

Índice

- 3 Editorial
María de Lourdes Dionísio
- 7 Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social
María Lucía Castanheira, Judith L. Green & Carol N. Dixon
- 39 A comunicação nas práticas de jovens professores de Matemática
João Pedro da Ponte, António Guerreiro, Helena Cunha, José Duarte, Helena Martinho, Cristina Martins, Luís Menezes, Hugo Menino, Hélia Pinto, Leonor Santos, José Manuel Varandas, Luciano Veia & Floriano Viseu
- 75 Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista
Ana Maria Morais & Isabel Pestana Neves
- 105 Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo
Isabel Sanches & António Teodoro
- 151 Redes na educação: questões políticas e conceptuais
Jorge Ávila de Lima
- 183 Programa de prevenção do hiv/sida para estudantes universitários: um estudo piloto
Maria-João Alvarez & Michael Oliveira
- 213 Leituras
- 223 Teses e projectos de investigação
- 227 Notícias

volume 20 número 2
2007

educação
revista portuguesa de

revista portuguesa de educação



volume 20 número 2
2007

educação

revista portuguesa de

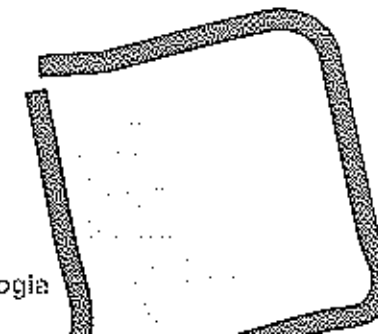
A revista Portuguesa de Educação é publicada semestralmente pelo Centro de Investimentos em Investigação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Tem como objectivos difundir a investigação científica no âmbito das Ciências da Educação e promover debates e propostas para este campo através da publicação de artigos, notas, discussões ou resumos científicos, e possibilitar o conhecimento sobre a Educação através da publicação de relatórios sobre o estado da investigação nas diferentes áreas da Educação e da promoção de debates sobre questões de relevância actual, e de divulgação científica, desenhada no âmbito do plano de investigação em Educação da Universidade do Minho, através da publicação de dissertações e projectos de investigação, relatórios científicos, relatórios de avaliação.

Directora	Maria de Lourdes Dionísio
Directora-adjunta	Fátima Anunciação
Conselho de redacção	Fátima Moura, Maria João Gomes, António Silva
Conselho editorial	Afonso Mendes-Catão (Universidade de São Paulo, SP) Alan Choppin (Universidade de Coimbra, Portugal) Albino Estrela (Universidade de Coimbra) Allen Luker (Universidade de Toronto, Canadá) Ameirindo Daniel Afonso (Universidade de Coimbra) António Novais (Universidade de Coimbra) António Simões (Universidade de Coimbra) Bruno Calvo Campos (Universidade de Coimbra) Fátima Sequelheira (Universidade de Coimbra) Eduardo Alarcão (Universidade de Coimbra) Joaquim Pedro da Ponte (Universidade de Coimbra) José Alberto Correia (Universidade de Coimbra) José Augusto Pedreiro (Universidade de Coimbra) Joaquim P. Magalhães (Universidade de Coimbra) Leandro S. Almeida (Universidade de Coimbra) Luís C. Lima (Universidade de Coimbra) Margarida Soares (Universidade de Coimbra) Margarida Patrício (Universidade de Coimbra) Margarida Soares (Universidade de Coimbra) Oscar Sérgio Leite (Universidade de Coimbra) Rita Vieira de Castro (Universidade de Coimbra)

Revista Portuguesa de Educação, tecnologia e catálogo **Lanindex** (Sistema Espalhado de Informação) - Minho para revistas científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal. <http://www.lanindex.org> e Espanha e Portugal. **RedALYC** (Rede de Revistas Científicas) - América Latina e Caribe, Espanha e Portugal. Ciências Sociais e Humanidades. <http://www.redalyc.org>

Instituto de Educação e Psicologia

Universidade do Minho



propriedade e editor
Centro de Investigação em Educação
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho

directora
Maria de Lourdes Dionísio

grafismo
Luís Cristóvam

tiragem
1.000 exemplares

composição
Linkdesign

impressão e acabamentos
Sersilite

endereço
Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho
Campus de Gualtar, 4700-057 Braga
Portugal
Tel. 253. 604241 Fax 253. 678987

e-mail
rpe@iep.uminho.pt

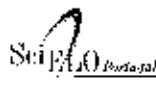
página na internet
<http://www.cied.uminho.pt/edicoes>

depósito legal
45.474/91

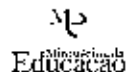
ISSN
0871-9187

integra o catálogo
Latindex

indexada nas plataformas
RedALyC, SciELO Portugal e DOAJ



Número financiado pela
FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia



© CIEd - Instituto de Educação e Psicologia
Braga, 2007

Editorial

Completa-se, com este número, a edição de vinte volumes da Revista Portuguesa de Educação. É uma história já longa que nos propomos contar brevemente, em edição comemorativa, quando, de facto, se cumprirem vinte anos de publicação regular. Nessa história, iniciada em 1998, serão trazidos à discussão, naturalmente, os desafios (às vezes pressões) que hoje se colocam à visibilização do conhecimento científico, sobretudo, o que se produz em língua portuguesa e no domínio das ciências sociais, em geral, e da educação em particular. Entre esses desafios e pressões inclui-se, por exemplo, o do cumprimento de prazos de apresentação da publicação junto das bases de dados onde a RPE está indexada. Neste particular, a revista passou a estar indexada num novo Directório — o *Directory of Open Access Journals* — DOAJ (<http://www.doaj.org>). Localizado na Universidade de Lund, Suécia, o DOAJ é o principal directório, a nível mundial, de revistas científicas em acesso aberto, incorporando, neste momento, as principais revistas científicas do mundo. Esta possibilidade, que implicou um rigoroso processo de selecção, amplia de maneira significativa a visibilidade do conhecimento produzido em contextos regionais e científicos com menor impacto nos actuais 'mercados' do saber, mas impõe, igualmente, modos de trabalho editorial diferentes dos que até aqui nos habituámos e habituámos os nossos Autores e Leitores. O facto de este número da RPE estar, nesta altura, nas vossas mãos é já disso uma consequência. Com efeito, um dos principais requisitos para a manutenção das revistas no DOAJ (bem assim como nas outras plataformas) é que elas sejam publicadas em intervalos regulares e de forma a que possam estar disponíveis dentro do ano a que dizem respeito.

O cumprimento dos prazos, sem alteração dos padrões de qualidade científica e editorial, num contexto de edição que não é profissional nem comercial, tem muitas mais implicações que não, exclusivamente, a de se ser capaz de 'acelerar' o processo final de impressão de um número, fazendo-se sentir logo desde o momento em que o artigo é submetido para publicação. Por isto, os Autores da RPE começaram já a dar conta de maior exigência quanto ao cumprimento de normas nas submissões e de novos modos e

tempos *na* e *para* a revisão dos textos. No processo, as consequências começam também a sentir-se noutras níveis, nomeadamente o do tempo (e modos) para a avaliação pelos pares. Por isto mesmo, os agradecimentos públicos que, em cada biénio, a RPE vem manifestando ao vasto número de investigadores que, sem contrapartidas materiais, colabora na emissão de pareceres, são, neste número, agradecimentos reforçados. A sua disponibilidade para avaliar e o tempo cada vez mais curto de resposta contribuem decisivamente para o estatuto que a Revista alcançou, tanto nacional como internacionalmente. A todos, a Revista Portuguesa de Educação e o Centro de Investigação em Educação que a edita exprimem, aqui, um grato reconhecimento.

Os artigos que compõem este número são representativos, como é habitual num número que não integra um núcleo temático, quer da variedade de domínios que constituem os estudos educacionais como de metodologias para a sua investigação.

O texto de Maria Lúcia Castanheira, Judith Green e Carol Dixon bem assim como o da equipa liderada por João Pedro da Ponte tomam a comunicação na sala de aula como factor decisivo na construção do conhecimento escolar. No primeiro caso, por recurso à etnografia interaccional, analisam-se como alunos e professores estabelecem as condições para a leitura, discussão e produção de textos em aulas de língua; no segundo, partindo-se de pressupostos sobre a natureza profundamente social da aprendizagem da Matemática e, nesse sentido, sobre o impacto das práticas discursivas na construção daquele conhecimento, analisam-se, numa orientação qualitativa e interpretativa, perspectivas e práticas de jovens professores quanto à forma como se relacionam com os vários aspectos do processo comunicativo na sua actividade lectiva.

O texto de Ana Maria Morais e Isabel Neves, não tomando como seu objecto imediato o discurso da sala de aula, em certa medida é dele também que trata quando sistematiza a orientação metodológica levada a cabo pelo grupo de Estudos Sociológicos da Sala de Aula. Nele discutem-se as potencialidades analíticas e de objectividade de uma abordagem metodológica mista, baseada na teoria do discurso pedagógico de Basil Bernstein, "que se afasta da dicotomia entre abordagens naturalistas e racionalistas" e cuja forte sustentação teórica e conceptual gera condições

mais favoráveis à aceitação e ao impacto social do conhecimento educacional produzido.

No reconhecimento da actualidade política e académica do movimento da escola inclusiva, Isabel Sanches e António Teodoro apresentam um estudo sobre práticas de professores de apoio educativo, no sentido de identificar indicadores de uma educação que efectivamente construa escolas mais equitativas.

Para além da sala de aula e das práticas docentes, Jorge Ávila de Lima discute um dos principais desafios que se colocam aos profissionais de educação: o da interacção em redes, nos novos contextos de regulação social da educação. Concluindo a sua sistematização e análise de modelos como o do "centralismo burocrático" e dos "inspirados no mercado", o artigo apresenta uma proposta de conceptualização que permite compreender o actual "apelo à utilização das redes como modelo de governação da educação".

Por fim, no artigo de Maria-João Alvarez e Michael Oliveira apresenta-se um estudo *quasi-experimental* de intervenção no âmbito da prevenção do HIV/SIDA entre estudantes universitários, fazendo também pensar para este contexto académico funções que estão para além da aquisição exclusiva de conhecimento académico.

Nas habituais secções que integram os números da Revista Portuguesa de Educação, pode o nosso leitor ainda encontrar uma *recensão* do livro de António Gomes Batista e Maria da Graça Costa Val sobre as escolhas de manuais escolares por professores. Pese embora o facto de a obra ser de 2004, no actual contexto nacional de discussão de processos de certificação deste recurso didáctico, a reflexão sobre conhecimento já produzido neste domínio parece-nos de extrema relevância. Segue-se, num novo formato, a divulgação de teses de Doutoramento em Educação apresentadas à Universidade do Minho, no primeiro semestre de 2007. Dado que o seu cada vez maior número torna pouco económica a divulgação dos respectivos resumos, apelamos à sua consulta na página *web* do CIED. A notícia do seminário internacional sobre as implicações na Educação de Adultos das mutações das relações entre o Estado, a Sociedade Civil e o Cidadão, a lista de publicações recebidas no âmbito dos protocolos de permutas da Revista Portuguesa de Educação e, como já referido, a

publicitação dos investigadores que conosco colaboraram nos últimos dois anos encerram mais este número que esperamos possa cumprir junto do público leitor os objectivos e as funções que desde a sua criação a Revista assumiu.

Maria de Lourdes Dionísio

Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social

Maria Lucia Castanheira

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Judith L. Green & Carol N. Dixon

Universidade da Califórnia, Santa Bárbara, EUA

Resumo

Neste texto, argumenta-se que letramento não é um processo único e universal, que tenha o mesmo significado para todas as pessoas. Ao contrário, entende-se que letramento é um processo dinâmico em que o significado de ação letrada é continuamente (re)construído, localmente, por participantes de diferentes grupos sociais. Para corroborar tal argumento, examinamos como uma perspectiva compartilhada de letramento é estabelecida por participantes no dia-a-dia de uma sala de aula. Orientados pela abordagem etnográfica interacional, analisamos como os alunos e os professores de uma turma de inglês estabelecem as condições para leitura, produção e discussão de textos, durante um curso de verão. A partir dessa análise, apresentam-se considerações teórico-metodológicas para o desenvolvimento de pesquisas sobre práticas escolares de letramento.

