticas educativas em que se implementavam os Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP). Este estudo exploratório de natureza qualitativa foi realizado junto de oito “profissionais” de um CQEP da região Norte de Portugal, utilizando como técnica de recolha de dados a inquirição por entrevista. Os resultados obtidos permitem-nos concluir, entre outros aspetos, que a maioria dos entrevistados não concorda com a mudança ocorrida entre a INO e o Medida Vida Ativa, considerando-a economicista e que não resolveu as questões fulcrais de melhoria da INO e dos seus centros.

Palavras-chave: balanço de competências; equipa técnico-pedagógica; Centro Novas Oportunidades; Centro para a Qualificação e Ensino Profissional

1 Mestre em Ciências da Educação/Especialização em Educação de Adultos. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Email: smarta.or@hotmail.com

2 Professor Auxiliar da Escola das Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Investigador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto/Portugal. Email: aloureiro@utad.pt

Artigo recebido a 02-01-2016 e aprovado a 21-11-2016.

Public Policy of Adult Education in Portugal – Transitions in the Post-New Opportunities: Perceptions of a Technical-Pedagogical Team

Abstract

This article is the result of an investigation that seeks to analyze the perceptions of a technical - pedagogical team of an extinct New Opportunities Centre (CNO) on the changes resulting from the passage of a period marked by the New Opportunities Initiative (INO) to a time of transition in education policies that implemented the Centers for Training and Professional Education (CQEP). This exploratory qualitative study was conducted among eight "professionals" of a CQEP of the northern Portugal, using as technique the interview survey. The results allow us to conclude, among other things, that the majority of respondents did not agree with the change that occurred between the INO and the Measure Active Life, considering it as economist and that did not solve the key issues to improve the INO and its centres.

Keywords: Assessment of Competencies, Technical-Pedagogical Team, New Opportunities Centre, Centre for Training and Professional Education

Políticas Públicas de Educación de Adultos en Portugal – Transiciones en lo Post-Nuevas Oportunidades: Percepciones de un Equipo Técnico Pedagógico

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación que busca analizar las percepciones de un equipo técnico pedagógico de un extinto Centro Nuevas Oportunidades (CNO) en los cambios derivados de la transición de un periodo marcado por la Iniciativa Nuevas Oportunidades (INO) por un período de transición en las políticas educativas que implementaron el Centro de Capacitación y Formación Profesional (CQEP). Este estudio cualitativo exploratorio se llevó a cabo entre ocho "profesionales" de un CQEP del norte de Portugal, utilizando como una técnica para la recogida de datos, la entrevista.

Los resultados nos permiten concluir que, entre otras cosas, la mayoría de los encuestados no estaba de acuerdo con el cambio que se produjo entre la INO y la Medida Vida Activa, caracterizándolo como economicista y que no resolvió las cuestiones clave para mejorar la INO y sus centros.

Palabras clave: Evaluación de Competencias, Equipo Técnico Pedagógico, Centro Nuevas Oportunidades, Centro de Formación y Educación Profesional

Introdução

Em dezembro de 2011, foi iniciado um processo de extinção da rede de Centros de Novas Oportunidades, sendo planeada a sua substituição pela rede de Centros para a Qualificação e Ensino Profissional. Numa fase de transição de políticas educativas, surge o presente estudo, que pretende compreender como uma equipa técnico-pedagógica de um extinto CNO perspetiva as mudanças operadas na nova rede de Centros e quais as consequentes implicações traduzidas na Educação de Adultos (EA) em Portugal.

Sendo o objetivo deste artigo elencar as diferenças e as semelhanças entre a Iniciativa Novas Oportunidades e a Medida Vida Ativa, e as principais mudanças operadas nas práticas de EA em Portugal, começamos por realizar uma breve referência ao modelo do balanço de competências (BC) como forma de enquadrar os sistemas que aqui procuraremos comparar: os CNO e os CQEP, pois estes modelos caracterizam-se como um mecanismo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) adquiridas ao longo da vida dos indivíduos, em diversos contextos informais, formais e não formais, assente no balanço de competências. De seguida, faz-se uma breve referência à passagem dos CNO para os CQEP.

Num segundo momento, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa em que se baseia este artigo, assim como os resultados a que chegámos. Terminamos com algumas considerações que remetem para aquela que é entendida pelos participantes no estudo como sendo a principal diferença entre os dois modelos.

Balanço de competências e dispositivos para seu reconhecimento, validação e certificação

O BC é um processo de natureza interpretativa que permite a qualquer indivíduo reconhecer os papéis que desempenha, os significados atribuídos e a sua relação com o contexto em que ocorrem. É uma metodologia flexível que possibilita a identificação de competências, em que o sujeito aprende a identificar os seus projetos pessoais, sociais e profissionais, a descobrir potencialidades e a construir novos saberes.

O BC em Portugal constitui-se particularmente como um dispositivo que colhe influências do modelo francês. Este dispositivo tem por objetivo colmatar uma inadequação entre os sistemas profissional, de formação e o de emprego que, embora com configurações distintas, são comuns em todo o espaço europeu. Em Portugal, podemos apontar, como especificidades, o grande número de adultos pouco escola-

rizados, pouco qualificados, sem formação e o défice de certificação de grande parte da população ativa (Imaginário, 2000).

Nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) e posteriormente nos CNO, o processo de RVCC assentava em metodologias como o BC e a análise de histórias de vida, tendo em conta um Referencial de Competências-Chave. Estes processos eram desenvolvidos a partir da elaboração de um portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA), onde o adulto, apoiado pela equipa técnico-pedagógica, identificava através de uma reflexão crítica as vivências mais significativas, de forma a obter a certificação pretendida. Era um processo individualizado, que decorria de acordo com o ritmo de cada adulto.

Nos CQEP, a metodologia do balanço de competências, como uma das formas de realização do processo de RVCC, também está prevista. A condução de tal processo é da responsabilidade do Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências (TORVC) e este “deve ter formação e ou experiência numa das seguintes vertentes: [...] d) Metodologias de educação e formação de adultos, incluindo o balanço de competências e a construção de portefólios” (Artigo 12.º, da Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março). Com a redefinição do papel do profissional de RVC para Técnico ORV, através da extinção da categoria Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento, o TORV passou a ter um papel ainda mais importante na fase de BC.

De seguida, procuramos dar conta, brevemente, do processo de criação e substituição dos CNO e do surgimento dos CQEP, bem como das suas principais características, pois o nosso estudo empírico debruçou-se sobre uma equipa que trabalhou num CNO e perspectivava trabalhar num CQEP, aquando da sua efetiva implementação.

A extinção dos CNO e a criação dos CQEP

As iniciativas inovadoras introduzidas pela ANEFA na realidade portuguesa em 1999, com a criação de cursos de educação e formação de adultos com acesso a uma dupla certificação (escolar e profissionalizante) e a criação de uma rede pioneira e experimental de CRVCC foram sujeitas a uma enorme mudança de escala, com a criação da Iniciativa Novas Oportunidades e a implantação de uma rede de CNO. Ao reverter os CRVCC em 2005, a INO atribuiu-lhes outras funções ligadas ao encaminhamento dos adultos que procuram a educação e formação. Essas funções prendem-se com o diagnóstico, a triagem e o encaminhamento dos adultos; o desenvolvimento de processos de RVCC; a realização de ações de formação complementares e de curta duração ou outras ofertas de educação e formação, bem como o acompanhamento do candidato certificado.

As alterações desencadeadas pela INO não foram sentidas de imediato, ao nível das práticas desenvolvidas no terreno. O ponto fulcral de viragem deu-se, especialmente, entre o final de 2007 e o início de 2008, quando se iniciou uma etapa de assimilação das novas orientações políticas, fundamentada em diversos materiais estruturantes das atividades dos CNO, tais como a Carta da Qualidade; o Referencial de Competências-Chave do Nível Secundário; o Decreto-Lei 396/2007, de 31 de dezembro, que cria o Catálogo Nacional de Qualificações; a Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio, que regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades, entre outros.

Em finais de 2011 a rede de CNO é reestruturada e limitada. Em dezembro de 2012, todos os CNO são encerrados, com exceção dos que se autofinanciam. Em 2012, a ANQ dá lugar à ANQEP criada pelo Decreto-Lei n.º 36/2012 e a 28 de março é publicada a Portaria n.º 135-A/2013, que regula a criação da nova rede nacional de CQEP – tutelados pelo Ministério da Educação e Ciência, Ministério da Economia e do Emprego e Ministério da Solidariedade e da Segurança Social – a organização e o funcionamento desta rede, determinando ainda o seu domínio de intervenção, que é centrado:

- a) Na informação, orientação e encaminhamento de jovens e de adultos que procurem uma formação escolar, profissional ou de dupla certificação e ou visem uma integração qualificada no mercado de emprego;
- b) No desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, adiante designados processos de RVCC, adquiridas pelos adultos ao longo da vida, por vias formais, informais e não formais, nas vertentes escolar, profissional ou de dupla certificação, em estreita articulação com outras intervenções de formação qualificantes;
- c) Na resposta à necessidade de assegurar, complementarmente ao previsto nas alíneas anteriores, a integração na vida ativa e profissional das pessoas com deficiência e incapacidade;
- d) No apoio à Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P., (ANQEP,I.P.), no que se refere às suas competências específicas de definição de critérios de estruturação da rede e de implementação de mecanismos de acompanhamento e de monitorização das ofertas no âmbito do sistema de formação de dupla certificação (Portaria n.º 135-A/2013, p. 1914-2).

Da análise da portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, Martins (2013, p. 328) denota que “o que sobressai na lógica de atuação do Estado é a permanência da orientação procedimental.” Segundo o mesmo autor,

Permanece o apelo a uma lógica de candidatura aos possíveis parceiros da acção pública. Valoriza-se uma lógica territorial de intervenção que apela à utilização e às potencialidades dos recursos do local. Procura-se avançar no sentido de promover respostas singularizadas para situações muito particulares dos grupos e dos indivíduos que habitam os territórios. (Martins, 2013, p. 328)

O autor verifica também que se redefine,

... o papel dos técnicos de RVCC para técnicos de ORVC onde o alargamento do papel inerente à categoria anterior e a sobrecarga de funções apenas se parece justificar por razões meramente económicas e ainda na intenção avaliadora de classificar e quantificar o processo de RVC o que vai ao arrepio das metodologias avaliativas até agora seguidas neste modelo de educação e formação de adultos. (Martins, 2013, p. 329)

Verificamos, com a extinção dos CNO e com a criação dos CQEP, que os procedimentos por parte do Estado, no campo das políticas públicas de EA, não sofreram mudanças significativas. A par da filosofia da INO e dos seus centros, mantém-se a prioridade do Programa do XIX Governo Constitucional em qualificar os jovens e adultos portugueses; prevalece o método de atuação em parceria; mantém-se os processos de candidatura e propõe-se a prática de intervenções individualizadas sobre os destinatários das ações (Martins, 2012).

Contudo, verificamos algumas diferenças entre os modelos, destacando, em primeiro lugar, a clara orientação para o ensino profissional, no Modelo Vida Ativa, que assenta na premissa da relação entre mais educação e empregabilidade (Martins, 2012) e, em segundo, a introdução de uma nova preocupação: a de integrar a população com deficiência a nível social e do mercado de trabalho.

Uma terceira diferença que podemos realçar entre estas redes de centros, relaciona-se com a etapa de certificação dos processos RVCC. A sessão de júri de certificação passa a integrar a realização de uma prova (escrita, oral ou prática) e o júri passa a ser constituído unicamente por elementos externos ao processo de RVCC. Esta avaliação quantitativa da prova final e do processo de RVCC é totalmente contrária às metodologias de avaliação neste tipo de processos.

Com a mudança de designação dos técnicos de RVCC, extingue-se a categoria profissional de Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) e os TORVC passam a acumular as tarefas de acolhimento, diagnóstico, orientação e informação e encaminhamento não só de adultos como também de jovens com idade igual ou superior a 15 anos, ou a frequentar o último ano de escolaridade do ensino básico. O alargamento do papel relativo a estes técnicos bem como o acréscimo de funções pode ser justificado por motivos económicos (Martins, 2012).

O Despacho n.º 6904/2013, de 28 de maio, define os critérios de seleção das entidades promotoras de CQEP e de apreciação do Plano Estratégico de Intervenção. Em setembro de 2013, a ANQEP encerrou o processo de análise técnico-pedagógica de candidaturas para a criação dos novos Centros e em novembro desse ano as entidades foram notificadas do resultado obtido. Após um período de reapreciação das candidaturas não aprovadas, a 11 de dezembro de 2013 a ANQEP, apresentou ao público a nova rede de 214 CQEP (ANQEP, 2013) após a extinção dos 450 CNO, existentes em 2011. Em finais de março de 2014, altura em que concluímos a nossa investigação, a informação sobre o funcionamento dos CQEP ainda era muito reduzida e poucos ou nenhuns centros estavam em funcionamento.

Com o Despacho n.º 1709-A/2014, publicado a 3 de fevereiro, que regula a afetação de recursos humanos aos CQEP a funcionar nas escolas públicas, o Ministério da Educação e da Ciência define uma optimização dos recursos humanos disponíveis e determina que os docentes do quadro e os psicólogos dos Serviços de Psicologia e Orientação irão integrar as equipas dos CQEP. Os Centros de formação do IEFP ainda não tinham orientações de contratação de recursos humanos e os centros privados, sem financiamento iam colocando, esporadicamente, anúncios de oferta de emprego dirigidos essencialmente a licenciados em psicologia, em condição de realizar um estágio profissional.

De seguida, fazemos uma breve apresentação do processo de investigação empírica, realizado num Centro para a Qualificação e Ensino Profissional do norte do país, a oito profissionais da EA, de forma a expor as suas perceções sobre os modelos da INO e da Medida Vida Ativa.

Metodologia e caracterização dos participantes

A investigação que aqui trazemos surge com o processo de extinção da rede de CNO e da sua substituição pela rede de CQEP, com o objetivo de compreender como uma equipa técnico-pedagógica perspetivava as mudanças ocorridas decorrentes da transição entre os programas, Novas Oportunidades e Vida Ativa.

Recorremos à análise documental (especificadamente a um conjunto de literatura e documentos normativos) e à entrevista, como técnicas de recolha de dados. Optamos por realizar um estudo de caso que recolhe dados de natureza qualitativa e por realizar entrevistas aos elementos constituintes da equipa técnico-pedagógica do extinto CNO. Yin (2010, p. 39), descreve o estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes.”

O estudo empírico teve início em novembro de 2013, com a realização de entrevistas semiestruturadas de acordo com um guião previamente definido com questões comuns a todos os entrevistados, de forma a conhecer, entre outras, as perceções da equipa acerca do extinto modelo da INO e os CNO, sobre o Modelo da Medida Vida Ativa e os CQEP, bem como as suas expectativas sobre as alterações e o curso da EA em Portugal. A análise de conteúdo de Bardin (1995) foi a técnica utilizada no tratamento da informação.

Os critérios de escolha dos entrevistados para inclusão neste estudo foram a pertença à equipa à data da extinção do CNO selecionado e estar, à data da entrevista, vinculados contratualmente com a instituição, sendo as suas características individuais e profissionais apresentadas no Quadro 1, de forma sintetizada.

Quadro 1
Elementos de Caracterização da Equipa Técnico-Pedagógica

Nomes Fictícios	Sexo	Idade	Habilitações Académicas	Função	Experiência profissional como membro da equipa	Experiência profissional na EA
Abigail	F	43	Licenciatura em Ensino de Português	Formadora	De Fevereiro de 2009 a Dezembro de 2011	Profissional RVC e Formadora em cursos EFA
Ari	M	34	Licenciatura em Ensino de Filosofia e Técnico Superior de Higiene, Segurança e Saúde no Trabalho	Formador	De 2008 a Dezembro de 2011	Formador em formações modulares e cursos EFA, Mediador e Coordenador de cursos EFA
Alberta	F	42	12º Ano de escolaridade	Tutora	De 2010 a Dezembro de 2011	Formadora em formações modulares e cursos EFA e Avaliadora em processos de RVCC PRO
Artur	M	52	Bacharelato em Engenharia Eletrotécnica, licenciatura em Ensino de Educação Tecnológica e pós-graduação em Tecnologias Educativas	Tutor	Meados de 2006 a Dezembro de 2011	Formador em Formações Modulares, Avaliador em processos de RVC PRO

Anaís	F	54	Licenciatura em Psicologia	TORVC	De 2007 a Dezembro de 2011	Técnica de Orientação Vocacional
Amadis	M	50	Licenciatura em Sociologia	TORVC	De meados de 2006 a Dezembro de 2001	Técnico de Orientação Vocacional, e Coordenador de Formação
Alice	F	36	Licenciatura em Psicologia; pós-graduação em Psicologia Clínica e mestrado em Psicologia Escolar	Formadora	Desde meados de 2007 até Dezembro de 2011	Mediadora e Formadora em cursos EFA
Ada	F	34	Licenciatura em Português-Inglês (via ensino); pós-graduação em Cultura Portuguesa e pós-graduação em Intervenção Social em grupos de Risco	Formadora	De 2009 a Dezembro 2011	Formadora em cursos EFA e formações Modulares

Assim, dos oito entrevistados cinco são mulheres e três são homens, com idades compreendidas entre os 34 e os 54 anos; três foram Formadores no CNO, tendo apenas um mantido a mesma função no CQEP e dois com a instituição que gere o atual CQEP; dois desempenharam funções de Tutores no CNO e mantêm esta função no CQEP, embora este não estivesse ainda a realizar processos de RVCC; um foi Profissional de RVC no CNO e no momento da entrevista exercia funções de Formadora na instituição; um entrevistado foi TDE e um Coordenador no CNO, realizando ambos funções de TORVC no CQEP. Segundo a ANQEP, e de acordo com o Decreto-lei n.º 135-A/2013, de 28 de março, a equipa dos CQEP é constituída pelo Coordenador, pelos Técnicos de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências e pelos Formadores ou Professores externos aos centros; extinguindo-se desta forma os cargos de Diretor, Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento e de Administrativo existentes nos CNO.

A formação académica dos inquiridos era maioritariamente de nível superior, na área das ciências sociais e humanas. Tais dados vão ao encontro de alguns estudos realizados no âmbito das qualificações dos novos profissionais da EA, que comprovam que estes são mais jovens, pertencem, na sua maioria, ao sexo feminino e são mais qualificados do que os que já estavam na profissão (Guimarães, 2010). Vão ainda ao encontro de diferentes análises teóricas e empíricas realizadas acerca dos que

trabalham no campo da EA: a maioria dos recursos humanos que trabalham neste campo não tem formação académica específica na área (Guimarães, 2010; Loureiro & Caria, 2013; Martins, 2012).

Apesar de estes profissionais não terem uma formação de base na área da EA, verificámos que grande parte dos inquiridos valorizava a formação contínua e a maioria das ações de formação realizadas prendem-se com as metodologias do BC. Este facto pode estar relacionado com o facto da ANQ, a partir de 2008, ter encomendado ações de formação contínua a entidades de ensino superior (Guimarães, 2010). Os módulos integrados tinham por objetivos:

- Fomentar a formação continuada dos profissionais afetos aos CNO;
- Desenvolver conhecimentos relacionados com os contextos e as práticas que representavam a sua atividade profissional;
- Desenvolver competências no campo das metodologias e técnicas relacionadas com os processos de RVCC;
- Aprofundar conhecimentos relativos aos referenciais de competências e estratégias associadas à sua operacionalização (Guimarães, 2010).

De seguida, apresentam-se os resultados a que chegámos no que diz respeito às perceções da equipa técnico-pedagógica, procurando saber qual a opinião dos entrevistados sobre aspetos positivos e negativos acerca do extinto modelo INO e seus centros e do novo modelo implementado, Medida Vida Ativa e os CQEP, bem como as suas perceções sobre o futuro da EA em Portugal.

Perceções da equipa técnico-pedagógica sobre o modelo extinto do programa/iniciativa Novas Oportunidades e seus centros

No que diz respeito às perceções da equipa técnico-pedagógica sobre o modelo que sustentou a extinta INO e os seus centros, todos os entrevistados consideraram que tiveram aspetos positivos. A maioria (seis dos oito entrevistados), apontou o facto de ser um modelo alternativo de formação e qualificação que possibilitou o reconhecimento e certificação escolar e/ou profissional de saberes/competências adquiridas pelos adultos em contextos não-formais e informais de aprendizagem: "O processo de RVCC permite valorizar as aprendizagens e competências adquiridas ao longo da vida em contextos informais e não-formais e a experiência de vida é passível de ser formalizada e validada, como as aprendizagens formais o são" (Ari - Formador).

Quando se referiram aos CNO em concreto, todos os entrevistados consideraram que estes produziram vários aspetos positivos durante o seu período de vigência. Dos oito elementos entrevistados, sete apontaram como um dos aspetos positivos, a justiça social inerente ao processo de RVCC: "... os Centros de Novas Oportunidades permitiram que aquelas pessoas, que no seu tempo por razões diversas abandonaram os seus estudos, pudessem obter uma maior escolaridade" (Ari - Formador). Esta informação vai, desta forma, no sentido do que Martins (2012) afirma, ao defender que a implementação do processo de RVC foi justificada pela sua contribuição para uma maior justiça social.

A melhoria da condição de vida profissional de muitos adultos foi outro dos aspetos referidos pelos entrevistados (quatro): "Pela minha experiência pessoal posso afirmar que muitos sem esta certificação perderiam os seus postos de trabalho e outros não tinham conseguido progredir na sua carreira profissional" (Alice - Formadora).

Estes dados vão na linha do estudo sobre a avaliação externa da INO, referente a 2009-2010, que refere que 32% dos adultos declarou que a Iniciativa teve, pelo menos, um aspeto positivo, em termos profissionais (Rodrigues, 2011).

Mas, apesar de todos os entrevistados terem indicado vários aspetos positivos, de igual forma todos apontaram aspetos negativos à INO e aos CNO. Um dos mais referidos (cinco em oito entrevistados) foi a imposição do cumprimento de metas estabelecidas aos CNO e aos elementos das equipas técnico-pedagógicas. Os valores a atingir, num curto período de tempo, foram considerados como muito elevados, o que dificultou que se atingissem, tendo comprometido um trabalho de maior rigor e qualidade e tendo feito com que os CNO entrassem em competição uns com os outros em vez de cooperarem:

O principal aspeto negativo tem a ver com as metas e com os objectivos, quer a nível individual quer a nível de Centros Novas Oportunidades. Isso fez com que o processo a dada altura deixasse de ser tão exigente e fez com que existisse concorrência entre os centros em vez de um trabalho em rede. Os financiamentos dependiam dos resultados obtidos. O facilitismo e a falta de exigência fez com que o processo deixasse de ser tão credível como era antigamente (Alice - Formadora).

Estas críticas vão na linha da chamada de atenção de Martins (2012), que refere que os CNO e as suas práticas profissionais foram condicionados pela orientação para os resultados, sendo este um dos critérios de avaliação do funcionamento dos centros e da aprovação das candidaturas e do número de profissionais admitidos.

É de referir, ainda, que estudos como o de Guimarães e Barros (2011) apontam que esta necessidade de cumprir as metas estatísticas fomentou o desenvolvimento local de soluções técnico-processuais. Os mecanismos de controlo por parte da

ANQ (regulação da atividade profissional; a plataforma SIGO, etc.) incorporaram uma tendência para a normalização dos processos, que foram adequados a um conjunto de princípios de ação. Estas orientações conduziram a uma formalização e padronização dos processos de educação e formação Guimarães e Barros (2011).

Ora, sabemos que este tipo de trabalho técnico com adultos não responde efetivamente ao que os processos educativos e formativos deveriam supor (Loureiro, 2008; Loureiro & Cristóvão, 2010).