Palavras-chave

Letramento; Análise do discurso; Interação em sala de aula.

Introdução

O estudo do letramento¹, fora ou dentro das salas de aula, é geralmente compreendido como o estudo de processos de leitura e escrita

utilizados por indivíduos, quando interpretam e produzem textos. Recentemente, entretanto, outras perspectivas de análise têm sido propostas nas quais letramento é visto como uma construção social (Baker & Luke, 1991; Bloome, 1985a, 1986c; Castanheira, Crawford, Green & Dixon, 2001). Desse ponto de vista, em qualquer sala de aula, professores e estudantes constroem modelos particulares de letramento e de compreensão dos aspectos envolvidos na aprendizagem de *como* tornar-se letrado (Cochran-Smith, 1984; Golden, 1988, 1990). Isto é, quando professores e estudantes constroem as normas e as expectativas, os papéis e as relações, os direitos e os deveres que orientam sua participação na vida cotidiana da sala de aula, estão também definindo o que significa letramento e ação letrada nos eventos locais da sala de aula.

Para uma melhor compreensão dessa abordagem, é necessário definir a noção de ação como ato intencional dos sujeitos que participam de uma determinada interação social (Spradley, 1980). Isto é, a interação social não é só definida, como é também orientada por objetivos e a participação é vista como intencional. A intenção do ato pode ser observada por meio da análise das ações e das interações entre participantes, considerando como se orientam em relação aos outros participantes e aos objetos da interação. Além disso, pode-se observar tal intenção por meio de uma análise retrospectiva, considerando o *quê* e *como* os participantes responderam às situações vividas, e que aspectos definem as responsabilidades de um ou outro participante na vivência dessas situações. Além disso, é possível examinar as maneiras por meio das quais as normas e expectativas são sinalizadas por participantes, construídas e reconstruídas ao longo das interações estabelecidas entre eles. Nessa perspectiva, atos intencionais são vistos a partir da *performance*, e não a partir da percepção dos participantes daquilo que eles intencionavam dizer. Essa visão de intenção é central para o entendimento da idéia de que existem maneiras pelas quais os participantes preferem ser vistos como membros do grupo.

Nessa perspectiva, letramento é um fenômeno social que é definido e redefinido em cada grupo e, por contraste e diferenciação, entre vários grupos incluindo grupos de leitura, salas de aula, escolas, comunidades e categorias profissionais (educadores, advogados, médicos, mecânicos, contadores etc.).

O que significa letramento em qualquer desses grupos torna-se visível nas ações de seus participantes, naquilo para o que esses participantes se orientam, nas responsabilidades que assumem ou atribuem aos outros, na aceitação ou rejeição de respostas ou no engajamento que têm com textos diversos (Green & Harker, 1982; Heap, 1980, 1991; Floriani, 1993). Essa perspectiva de análise examina a construção coletiva de práticas de letramento em um determinado grupo e as possibilidades que se tornam disponíveis aos participantes para se tornarem letrados de uma maneira peculiar ao grupo a que pertencem.

Letramento, portanto, não é um processo que ocorre na cabeça dos indivíduos ou um processo que é o mesmo para todas as pessoas em qualquer situação (Baker & Luke, 1991; Bloome, 1986c; Cook-Gumperz, 1986; Street, 1984). Ao contrário, letramento é um processo dinâmico em que o significado de ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes, quando se tornam membros de um grupo social (turmas escolares, grupos profissionais e sociais diversos). Desse modo, ser membro de uma comunidade de sala de aula, por exemplo, significa entender e construir ações letradas que marcam pertencimento a essa comunidade (Chandler, 1992; Collins & Green, 1992) e que caracterizam os indivíduos como membros de um grupo ou sub-grupo dessa comunidade, isto é, uma pessoa que lê como um membro de um grupo de alunos considerados competentes em leitura e outra que lê como um membro de um grupo considerado fraco em leitura (Allington, 1984; Collins, 1983, 1986). Nesse caso, deveríamos falar de *letramentos* e não de *letramento*, porque uma única definição não pode captar a variedade de ocorrências no dia-a-dia das salas de aula, a multiplicidade de demandas ou as maneiras de se participar em processos de letramento em diferentes grupos sociais. Bloome (1986b: 72) capta de maneira sucinta a natureza dinâmica e complexa dos processos de letramento:

Embora membros de uma comunidade tenham um mesmo enquadre para o uso da leitura e da escrita, isso não significa que os usos da leitura e da escrita em uma situação específica é estático ou predeterminado. No momento em que as pessoas se reúnem e começam a interagir, estabelecem um contexto comunicativo compartilhado... Contextos comunicativos compartilhados são estabelecidos pela maneira como as pessoas agem e reagem em relação aos esforços comunicativos feitos pelos outros (...) Letramento não é monolítico, esse fenômeno depende da comunidade para sua definição (...) dentro de uma

comunidade a definição de letramento não é estática (...) as pessoas estão continuamente construindo e re-construindo o significado do que conta como letramento (...) Por um lado, existe continuidade do significado do que é ser letrado de um grupo para o outro, porém, por outro lado, esse significado é continuamente definido e dependente da situação local (p. 72).

Para entender o que é letramento e como estudantes aprendem a ser letrados em uma determinada sala de aula, é preciso examinar como membros de um grupo em particular (uma cultura²) constroem e reconstróem práticas de leitura e escrita como parte de sua vida cotidiana. Letramento, por conseguinte, envolve mais do que processos individuais de leitura e escrita; letramento, conforme proposto por Bloome, envolve também os contextos comunicativos compartilhados, nos quais o significado do que se entende por ações letradas é localmente definido.

Neste artigo, por meio do exame de como uma perspectiva compartilhada de letramento é construída por participantes, no dia-a-dia de uma sala de aula, procuramos demonstrar como a adoção da abordagem etnográfica interacional (Castanheira, Crawford, Dixon & Green, 2001), no estudo do letramento, pode tornar visível alguns dos aspectos desse fenômeno. Para ilustrar como uma definição local de letramento é construída por participantes de um grupo, apresentaremos um estudo do seu significado em um curso de verão de inglês de língua materna, ministrado em 17 dias e perfazendo um total de 25 horas/aula. Esse curso foi divulgado junto aos alunos de segundo grau das escolas públicas da cidade de Santa Bárbara, Califórnia. Para a constituição da turma foram sorteados 30 alunos dentre os interessados, o que possibilitou a constituição de um grupo diversificado (negros e brancos, alunos que haviam abandonado e estavam retornando à escola, alunos que não apresentavam problemas escolares, nativos e migrantes). Aqueles que concluíssem o curso poderiam acrescentar 1/2 crédito ao seu histórico escolar.

A escolha dessa turma como *locus* para o estudo dos processos de construção do letramento e de sua aprendizagem se deu por diferentes razões. A primeira delas se deve ao fato de que essa turma fez parte de um programa de aperfeiçoamento desenvolvido em meados da década de 80, no qual professores tiveram a oportunidade de explorar uma abordagem curricular alternativa, adotando um modelo de ensino centrado no aluno e

desenvolvendo a estrutura de seminário, conforme proposto por Bartholomeu e Petrovsky (1986). Simultaneamente, os professores tiveram a oportunidade de se engajar em atividades de pesquisa sobre esses processos de ensino-aprendizagem (Bergamo, Green & Ridgway, 1988, 1989). Tendo em vista esses propósitos, as aulas do curso, bem como outras atividades do programa de aperfeiçoamento, foram filmadas para que professores e coordenadores pudessem refletir sobre os processos desenvolvidos durante o projeto. Em consequência disso, dados permanentes estão disponíveis na forma de gravações em vídeo, feitas pelas professoras, o que possibilitou a análise que se apresenta a seguir.

Em segundo lugar, essa sala de aula foi caracterizada pelas duas professoras responsáveis pelo grupo e seus alunos como sendo diferentes de salas de aula comuns. Além disso, esse grupo foi caracterizado por outros participantes do programa de formação como uma turma que obteve sucesso em seus objetivos, tornando-se objeto de apresentações e discussões em várias conferências locais e nacionais de professores. Houve, portanto, indicações de que essa turma poderia ser vista como um caso exemplar, cujo estudo poderia trazer novas contribuições em cursos de formação de professores.

Em terceiro lugar, as professoras que assumiram essa turma o fizeram como parte de seu próprio processo de formação, no qual estavam engajadas há muito tempo, e por meio do qual transformaram e continuam transformando sua perspectiva teórica e prática sobre processos de letramento em sala de aula. As gravações em vídeo feitas pelas professoras forneceram uma base única para o exame das ações cotidianas dos participantes do grupo (alunos e professoras), bem como de fatores externos à sala de aula (por exemplo, políticas públicas, interações com outros professores e administradores) que influenciavam no desenvolvimento do currículo alternativo desenvolvido pelos participantes do grupo em sala de aula³.

Pesquisando práticas de letramento na perspectiva dos membros do grupo

O exame de como o significado do letramento é construído localmente em diferentes grupos sociais baseia-se no entendimento de que o rol de

oportunidades de aprendizagem⁴ vivenciadas pelos alunos, durante os anos de sua escolarização, pode limitar ou expandir o repertório de ações letradas que esses mesmos alunos irão desenvolver e, particularmente, o que eles compreenderão como sendo ação apropriada ao contexto escolar e a outros contextos interacionais (Green, Kantor & Rogers, 1990). Isto é, se os estudantes se engajam em ações letradas com pouca ou nenhuma variação durante toda a sua escolarização (por exemplo, escrever sempre para um mesmo interlocutor — o professor, avaliador —, ou sobre temas previamente definidos, como o famoso 'As Férias'), desenvolverão um modelo de letramento, não o suposto modelo⁵ universal de letramento (Cochran Smith, 1984). Modelos de letramentos, construídos durante o processo de escolarização em diferentes turmas, informam o engajamento dos estudantes em ações letradas em outras situações sociais (sejam essas no trabalho, em outras séries escolares, no ensino superior, em associações civis etc.), e o que eles compreendem como sendo letramento na própria comunidade escolar (Green, Kantor & Rogers, 1990). Portanto, a partir das experiências escolares a que têm acesso e da qual participam, estudantes desenvolvem o que foi denominado letramento escolar e não um processo de letramento genérico e universal (Cook-Gumperz, 1986).

Para podermos compreender como alunos desenvolvem ações letradas a partir de sua escolarização, necessitamos de uma abordagem que possibilite meios para a identificação e descrição do rol de oportunidades de aprendizagem construídas discursivamente em sala de aula e que seja capaz de alcançar a dinâmica e variada natureza da vida em salas de aula (Gumperz, 1986). A etnografia interacional (Castanheira, Crawford, Dixon & Green, 2001) explora as perspectivas teórico-metodológicas da antropologia cultural (Spradley, 1980), da sociolinguística interacional (Gumperz, 1986, 1992) e da análise crítica do discurso (Fairclough, 1992, 1993, 1995; Ivanic, 1994; Ivanic, Aitchison & Weldon, 1995) para o exame das seguintes questões: como a vida da sala de aula é organizada e construída por participantes, ao longo do tempo, à medida que esses interagem? De que maneira o significado de letramento e de ser letrado é localmente definido por meio das interações discursivas estabelecidas entre participantes?

A abordagem etnográfica interacional aplicada ao estudo dessas questões possibilita o conhecimento de como os participantes utilizam tempo

e espaço na sala de aula e definem quem pode fazer ou dizer o quê, com quem, quando, onde, em que condições e com que conseqüências. A análise desses aspectos possibilita a identificação de padrões interacionais que, embora venham a tornar-se, com o passar do tempo, invisíveis aos membros do grupo, funcionam como princípios que orientam as práticas escolares desenvolvidas em sala de aula. A contribuição dessa abordagem para os estudos sobre letramento será ilustrada por meio da análise apresentada nas próximas seções. Os segmentos apresentados e analisados neste trabalho correspondem aos momentos iniciais de construção daquilo que se identificou como padrões interacionais recorrentes nos 17 dias do curso de verão. Como se tornará evidente, a análise apresentada a seguir demonstrará a necessidade de que a observação de grupos seja feita por um tempo prolongado, para que se identifique o rol de oportunidades de aprendizagem desenvolvidas pelos e disponíveis aos membros do grupo, e se possa, então, melhor compreender o que significa ser letrado nesses grupos.

Definindo letramento em diferentes momentos da vida em sala de aula

Os excertos apresentados a seguir fizeram parte de uma lição sobre um conto, um ciclo de atividades desenvolvido durante dois dias de aula (2º e 3º dias de aula dos 17 dias do curso). A análise dos 17 dias de aula demonstrou que os eventos ocorridos durante esses dias foram eventos chave (Gumperz & Hymes, 1986), nos quais professoras e alunos negociaram como seria a vida da sala de aula, ao se interpretar textos e discutir as respostas dadas pelos diferentes grupos de trabalho às questões propostas pelos diferentes participantes. No Quadro I, a seguir, apresenta-se transcrição da explicação dada pela professora 30 minutos após o início do 3º dia de aula sobre qual seria a próxima atividade a ser desenvolvida pelos participantes.

Quadro 1 – Definindo ações letradas em seminário de interpretação de texto

Linhas	Professora Susan	Tradução	Consequências para o desenvolvimento da comunidade de sala de aula
1	I do have some questions that you	temas algumas questões que	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecendo continuidade entre atividades do dia e atividades desenvolvidas no dia anterior
2	want to talk about	vocês vão querer discutir	
3	some you did such a good job	uma vez que fizeram um bom trabalho	
4	yesterday talking in your groups	ontem conversando nos grupos	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguindo ações e ações tomadas pelos professores; fazer perguntas, circular pelo texto, solicitar a todos que contribuam, tomar notas no quadro das respostas, datas para alunos
5	and this matter and I am only going	d. matter e eu vamos ser apenas	
6	to be the questions asked	as "questões" asked	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentando diferenças entre as respostas das grupos como uma possibilidade
7	and we are going to be the questions	e nós vamos ser as perguntas	
8	we are going to put your answers	nós vamos colocar suas respostas	<ul style="list-style-type: none"> • Definindo o confronto das diferenças de opinião como algo a ser feito
9	on the board	no quadro	
10	if there is a discrepancy between what the	e se houver diferença entre o que	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentando exemplos de como a motivação e o confronto de diferentes pontos de vista podem ser feitos
11	different groups have to report	os grupos responderam	
12	this	então	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentando a necessidade de que se elabore uma resposta do texto
13	you probably want to question	vocês provavelmente vão querer questionar	
14	each other	uns aos outros	<ul style="list-style-type: none"> • Afirmando a necessidade de todos contribuírem para que se elabore a uma resposta consensual
15	question the other groups	questionar os outros grupos	
16	you know why did you put that	vocês sabem por que você respondeu isso	<ul style="list-style-type: none"> • Iradicando a necessidade de que simbolem seu interesse em falar
17	our group did I agree	nosso grupo não concordou	
18	to either wants	em outras palavras	<ul style="list-style-type: none"> • Iradicando a necessidade de que simbolem seu interesse em falar
19	we need to come up with a class answer	nós precisamos escolher uma resposta da turma	
20	that we can all comfortable with	que nós todos achamos que é satisfatória	<ul style="list-style-type: none"> • Iradicando a necessidade de que simbolem seu interesse em falar
21	and we'll go around and try to ask of the	e nós vamos andar pela sala a tentar pedir para todos	
22	groups to contribute something	os grupos que contribuam de alguma forma	<ul style="list-style-type: none"> • Iradicando a necessidade de que simbolem seu interesse em falar
23	clearly	claro	
24	and if you want to chime in and answer	e se você quiser dar um sinal e responder	<ul style="list-style-type: none"> • Iradicando a necessidade de que simbolem seu interesse em falar
25	you know my portion	você sabe qualquer coisa	
26	whoever the reporter is for your group	independente de quem é o representante do grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Iradicando a necessidade de que simbolem seu interesse em falar
27	if you want to answer a question	o se você quer responder a uma pergunta	
28	and add to a question that another group is	e acrescentar a uma resposta que está sendo dada	<ul style="list-style-type: none"> • Iradicando a necessidade de que simbolem seu interesse em falar
29	answering	por outro grupo	
30	please, feel free	por favor sintam-se à vontade	

Nas duas primeiras colunas à esquerda do Quadro 1, apresentamos a transcrição da fala da professora em unidades de mensagem⁶, e sua tradução é apresentada na segunda coluna. Na última coluna, apresentamos comentários analíticos destacando possíveis consequências para o desenvolvimento de práticas de letramento nessa comunidade de sala de aula decorrentes das escolhas discursivas feitas pelos participantes. O conceito de escolha discursiva, explorado por Ivanic (1994) para a análise de textos escritos, parece-nos pertinente para a análise da interação estabelecida entre participantes em sala de aula. Ivanic argumenta que a identidade do(a) autor(a) de um texto é inscrita nas escolhas discursivas que ele(a) faz no processo de produção do texto e sugere, ainda, que esse autor(a) é posicionado tanto pelo que escreve como pela maneira que escreve. 'Ser posicionado' significa que o uso de determinadas palavras indica aos outros e a nós mesmos como vemos o mundo e qual nossa posição nele de forma particular. Ou seja, alguma coisa *como se fazer ver como um certo tipo de pessoa, ou com um certo tipo de identidade*. O conceito proposto por Ivanic nos auxilia a compreender como a posição de um participante em relação a outros (professores, alunos, amigos, etc.) é informada e constituída por diferentes dimensões do discurso (por exemplo, conteúdo e forma). Exploramos esse conceito como apoio para demonstrar como as escolhas discursivas feitas por estudantes e professoras são informadas pelas características do grupo estudado e dão forma a elas.

Conforme indicam as notas analíticas registradas na quarta coluna do Quadro 1, para introduzir a nova atividade aos alunos, a professora Susan opta por abordar aspectos relativos à dinâmica de trabalho a ser estabelecida entre participantes. Inicialmente, diz acreditar que os alunos estarão interessados na atividade de discussão, sugerindo que chegou a essa conclusão com base em sua avaliação do envolvimento dos alunos nas atividades em grupo do dia anterior (linhas 1 a 4). Dessa forma, a professora estabelece relação entre o presente e o passado do grupo, situando a atividade recém-proposta numa seqüência de atividades em desenvolvimento.

Em seguida, procurando esclarecer o que se espera que os diferentes participantes façam, ela dá exemplos de ações que serão vistas como adequadas durante o desenvolvimento do seminário. Susan indica, por

exemplo, que elas, as professoras, participarão fazendo perguntas, tomando notas no quadro das respostas dadas pelos alunos (linhas 5 a 9), cuidando para que todos os alunos possam contribuir com a discussão, ao incentivar, enquanto andam pela sala, que os diferentes grupos apresentem seus pontos de vista (linhas 21 a 22).

É interessante notar que, ao iniciar o tratamento da questão sobre o papel das professoras no seminário, Susan diz: "d. mattern e eu vamos ser apenas/as "questionadoras"/ e nós tomaremos notas" (linhas 5 a 7). Nesse momento, assim como em outros (ver linhas 1, 5 a 8, 21), Susan indica que tanto ela como Dona Mattern exercerão o mesmo papel em sala de aula, atuando de maneira conjunta para dar apoio ao desenvolvimento da atividade de interpretação e discussão do texto. O uso do *apenas* sugere que elas, professoras, terão, no decorrer do seminário, um papel co-adjuvante relativamente ao papel a ser desempenhado pelos alunos. Nesse caso, atuarão criando condições para que esses últimos possam de fato se engajar de uma maneira particular na produção e discussão de respostas durante o seminário. Por exemplo, as notas registradas no quadro possibilitariam a visualização de diferenças entre as respostas dadas pelos vários grupos, criando, dessa forma, condições para que os alunos façam suas comparações e manifestem sua avaliação das respostas apresentadas (linhas 8 a 15).

Quanto à participação dos alunos, Susan sinaliza esperar que esses apresentem suas respostas (linha 8), manifestem suas opiniões, façam perguntas e peçam explicações quando não concordarem com a resposta dada por outro grupo (linhas 13 a 17). Observe que o uso do pronome pessoal *você* (linhas 13, 16, 25) e do pronome possessivo *suas* (linha 8), visto em oposição ao uso do pronome *nós*, reafirma a distinção entre participantes, ao apontar quem são aqueles responsáveis por determinadas ações. Ao sugerir quais serão as possíveis atitudes a serem tomadas pelos alunos, Susan oferece exemplos de como questões polêmicas podem ser abordadas em um seminário: "por quê você respondeu isso"; "nosso grupo não concorda" (linhas 16 e 17). Esses exemplos podem ser vistos, então, como modelos a serem tomados como referência por parte dos alunos. Dessa maneira, Susan antecipa a legitimidade de possíveis discordâncias e, conseqüentemente, legitima a autoridade do(a) aluno(a) que vier a manifestá-la, uma vez que a

sua fala será reconhecida como também autorizada. Susan inscreve e anuncia em seu discurso que a ocorrência de discordância é esperada e aceita, e que, portanto, tem-se a expectativa de que essas "discordâncias" sejam manifestadas, para que possam ser discutidas. Ao afirmar que mesmo aqueles que não são representantes de grupo podem fazer o sinal e dizer o que pensam sobre o que está sendo discutido (linhas 24 a 30), a professora amplia o número de participantes que poderão se envolver dessa maneira nas discussões.

É importante ressaltar, ainda, que as ações a serem tomadas pelos participantes (professoras e alunos) estarão, segundo Susan, sendo orientadas pela necessidade de se elaborar uma resposta da turma, com a qual todos se sintam confortáveis (linhas 19 e 20). Nesse momento, o uso do pronome *nós* ("nós precisamos escolher uma resposta da turma") sugere que, diferentemente dos seus usos anteriores, ele não se refere, nesse caso, apenas às duas professoras, mas também aos seus alunos. Dessa forma, chegar a uma resposta da turma é um objetivo de todos os participantes (professores e alunos).

A análise apresentada acima destaca as escolhas discursivas feitas pela professora ao propor uma nova atividade aos alunos. Essas escolhas discursivas inscrevem uma forma particular de compreender o papel dos diferentes participantes durante a atividade de interpretação de textos, delineando, assim, as expectativas e demandas que alunos e professores deveriam atender, além de parâmetros para avaliação das ações tomadas por diferentes participantes (discordar e questionar a resposta de outro grupo seria desejável e aceitável, por exemplo). A análise desse segmento evidencia um rol de ações que foram inscritas como possíveis de serem escolhidas pelos participantes (professoras ou alunos) e que representam, do ponto de vista dessa professora, maneiras apropriadas de *interpretar textos* durante o trabalho em sala de aula.

Essa forma de interpretar texto proposta pela professora — discussão em seminário com o objetivo de se chegar a uma resposta da turma — distingue membros dessa sala de aula dos membros de outras salas de aula que apresentam uma visão diferente do que significa discutir literatura (Alverman, 1989; Golden, 1986, 1990). Como ficará evidente a seguir, vários aspectos continuavam ainda, naquele momento, pouco definidos para

observadores externos ou para os alunos: o que significaria, efetivamente, participar de um seminário? O que valeria como resposta? Qual o significado de se dizer que as duas professoras irão tomar notas das respostas? Qual seria o conteúdo a ser estudado, quando ocorrerem interpretações diferentes? O que significaria elaborar uma resposta satisfatória para a turma?