Outros três elementos da equipa técnico-pedagógica afirmaram que existem dois fatores que ameaçaram a credibilidade dos CNO e mais especificamente, do processo de RVCC. O primeiro relaciona-se com a falta de uniformização de processos e de funcionamento entre os CNO e a autonomia que equipas técnico-pedagógicas dos centros usufruem: “[Considero negativo] a discrepância dos processos e do funcionamento entre os centros, creio que o seu funcionamento deveria ser igual entre os CNO” (Artur – Tutor).

O segundo fator tem a ver com a forma como foi dada a formação aos profissionais, que foi considerada insuficiente e inadequada: “... o facto de a formação dada a todos os profissionais envolvidos ser insuficiente e o tempo de preparação dos mesmos para os diferentes processos, não ser o mais adequado” (Ari – Formador).

Segundo Valente, Carvalho e Carvalho (2009), um dos riscos associados à autonomia das equipas técnico-pedagógicas é a formação de técnicos em larga escala num curto período de tempo, cuja legibilidade passa pelos candidatos, empregadores e pela sociedade, através de um controlo e avaliação da qualidade limitado. Este facto relaciona-se também com as metas subjacentes à INO que se inscrevem numa lógica de trabalho por objetivos. Estas são razões pelas quais alguns entrevistados colocaram em causa a qualidade e o rigor do trabalho de alguns CNO.

No que concerne às melhorias que os entrevistados implementariam no modelo da INO e nos CNO, três entrevistados referiram que a etapa de seleção e diagnóstico seria a principal mudança que operariam: “Desde logo o processo de seleção dos candidatos...” (Ari – Formador); “Mudaria fundamentalmente o tipo de diagnósticos efetuados...” (Anais – TORVC).

A alteração das metas físicas a atingir subjacentes à INO foi mencionada por três entrevistados como forma de melhorar este programa.

As limitações em recursos humanos e físicos foram apontadas por três entrevistados como aspetos a serem melhorados, pois foram um constrangimento ao funcionamento da Iniciativa e dos CNO:

No eixo dos adultos, nos CNO, os aspetos a melhorar ou a colmatar seriam os recursos humanos, os recursos físicos e os objetivos, as metas (...) Os recursos humanos, terem uma equipa completa a trabalhar no Centro a tempo inteiro” (Amadis – TORVC).

Outro aspeto a melhorar, apontado por dois entrevistados, era o trabalho em rede dos centros: "... [tentar uma] maior sensibilização junto das instituições, no sentido, de criar sinergias entre os envolvidos" (Ari – Formador).

Perceções da equipa técnico-pedagógica sobre o novo modelo implementado e os Centros para a Qualificação e Formação Profissional

No que diz respeito às perceções da equipa técnico-pedagógica sobre o novo modelo implementado, Medida Vida Activa e os CQEP, cinco dos oito entrevistados consideraram que o modelo tem aspetos positivos, dois elementos da equipa referiram não ter conhecimentos para responder à questão e um considerou que este programa não tinha aspetos positivos porque assenta na obrigatoriedade de frequência das ofertas educativas:

Só considero que existam aspetos positivos se as pessoas não forem obrigadas a fazer formação, ou que as suas escolhas sejam respeitadas. Falo por experiência própria, eu tive uns cinco grupos de formação Vida Ativa, maioritariamente homens que trabalhavam na área da construção civil, e estavam a fazer formação na área de cozinha. O seu interesse nesta área foi nulo (Amélia – Tutora).

Três entrevistados destacaram a possibilidade de requalificação profissional e outros dois apontaram a possibilidade de aquisição de conhecimentos por parte dos formandos:

A tentativa da requalificação profissional pode ser uma motivação para as pessoas que querem aprender uma nova profissão e mudar de área profissional" (Anais, TORVC); "...positivo será também se o formando encarar este modelo como uma possibilidade de aquisição de novos conhecimentos ou reciclagem de outros (Ari – Formador).

Quando questionados sobre a possibilidade dos CQEP produzirem aspetos positivos, os oito entrevistados responderam afirmativamente. Seis deles referiram que o fator mais significativo seria dar continuidade ao trabalho realizado pelos extintos centros: "Num cenário hipotético, sim podem. Na medida em que estes centros vão substituir a antiga rede de centros e vão proporcionar aos adultos uma via alternativa de completar um ciclo de estudos ou obter uma carteira profissional" (Abigail – Formadora).

Outro aspeto positivo identificado por dois entrevistados diz respeito à resposta que muitos adultos aguardavam para terminar os seus processos que ficaram suspensos ou para outros que queriam dar início a um processo: "Ainda existem muitas

peças que ficaram com os seus processos suspensos e muitas outras que por vários motivos não tiveram oportunidade de se inscreverem e encontram-se sem certificação” (Amélia - Tutora).

Houve ainda quem previsse, como um dos pontos fortes dos CQEP, a implementação do rigor que faltou nos CNO:

Tendo presente algumas alterações, que possam ser feitas em torno do rigor, estas mediante a sua implementação poderão refletir aspetos positivos. Se isso era uma crítica a ser feita aos extintos centros então poderá ser um aspecto positivo, depois se verá (Amadis - TORVC).

Quando questionados sobre a existência de aspetos negativos no modelo do Programa Vida Ativa, seis dos oito elementos entrevistados responderam afirmativamente à questão.

O aspeto mais referenciado relacionou-se com a desadequação das ofertas formativas à procura e aos interesses e necessidades dos formandos que são chamados para terem formação: “Principalmente, ao nível das pessoas com mais qualificações que pretendem fazer um tipo de formação e são encaminhadas para outras. Procuram especialmente línguas mas são sempre encaminhados para outras formações. Deveria existir um ajustamento entre a procura e a oferta” (Anais - TORVC).

Dois entrevistados referiram que a obrigatoriedade destas formações para desempregados subsidiados gera alguma desmotivação e resistência por parte de estes: “... alguma da formação foi imposta aos adultos sem estes terem opção de escolha, não tendo em conta as suas escolhas de formação” (Alice - Formadora).

A maioria dos elementos da equipa técnico-pedagógica, seis entrevistados, respondeu à questão sobre os aspetos negativos que os futuros CQEP poderiam produzir. Dois alegaram não terem conhecimentos suficientes para responder à questão.

Um aspeto que foi referido por cinco dos oito elementos entrevistados foi a repetição dos mesmos erros atribuídos aos CNO: “Os mesmos que os antigos CNO, porque não devem ser muito diferentes e se a pressão das metas persistir, acho que não existirão grandes mudanças e podemos cair no facilitismo” (Amélia - Tutora).

Os mesmos aspetos, que os extintos CNO, se os mesmos erros forem cometidos. Por exemplo, se o processo de seleção dos candidatos não for mais rigoroso e se depois o acompanhamento não se adequar a determinadas dificuldades dos formandos, julgo que não irá no geral produzir aspetos positivos (Ari - Formador).

É ainda de salientar que apenas Ada (Formadora) referiu “a perda de muitos profissionais qualificados”, com o despedimento de milhares de profissionais aquando da extinção da rede de CNO, como um aspeto negativo inerente aos CQEP.

No que diz respeito aos aspetos a melhorar no modelo Medida Vida Ativa, três dos oito entrevistados consideraram que o modelo pode ser aperfeiçoado se existir um ajustamento entre a oferta formativa e as necessidades de formação por parte dos formandos: "...adequava as pretensões dos formandos à formação" (Amélia - Tutora).

Outro aspeto referido por dois elementos da equipa foi o aumento da carga horária da formação. Alice (Formadora) afirmou que também considera importante um reforço na componente prática destas formações: "Canalizava a oferta da formação para a procura, aumentava a carga horária e aumentava também a componente prática da formação."

Por seu lado, Ari (Formador), colocou no centro das melhorias, a implementação de novos requisitos a exigir aos formandos: " [Melhoraria] essencialmente dois aspectos, limitar a idade dos formandos para o máximo de 55 anos e fazer um diagnóstico rigoroso das competências e das dificuldades dos formandos."

Também foi referido que o aspeto principal a melhorar no Programa Vida Ativa seria a "implementação dos CQEP", que se mantinha com um atraso sistemático (Ada - Formadora).

Quando questionados sobre que aspetos melhorariam nos novos centros, tendo em conta a atual legislação, à data da investigação, seis entrevistados não souberam responder à questão.

Ari (Formador) referiu, como o principal aspeto a melhorar: "algumas fases do processo: o acolhimento, o diagnóstico e o encaminhamento."

A outra entrevistada apontou limitações ao novo sistema de avaliação subjacente ao processo de RVCC, que previa a implementações de metodologias de trabalho contrárias à filosofia de tal processo: "Há um aspeto que vai ser inovador relativamente aos CQEP, que é uma avaliação quantitativa, o que não vai muito de encontro com a filosofia do processo, Não sei na prática como será desenvolvido, mas melhoraria este aspeto" (Alice - Formadora).

Perspetivas da equipa técnico-pedagógica sobre o futuro da Educação de Adultos

Quando questionados sobre o futuro da EA em Portugal, obtivemos dos elementos da equipa técnico-pedagógica perspetivas diversificadas.

Quatro dos oito entrevistados referiram que o futuro da EA deverá estar intimamente ligado às exigências do mercado de trabalho, independentemente da forma que esta venha a ter: "O futuro da formação de adultos em Portugal dependerá essencialmente de um conjunto de prioridades do mercado de emprego, na perspetiva

de qualificar profissionais com vista à promoção do aumento da competitividade das empresas” (Ari – Formador).

Abigail (Formadora) disse esperar que o futuro da EA em Portugal “evolua para um maior empenho na valorização do Ensino Profissional”.

Esta é, na nossa perspetiva, uma visão redutora de EA que a limita à formação profissional, quando sabemos da complexidade que este campo da educação encerra (Canário, 1999; Loureiro, 2008).

Em contrapartida, Anais (TORVC) expressou a vontade de que a EA no nosso país recaia principalmente sobre o “ensino recorrente, estruturado de outra forma e com horários mais adequados” e que se consiga “separar a formação de adultos da parte da educação”. Esta é também outra visão redutora da EA que a confina à educação compensatória de adultos (Loureiro, 2008).

Amadis (TORVC) referiu que, independentemente da intensidade das medidas com que a EA está, ou venha a estar, revestida no nosso país, ela está “assegurada”. Afirmou que o que é necessário é “apostar na formação inicial e na formação contínua ao longo da vida; seja ela EFA, seja ela RVCC, seja ela formação modular certificada”.

Foi possível obter ainda perspetivas claramente negativas relativamente ao futuro da EA no nosso país por parte de dois entrevistados, seja por falta de investimento do poder político na área, seja por existir uma certa imposição das ofertas educativas aos adultos:

O futuro não está muito risonho neste campo. Noto um mau investimento, os formandos não têm escolhas, hoje estão a fazer uma formação ainda não a concluíram ou mal a concluem já são chamados para iniciar outra, independentemente da área. Já existe uma nova profissão que é fazer formação (Amélia - Tutora).

Na verdade, verificámos que as ações de formação são muitas vezes impostas, como é o caso das formações Vida Ativa. Como não existem alternativas, encaminham-se os beneficiários de prestações sociais para as dinâmicas de uma “formatividade aguda” (Ribeiro, 2012).

Esta é, aliás, uma das tendências das políticas de EA que tentam prevenir ou remediar problemas de ordem social através da integração de adultos em ofertas educativas. O problema é que, muitas vezes, esse formato contribuiu para a reprodução da dependência desses adultos e não para a sua libertação, ou como diria Freire (1987) para a sua conscienciatização.

Em relação às representações dos oito elementos entrevistados sobre a mudança de política educativa efetuada no campo da EA em Portugal, cinco entrevistados afirmaram não concordar com esta mudança, três dos quais pelo facto de terem prejudicado muitos adultos que desenvolviam processos de RVCC:

Não concordo com a mudança, não concordo com o desmantelamento da rede de Centros Novas Oportunidades, acho que deveriam reformular, melhorar mas não extinguir. E hoje, encontramos-nos numa situação de impasse. Estamos a falar de alterações que eram para serem implementadas em abril de 2013 e que ainda não tem data prevista para iniciar. Ninguém tem conhecimento. E esta medida atingiu de forma negativa a vida de milhares de adultos que têm os seus processos de RVCC suspensos (Alice - Formadora).