Para compreender o significado das palavras das professoras, nós (pesquisadores), assim como os alunos, necessitamos buscar mais informações que confirmassem, modificassem ou negassem nossas interpretações. Essas informações estão disponíveis tanto nos padrões de ações sinalizados pela professora, como naquilo que os participantes fizeram ou falaram durante interações subsequentes. A análise da discussão em torno do que significa elaborar uma resposta satisfatória para a turma, apresentada na próxima seção, exemplifica a maneira como essa resposta foi produzida pelos participantes do grupo.

Expandindo o significado de ações letradas

No Quadro 2, apresentamos um excerto da fala da professora após ouvir o comentário de uma aluna que critica o andamento das atividades, dizendo que as diferenças entre as respostas dadas pelos grupos resultavam do fato de a atividade estar um tanto vaga. Ao ouvir o comentário feito por sua aluna, a professora reconhece a necessidade de discutir o que seria considerado como resposta naquela situação, oferecendo, assim, mais subsídios para que os participantes pudessem construir um melhor entendimento do que seria considerado resposta apropriada.

Quadro II - Explicitando o que significa resposta na turma K

Notas descritivas sobre o que estava acontecendo aproximadamente 15 minutos após o momento representado no Quadro I:
 após o início da discussão sobre quantos personagens havia, no conto e quais seriam, um aluno argumenta que a diferença entre as respostas apresentadas pelos grupos se devia ao fato de a tarefa ser vaga, pouco definida. Em resposta ao comentário do aluno, a professora retoma a discussão sobre o que seria considerado como 'resposta apropriada' naquela situação.

Linha	Professora Susan	Tradução	Conseqüências para o desenvolvimento da comunidade de sala de aula
1	if you justify your answer	se você justificar sua resposta	afirmação a necessidade de que se apresente justificativa para a resposta dada
2	that's all i'm asking	isso é o que estou pedindo	reconhecimento a existência de diversas formas de se aproximar e de se chegar a respostas
3	you to do	para você(s) fazer(em)	afirmado que não há uma maneira que seja a correta.
4	to think about it and give	pensar sobre a resposta e dar uma razão	responsabilizando o grupo pela decisão do que funciona melhor para ela
5	a reason for your thinking	há muitas maneiras de se aprender	enfatizando a necessidade de negociar com os outros a maneira de se chegar a respostas e apresentá-las.
6	so there is a lot of different ways of learning and arriving at the same answer	e de se chegar a uma mesma resposta	Estabelecendo continuidade entre as formas de se trabalhar respostas em grupo, adotadas no dia anterior, e a atividade do seminário.
7	there's no one right way	não existe uma maneira correta	
8	whatever works best for you	é aquilo que funciona melhor para você	
9	is what is right	o que é certo	
10	as long as you arrive	desde que você chegue	
11	at some sort of answer	a algum tipo de resposta	
12	some sort of answer	algum tipo de resposta	
13	an understanding of whatever's being asked	uma compreensão daquilo que está sendo perguntado	
14	so don't you worry	portanto não se preocupe só	
15	if anybody doesn't want to do it exactly you may negotiate as you very definitely did	nom todo mundo quer fazer do jeito que você fez	
16	very effectively did yesterday	negociou como vocês fizeram	
17	negotiate what you want to say	fizeram de uma forma muito eficiente	
18	and how you want to go about saying it	negociar(m) o que você(s) quer(em) dizer	
19	and how you want to fix the answers	e como vão dizer isso	
20	so i'm very pleased	e como vocês querem achar as respostas	
21	with how you are working	estão muito satisfeita	
22	in a seminar structure	com a maneira como estão trabalhando em seminário	
23			
24			

À estranheza da aluna diante da possibilidade de que respostas tão diferentes pudessem ser aceitas ou acatadas como corretas (afinal, foram consideradas legítimas ao serem registradas no quadro), a professora Susan responde com argumentos que pretendem demonstrar a lógica e pertinência do que estava acontecendo. Ao iniciar sua resposta à aluna (linhas 1 e 2), Susan afirma, em primeiro lugar, que a expectativa das professoras era de que os alunos justificassem suas respostas, apresentando as razões que os levaram a pensar da forma que pensaram. Ao reconhecer a possibilidade de existirem diferentes formas de aprender e de chegar a uma possível resposta (linha 6), ela também aponta os grupos de trabalho como responsáveis por decidirem o que funciona melhor para cada um deles (linha 9). Procura, assim, esclarecer que, do ponto de vista das professoras, não existe uma única maneira de trabalhar e de chegar a uma resposta (linha 8), mas que serão consideradas possíveis todas as respostas justificadas pelos grupos como a melhor resposta. Conseqüentemente, a professora indica o deslocamento do foco da discussão da resposta em si, enquanto conteúdo correto ou errado, para o processo de produção da resposta. Além disso, a professora reafirma o que havia dito antes sobre a necessidade de os participantes discutirem seus pontos de vista e negociarem o caminho a ser adotado pelo grupo, estabelecendo, mais uma vez, continuidade entre as formas de trabalhar em grupo, adotadas no dia anterior, e a maneira de trabalhar na estrutura de seminário (linhas 16 a 24).

Com seus argumentos a professora procurou fornecer elementos aos alunos para que compreendessem aquela situação — respostas diferentes, registradas no quadro, para uma mesma pergunta — como 'natural', como se tentasse tornar habitual aquilo que parecia estranho aos olhos daqueles que não tinham a possibilidade de divergir porque não haviam vivenciado isso em seu repertório de práticas escolares de letramento.

Esse excerto torna também evidente que a professora sentiu necessidade de levar adiante a discussão de como se pode chegar a uma resposta da turma, necessidade que foi provocada pelo comentário de uma aluna. O comentário da professora indica que uma resposta da turma não significava uma única resposta da parte de todos, como geralmente acontece na maioria das salas de aula (Applebee, 1981). Nessa sala de aula, os alunos poderiam ter diferentes interpretações, desde que apresentassem justificativas para suas respostas.

No Quadro III, analisaremos outro excerto dessa aula, para demonstrar como os professores criaram oportunidades para que o grupo renegociasse a construção de uma prática — essa de que múltiplas interpretações eram possíveis, desde que evidências fossem apresentadas para justificá-las. O excerto que apresentamos ocorreu após a anotação das respostas dos diversos grupos no quadro de giz. A turma se deparou, então, com a necessidade de discutir uma possível resposta com a qual todos os participantes se sentiriam satisfeitos. Discutir, então, o que se entendia como personagem se tornou uma questão central para que se pudesse produzir uma resposta da turma.

Conforme se pode ver pelo excerto no Quadro III, para se chegar a uma resposta para as perguntas propostas pelas professoras (quantos personagens havia no conto e quais eram eles), os participantes necessitaram construir um entendimento compartilhado sobre o que seria considerado personagem. Essa negociação é visível nesse excerto na sobreposição de ações do estudante David e da professora Susan. A professora estava solicitando a resposta do grupo (linhas 1 a 4) ao perguntar: "com que vocês se sentem satisfeitos em termos de resposta para isso." David começa a responder na linha 5, dizendo "personagens mais importantes e personagens menos importantes". Nesse ponto, linha 7, a professora repete o que foi dito por David. Esse aluno não abandona seu turno e completa sua fala na linha 8, para justificar a presença de personagens menos importantes nas anotações feitas no quadro. Nas linhas 9 e 10, temos a professora completando sua ação de concordância com o que estava sendo dito pelo aluno, ao repetir a justificativa apresentada por David. A análise do ritmo e da entonação da fala da professora mostrou que suas palavras e ações não eram de interrupção ou negação da resposta do estudante. Pelo contrário, essas pistas de contextualização (Gumperz, 1992) mostram que essa superposição reflete uma articulação de suas ações e, portanto, a construção compartilhada de uma resposta.

Quadro III - O que conta como uma resposta correta? Estudantes e professoras discutem a definição de personagem

Linha	Ator	Unidades de mensagem	Tradução	Unidades de ação ¹
1	Ms Mallam	ok		
2		what are you	hi born	
3		comfortable with	com que vocês se sentam	• solicitando a prática do discórdância e justificativa do resposta
4		in terms of an answer for this	satisfeitos	
5	David	major characters and minor	em termos do resposta para isso	• apresentando uma possibilidade da interpretação
6		characters	personagens mais importantes	
7	Ms Mallam	major characters	a personagens menos importantes	• afirmando a fala do aluno
8	David	because they all gotta be there	porque todos precisam estar lá	• relacionando a palavra para apresentar justificativa
9	Ms Mallam	because if you'd need to be there	porque todos precisam estar lá	• ajustando a resposta do aluno
10		in some varying degree	de uma maneira ou da outra	
11		(unintelligible students laughing)	(não compreensível/ estudantes riem)	
12		ok	hi born	
13		are there some that are	o que você está dizendo é	• relacionando a negociação de que contaria como personagens
14		more important than others.	que há personagens	
15		is that what are you saying	mais importantes do que os outros	
16		David	David	
17	David	you could say that	você pode falar assim	• concordando com a professora e justificando uso do terminologia
18		that's why they are called	a por isso que são chamados	
19		major characters	personagens mais importantes	
20		all right	está bem	• concluindo diálogo com um aluno o abrindo espaço para participação de outro aluno
21	Ms Mallam	Jeff	Jeff	• propondo outra nomenclatura e categoria
22		kind of insignificant ones	aqueles do tipo insignificante	
23	Ms Mallam	insignificant ones	do tipo insignificante	• concordando com categoria proposta pelo aluno
24		you may have	talvez você tenha	
25		another	outra	
26		sub-category	sub-categoria	
27		yes if you would log	sim se você quiser	
28	Jeff	is right	tudo bem	• concluindo pela inclusão da categoria proposta
29	Ms Mallam	ok	tá bom	• adotando categoria proposta pelo aluno

1 Unidades de ação são constituídas de uma ou mais unidades de mensagem, que têm relação semântica e representam um ato intencional da parte do falante.

A ocorrência de ação coordenada entre participantes, para a produção de uma resposta justificada, também pode ser verificada no momento em que a professora aceita e expande a resposta de David (linhas 12 a 16). A possibilidade de adicionar uma categoria alternativa, sugerida por David (linhas 5 e 6) e acatada pela professora (linhas 9 a 16) foi tomada por Jeff, que propôs a noção de "tipo insignificante" ao invés de "personagens menos importantes" (linha 22). Por meio dessas ações, professores e alunos negociaram o que seria compreendido como personagem nessa sala de aula.

As análises apresentadas acima indicam como as ações dos participantes levaram à construção de um entendimento particular do que significa ação letrada nessa sala de aula. As ações desses alunos levaram as professoras a abrirem espaço para discussão que, por sua vez, encorajaram outros alunos a continuar discutindo e negociando. Embora essas análises tenham fornecido elementos para uma melhor compreensão do que significa ação letrada no grupo estudado (por exemplo, justificar respostas, discutir pontos de vista, rever conceitos), elas não são suficientes para exemplificar de que outras maneiras os participantes se engajaram nesse processo de discussão e de construção de uma resposta da turma.

Letramento em construção

Nos exemplos acima, ilustramos parcialmente como professores e alunos construíram condições, definições e significados de letramento por meio de palavras e ações. Nas seções que seguem, vamos expandir a discussão do que significou letramento nesse curso de verão. Como parte dessa discussão, vamos introduzir conceitos-chave que organizam nossa análise e tornam visível como o letramento é construído, e que tipo de letramento é construído interacionalmente pelos participantes desse grupo.

O que se tornou evidente em nossa análise é que as professoras organizaram a vida dessa sala de aula em torno de três categorias de atividades: interação com textos, interação com outros e interação por meio de textos. Essas interações estão definidas abaixo. Além disso, essas atividades foram relacionadas de maneira a construir uma teia de significados que permitiram a construção de uma autobiografia. A autobiografia foi o veículo para formalização do que os alunos aprenderam sobre a temática

central do curso, *Coming of Age* [Tornando-se Adulto]. O que ficou também evidente é que cada evento possibilitou diferentes oportunidades de aprendizagem. Como se pôde observar nos eventos analisados acima, os alunos tiveram oportunidade de contribuir para explorar conteúdos, significados e processos envolvidos em ações letradas. Portanto, ao participar nos diferentes eventos da sala de aula, os alunos tiveram não somente a oportunidade de aprender como ser letrados, como também de desenvolver sua compreensão sobre os conteúdos dos textos.

Interação com Textos

A definição de letramento e ações letradas nesse curso de verão pode ser feita por meio da análise dos textos que foram utilizados pelo grupo estudado. Durante o curso, os textos variaram em forma (produção de um texto na perspectiva histórica, por exemplo), substância e voz (pessoal, formal). Os alunos tiveram oportunidade de examinar o conceito *Coming of Age* através de diferentes tipos de textos. A natureza e os tipos de textos, portanto, contribuíram para o desenvolvimento de um modelo de letramento, mas esses aspectos não definiram o modelo. Aliás, um modelo é definido nas interações que os participantes do grupo tiveram com os textos utilizados. Esse é um modelo de letramento-em-ação e sugere que qualquer modelo de letramento é situado nas ações e interações que membros de um grupo têm com textos, em cada um e nos vários espaços sociais dos quais participam — casa e escola, por exemplo.

Nesse curso os alunos tiveram oportunidade de interagir com vários gêneros de textos: novela, contos, ficção, poemas e canções. Dez textos formaram o núcleo em torno do qual o tema *Coming of Age* foi construído ao longo dos 17 dias de aula. O que é considerado texto, portanto, variou no processo de trabalho. A importância de se considerar o espectro de interações que os participantes tiveram com os textos, ao buscarmos definir letramento nessa sala de aula, fica visível na breve história de como um dos textos, a novela *Catcher in the Rye* [O Apanhador no Campo de Centeio] (Salinger, 1951) foi trabalhado pelo grupo.

Catcher [nome usado pelo grupo para o romance] foi completamente lido fora da sala de aula. No primeiro dia de aula, os alunos foram solicitados a ler a primeira parte do livro para a próxima semana. No segundo dia de aula, a

professora pediu aos alunos que escrevessem um texto (30 minutos) em que comentassem sobre o que pensaram e sentiram em relação à primeira metade do livro. Esse exercício seria feito em casa e foi realizado depois que os alunos e as professoras definiram os parâmetros para um breve comentário escrito (10 minutos) produzido em sala de aula. Esses ensaios deveriam ser entregues na segunda-feira seguinte e os professoras escreveriam comentários sobre eles. No sétimo dia do curso, as professoras disseram aos alunos para ler a outra metade do livro e escrever o segundo texto (30 minutos) em que comentassem sobre o texto lido. Esses comentários formaram a base para a discussão sobre o livro na terceira semana de aulas. O livro foi também utilizado como referência ao longo do restante curso, quando professoras e alunos o relacionavam com outros textos de uma rede intertextual que possibilitou a construção de um texto maior que definiu o significado do tema discutido ao longo do curso *Coming of Age*. (História reconstituída com base em notas de campo).

A história recontada acima torna evidente que a leitura ocorreu numa variedade de espaços, sob condições variadas (leitura individual ou em grupo) e serviu a propósitos variados. Essa perspectiva se opõe à forma como a leitura é geralmente vista, alguma coisa que um leitor faz solitariamente com um texto. Ainda que se possa argumentar que essa perspectiva é apropriada quando nos referimos aos momentos em que os alunos liam o texto em casa, não podemos esquecer que havia outros envolvidos nesse processo de leitura. O texto estava sendo lido para atender a propósitos escolares e, portanto, as professoras e os outros alunos faziam parte dessa leitura. Nesse caso, os alunos não tiveram escolha, mas deveriam concluir a leitura para que pudessem participar social e academicamente de forma apropriada em sala de aula. Podemos argumentar, então, que a maneira como o texto estava sendo lido era mediada por aquilo que os alunos antecipavam que outros iriam dizer e fazer com o texto e com seus ensaios individuais. Portanto, a leitura é um processo social, mesmo quando alguém a faz sozinha em outro espaço.

Com muita frequência, nessa sala de aula, a leitura envolvia mais de uma pessoa no processo de interação com textos, uma estrutura organizacional e propósitos que ajudavam a definir o que representaria ações letradas e as formas como os alunos deveriam interagir com esses textos. No segmento do segundo dia de aula, apresentado a seguir, oferecemos um exemplo de como textos foram lidos nessa turma. No segundo dia de aula, a professora e os alunos haviam acabado de completar a segunda rodada do *Jogo dos Nomes* para incluir os novos alunos que haviam chegado e estavam

prontos para a leitura de uma história curta, que formaria o núcleo para um novo ciclo de atividades.

Matern:

Today we are going to start with the first short story/ and it really is a short/ short story/it's called the long/long journey and we/want you to listen again/ you know/we are using our listening skills/ you did/ so well yesterday and you remembered /everything from yesterday for today too/as far as names and what people/ like to do/we want you to listen/carefully/because I'm going to stop in/the middle of the story/like I said/ very/very short and we are going/to ask you some questions/your opinion/as to what might be happening and so on/ *[Hoje iremos começar com a primeira história/ e ela é realmente bem curta/ seu título é a longa jornada/ e nós queremos que vocês escutem novamente/ vocês sabem/ vocês estão usando tão bem suas habilidades de escuta/ vocês fizeram isso tão bem ontem/ e hoje vocês lembraram tudo de ontem/ principalmente os nomes e o que as pessoas gostam de fazer/ nós queremos que vocês ouçam com atenção/ porque eu vou parar no meio da história/ como eu disse/ uma história bem curta e nós vamos perguntar a vocês/ fazer algumas perguntas/ pedir sua opinião/ sobre o que talvez esteja acontecendo e assim por diante]*

Susan:

When Mrs Matern says stop/ if you are following along/ you don't have to/ follow along with her/ but when she says stop/ if you are following along/ and reading with her please stop/reading *[Quando Dona Matern falar para/ se você está seguindo pelo texto/ você não tem que seguir pelo texto/ mas se você está lendo junto com ela/ por favor/ pare de ler]*

Matern:

Because we have a couple of /questions/we are going to ask you/ while I'm reading also you might be/ thinking about why does this /what's the significance of this title/you know/ where does this title the long journey comes from/ so be thinking about that/ we can talk about that when we're done/ ok/here we go *[Porque nós temos algumas questões que iremos perguntar a vocês/ enquanto eu estou lendo vocês deveriam ir pensando por que isso/ qual o significado desse título/ vocês sabem/ de onde esse título a longa jornada se/ nós podemos conversar sobre isso quando terminarmos/ ok/ lá vamos nós]*

Nesse excerto, uma das professoras indica que ela lerá para a turma de uma maneira particular. Essas palavras, ditas antes da leitura do texto ser iniciada, fazem parte da definição de leitura do texto e indica como os alunos deverão agir: eles podem acompanhar a leitura da professora, seguindo no texto, ou simplesmente escutar essa leitura, mas devem parar de ler quando a professora interromper a leitura. Essas palavras não indicam somente o

que os alunos devem fazer como leitores/participantes, mas o que eles não deveriam fazer: antecipar a leitura do texto. Elas também indicam que as duas professoras estão compartilhando a mesma visão de como a atividade deve ser realizada. Só se pode compreender que os alunos devem parar de ler e não prosseguir sozinhos na leitura quando se considera esse evento como um todo. Quando a professora que está lendo pára de ler, ela e a outra professora pedem aos alunos que escrevam suas hipóteses em seus cadernos de notas. Depois que eles terminam de anotar, a professora completa a história. É somente depois de os alunos terem a oportunidade de ouvir e fazer suas anotações no caderno que se dá prosseguimento à atividade, realizando-se a discussão da história.

Como nos exemplos discutidos anteriormente, as maneiras como as professoras mediam a interação dos alunos com os textos servem a propósitos variados. Nesse caso, os alunos tiveram a oportunidade de experimentar a produção de respostas pessoais relativamente ao texto lido. Essa atividade aconteceu no segundo dia de aula e possibilitou o estabelecimento de parâmetros para a compreensão do "como fazer isso em casa". Além disso, esse tipo de interação com textos criou possibilidades para que os alunos percebessem a existência de múltiplas maneiras de interpretação dentro da sala de aula e compreendessem que essas interpretações seriam consideradas apropriadas desde que fornecessem elementos para fundamentá-las. Dessa forma, os padrões interacionais desse curso constituíram um texto que é interligado ao longo do tempo, nas diferentes atividades e na abordagem dos diferentes conteúdos.

A leitura é, nessa perspectiva, uma forma definida socialmente de como interagir com textos que inclui mais do que o texto físico. Ela inclui também os padrões comunicativos dos participantes, por meio dos quais concepções de letramento e ações letradas são construídas. Leitura, então, não é apenas um processo genérico que ocorre somente na interação do leitor individual com o texto (Bloome, 1986a; Golden, 1990). Em salas de aula, a leitura é processo instrucional que é construído nas e pelas interações de professores, estudantes e textos (Green & Harker, 1982). Como foi demonstrado, as professoras deliberadamente construíram condições que envolveram os estudantes em interações com uma série de textos, com diferentes maneiras de ler, com diferentes grupos de pessoas e em diferentes locais durante o desenvolvimento do curso.

Interações sobre Textos

Nas atividades desenvolvidas sobre textos, as professoras construíram com seus alunos definições particulares do que significa interpretar e interagir com textos. Nesse curso, as interações envolveram alunos na discussão de textos publicados, textos produzidos por outros alunos (por exemplo, edição e troca de comentários) e textos orais. Todas essas maneiras de interagir com textos, exploradas durante o curso, fizeram parte da construção das normas e expectativas sobre como ser letrado nessa sala de aula.

Nessa perspectiva, texto não é simplesmente um material escrito ou publicado, como geralmente se considera. Pelo contrário, mesmo quando um texto escrito ou publicado existe, ele é meramente um conjunto potencial de significado, que virá a ser construído nas interações de membros de um determinado grupo com esse artefato cultural (Golden, 1990; Robinson, 1986). Então, quando leitores lêem ou falam sobre um texto lido, ou escritores escrevem, estão participando do processo de construção. Texto, portanto, é construído por meio da comunicação de membros de um dado grupo, e significado envolve interpretação e não simplesmente extração de um conteúdo ou resposta.

Um dos aspectos constitutivos dessa concepção é a compreensão de texto como uma entidade delimitada — verbal, visual ou escrita — que um indivíduo ou um grupo de indivíduos procura interpretar. A partir dessa perspectiva, os eventos da vida cotidiana são como textos a serem lidos e interpretados pelos participantes do grupo, durante o próprio processo de constituição desses eventos (Green & Harker, 1982; Bloome & Egan-Robertson, 1993). Um exemplo da natureza textual de eventos verbais pode ser observado na análise apresentada anteriormente, quando os alunos trouxeram um artefato pessoal que os representasse para a turma (Green & Meyer, 1991). Alguns alunos trouxeram fotos, disquetes e outros objetos para a sala de aula. Cada um desses alunos teve a oportunidade de ser o foco do grupo, e seus objetos e os comentários que fizeram sobre eles forneceram informações a serem interpretadas e trocadas com os outros membros do grupo.