Os outros dois elementos da equipa discordaram com a mudança na política referindo que ela foi essencialmente economicista. Um deles fez referência concreta à não concordância com a exclusão de adultos reformados dos processos formativos: “Uma medida que não concordo, e que é nova, é a interdição de pessoas reformadas à formação” (Amélia - Tutora).

Este aspeto é demonstrativo de como a política educativa nesta altura reduziu grandemente o campo da educação e formação de adultos ao emprego e ao mercado de trabalho, deixando de fora dos processos educativos e formativos aqueles que consideram já não serem úteis a esse mercado de trabalho.

Em contrapartida, Ari (Formador) considerou positiva a mudança operada, referindo que: “ [Esta mudança será tanto mais significativa] se possibilitar a melhoria da situação profissional, se facilitar a progressão na carreira e se melhorar a autoestima, autoconfiança e autonomia.”

Por sua vez, Amadis (TORVC) referiu que estávamos na transição entre ciclos, o das Novas Oportunidades e um outro, e que assistíamos ao fechar de um ciclo que ainda estava por definir.

Por fim, houve ainda quem tivesse referido que, do seu ponto de vista, não foi registada qualquer mudança significativa, notando-se ainda a defesa, por parte da entrevistada, da separação entre formação profissional e educação escolar nas ofertas educativas de adultos:

Acho que a mudança deveria passar pela separação entre a parte escolar e a parte profissional, dando aos adultos a oportunidade de escolha. Os problemas que existiam continuam a existir e sinto que estamos a travar as pessoas de fazerem as formações que pretendem, com a dupla certificação (Anais - TORVC).

Esta visão remete, em parte, para o que em Portugal e na maior parte dos países da União Europeia está definido até 2020, e que passa pela definição de objetivos traçados com vista à solidificação de uma educação ao serviço da economia, o que, segundo Canário, Alves, Cavaco e Marques (2012), produz novas formas de desigualdade escolar e social e se institui como um instrumento de produção de conformidade social (Rummert & Alves, 2010 citados em Canário et al., 2012).

Considerações finais

Comparativamente, Portugal tem um padrão de qualificação e escolarização da população mais baixo do que o da maioria dos países da União Europeia e da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE). Neste sentido, o sistema nacional de RVCC e posteriormente a Iniciativa Novas Oportunidades surgiram com o objetivo de agilizar o processo de qualificação dos portugueses.

Embora as diretrizes de atuação dos CQEP estivessem delineadas, constatamos que a grande diferença entre o Modelo da INO e o da Medida Vida Ativa parece ser que o primeiro esteve centralizado em torno dos CNO e dos processos de RVCC, enquanto o segundo Modelo pareceu manter em suspenso o funcionamento dos CQEP e dos seus processos, estando focado na formação modular destinada a desempregados, preferencialmente subsidiados.

Verificamos também que a maioria dos entrevistados não concordou com a mudança ocorrida entre a INO e o Modelo Vida Ativa, considerando-a uma mudança economicista, que não veio resolver as questões fulcrais de melhoria da INO e dos seus centros.

Para além disso, podemos acrescentar ainda que tal mudança conduziu ao desemprego milhares de profissionais que trabalhavam nos CNO, e prejudicou milhares de adultos que desenvolviam processos de RVCC, destruindo um trabalho que, embora necessitado de melhorias, foi dos que mais contribuiu para o desenvolvimento da educação e formação de adultos em Portugal.

Apontamos como uma limitação do presente estudo, o facto de os CQEP ainda não se encontrarem em pleno funcionamento e os entrevistados não deterem informação suficiente para produzirem uma reflexão crítica sobre o modelo Medida Vida Ativa. Desde a criação dos Centros de RVCC, à sua alteração para os Centros Novas Oportunidades, até à sua extinção e criação dos CQEP, as equipas técnico-pedagógicas enfrentaram inúmeros constrangimentos. Porém, a partir das perceções evidenciadas neste estudo, consideramos que novas pesquisas e reflexões podem ser realizadas de forma a aprofundar as questões relacionadas com as semelhanças e as diferenças entre a Iniciativa Novas Oportunidades e o Medida Vida Ativa, nomeadamente no que concerne às práticas profissionais dentro da nova rede de centros, bem como aos processos de RVCC realizados pelos adultos.

Referências bibliográficas

Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, I. P. (2013). Rede Nacional de CQEP. *Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP)*. Consultado a 4 dezembro, 2013, em http://cqep.anqep.gov.pt/documents/CQEP_REDE_Site_Orden_Concelho.pdf

- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R., Alves, N., Cavaco, C., Marques, M. (junho, 2012). *Iniciativa Novas Oportunidades: Genealogia de uma política de educação de adultos*. Comunicação apresentada no VII Congresso Português de Sociologia, Porto.
- Decreto-Lei n.º 36/2012 de 15 de fevereiro. *Diário da República*, n.º 33/2012 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro. *Diário da República* n.º 251/2007 - I Série. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Despacho n.º 1709-A/2014 de 3 de fevereiro. *Diário da República*, n.º 23/2014 - II Série. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Despacho n.º 6904/2013 de 28 de maio. *Diário da República*, n.º 102/2013- II Série. Lisboa: Ministérios da Economia e do Emprego e Ciência e da Solidariedade e da Segurança Social.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Guimarães P. (2010). Educadores de adultos em Portugal: Políticas fragmentadas, identidades em mudança. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(69), 775-794. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362010000400007>
- Guimarães, P., & Barros, R. (2011). *Adult educators' identities in transition: Changes occurred within adult education and training policy in Portugal (1999-2005)*. Comunicação apresentada no evento ESREA Conference Aveiro, Aveiro.
- Imaginário, L. (2000). *Balanço de competências: Discursos e práticas*. (Coleção Cadernos de Emprego, 29). Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.
- Loureiro, A. (2008). As organizações não-governamentais de desenvolvimento local e sua prática educativa de adultos: Uma análise no norte de Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 13(38), 221-238.
- Loureiro, A., & Cristóvão, A. (2010). The official knowledge and adult education agents: An ethnographic study of the adult education team of a local development-oriented non governmental organisation in the North of Portugal. *Adult Education Quarterly*, 60(5), 419-437. doi: 10.1177/0741713610363016
- Loureiro, A., & Caria, T. (2013). To learn and to construct knowledge in the context of the work with adult education and training: A Portuguese case study. *International Journal of Lifelong Education*, 32(2), 149-164. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2012.733971>
- Martins, J. (2012). *Os profissionais de reconhecimento e validação de competências: Análise crítica de um processo de profissionalização* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho). Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24516/1/Joaquim%20Miguel%20Mendes%20Martins.pdf>
- Martins, J. E. (2013). *Das políticas às práticas de Educação de Adultos - Lógicas de acção, sentidos e modos de apropriação localmente produzidos* (Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10362/11395>
- Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de maio. *Diário da República*, n.º 62/2013 - I Série. Lisboa: Ministérios da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência e da Solidariedade e Segurança Social.
- Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio. *Diário da República*, n.º 98/2008 - I Série. Lisboa: Ministério do Trabalho, da Solidariedade Social e da Educação.

- Ribeiro, P. (2012). *Da relação com a formação à formação como relação: Vivências, experiências e (re)significações em processos de "formação para a inclusão"* (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto) Consultado em https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=30333
- Rodrigues, E. (2011). *Avaliação da satisfação dos formandos dos cursos de educação e formação de nível secundário* (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). Consultado em <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/17997>
- Valente, A., Carvalho X., & Carvalho A. (2009). *Estudos de caso de centros novas oportunidades, Caderno 3 - primeiros estudos da avaliação externa*. Lisboa: UCP e ANQ.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman.

Avaliação Autêntica em Creche: Resultados Preliminares do Processo de Construção da Ferramenta “CRECHendo”¹

Cindy Mutschen Carvalho² e Gabriela Portugal³

Resumo

Este estudo assenta sobre os fundamentos teóricos da educação experiencial e parte da análise do contexto sociopolítico da creche em Portugal. O objeto de estudo é uma ferramenta de avaliação para o contexto de creche (CRECHendo), direcionada a educadores de infância, tendo em vista a melhoria da qualidade das práticas educativas. Esta ferramenta, de natureza processual, serve de ponto de partida para a observação, reflexão e planificação curricular. Apresentam-se resultados preliminares de vários estudos de caso desenvolvidos em 2013/2014, partindo do acompanhamento da aplicação do CRECHendo por educadores de duas creches portuguesas. Os resultados evidenciam tendências gerais na avaliação do bem-estar e implicação das crianças e temas dominantes na análise dos fatores contextuais que afetam estas variáveis. Reconhecendo a ainda pouca profundidade dos resultados apresentados, estes primeiros dados apontam para o potencial do CRECHendo enquanto ferramenta de apoio à reflexão e planificação dos educadores de infância a trabalhar em creche.

Palavras-chave: avaliação autêntica; creche; CRECHendo; práticas educativas

1 Apoio financeiro da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do QREN – POPH – Tipologia 4.1 - Formação Avançada, participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MEC (SFRH/BD/87555/2012).

2 Universidade de Aveiro/CIDTFF. Email: cindymutschen@ua.pt

3 Universidade de Aveiro/CIDTFF. Email: gabriela.portugal@ua.pt

Artigo recebido a 23-10-2015 e aprovado a 16-12-2016.

Authentic Assessment in Infant Daycare: Preliminary Results of the “CRECHEndo” Tool Construction Process

Abstract

This study is based on the theoretical foundations of experiential education and on the analysis of the socio-political context of infant daycare in Portugal. The object of study is an evaluation tool for daycare (CRECHEndo), aimed at kindergarten teachers, which aims to improve the quality of educational practices. This procedural tool is the starting point for observation, reflection and curriculum planning. We present preliminary results from several case studies developed in 2013/2014, based on the monitoring of the CRECHEndo implementation by educators of two Portuguese infant daycare centers. The results show general trends in assessing the wellbeing and involvement of children and dominant themes in the analysis of the contextual factors that affect these variables. Recognizing the still shallow depth of the results, these first data suggest the potential of CRECHEndo as a support tool for reflection and planning of early childhood educators working in daycare.

Keywords: authentic assessment; infant daycare; CRECHEndo; educational practices

Evaluación Auténtica en la Guardería: Resultados Preliminares del Proceso de Construcción de la Herramienta “CRECHEndo”

Resumen

Este estudio se basa en los fundamentos teóricos de la educación experiencial y parte del análisis del contexto socio-político de la guardería en Portugal. El objeto de estudio es una herramienta de evaluación para el contexto de la guardería (CRECHEndo), dirigido a los maestros de educación infantil, con miras a mejorar la calidad de las prácticas educativas. Esta herramienta es el punto de partida para la observación, la reflexión y la planificación del currículo. Se presentan los resultados preliminares de varios estudios de caso desarrollados en 2013/2014, basado en el seguimiento de la aplicación de CRECHEndo por maestros de dos guarderías portuguesas. Los resultados muestran tendencias generales de la evaluación del bienestar y la implicación de los niños y los temas dominantes en el análisis de los factores contextuales que afectan estas variables. Reconociendo todavía la pequeña profundidad de los resultados, estos primeros datos apuntan a la posibilidad de lo CRECHEndo como herramienta de apoyo para la reflexión y la planificación de los educadores de la primera infancia que trabajan en la guardería.

Palabras clave: evaluación auténtica; guardería; CRECHEndo; prácticas educativas

Introdução

Os resultados preliminares apresentados neste artigo enquadram-se no âmbito de um projeto de doutoramento ainda em curso. O objetivo geral desse trabalho prende-se com a testagem, aperfeiçoamento e divulgação de uma ferramenta de avaliação das práticas educativas em creche, tendo como pano de fundo a questão geral “como promover a melhoria das práticas educativas em creche partindo da avaliação e reflexão?”

Neste artigo, abordaremos apenas um dos objetivos específicos dessa investigação mais ampla - testar a ferramenta de avaliação (denominada CRECHEndo) na prática (com a colaboração de educadores de infância), avaliando as suas potencialidades e fragilidades. Assim, neste texto, pretendemos analisar a avaliação da implicação e do bem-estar das crianças realizada por um conjunto de educadores de infância e identificar os temas gerais emergentes na sua análise do grupo e do contexto (em contraponto com a visão da investigadora).

Com vista a enquadrar teoricamente o nosso estudo, iniciamos o artigo com um breve enquadramento sobre a creche em Portugal e sobre a qualidade e avaliação em educação de infância, com destaque para a perspetiva avaliativa da educação experiencial. Segue-se um descritivo da metodologia utilizada neste estudo, a apresentação dos resultados e sua discussão. Nas considerações finais, procuramos delinear as principais potencialidades e fragilidades do estudo desenvolvido.

A creche em Portugal

A creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, que acolhe crianças até aos três anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou outros responsáveis. As atividades e serviços prestados envolvem cuidados adequados à satisfação das necessidades das crianças, cuidados na nutrição e higiene pessoal, atendimento individualizado, atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade e disponibilização de informação à família (Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto).

Em Portugal, a tutela dos cuidados e educação para crianças até aos três anos pertence ao Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, o que significa que os serviços destinados a estas crianças têm uma função essencialmente assistencial e não são uma opção clara pelo “direito à educação” (UNICEF, 1989). Ao contrário do que tem acontecido com a Educação Pré-Escolar (3-6 anos), não

tem havido políticas educativas claras e sistemáticas na área da creche (Taguma, Lijens, & Makowiecki, 2012; Vasconcelos, 2011).

O Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância menciona a possibilidade de a sua formação o habilitar para outras funções educativas, nomeadamente junto de crianças com menos de três anos (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto). No entanto, a formação continua a privilegiar o trabalho com crianças a partir dos três anos, tal como é apontado pela OCDE, que critica a falta de formação específica para os que trabalham com as crianças mais novas (Araújo, 2012a; Craveiro, 2011; OCDE, 2014).

Vários estudos portugueses têm demonstrado que os serviços de atendimento à primeira infância (até aos três anos) apresentam fortes lacunas e níveis baixos de qualidade (Aguiar, Bairrão, & Barros, 2002; Barros, 2007; Barros & Aguiar, 2010), sendo que a falta de formação específica dos adultos responsáveis é um dos fatores apontados como explicação para estes resultados.

Se considerarmos que as experiências nos primeiros anos de vida são cruciais para a aprendizagem e desenvolvimento futuros (Shonkoff & Phillips, 2000; Vasconcelos, 2011), facilmente se compreende a importância de os profissionais encararem a creche como um espaço *educativo* e não apenas de *cuidado* (Coelho, 2004). Para que tal seja possível, torna-se fundamental que existam orientações pedagógicas que permitam aos profissionais a monitorização e o aperfeiçoamento das suas práticas com base na observação e reflexão. Como referem Góis e Portugal (2009, p. 29), a “reflexão crítica, o questionamento de práticas e o trabalho de equipa não [são] suficientemente implementados” em contextos de educação de infância, gerando uma acomodação que prejudica a qualidade das intervenções e contribui para que o processo de intencionalidade educativa se limite à alusão a alguns aspetos do desenvolvimento (Coelho, 2004).

Vasconcelos (2009) sintetiza alguns dos principais problemas existentes no campo da educação de infância: “a inexistência de supervisão pedagógica e de regulação da qualidade dos estabelecimentos; a não avaliação dos educadores e o seu fechamento em estruturas que os isolam” (p. 20). O esforço de implementação e desenvolvimento de práticas de qualidade deve ser acompanhado de iniciativas no campo da avaliação e supervisão *dos profissionais*. Neste âmbito, os projetos de formação contínua em contexto de trabalho (Araújo, 2013) e centrados nas práticas (Estrela & Estrela, 2001; Nóvoa, 1991) constituem instrumentos importantes para o aperfeiçoamento e melhoria da qualidade dos serviços.

Todos estes aspetos apontam para uma grande necessidade de desenvolver iniciativas que promovam a qualidade na creche.

Qualidade e avaliação em educação de infância

Distinguem-se, habitualmente, duas vertentes da qualidade, interrelacionadas: a *qualidade estrutural* (incluindo variáveis passíveis de regulamentação como o rácio adulto-criança, o tamanho do grupo e as características do educador em termos de formação, experiência e estabilidade no grupo) e a *qualidade processual* (incluindo a existência de atividades adequadas ao desenvolvimento, o carinho, riqueza e sensibilidade dos cuidados prestados, etc.) (Barros, 2007; Cryer, 1999; Vandell & Wolfe, 2000). Existem, porém, diferentes formas de considerar os processos, podendo remeter-nos, por um lado, para as interações entre adultos e crianças (Aguiar, Bairrão, & Barros, 2002; Barros, 2007; Barros & Aguiar, 2010) ou, noutra perspetiva, para as experiências internas da criança, lidas em termos dos seus níveis de implicação e bem-estar (Laevers, 2014; Portugal & Laevers, 2010; Santos & Portugal, 2002).

A relação entre avaliação e qualidade é complexa, mas, simultaneamente, intuitiva – se a qualidade remete para algo ideal, que pretendemos atingir, podemos encarar a avaliação como o processo de controlo e monitorização que nos acompanha ao longo do percurso até esse ideal (ou resultado).

A realidade da avaliação realizada em contextos de educação de infância deverá assumir uma dimensão marcadamente formativa (Castilho & Rodrigues, 2013; Lopes da Silva, 2013), num “processo dinâmico em que o educador procura os meios de facilitar a aprendizagem da criança, em vez de verificar as suas capacidades num determinado momento” (Lopes da Silva, 2013, p. 161).

Embora na literatura se defenda um processo de reflexão, acompanhamento e avaliação que permita uma constante melhoria das práticas (Hoffman, 2013; Portugal, 2013) e uma avaliação processual e autêntica (Portugal, 2013), muitos educadores de infância terão lacunas nesta área, confundindo observação informal com avaliação (Lopes da Silva, 2013). Por um lado, o facto de terem muito conhecimento sobre as crianças, e de passarem muito tempo com elas, leva muitas vezes os educadores a optar por uma avaliação assistemática e superficial, baseada na observação informal e não intencional realizada no quotidiano (Lopes da Silva, 2013). Por outro lado, os educadores de infância portugueses usarão, muitas vezes, procedimentos estandardizados de avaliação, recorrendo a *checklists* de capacidades isoladas, numa perspetiva pouco autêntica (Oliveira & Gaspar, 2004; Portugal, 2012b, 2013).

Contrariando estas formas de avaliação tradicionais mais comuns, Bagnato e Neisworth (2007) consideram que as avaliações nos contextos de infância têm de ser desenvolvidas de forma autêntica e genuína, ou seja, nos ambientes naturais das crianças, por parte de adultos significativos, de forma contínua e em estreita colaboração com a família (Bagnato & Neisworth, 2007; Gullo, 2014; Moreno & Klute, 2011).

Nesta ordem de ideias, importa optar por perspectivas teóricas valorizadoras das experiências vividas pelas crianças, articuladas com formas de avaliação mais flexíveis, contextualizadas e autênticas, na linha da educação experiencial, cuja perspectiva avaliativa se apresenta de seguida e que serviu de enquadramento a este projeto.

A perspectiva avaliativa da educação experiencial

Uma vez que “as questões de avaliação estão imbricadas com as questões que teoricamente as antecedem - as questões de filosofia educacional - e plasnam-se no modelo curricular adotado” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 146), é lógico considerar que propor um sistema de avaliação é, necessariamente, comprometer-se com uma abordagem pedagógica. Uma vez que este trabalho assenta, essencialmente, nos princípios propostos pela educação experiencial (EXE), importa apresentar de forma breve a perspectiva de qualidade e avaliação assumida por esta abordagem, especialmente no que diz respeito à educação de infância.



Figura 1. Modelo de Avaliação da Qualidade segundo a Educação Experimental. Adaptado de Laevers (1997, 2000, 2005c, 2014).

A EXE concebe a qualidade como um conceito multidimensional que engloba três tipos de variáveis - de contexto, de processo e de resultado (cf. Figura 1). Por permitirem um acompanhamento contínuo e uma definição de objetivos e iniciativas mais fundamentada e atempada e expressarem a forma como as crianças experienciam o contexto educativo no “aqui e agora”, as variáveis processuais merecem destaque (Laevers, 1997).

A educação experiencial valoriza a experiência interna das crianças, lida através das variáveis processuais - bem-estar e implicação. Genericamente, o bem-estar

caracteriza-se pela presença de prazer, alegria, tranquilidade, vitalidade e energia, e pela ausência de desconforto, tensão, frustração, desconfiança, agressividade, isolamento/fechamento. A implicação caracteriza-se pela motivação, persistência, satisfação, ímpeto exploratório e concentração, e pela ausência de passividade, aborrecimento, desmotivação e desinteresse. Conhecer o bem-estar e a implicação fornece *feedback* sobre a qualidade da atividade ou situação, atendendo ao modo como estas são vivenciadas por cada criança. É, portanto, uma abordagem intrinsecamente inclusiva, uma vez que não se foca nas competências, mas na interação atual da criança com o que a rodeia (Laevers, 2014; Portugal & Laevers, 2010; Santos & Portugal, 2002).

Laevers considera que a implicação, muito relacionada com o bem-estar emocional, é um parâmetro essencial da qualidade, que tem possibilidade de se manifestar quando a exigência e o desafio da atividade e as capacidades da pessoa estão equilibradas (Laevers, Moons, & Declercq, 2012; Santos & Portugal, 2002).

Esta abordagem tem sido adotada em vários países, através da criação e adaptação de diversas ferramentas de avaliação (Bertram & Pascal, 2009; Laevers, 2005b; Laevers et al., 2012; Pascal & Bertram, 2003; Portugal & Laevers, 2010) e inúmeros estudos mostram que a observação do bem-estar e da implicação, acompanhada de uma reflexão sobre os fatores relevantes do contexto, permitem alcançar mudanças fundamentais, oferecendo um enquadramento para as práticas e para a definição de iniciativas conducentes à melhoria da qualidade (Araújo, 2012b; Kalliala & Tahkokallio, 2003; Laevers & Declercq, 2011; Laevers, 2000, 2005a; Ulich & Mayr, 2003; Van Sanden & Joly, 2003).

Na Finlândia, Kalliala e Tahkokallio (2003) acompanharam um grupo de educadores que utilizaram a avaliação da implicação das crianças, entre outros registos narrativos e entrevistas. As autoras verificaram mudanças positivas no processo reflexivo dos educadores e na implicação das crianças ao longo do processo.

Um outro estudo relevante foi desenvolvido entre 2009 e 2010 numa cidade inglesa, Milton Keynes. Após um período de treino para os educadores e para a equipa consultora, o SICS [Ziko] - *A process-oriented Self-evaluation Instrument for Care Settings* (Laevers, 2005b) foi utilizado como ferramenta de monitorização. A equipa consultora realizou três observações ao longo do projeto, recolhendo dados sobre mais de 1400 crianças, 53 grupos e 49 instituições (Laevers & Declercq, 2011). Os resultados, tanto quantitativos como qualitativos, mostraram melhorias significativas nos níveis de bem-estar e implicação das crianças ao longo do projeto, tendo-se verificado que os fatores contextuais têm um grande peso nas variáveis processuais, especialmente na implicação. Estes fatores contextuais envolvem a oferta educativa (materiais, infraestruturas, atividades,

etc.), o clima de grupo (relações entre crianças, com os adultos, com as famílias, ambiente da sala, etc.), o espaço para a iniciativa (participação das crianças nas rotinas e na organização, possibilidade de escolha livre de brincadeiras, etc.), a organização (relações entre profissionais, distribuição de tarefas, funcionamento das rotinas, etc.) e o estilo do adulto (sensibilidade, estimulação, espaço para a autonomia, etc.). A principal conclusão retirada pelos autores é que a abordagem orientada pelo processo e os seus instrumentos têm resultados positivos, oferecendo um enquadramento para as práticas e para a definição de iniciativas para a melhoria da qualidade. Os conceitos e instrumentos foram considerados de fácil acesso pelos educadores. Em suma, Laevers e Declercq (2011) consideram que o esforço para alcançar maiores níveis de bem-estar e de implicação está ao alcance de qualquer instituição de educação de infância. A observação do bem-estar e implicação, acompanhada de uma reflexão sobre os fatores contextuais, permite alcançar mudanças fundamentais em direção a um serviço de maior qualidade.