Esses textos orais não constituíram ocorrências isoladas ou algo para passar o tempo, mas serviram para trazer as experiências de vida dos alunos para a sala de aula e ajudaram a identificar elementos que poderiam incluir

em sua autobiografia, um dos textos que produziram durante o curso. Nesse sentido, esses textos orais estavam ligados a eventos futuros (à escrita da autobiografia) e a eventos passados (às experiências e histórias pessoais). Além disso, como parte dessas conversações, as professoras incluíram referências a textos lidos em sala de aula. Por exemplo, as professoras perguntaram aos alunos o que Holden (a personagem principal de *Catcher in the Rye*) traria para representar sua vida. Portanto, textos orais são um meio de vincular vida ao texto e vice-versa (Cochran-Smith, 1984) e um texto a outros textos (Green & Meyer, 1991).

Nesse curso, textos verbais, visuais e escritos não eram objetos isolados em eventos isolados. Eles faziam parte de uma rede intertextual que podia ser vista e revista pelos participantes, definida e redefinida de variadas maneiras e com diferentes objetivos. Dessa forma, as professoras interligaram maneiras de interagir *sobre* e *com* textos em diferentes momentos e construíram relações entre esses textos. Essas interações estabeleceram um padrão de atividade: alunos liam texto; escreviam comentários sobre cada texto; discutiam seus comentários durante seminário; discutiam suas respostas para chegar a uma resposta da turma; escreviam comentários sobre seus próprios textos, sobre os textos dos colegas e sobre textos publicados formalmente. Ao considerar esse rol de atividades *com* e *sobre* textos, concluímos que as ações letradas nesse curso foram variadas, dinâmicas e interativas. Bloome (1989) e Bloome & Egan-Robertson (1993) apreendem a natureza social e relacional de textos em sua definição de intertextualidade. Segundo esses autores, nos momentos em que as pessoas participam de um evento de linguagem, seja ele uma conversação, a leitura de um livro, a escrita de um diário, elas estão engajando em intertextualidade. Textos conversacionais ou escritos estão sendo justapostos e intertextualidade pode ocorrer em diferentes níveis e de diferentes maneiras. Entretanto, esses autores enfatizam que a justaposição de textos, em que nível for, não é por si mesma suficiente para a produção da intertextualidade. A intertextualidade é uma construção social, produzida à medida que participantes de um grupo agem e reagem uns com os outros, e para ser realizada precisa ser proposta, reconhecida, aceita e possuir significado social. Bloome e seus colegas também chamam nossa atenção para o fato de que, em salas de aula, professores e alunos estão continuamente construindo relações intertextuais; essas relações constroem uma ideologia cultural, um

quadro de referência utilizado para a atribuição de significado e importância ao que fazem e falam os participantes, e para definição do lugar ocupado por esses participantes no grupo.

A natureza socialmente sancionada desse processo pode ser ilustrada ao se rever os exemplos apresentados nos Quadros I e II, e ao se considerar informações adicionais contidas na gravação da sessão de planejamento das professoras, ocorrida após o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Ao responderem a uma questão sobre como as coisas estavam indo, as professoras evidenciaram o processo associado às ações letradas durante o tempo de reflexão e planejamento — lendo, interpretando, modificando, revisando e aprimorando o texto. Na seção seguinte, os significados de letramento e ação letrada serão examinados por meio da análise de textos produzidos pelos alunos.

Interações através de textos

As interações através de textos envolveram a produção de conversações escritas entre professoras e alunos, na forma de comentários em diários ou feitos no processo de edição de um texto. As professoras e os outros alunos engajaram o autor em uma conversação escrita sobre o texto. Essas conversações escritas foram feitas sobre elementos dos comentários registrados nos diários e sobre os trabalhos formais do curso. Dois tipos de trabalhos foram exigidos: produção de três textos sobre experiências pessoais e a autobiografia (rascunhos e versão final). O segmento, apresentado a seguir, retirado do planejamento feito pelas professoras capta as maneiras pelas quais os alunos interagiram através de textos.

Registro sobre a interação através de textos no plano de curso

Os alunos deverão produzir três rascunhos em resposta a três textos (uma a cada semana nas três primeiras semanas de aula). Esses textos se relacionarão às feitura feitas em sala de aula. Durante a quarta semana, os alunos vão escrever, revisar e editar uma autobiografia. Eles serão incentivados a incorporar todos os textos que lerão produzido anteriormente, assim como os comentários e notas feitas em seus diários, com o objetivo de ajudá-los a escrever seu ensaio. O foco desse ensaio autobiográfico será 'Tornando-se adulto'. Talvez seja melhor solicitar que completem seus rascunhos, durante o fim de semana para que possam revisá-los na segunda-feira.

Esse exemplo ilustra mais uma vez a natureza intertextual e socialmente organizada das ações letradas nessa sala de aula. As interações através de textos não eram sempre visíveis para um observador externo, uma vez que essas freqüentemente ocorreriam depois das aulas (professoras escreveram comentários para os estudantes) ou elas aconteciam em materiais que não eram explicitamente discutidos em sala de aula (diários). Enquanto o ato de edição era freqüentemente visível nas ações dos participantes, o conteúdo dos comentários feitos não era acessível a todos. A aprendizagem através de textos, portanto, envolveu os membros da turma em conversações que não eram públicas, ou seja, abertas ao grupo. Essas conversas eram mais ou menos silenciosas e, geralmente, de natureza privada. Nesse sentido, nem todos os aspectos da vida nessa sala de aula eram visíveis nas palavras ou nas ações observadas.

Embora tenhamos identificado as três categorias de interações discutidas acima — interações com textos, interações sobre textos, interações através de textos —, nós também concluímos que essas não são categorias independentes, mas sim entrelaçadas a uma rede de significados e ações que resultaram na produção de intertextualidade entre eventos, ações e conteúdo. Essa rede intertextual não se constituiu em uma colcha de retalhos, mas um entrelaçamento, como uma tapeçaria, no qual dimensões individuais trabalharam juntas para a produção de uma figura, em que as fronteiras dos componentes individuais se misturavam e se confundiam. Uma outra maneira de se pensar sobre essa tapeçaria é imaginar que as diferentes partes contribuíram para a produção de um texto maior, um texto que envolveu os membros da turma de maneiras diferentes, com diferentes padrões de interação.

A pesquisa sobre letramento a partir de uma perspectiva social

Nessa última seção consideramos as implicações desse estudo para a pesquisa sobre processos de letramento em sala de aula. Para interpretar os padrões da vida observados na sala de aula estudada, exploramos diferentes fontes de dados. As observações das interações entre participantes desenvolvidas em sala de aula não foram por si só suficientes para a produção de uma compreensão abrangente das características das práticas de letramento desenvolvidas no grupo observado. Isso nos levou a explorar

as interações das professoras com outras pessoas, fora da sala de aula, documentos não trabalhados em sala, e entrevistas com professores ou outros participantes do programa de aperfeiçoamento. A necessidade de considerar diferentes fontes de informação aponta para questões importantes sobre exemplificação, instrumentos, documentação do fenômeno observado e apresentação de evidências. Na descrição que fizemos dos dados coletados, indicamos que esse conjunto de dados se constitui em uma possibilidade para examinar aspectos particulares da vida em sala de aula. Essa pesquisa confirma estudos que indicam que as maneiras por meio das quais nós, pesquisadores, desenvolvemos o processo de pesquisa influencia a compreensão que obtemos a partir desse processo de estudo (Green, Harker & Golden, 1987; Green & Harker, 1988; Morine-Dershimer, 1988; Wallat & Piazza, 1988).

Finalmente, o estudo tanto da vida em sala de aula como dos fatores que apoiam ou limitam essa vida, requer que as observações sejam desenvolvidas por um período prolongado, em diferentes momentos e em diferentes espaços. A vida na sala de aula foi construída ao longo do tempo, eventos frequentemente foram realizados em momentos variados, relações intertextuais foram identificadas entre diferentes elementos da vida nesses contextos, continuidade de experiências, assim como descontinuidades foram parte das análises, e conhecimento comum e individual foram visíveis nas ações dos membros do grupo. Este estudo, portanto, faz parte de um conjunto de trabalhos que, nas últimas décadas, têm proposto questões sobre a representatividade dos eventos estudados, as fronteiras entre os eventos e a natureza interligada da atividade humana. Em outras palavras, levanta questões sobre as afirmações que se deseja fazer e sobre a maneira como desenvolvemos nossas pesquisas. A implicação para a prática da pesquisa pode ser compreendida se considerarmos que, assim como para estudantes e professores, os tipos de oportunidades de análise construídas por pesquisadores no desenvolvimento de seu trabalho influenciam o que se pode conhecer ao final do processo de estudo.

Notas

- 1 Apesar da heterogeneidade do uso, no Brasil e nos Estados Unidos, do conceito de letramento, podemos dizer que, aqui, neste texto, o conceito corresponde a uma das concepções de literacia em uso em Portugal. Ou seja, letramento refere-se,

como o termo literacia, a práticas sociais de uso da escrita; "é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (Soares, 1999).

- 2 Uma determinada turma é, nessa perspectiva, compreendida como uma cultura na qual seus membros constroem formas de agir, interagir, perceber e interpretar o que está ocorrendo, e avaliar o que está ocorrendo ou sendo produzido pelo e no grupo.
- 3 Outras análises sobre esse projeto podem ser encontradas em Santa Barbara Classroom Discourse Group (1992), em Putney (1996) e Green & Meyer (1991).
- 4 Conforme propuseram Tuyay, Jennings & Dixon (1995), oportunidades de aprendizagem são discursivamente construídas pelos participantes da sala de aula (professor, alunos, estagiários, pesquisadores) à medida que se engajam e negociam sua compreensão das demandas e expectativas, dos direitos e obrigações para realização das atividades escolares.
- 5 Pesquisas em Ciências Sociais e Educação têm se ocupado com a descoberta de leis universais (regras e padrões) que possam ser tomadas como referência para a definição e caracterização de fenômenos sociais. Faz sentido, nessa perspectiva, a ideia de um modelo de letramento que possa ser tomado como o modelo do letramento, modelo único posto que outros modelos não seriam considerados legítimos. Entretanto, argumentamos pela necessidade de se investigar o que há de diferente em casos particulares, que torna o significado de letramento diferente para diversos grupos que fazem uso da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, faz sentido buscar compreender os múltiplos significados que o letramento pode ter em diferentes situações sociais e para diferentes grupos de pessoas, posto que o letramento não significa a mesma coisa para todos.
- 6 Note que a fala da professora é apresentada em pequenos grupos de palavras em cada linha, em vez de serem apresentadas, por exemplo, na forma de uma sentença gramatical completa. Esse formato representa o menor nível de análise identificado na fala do falante. Uma unidade de mensagem é definida como uma unidade de significado lingüístico (Bloome & Egan-Robertson, 1993; Green & Wallat, 1981), identificada pelas fronteiras dos turnos que, por sua vez, são identificadas por meio de pistas para a contextualização (Gumperz, 1992).

Referências

- ALLINGTON, Richard (1984). Oral reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, pp. 829-864.
- ALVERMAN, Donna E. (1989). Teacher-student mediation of content area texts. *Theory into Practice*, 18(20), pp. 142-147.
- APPLEBEE, Arthur N. (1981). *Writing in the Secondary School: English and the Content Areas* (Report nº 21). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- BAKER, Caroline & LUKE, Allan (Eds.) (1991). *Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy*. Philadelphia: John Benjamins.

- BARTHOLOMEU, David & PETROVSKY, Anthony R. (1986). *Facts, Artifacts and Counterfactuals: Theory and Method for a Reading and Writing Course*. Portsmouth, NH: Boyton/Cook Publishers.
- BERGAMO, H.; GREEN, Judith L. & RIDGEWAY, D. (1988). *Reflection and Beyond: Emerging Strategies and Issues in Professional Development, a Case of the Columbus Instructional Model*. Unpublished paper presented at the Reflection Conference, Orlando, FL.
- BERGAMO, H., GREEN, Judith L. & RIDGEWAY, D. (1989). *Making Professional Development Last: Issues and Research, Policy and Practice*. Unpublished paper presented at the Invitational Conference on Professional Development, University of New England, Northern Rivers, Lismore, Australia.
- BLOOME, David (Ed.) (1986a). *Literacy and Schooling*. Norwood, NJ: Ablex.
- BLOOME, David (1986b). Building literacy and the classroom community. *Theory into Practice*, 15(2), pp. 71-76.
- BLOOME, David (1989). *The Social Construction of Intertextuality on Classroom Literacy and Learning*. Unpublished paper presented at the American Educational Research Association, San Francisco.
- BLOOME, David & EGAN-ROBERTSON, Ann (1993). The social construction of intertextuality in the classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, 28 (4), pp. 304-334.
- CASTANHEIRA, Maria Lucia; CRAWFORD, Tereza; GREEN, Judith L. & DIXON, Carol (2001). Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. *Linguistic and Education*, 11(4), pp. 353-400.
- CHANDLER, Susann (1992). Learning for what purpose? Questions when viewing classroom learning from a socio-cultural curriculum perspective. In H. Marshall (Ed.), *Redefining Learning: Roots of Educational Restructuring*. Norwood, NJ: Ablex.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn (1984). *The Making of a Reader*. Norwood, NJ: Ablex.
- COLLINS, Elaine & GREEN, Judith (1992). Learning in classroom settings: making or breaking a culture. In H. Marshall (Ed.), *Redefining Learning: Roots of Educational Restructuring*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 59-85.
- COLLINS, James (1986). Using cohesion analysis to understanding access to knowledge. In D. Bloome (Ed.), *Literacy and Schooling*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 87-97.
- COLLINS, James (1983). *A Linguistic Perspective on Minority Education: Discourse Analysis and Early Literacy*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- COOK-GUMPERZ, Jenny (Ed.) (1986). *The Social Construction of Literacy*. New York: Cambridge University Press.
- FAIRCLOUGH, Norman (1992). *Critical Language Awareness*. New York: Longman.
- FAIRCLOUGH, Norman (1993). Discourse and text: linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse and Society*, 3(2), pp. 193-218.
- FAIRCLOUGH, Norman (1995). *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. London: Longman.
- FLORIANI, Ana (1993). Negotiating what counts: roles and relationships, texts and contexts, content and meaning. *Linguistics and Education*, 5, pp. 241-274.
- GOLDEN, Joanne (1986). An exploration of reader-text interaction in a small group discussion. In D. Bloome (Ed.), *Literacy and Schooling*. Norwood, NJ: Ablex.
- GOLDEN, Joanne (1988). The construction of a literary text in a story reading lesson. In J. Green & J. Harker (Eds.), *Multiple Perspective Analysis of Classroom Discourse*. Norwood, NJ: Ablex.
- GOLDEN, Joanne (1990). *The Narrative Symbol in Childhood Literature*. New York: Mouton de Gruyter.
- GREEN, Judith & HARKER, Judith O. (1982). Gaining access to learning: conversational, social, and cognitive demands of group participation. In L. C. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the Classroom*. New York: Academic Press.
- GREEN, Judith & HARKER, Judith O. (Eds.) (1988). *Multiple Perspective Analysis of Classroom Discourse*. Norwood, NJ: Ablex.
- GREEN, Judith; HARKER, Judith O. & GOLDEN Joanne.M. (1987). Lesson construction: differing views. In G. Noblitt & W. Pink (Eds.), *Schooling in Social Context: Qualitative Studies*. Norwood, NJ: Ablex.
- GREEN, Judith; KANTOR, Rebecca & ROGERS, Teresa (1990). Exploring the complexity of language and learning in the classroom. In B. Jones & L. Idol (Eds.), *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform* (Vol II). Hillsdale, NJ: Earlbaum, pp. 333-364.
- GREEN, Judith & MEYER, Lois A. (1991). The embeddedness of reading in classroom life: Reading as a situated process. In C. Baker & A. Luke (Eds.), *Toward a Critical Sociology of Reading Pedagogy*. Philadelphia: John Benjamins, pp. 141-160.
- GUMPERZ, John (1986). Interactive sociolinguistic on the study of schooling. In J. Cook-Gumperz (Ed.), *The Social Construction of Literacy*. New York: Cambridge University Press, pp. 45-68.
- GUMPERZ, John (1992). Contextualization and understanding. In A. Duranti & G. Goodwin (Eds.), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. New York: Cambridge University Press, pp. 229-253.
- GUMPERZ, John & HYMES, Dell (Eds.) (1986). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Basil Blackwell.
- HEAP, James L. (1980). What counts as reading: limits to certainty in assessment. *Curriculum Inquiry*, 15, pp. 245-279.
- HEAP, James L. (1991). A situated perspective on what counts as reading. In C. Baker & A. Luke (Eds.), *Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy*. Philadelphia: John Benjamins, pp. 103-139.
- IVANIC, Roz (1994). *I is for interpersonal: discourse construction of writer identities and the teaching of writing*. *Linguistic and Education*, 6, pp. 3-15.

- IVANIC, Roz; AITCHISON, M. & WELDON, S. (1996). Bringing ourselves into our writing. *RAPAL Bulletin* n° 28-29, pp. 2-8.
- MORINE-DERSHIMER, Greta (1988). Three approaches to sociolinguistic analysis: Introduction. In J. Green & J. O. Harker (Eds.), *Multiple Perspective Analysis of Classroom Discourse*. Norwood, NJ: Ablex.
- PUTNEY, LeAnn G. (1996). You are it! Meaning making as a collective and historical process. *Australian Journal of Language and Literacy*, 19(2), pp.129-143.
- SALINGER, Jerome D. (1951). *Catcher in the Rye*. Boston: Little Brown.
- SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP (1992). Constructing literacy in classrooms: Literate action as social accomplishment. In H. Marshall (Ed.), *Redefining Students Learning. Roots of Educational Restructuring*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 119-150.
- SOARES, Magda B. (1999). *Letramento: um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SPRADLEY, James (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- STREET, Brian V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- TUAYAY, Sabrina; JENNINGS, Louise & DIXON, Carol (1995). Classroom discourse and opportunities to learn: An ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third-grade classroom. *Discourse Processes*, 19, pp. 75-110.
- WALLAT, Cynthia & PIAZZA, Carolyn (1988). The classroom and beyond: Issues in the analysis of multiple studies of communicative competence. In J. Green & J. O. Harker (Eds.), *Multiple Perspective Analysis of Classroom Discourse*. Norwood, NJ: Ablex.

LITERACY PRACTICES IN CLASSROOMS: EXAMINING LITERATE ACTIONS AS SOCIALLY CONSTRUCTED

Abstract

In this article, we argue that literacy is not a universal process that has the same meaning for everybody. Rather, literacy is understood as a dynamic process in which the meaning of literate action is locally and continuously redefined by participants of a social group. To support this argument, we examine how a common understanding of literacy was established by participants in a classroom. Adopting an interactional ethnographic approach, we analyze how students and teacher define conditions for reading, writing and discussing texts, during a summer course. Based on this analysis, we raise theoretical and methodological issues to be considered when developing research on school literacy practices.

Keywords

Literacy; Discourse analysis; Classroom interaction.

PRATIQUES SCOLAIRES DE LITERACIE: UN ANALYSE DE L'ACTION LETTRÉE COMME UNE CONSTRUCTION SOCIALE

Résumé

Dans ce texte, on argumente que la literacie n'est pas un processus unique et universel, qui ait le même sens pour tous. Au contraire, on comprend la literacie comme un processus dynamique où le sens de l'action lettrée est continuellement (re)construit, localement, par des participants aux différents groupes sociaux. Pour confirmer un tel argument, nous examinons la manière par laquelle une perspective partagée de literacie est établie par des participants du quotidien d'une salle de classe. Orientées par l'approche ethnographique interactionnelle, nous analysons comment les élèves et les professeurs d'une classe d'anglais établissent les conditions pour la lecture, la

production et la discussion de textes, pendant un cours d'été. À partir de cette analyse, on présente des considérations d'ordre théorique-méthodologique pour le développement de recherches sur les pratiques scolaires de literacie.

Mots-clé

Literacie; Analyse du discours; Interaction en salle de classe.

Recebido em Outubro, 2006

Aceite para publicação em Março, 2007

A comunicação nas práticas de jovens professores de Matemática

João Pedro da Ponte, António Guerreiro, Helena Cunha, José Duarte, Helena Martinho, Cristina Martins, Luís Menezes, Hugo Menino, Hélia Pinto, Leonor Santos, José Manuel Varandas, Luciano Veia & Floriano Viseu*

Resumo

Este artigo visa conhecer o modo como jovens professores, de diversos níveis de ensino, recém diplomados por instituições de formação inicial, orientam a comunicação nas suas aulas, a que aspectos tendem a dar atenção, que dificuldades sentem. Na sua base está um trabalho colectivo realizado por formadores de instituições de ensino superior em Portugal, preocupados em melhorar a qualidade da formação inicial dos professores, em especial no que se refere à Didáctica da Matemática. A metodologia, de natureza qualitativa e interpretativa, envolveu a realização de 12 estudos de caso. Os resultados mostram que a comunicação é vista pelos jovens professores como um suporte de um ambiente geral que poderá favorecer, em termos globais, a aprendizagem. No entanto, são relativamente poucos aqueles que identificam a comunicação como um objectivo curricular importante da disciplina de Matemática e que apontam estratégias consistentes para a promover, tanto na sua vertente oral como na sua vertente escrita. São ainda menos os que apontam a comunicação como um processo fundamental para o desenvolvimento de significados matemáticos por parte dos alunos. Estes resultados sugerem que as instituições de formação podem ter interesse em reflectir sobre as suas práticas de formação neste domínio.

Palavras-chave

Formação inicial de professores; Matemática; Comunicação; Currículo

* São as seguintes as afiliações institucionais dos Autores: João Pedro da Ponte e Leonor Santos, Universidade de Lisboa; António Guerreiro e Luciano Veia, Universidade do Algarve; Helena Cunha e José Manuel Varandas, Escola Básica 2,3 e Secundária Eng.º Dionísio A. Cunha e Escola Sec. José Saramago, respectivamente; José Duarte, Cristina Martins, Luís Menezes, Hugo Menino e Hélia Pinto, Instituto Politécnico de Setúbal, Bragança, Viseu e Leiria, respectivamente; Helena Martinho e Floriano Viseu, Universidade do Minho. Os Autores agradecem ainda a colaboração de Darlinda Moreira, Isolina Clivez e Marina Rodrigues em diversas fases do trabalho que conduziu à elaboração deste artigo.

A comunicação que ocorre na sala de aula de Matemática marca de forma decisiva a natureza do processo de ensino-aprendizagem desta disciplina. Trata-se de um tema há muito valorizado na formação de professores. Alguns cursos incluem mesmo disciplinas sobre a problemática da comunicação educacional. Nos últimos anos, a comunicação, sobretudo na sua vertente escrita, ganhou uma visibilidade acrescida no ensino da Matemática, surgindo como um dos objectivos curriculares desta disciplina, quer nos documentos oficiais quer em testes e exames. Deste modo, assume grande importância estudar como se processa a comunicação no ensino-aprendizagem, nomeadamente saber-se que oportunidades existem na sala de aula para os alunos desenvolverem esta capacidade, bem como conhecer o modo como a comunicação está a ser usada para promover a aprendizagem da disciplina.

A natureza da comunicação que se desenvolve na sala de aula depende de modo decisivo da forma como o professor a regula e promove. Neste artigo, interessam-nos em especial os jovens professores em início de carreira que recentemente concluíram os seus cursos em instituições de formação inicial. Pretendemos saber como orientam eles a comunicação nas suas aulas, a que aspectos tendem a dar atenção, que dificuldades sentem. Esta análise poderá ajudar a perceber de que modo os actuais programas de formação inicial de professores estão a preparar os seus diplomados e sugerir eventuais recomendações neste domínio.