Metodologia

Como já foi mencionado, o conteúdo deste artigo relaciona-se com um dos objetivos específicos de um estudo mais amplo, relacionado com a testagem de uma nova ferramenta avaliativa para o contexto de creche, especificamente, a sua utilização para a avaliação do bem-estar e implicação das crianças e para a análise do contexto educativo. Pretende-se averiguar o conteúdo emergente da avaliação realizada pelos educadores de infância a partir desta nova ferramenta.

O processo de construção desta ferramenta (CRECHEndo) iniciou-se em 2012, num projeto de mestrado (Carvalho, 2012), partindo dos fundamentos teóricos do modelo de qualidade da Educação Experiencial, do currículo *High-Scope* e atendendo a finalidades educativas definidas para a Creche (Portugal, 2012a). Estas, entretanto, foram integradas no documento Orientações Pedagógicas para a Creche solicitado pelos Ministérios da Educação e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (Portugal, Bento, & Carvalho, 2016). Segue a mesma linha de pensamento de outras ferramentas enraizadas na perspetiva experiencial, como o SAC - Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2010), o POMS - *Process-Oriented Monitoring System for early years* (Laevers, Moons, & Declercq, 2012) e o SICS (Laevers, 2005b).

À semelhança desses instrumentos, o CRECHEndo é composto por diferentes fichas que devem ser preenchidas pelos educadores de infância, num processo

cíclico contínuo de observação, reflexão e ação com foco no bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Trata-se de uma ferramenta essencialmente descritiva e narrativa, exigindo observação atenta e reflexão continuada por parte dos educadores que devem prestar atenção ao funcionamento do grupo de crianças através de um arco de avaliação processual e contextual, análise e definição de objetivos consequentes a integrar no Projeto Pedagógico do Grupo. A avaliação do grupo assenta na indicação dos níveis de bem-estar e implicação das crianças e sua análise com base em fatores contextuais, destacados pela educação experiencial: oferta educativa, clima de grupo, espaço para a iniciativa, organização do contexto e estilo do adulto. Os objetivos e iniciativas concretas a desenvolver são definidos a partir desta análise, considerando os fatores contextuais que poderão ser mais bem investidos com vista à melhoria da qualidade das experiências vividas pelas crianças na creche. Finalmente, o CRECHEndo prevê, ainda, análises individualizadas das crianças exigindo, mais uma vez, uma sequência de avaliação, análise e definição de objetivos, mas, desta vez, para cada uma das crianças. Estas análises individuais baseiam-se, essencialmente, na consideração das finalidades e objetivos educativos definidos para a creche (Portugal et al., 2016; Portugal, 2012a).

No âmbito do projeto de doutoramento referido, foram desenvolvidos oito estudos de caso em duas creches do distrito de Aveiro durante o ano letivo 2013/2014. Foi dado destaque, essencialmente, à análise descritiva e interpretativa das práticas de planificação e avaliação de cada um dos educadores de infância ao longo de um processo de acompanhamento que seguiu os moldes de uma formação em contexto de natureza participativa (Araújo, 2012a; Oliveira-Formosinho, 2001; Vieira & Sarmento, 2009).

Técnicas de recolha e análise de dados

A principal técnica de recolha de dados utilizada para este artigo foi a recolha documental das fichas do CRECHEndo preenchidas pelas educadoras, em particular as respeitantes à avaliação do grupo e análise do grupo e do contexto.

A **ficha de avaliação geral do grupo** consiste numa grelha onde o educador é convidado a assinalar o nível de bem-estar e de implicação de cada criança do grupo, numa escala de 1 a 3 – Baixo, Médio ou Alto (cf. Figura 2). Ainda, existem duas colunas onde devem ser assinaladas as atividades ou situações em que a criança evidencia maiores e menores níveis de bem-estar e uma coluna para comentários adicionais. Os critérios para a avaliação destas duas variáveis estão descritos e exemplificados no manual de instruções do CRECHEndo.

Nomes	Bem-estar			Implicação			Implica-se muito em...	Não se implica muito em...	Comentários
	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto			
Ana									
Henrique									
...									

Figura 2. Ficha de avaliação geral do grupo.

A **ficha de análise e reflexão em torno do grupo e do contexto** (cf. Figura 3) contempla três campos: a análise do grupo, a análise do contexto e a reflexão geral e ideias para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Grupo. Na análise do contexto, o educador deve considerar o que mais lhe agrada e o que mais o preocupa relativamente aos cinco fatores contextuais já mencionados, a propósito do estudo desenvolvido por Laevers e Declercq (2011): a oferta educativa, o clima de grupo, o espaço para a iniciativa, a organização e o estilo do adulto.

Estas duas fichas estão fortemente articuladas, uma vez que, na segunda, se pretende encontrar justificações que possam explicar os altos ou baixos níveis de bem-estar e implicação assinalados na primeira. Esta análise permitirá, posteriormente, delinear objetivos e iniciativas que permitam elevar os níveis de bem-estar e implicação do grupo, elevando a qualidade das práticas educativas em creche.

1. Análise do grupo	
O que me agrada	
O que me preocupa	
2. Análise do contexto	
Oferta	
O que me agrada	O que me preocupa
Clima de grupo	
O que me agrada	O que me preocupa
Espaço para a iniciativa	
O que me agrada	O que me preocupa
Organização	
O que me agrada	O que me preocupa
Estilo do adulto	
O que me agrada	O que me preocupa
3. Reflexão geral e ideias para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico do grupo	

Figura 3. Estrutura da ficha de análise e reflexão em torno do grupo e do contexto.

Adicionalmente, com vista a colocar em confronto os registos e relatos das educadoras com a perspetiva externa da investigadora, foram utilizados alguns registos de observação, partindo da observação naturalista (narrativa) e do preenchimento (por parte da investigadora) das duas fichas do CRECHendo atrás mencionadas.

Todos os dados descritivos foram analisados com recurso ao *software* online webQDA[®]. Os dados numéricos recolhidos na avaliação do bem-estar e implicação foram organizados e tratados com recurso ao *software* Microsoft Excel 2013[®] (versão 15.0.4719.1000), parte do Microsoft Office 365 ProPlus.

Participantes

Três das educadoras trabalham numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) do distrito de Aveiro, numa pequena localidade rural, sendo responsáveis por um grupo de dois anos (crianças nascidas entre janeiro e dezembro de 2011), um grupo heterogéneo (crianças nascidas entre maio de 2012 e janeiro de 2013) e um grupo de um ano em acumulação com o cargo de direção técnica (crianças nascidas entre janeiro e julho de 2012). As restantes cinco educadoras trabalham numa IPSS do distrito de Aveiro em contexto urbano, sendo responsáveis por dois grupos de um ano (crianças nascidas entre janeiro e dezembro de 2012), dois grupos de dois anos (crianças nascidas entre janeiro e dezembro de 2011) e dois berçários (crianças nascidas entre janeiro e dezembro de 2013). A idade das educadoras varia entre os 24 e os 40 anos. Os grupos de dois anos têm entre 13 e 18 crianças, os grupos de um ano têm 12 ou 13 crianças, o grupo heterogéneo tem oito crianças e os berçários têm 13 e 11 crianças.

Considerações éticas

Em todos os momentos, foram valorizados os princípios da privacidade, anonimato e consentimento informado. As participantes foram informadas de que poderiam desistir da colaboração no estudo a qualquer momento (o que veio a acontecer com uma das participantes) e foram auscultadas sobre as melhores estratégias para garantir a sua privacidade e anonimato. Cada participante pôde gerir o processo em função da sua disponibilidade e foi-lhe comunicado que cada etapa se desenrolaria de modo a integrar-se, o melhor possível, nas suas rotinas de trabalho. Ainda, uma preocupação fundamental ao longo da investigação foi a necessidade de que o processo de investigação fosse útil para a prática dos participantes, na linha do que refere Vasconcelos (1997, p. 65), “a investigadora deve perguntar a cada passo de que maneira poderá a sua investigação ser útil para as pessoas estudadas”.

Resultados e discussão

Os resultados apresentados referem-se apenas às avaliações do bem-estar e implicação e à análise dos fatores contextuais (das fichas Avaliação geral do grupo e Análise e reflexão em torno do grupo e do contexto).

Avaliação do grupo

Os níveis de bem-estar e implicação atribuídos, tanto pelas educadoras como pela investigadora apontam para valores médios-altos, o que sugere uma relação positiva entre as crianças e o contexto. No entanto, mais do que atender aos valores absolutos, importa salientar que a avaliação do bem-estar e da implicação reflete algumas das tendências encontradas na literatura (Araújo, 2012a; Estrela, 2008; Laevers & Declercq, 2011; Laevers et al., 2012; Machado, 2014; Nabuco & Prates, 2003; Ulich & Mayr, 2003), a saber:

- As educadoras atribuem níveis mais elevados de implicação e bem-estar do que um observador externo.
- Os níveis de bem-estar são ligeiramente mais elevados do que os de implicação.

Os valores mais relevantes encontram-se sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1
Médias dos Níveis de Bem-Estar e Implicação (Níveis entre 1 - Baixo e 3 - Alto).

	Bem-estar	Implicação
Média - educadoras	2.61	2.44
Média - investigadora	2.28	2.02

Análise do grupo e do contexto

Quanto aos fatores contextuais que, segundo as educadoras do estudo, afetarão os níveis de implicação e de bem-estar experienciados pelas crianças, a análise de conteúdo fez emergir alguns temas facilmente identificáveis. De um modo geral, o que mais agrada às educadoras ao nível da **oferta educativa** é a existência de atividades e materiais diversos e estimulantes, que respondem aos interesses e necessidades das crianças. Por outro lado, e de alguma forma paradoxalmente, o que mais as preocupa é a falta de materiais e de determinadas estruturas fixas ou mobiliário. Uma explicação para estas respostas contraditórias pode estar na diferença de nível colocada

na análise: quando se referem às preocupações, as educadoras identificam de forma mais específica e concreta os objetos que estão em falta (por exemplo, livros ou andarilhos); quando mencionam os aspetos positivos, a sua análise é mais genérica, no sentido de uma apreciação global da qualidade dos materiais e infraestruturas.

No **clima de grupo**, o mais valorizado é o espírito de partilha e o estabelecimento de relações positivas entre crianças. O que mais preocupa todas as educadoras são os conflitos e agressões entre pares. Este segundo aspeto coincide com as nossas observações: os conflitos e agressões são muito frequentes e geram situações de stresse intenso, tanto para os adultos como para as crianças. Com frequência, as crianças “conflituosas” são repreendidas pelos seus atos e a intervenção do adulto surge no sentido de pôr fim ao conflito, afastando as crianças ou retirando o objeto causador do conflito. Nestes momentos, há por vezes tentativas de “reconciliação”, pedindo-se às crianças que peçam desculpas ou se abracem/beijem, mas não é usual procurar perceber a sequência temporal dos acontecimentos, nem tentar explicar porque a agressão constitui um problema. Retirando os momentos de conflito, as relações entre as crianças são, geralmente, positivas, o que parece ser consequência natural da sua convivência diária, ao longo da qual se vão estabelecendo parceiros preferenciais de brincadeira. As atividades alternam, na grande maioria dos casos, entre momentos de grande grupo – dirigidos pelo adulto (e.g., uma história) – e momentos de brincadeira livre. No segundo caso, o adulto raramente intervém, a menos que seja solicitado pelas crianças (para ver, pedir ajuda ou para solucionar conflitos). Embora o discurso das educadoras invoque com frequência as necessidades e interesses de cada criança e a sua identidade individual, os momentos de atenção individualizada são muito raros na rotina diária, mesmo nos momentos de cuidado. Nas mudas de fralda, higiene e refeição, os adultos procuram realizar as tarefas o mais rapidamente possível, por vezes, olhando em volta para controlar o grupo, de forma a reduzir a duração destes momentos ao mínimo.

No **espaço para a iniciativa**, as educadoras valorizam a possibilidade de as crianças poderem escolher livremente os materiais e atividades e também a sua participação em rotinas como a arrumação da sala, vestir/despir, etc. Quanto ao que mais preocupa, as respostas apresentam uma diversidade maior. Alguns dos aspetos mencionados são a falta de materiais que abram mais o leque de escolha das crianças, alguma dependência face ao adulto e também alguma imposição do adulto que limita a iniciativa. As nossas observações apontam para uma generalizada falta de espaço para a iniciativa. Nos momentos de brincadeira livre, as crianças podem escolher com o que querem brincar, dentro do leque de ofertas do espaço, que é, geralmente, limitado e igual, dia após dia. Mesmo dentro destas escolhas, a iniciativa da criança é, muitas vezes reprimida, colocando-se obstáculos à sua ação (e.g., no

espaço exterior, ao tentarem mudar os pneus de lugar, as crianças são avisadas de que não é permitido). Estas situações desvalorizam a criança enquanto aprendiz ativo e competente, colocando-a sob a dependência de um adulto que controla e impõe – as respostas das educadoras afloram, à superfície, estes problemas, sem, contudo, os apontarem de forma clara.

Em relação à dimensão **organização** do contexto ressaltam as boas relações dentro da equipa de sala e a divisão eficaz das tarefas. No entanto, o que mais preocupa as educadoras são os desentendimentos com algumas colegas ou o sentimento de desvalorização do seu trabalho (em particular fora da equipa de sala). Um aspeto referido por diversas educadoras é a existência de rotinas confusas e desorganizadas que acabam por levar a demasiados tempos de espera (ou tempos mortos). Este último aspeto é por demais evidente em todos os contextos. De uma forma geral, os períodos de higiene, sono e refeição traduzem-se em momentos caóticos e ruidosos, sendo aqui precisamente que surgem a maioria dos conflitos atrás mencionados. Por uma questão de organização dos grupos e da instituição, as crianças de um grupo vão todas almoçar e lanchar ao mesmo tempo, tendo depois cada uma de esperar pela sua vez para lavar as mãos e mudar a fralda (quando é o caso) antes de se deitar, o que gera longos tempos de espera. A estratégia adotada na maioria dos casos consiste em juntar as crianças num espaço (e.g., corredor) e, enquanto o educador as tenta distrair do sono a cansaço que sentem, o restante pessoal trata da higiene e vai deitando as crianças.

Mais uma vez, a questão da atenção individualizada é omissa e raramente se coloca a hipótese de divisão do grupo de crianças em grupos mais pequenos – a organização do tempo é feita pensando no grande grupo (e.g., todos escutam uma história, todos vão almoçar, todos brincam sem ou com pouca intervenção do adulto). A única exceção a esta forma de organização prende-se com a realização de pequenos trabalhos para expor ou entregar às famílias; neste caso, a estratégia utilizada pela maioria das educadoras é realizar com cada criança, à vez, esse trabalho individual, numa mesa afastada. Nestes casos, trata-se de uma atividade pouco natural, comandada pelo educador e com muito pouco espaço para a iniciativa e espontaneidade da criança.

Finalmente, no **estilo do adulto**, é a sensibilidade que se destaca como aspeto mais positivo, relacionando-se com o carinho prestado e a valorização e respeito pelas conquistas individuais das crianças. A maior preocupação é a autonomia dada às crianças, que aparece quase sempre como aspeto a ser estimulado. As nossas observações coincidem com a ideia de que a sensibilidade será o aspeto mais positivo do estilo do adulto, no que diz respeito ao carinho prestado (e.g., gestos de afeto, conforto num momento difícil). Contudo, esta sensibilidade não é, muitas vezes, acompanhada de uma atenção individualizada, pela própria forma como o contexto se organiza, o que torna esta dimensão incompleta e insuficiente. A autonomia é, de

facto, um aspeto crítico, sendo raros os momentos em que as crianças são incentivadas a desenvolver a sua autonomia, seja em tarefas do quotidiano (e.g., descalçar-se), seja na escolha e no desenvolvimento das atividades. A justificação apresentada para esta lacuna é, geralmente, a falta de tempo e de recursos humanos, já que a criança necessita de muito mais tempo para realizar as suas conquistas do que o tempo que leva a um adulto calçá-la ou alimentá-la, por exemplo.

Algumas questões emergem desta análise dos fatores contextuais. Em primeiro lugar, a oferta educativa aparece como o fator mais destacado e aprofundado por quase todas as educadoras. É notório que esta é uma área central da sua prática, verificando-se um posicionamento em que a qualidade do trabalho pedagógico é lido pela existência ou inexistência de materiais ou equipamentos, em grande parte, elementos extrínsecos ao próprio educador. Isto também se verifica nas outras áreas: as limitações ou obstáculos são geralmente justificados com recurso a fatores externos (falta de materiais, de recursos humanos, de abertura por parte da direção, etc.) e não assumidos como falhas da própria educadora. Podemos estabelecer uma relação entre esta atribuição de causalidade externa e o facto de haver uma tendência para as educadoras se referirem a si na primeira pessoa quando apresentam aspetos positivos, mas optarem pelo termo “nós” (a equipa), quando apresentam obstáculos ou limitações. Este é, contudo, um aspeto que requer uma análise mais aprofundada.

Em segundo lugar, há uma forte correspondência entre a análise das educadoras e as da investigadora, o que leva a crer que os grandes temas são evidentes tanto para um elemento interno como para um externo. Mesmo que de forma implícita, é possível perceber nas respostas das educadoras alguns temas mais problemáticos. A presença de um elemento externo levará, muitas vezes, a alguns comportamentos menos naturais e a respostas em função da deseabilidade social, pelo que a comparação entre as duas visões se revela particularmente útil.

Discussão e considerações finais

Apesar das críticas apontadas às abordagens centradas nas práticas (e.g., suposta falta de rigor e validade e impossibilidade de generalização), o seu contributo é significativo para o campo da avaliação e da investigação, permitindo o acesso a informações inacessíveis de outro modo. Embora reconheçamos que o material empírico não garante um acesso direto ao significado e que a visão demasiado “de dentro” pode ser, por vezes, pouco válida (Schwandt & Burgon, 2006) consideramos que esta proximidade é necessária para acompanhar os profissionais de uma forma que permita recolher o retrato o mais fiel possível da sua realidade quotidiana.

Os resultados apresentados fornecem-nos um primeiro vislumbre do tipo de avaliação que pode ser desenvolvida com recurso a uma ferramenta como o CRECHEndo, permitindo compreender a perspetiva das educadoras de infância participantes sobre o seu contexto e sobre a interação do grupo de crianças com o mesmo. Todos os resultados apresentados se revestem de um caráter preliminar, exigindo análises mais aprofundadas e a triangulação dos diversos dados recolhidos. Embora não seja possível retirar dos resultados agora apresentados a evidência de mudanças nos diferentes contextos, é possível perceber a potencialidade do CRECHEndo enquanto ferramenta de apoio à reflexão do educador sobre a sua prática. A interpretação dos registos efetuados pelas educadoras exigiu um cruzamento com os resultados da observação, de forma a colocar em evidência os possíveis significados subjacentes. Isto significa que muitas das respostas carecerão ainda de uma reflexão mais profunda, sendo também de considerar o facto de algumas educadoras procurarem responder de forma artificial. Uma maior compreensão das potencialidades do CRECHEndo exigirá uma análise mais aprofundada de outros resultados, nomeadamente, a reflexão das educadoras sobre o processo e a comparação dos registos ao longo do tempo. A análise, em profundidade, de cada um dos casos estudados trará também informações mais sólidas sobre a mudança de práticas e os fatores pessoais, interpessoais e institucionais relevantes na implementação de um sistema de avaliação deste tipo.

Parece verificar-se, nesta análise preliminar, uma preocupação das educadoras em preservar uma imagem positiva de si mesmas enquanto profissionais. Isto pode dever-se tanto à falta de sentido crítico sobre o seu trabalho como à necessidade de transmitirem uma imagem favorável da sua prática a um elemento externo. Estes factos vão ao encontro de outros estudos que mostram a tendência das educadoras para atribuírem pontuações mais elevadas ao seu trabalho e mais baixas a fatores externos não controláveis por elas (Sheridan, 2000). Independentemente destas considerações, devemos colocar também a hipótese de que a designação “análise do contexto” possa remeter, erroneamente, para algo externo e separado do educador, pelo que este é um aspeto que deverá ser melhorado.

Utilizada de uma forma contínua, e em articulação com as futuras OPC, esta ferramenta oferece a possibilidade de os educadores em creche investirem na avaliação direcionada para a ação e para a melhoria, numa perspetiva de baixo para cima (ou seja, atendendo às experiências internas das crianças). De uma forma acessível e sistematizada, os educadores podem averiguar os progressos do grupo como um todo e de cada criança individualmente, interpretando-os como reflexo de um conjunto de fatores externos e internos aos mesmos. A partir desta reflexão, torna-se mais fácil estabelecer objetivos e delinear estratégias concretas.

A concluir, importa acrescentar que o objetivo comum a todos os estudos passa por contribuir para a produção de conhecimento relevante para a comunidade científica e profissional. Neste artigo, procurámos evidenciar os temas emergentes da avaliação dos educadores sobre os seus contextos, contribuindo para a construção de conhecimento sobre o contexto educativo de creche em Portugal. Consideramos que a creche ainda está longe de ser um espaço educativo reconhecido, associando-se mais a preocupações de natureza social e assistencial e estando o trabalho do educador de infância muitas vezes assoberbado pelas rotinas de cuidados (não articuladas com a sua dimensão educativa). Neste sentido, o adulto na creche parece assumir-se mais como um adulto-cuidador, que acarinha e cuida, que um adulto-educador que tem consciência que, ao mesmo tempo que acarinha e cuida, estimula e incita a curiosidade. As preocupações com a autonomia das crianças levam-nos a crer que há ainda um longo caminho a percorrer no sentido de conceber a criança como competente, equilibrando de forma harmoniosa o seu espaço para a iniciativa com a necessidade de proteção do adulto. Estas e outras hipóteses deverão ser aprofundadas em trabalhos futuros, contribuindo para a consolidação de mudanças progressivas nas conceções e práticas da educação de infância em Portugal.

Referências bibliográficas

- Aguiar, C., Bairrão, J., & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na área metropolitana do Porto. *Revista Infância e Educação*, 5, 7-28.
- Araújo, S. (2012a). *Pedagogia em creche: Da avaliação da qualidade à transformação praxiológica* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Araújo, S. (2012b). Researching change: A praxeological case study on toddlers' educational contexts. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 505-517. doi:10.1080/1350293X.2012.737706
- Bagnato, S., & Neisworth, J. (2007). *Assessment for early intervention: Best practices for professionals*. New York: The Guilford Press.
- Barros, S. (2007). *Qualidade em contexto de creche: Ideias e práticas* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto. Consultado em <http://hdl.handle.net/10216/19498>
- Barros, S., & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 527-535. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.12.003
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Carvalho, C. (2012). «CRECHendo» com qualidade: *Construção de um instrumento de avaliação das práticas educativas em creche* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Castilho, A., & Rodrigues, P. (2013). Práticas de avaliação em educação de infância: Evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In M. J. Cardona & C. Guimarães (Eds.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 78-96). Viseu: Psicossoma.
- Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Craveiro, C. (2011). Escutando educadoras de infância em creche. In CNE (Ed.), *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp. 93-106). Porto: Conselho Nacional de Educação.
- Cryer, D. (1999). Defining and assessing early childhood program quality. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 563(1), 39-55. doi:10.1177/000271629956300103
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº. 201/2001 - I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (2001). (Eds.). *IRA: Investigação, reflexão, acção e formação de professores - estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2008). *Qualidade da oferta educativa na creche* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro. Consultado em <http://hdl.handle.net/10773/1024>
- Góis, S., & Portugal, G. (2009). A avaliação da qualidade num contexto de educação de infância. In G. Portugal (Ed.), *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: O percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 213-228). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gullo, D. (2014). Alternative means of assessing children's learning in early childhood classrooms. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 443-455). London: Routledge.
- Hoffman, J. (2013). Avaliação mediadora na educação infantil. Em M. J. Cardona & M. Guimarães (Eds.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 254-266). Viseu: Psicossoma.
- Kalliala, M., & Tahkokallio, L. (2003). The adult role in Finnish early childhood education and care. In F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education. Studia Pedagogica* 35 (pp. 93-109). Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F. (1997). Assessing the quality of childcare provision: «Involvement» as criterion. *Researching Early Childhood*, 3, 151-165.
- Laevers, F. (2000). Forward to basics! Deep-level-learning and the experiential approach. *Early Years: An International Research Journal*, 20(2), 20-29. Consultado em <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0957514000200203>
- Laevers, F. (2005a). *Deep level learning and the experiential approach in early childhood and primary education*. Leuven: Leuven University Department of Educational Sciences.
- Laevers, F. (2005b). *Sics [Ziko] Well-being and involvement in care: A process-oriented self-evaluation instrument for care settings*. Leuven: Kind & Gezin and Research - Centre for Experiential Education, Leuven University. Consultado em <http://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>
- Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: Bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(58), 152-185. doi: <http://dx.doi.org/10.18222/ea255820142794>

- Laevers, F., & Declercq, B. (2011). *Raising levels of well-being and involvement in Milton Keynes Preschool Settings [School year 2009-2010]*. Leuven: CEGO. Consultado em <http://childrenscentre.pengreen.org/wp-content/uploads/sites/2/2014/12/Milton-Keynes-report.pdf>
- Laevers, F., Moons, J., & Declercq, B. (2012). *A process-oriented monitoring system for the early years [POMS]*. Leuven: CEGO.
- Lopes da Silva, I. (2013). Problemas e dilemas da avaliação em educação de infância. In M. J. Cardona & M. Guimarães (Eds.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 151-170). Viseu: Psicossoma.
- Machado, I. (2014). *Avaliação da qualidade em creche: Um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga. Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/30211>
- Moreno, A., & Klute, M. (2011). Infant-toddler teachers can successfully employ authentic assessment: The learning through relating system. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 484-496. doi:10.1016/j.ecresq.2011.02.005
- Nabuco, M., & Prates, S. (2003). Improving the quality of early childhood education from «within». In F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education*. *Studia Pedagogica* 35 (pp. 43-59). Leuven: Leuven University Press.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In J. Tavares, J. Moreira, & R. Oliveira (Eds.), *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas* (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- OCDE. (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. Consultado em http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf
- Oliveira, F., & Gaspar, M. F. (2004). Olhares sobre a avaliação em educação pré-escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38(1, 2, 3), 451-484.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto-criança. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 80-103). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A avaliação alternativa na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores: Da sala à escola* (pp. 144-157). Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2003). The effective early learning project: The quality of adult engagement in early childhood settings in the UK. In F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education*. *Studia Pedagogica* 35 (pp. 77-91). Leuven: Leuven University Press.
- Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República nº 167/2011 - I Série*. Lisboa: Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.
- Portugal, G. (2012a). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Portugal, G. (2012b). Uma proposta de avaliação alternativa e «autêntica» em educação pré-escolar: O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 593-744. doi:10.1590/S1413-24782012000300006

- Portugal, G. (2013). Avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças: Desafios e possibilidades. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Eds.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 234-253). Viseu: Psicossoma.
- Portugal, G., Bento, G., & Carvalho, C. (2016). *Orientações pedagógicas para a creche*. Documento em apreciação pública.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Santos, P., & Portugal, G. (2002). Avaliação processual da qualidade em educação: Um contributo experiencial para uma escola inclusiva. In J. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Avaliação de organizações educativas: Actas / II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schwandt, T., & Burgon, H. (2006). Evaluation and the study of lived experience. In F. Shaw, J. Greene, & M. Mark (Eds.), *Handbook of evaluation: Policies, programs and practices* (pp. 98-117). London: Sage.
- Sheridan, S. (2000). A comparison of external and self-evaluations of quality in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 164, 63-78. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0300443001640106>
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Taguma, M., Lijts, I., & Makowiecki, K. (2012). *Quality matters in early childhood education and care - Portugal*. Paris: OCDE.
- Ulich, M., & Mayr, T. (2003). Implementing the involvement scales in German day care centers: Practitioners perspectives. In F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education. Studia Pedagogica* 35 (pp. 25-41). Leuven: Leuven University Press.
- UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. New York: UNICEF. Consultado em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Vandell, D., & Wolfe, B. (2000). *Child-care quality: Does it matter and does it need to be improved? (IRP Special Report n. 78)*. Madison: University of Wisconsin, Institute for Research on Poverty.
- Van Sanden, P., & Joly, A. (2003). Well-being and involvement as a guide in realizing good conditions for inclusive education in Nicaragua. In F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education. Studia Pedagogica* 35 (pp. 143-172). Leuven: Leuven University Press.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2011). Recomendação n.º 3/2011 de 21 de abril. *Diário da República n.º 79/2011 - II Série*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vieira, A., & Sarmiento, T. (2009). Formação em contexto: Uma experiência no jardim de infância São Lázaro/ Braga, Portugal. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1057-1067). Braga: Universidade do Minho.

Normas de Colaboração

1. Normas de formatação

1.1. A Revista Portuguesa de Pedagogia publica artigos científicos em português, inglês e espanhol.

1.2. Os originais deverão ser submetidos em formato word, folha A4 com margens superior, inferior e laterais a 2,54 cm, alinhamento do texto justificado, com avanço de 1,27 cm na primeira linha da cada parágrafo, com espaço duplo entre linhas e com o tipo de letra Times New Roman a 12 pt. Os artigos não devem exceder as 7.000 palavras.

O título do artigo deverá ter alinhamento à esquerda ou justificado, a negrito, letra tamanho 16 pt e todas as palavras principais iniciadas com maiúscula.

Os subtítulos, sem qualquer numeração, deverão ser formatados de acordo com os exemplos seguintes:

Subtítulo	Formatação
nível 1	Alinhado à esquerda, a negrito, letra tamanho 14 pt, espaço de 6 pt depois
nível 2	Alinhado à esquerda, a negrito, letra tamanho 13 pt, espaço de 6 pt depois
nível 3	Alinhado à esquerda, normal, letra tamanho 12,5 pt, espaço de 6 pt depois
nível 4	Alinhado à esquerda, normal, letra tamanho 12 pt, espaço de 6 pt depois

1.3. Acompanhando o original, deverão ser enviados três ficheiros que incluam:

- **Folha A:** título do artigo; nome, email e enquadramento institucional do(s) autor(es); endereço completo (incluindo telefone, fax e e-mail) do autor responsável por toda a correspondência relacionada com o manuscrito;

- **Folha B:** título, resumo e palavras-chave em português, inglês e espanhol (resumo com máximo de 150 palavras e até 6 palavras-chave);

- **Folha C:** declaração de compromisso do(s) autor(es) em como o artigo submetido à Revista Portuguesa de Pedagogia é original, não foi publicado anteriormente e não está submetido para avaliação em qualquer outra publicação científica.

1.4. A identificação dos autores não deverá constar em nenhum ponto do manuscrito, à exceção da **Folha A**.

1.5. Os quadros e figuras deverão ser colocados na localização correspondente à sua referência e ordenados em numeração árabe, devendo ser referidos através dessa numeração no texto do artigo, por exemplo: "...cf. figura 10..." e não: "...na figura seguinte...".

1.6. Os quadros e as figuras devem ser formatados de acordo com as Normas da American Psychological Association (APA), 6.^a edição, não podendo exceder as dimensões 11,5 x 18,5 cm e devem ser entregues no ficheiro do programa em que foram editados originalmente. Essa edição deve ser preparada para impressão a preto e branco. As imagens ou fotografias devem ser entregues em digitalizações de 100% a 300 dpi's de resolução.

1.7. As referências bibliográficas serão integradas no texto de acordo com o sistema autor-data (consultar normas de publicação da APA). Em caso de citações textuais, acrescentar-se-á o número da página. Exemplos: Piaget afirmou que "a inteligência." (1966, p. 247).

Mas, Zazzo (1972) considera. Diversos autores (Farr & Moscovici, 1984; Lewin et al., 1944)...

1.8. A lista de referências bibliográficas deverá obedecer às normas de publicação da American Psychological Association (APA), 6.^a Edição. Exemplos:

a) Livro

Reuchlin, M. (1992). *Introduction à la recherche en psychologie*. Paris: Éditions Nathan.

b) Livro traduzido

Fuller, P. (1983). *Arte e psicanálise* (M. J. Gomes, Trad.). Lisboa: Publicações Dom Quixote. (Obra original publicada em 1980). No corpo do artigo deve referir-se: Fuller (1980/1983)...

c) Capítulo de livro

Martin, R. P. (1991). Assessment of social and emotional behavior. In B. A. Bracken (Ed.), *The psychoeducational assessment of preschool children* (pp. 450-464). Boston: Allyn & Bacon.

d) Artigo

Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45, 109-119.

e) Comunicação em reunião científica

Sternberg, R. J. (1997, Setembro). *Successful intelligence: What is it, how can it be measured, and can it be taught?* Comunicação apresentada na 4th European Conference on Psychological Assessment, Lisboa.

f) Dissertação / Tese**- Dissertação / Tese não publicada**

Lima, M. P. (1997). *NEO-PI-R, Contextos teóricos e psicométricos: "OCEAN" ou "iceberg"?* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Dissertação / Tese disponível na Internet

Bruckman, A (1997). *MOOSE Crossing: Construction, community, and learning in a networked virtual world for kids* (Tese de doutoramento, Massachusetts Institute of Technology). Consultado em <http://www-static.cc.gatech.edu/~asb/thesis/>

g) Referências de artigos online

Hsu, C.-C., & Sandford, B. A. (2007). The Delphi Technique: Making Sense of Consensus. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 12(10). Consultado em Janeiro, 2012, em <http://pareonline.net/getvn.asp?v=12&n=10>.

Para os casos não considerados nestes exemplos, os autores devem consultar as normas de publicação da *American Psychological Association (APA)*, 6.ª edição.

2. Disposições gerais

2.1. A Revista Portuguesa de Pedagogia apenas aceita trabalhos originais, que não tenham sido publicados anteriormente e que não estejam submetidos para avaliação em qualquer outra publicação científica.

2.2. Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores. A Comissão de Redação reserva-se o direito de não publicar os originais a que a Comissão Científica não atribua nível adequado ou que não obedeçam às normas acima referidas. Os originais não publicados não serão devolvidos.

2.3. Os originais aceites para publicação ficam propriedade editorial da Revista.

Qualquer reprodução integral ou parcial dos mesmos apenas pode ser efetuada após autorização escrita da Comissão de Redação.

2.4. A Revista Portuguesa de Pedagogia oferece um exemplar de cada número ao 1.º autor de cada artigo que o integra.

2.5. Os artigos publicados ficam disponíveis on-line, em acesso livre, através do endereço <http://impactum.uc.pt/>

(Página deixada propositadamente em branco)



I
IMPRESSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS
U

•

U



C

•