Este artigo resulta de um trabalho colectivo de autores, todos eles formadores de instituições de ensino superior em Portugal, preocupados em melhorar a qualidade da formação inicial dos professores, em especial no que se refere à Didáctica da Matemática. Começamos por referir vários aspectos que nos parecem essenciais da problemática da comunicação em educação matemática, após o que apresentamos a metodologia de investigação empírica utilizada. De seguida, apresentamos os resultados obtidos relativamente ao modo como jovens professores de Matemática encaram e conduzem o processo de comunicação na sala de aula e concluímos com algumas sugestões de reflexão a fazer pelas instituições de formação de professores.

Comunicação no ensino-aprendizagem da Matemática

A escola e a sala de aula são por excelência espaços de comunicação nos quais participam os professores, os alunos e a restante comunidade educativa. Grande parte da comunicação que ocorre durante a aula de Matemática tem a ver com o ensino-aprendizagem da disciplina, mas não se deve perder de vista que uma parte também muito significativa versa outros assuntos e decorre de outros interesses dos intervenientes. Não são só os alunos que, por vezes, falam sobre outras questões uns com os outros e com o professor, é também este que pode decidir abordar assuntos extra-matemáticos. É o que acontece, por exemplo, com a comunicação que ocorre quando o professor abre espaço para se comentar um assunto da actualidade, quando programa com os alunos o trabalho futuro a realizar (por exemplo, datas de entrega de trabalhos) ou quando lida com situações de desvio relativamente às normas sociais que regulam o funcionamento da aula.

Perspectivas sobre a comunicação no ensino da Matemática. Em educação matemática existe uma abundante literatura sobre perspectivas, concepções, crenças e imagens dos professores e o seu papel na estruturação da sua actividade profissional (Almeida, 2000; Ponte, 1992; Thompson, 1992). Neste artigo tomamos perspectivas e concepções como conceitos equivalentes, representando ideias-chave que desempenham um papel fulcral no modo de pensar e de agir do professor.

Quer a comunicação em geral quer a comunicação matemática em particular podem ser entendidas segundo diferentes perspectivas, duas das quais nos interessam em especial: (i) a comunicação como organização e transmissão de informações; e (ii) a comunicação como um processo de interacção social. Cada uma destas perspectivas sobre a comunicação está associada a uma perspectiva sobre a Matemática e sobre o processo de ensino-aprendizagem da Matemática. Na verdade, como referem Godino e Llinares (2000), ou se considera a Matemática como um conjunto de verdades objectivas, como algo existente e documentado de modo independente dos indivíduos, ou se vêem as práticas de sala de aula como um processo de matematização partilhada, guiadas por regras e normas que emergem da própria prática. Do mesmo modo, a ênfase na transmissão de mensagens do professor para os alunos e entre os alunos ou nos processos de interacção

entre o professor e os alunos sustentam diferentes posicionamentos em relação à comunicação na sala de aula de Matemática.

Se se considera que a Matemática é um conjunto de verdades objectivas, é natural que se entenda a comunicação como a transmissão de mensagens entre duas pessoas através de um processo linear e exterior aos indivíduos. Este modelo postula a existência de um comunicador, com intenção de comunicar, um canal que transporta os sinais constituintes da mensagem, processos de codificação e descodificação, um ou mais destinatários e um ruído criado pelos factores indesejados que interferem no sinal durante o processo de transmissão (Sfez, 1991). A aplicação deste modelo ao contexto educativo centra a comunicação no diálogo entre o professor e os alunos. Assume-se, então, que a preocupação do professor é tornar as mensagens emitidas compreensíveis aos alunos, eliminando eventuais interferências ou ruídos. Para tal, o professor deve utilizar no seu discurso constantes redundâncias, como forma de reforçar o conteúdo da mensagem, e assegurar-se dos processos de transferência da mensagem através do *feedback* gerado pelos alunos ou através de perguntas cujas respostas possam evidenciar a aquisição dos conhecimentos transmitidos. Neste modelo, tudo é redutível à precisão com que se processa a transmissão de informação entre o professor e os alunos, apenas limitada pela existência exterior do ruído perturbador da recepção. A valorização dos aspectos de natureza semântica da mensagem pode salientar as representações simbólicas e os aspectos característicos da linguagem matemática, cuja aprendizagem é então encarada como a aquisição de uma organização complexa de símbolos, signos e representações matemáticas.

Contudo, se a Matemática é vista como uma construção cultural partilhada pelos intervenientes e as aulas são caracterizadas pelos processos de interacção social entre o professor e os alunos no contexto escolar, a comunicação pode passar a ser entendida como um processo de interacção social de contextos múltiplos, onde ocorrem processos de negociação de significados entre os intervenientes (Sierpinska, 1998). Os novos significados e as novas formas de compreensão são construídos e reconstruídos através de processos individuais de gerar sentido e processos sociais de interacção das mensagens, das pessoas e dos contextos culturais da sala de aula. A aprendizagem converte-se, assim, num processo de interacção e reflexão,

onde o professor não se limita à transmissão de um conhecimento matemático estabelecido e objectivamente codificado, mas empenha-se na organização de um conjunto de tarefas diversificadas e não rotineiras que promovam uma variedade de estratégias de resolução de problemas pelos alunos e os levem a partilhar as suas ideias, com vista à negociação de conceitos matemáticos e à construção de novos conhecimentos. Nesta perspectiva ganham grande importância as práticas discursivas que ocorrem na sala de aula, tendo de se questionar se são de facto promotoras da compreensão dos significados e da linguagem da Matemática.

Em diversos estudos realizados nos últimos anos em Portugal, é possível encontrar estas duas concepções dos professores sobre o papel da comunicação na aula de Matemática (Almiro, 1998; Martinho & Ponte, 2005; Menezes, 1995, 2004; Romão, 1998). Por exemplo, no trabalho desenvolvido por Menezes (2004), no âmbito de um projecto colaborativo focado na comunicação matemática, os três professores evoluem de uma visão da comunicação como um processo de codificação e descodificação de mensagens — com o objectivo de transmitir o conhecimento matemático — para uma visão da comunicação como processo reflexivo, de negociação de significados, através do qual emerge esse conhecimento. Assim, o autor conclui que a “valorização que os professores passam a atribuir à ideia de comunicação como processo de negociação de sentido, através de aproximações sucessivas dos diversos interlocutores, leva-os a reverem (...) seu conhecimento didáctico relativo aos processos de aprendizagem e (...) à instrução” (p. 575).

Neste artigo, encaramos a aprendizagem da Matemática como um processo de construção social e a comunicação como interacção social. Interessa-nos, sobretudo, a comunicação matemática que versa directamente sobre a aprendizagem de conceitos, ideias ou procedimentos matemáticos, onde a negociação de significados não é encarada como um acordo entre sujeitos, mas sim como uma actividade cognitiva interactiva e complexa (Bishop & Goffree, 1986).

A comunicação como processo e como objectivo curricular. Devemos notar, em primeiro lugar, que a comunicação constitui um instrumento de regulação directa do processo de ensino-aprendizagem por parte do professor de Matemática. O professor pode usar este instrumento de regulação de

formas diversas, prosseguindo objectivos também diversos, incluindo a promoção do envolvimento activo dos alunos no trabalho e na própria comunicação, bem como o refrear de manifestações de participação perturbadoras. Através da comunicação, de forma explícita ou de forma subtil, o professor mantém (ou não) o controlo da situação e pode diagnosticar o progresso dos alunos e as suas dificuldades. No exercício desse controlo, o professor concede um certo espaço de comunicação aos próprios alunos (Bishop & Goffree, 1986). A natureza desse espaço representa, em grande medida, a oportunidade de aprendizagem da Matemática efectivamente proporcionada aos alunos.

O discurso do professor constitui, nesta perspectiva, uma prática social em que ele recorre ao sistema linguístico como meio de comunicação com objectivos de natureza cognitiva e social. A colocação de questões é uma das formas principais que o professor tem de dirigir o discurso na sala de aula, mantendo um forte controlo sobre todo o processo de comunicação. As questões que o professor formula, desde as mais dirigidas às de carácter mais aberto, decorrem do seu conhecimento matemático, didáctico e curricular, do modo como encara a natureza da Matemática e o seu papel e o do aluno no processo de comunicação. Na aula de Matemática, as questões relacionadas com a regulação das aprendizagens podem ser diversificadas (Menezes, 1995). As mais comuns são do tipo de confirmação, tendo em vista testar o conhecimento e a memória dos alunos (Matos & Serrazina, 1996). Quando o aluno não responde correctamente, o professor procura um outro aluno que responda ou continua o diálogo adoptando um padrão de funil ou de focalização (Wood, 1998). O padrão de funil caracteriza-se pela formulação de novas questões mais fáceis e direccionadas para a resolução do problema. No padrão de focalização, o professor reformula a questão salientando os aspectos relacionados com o problema, não compreendidos pelo aluno, de modo a levá-lo a ultrapassar as dificuldades e a encontrar uma solução. Para formular questões interessantes, susceptíveis de desencadear o pensamento dos alunos, e que vão além da verificação das aprendizagens, o professor tem de possuir uma formação muito sólida nos assuntos em causa, de ser capaz de assegurar a direcção do processo de comunicação em situações complexas e imprevisíveis.

O recurso à pergunta por parte do professor para regular o discurso está documentado em diversos estudos (Martinho & Ponte, 2005; Menezes, 1995, 2004). Por exemplo, Martinho & Ponte (2005) assinalam uma evolução no discurso da aula da professora Maria que, inicialmente, tinha "tendência para falar muito e controlar a aula. A preocupação por manter os alunos atentos, cumprir o programa e saber se compreenderam leva-a a colocar-lhes muitas questões e a deixar frases suspensas para completarem" (p. 290). Menezes (2004) encontra o discurso dos professores de Matemática pautado por perguntas, associadas a distintos padrões de interacção. O autor descreve o caso de três professores do 1.º ciclo que evidenciam uma mudança no uso regulador da pergunta: "para além de perguntas que remetem para uma *dimensão descritiva* das experiências vividas pelos alunos (*o quê? como?*) surgem outras com uma *dimensão mais interpretativa* dos factos (*porquê?*)" (p. 533).

Um segundo aspecto importante a ter em atenção é que o desenvolvimento da capacidade de comunicação (oral e escrita) dos alunos constitui um objectivo curricular importante da disciplina de Matemática. Contudo, nem todos os professores valorizam este objectivo da mesma forma, sendo prioritária para alguns e secundária para outros. Além disso, podem, também, encará-lo de várias maneiras, dando mais atenção, por exemplo, a certos aspectos da comunicação oral ou da comunicação escrita.

A linguagem oral (complementada pela linguagem corporal) serve de suporte ao pensamento, sendo através dela que se desenvolve o essencial do ensino-aprendizagem da Matemática. No entanto, a linguagem escrita (incluindo todo o tipo de registos escritos, simbólicos e representações icónicas) é uma forma de comunicação que tem um papel complementar fundamental no ensino-aprendizagem desta disciplina. A utilização das linguagens oral e escrita é um meio importante para que os alunos possam reflectir sobre a sua compreensão da Matemática, ajudando-os a fazer conexões e a clarificar os conceitos matemáticos. Quando os alunos comunicam matematicamente, recordam, compreendem e usam os conhecimentos anteriores na aquisição de novos conhecimentos (Buschman, 1995). Os alunos alargam e aprofundam o seu conhecimento matemático, interagindo com as ideias dos outros (Ponte & Serrazina, 2000). Cabe aos professores incentivar os alunos a clarificar os conceitos matemáticos através

de processos de comunicação, promovendo, por exemplo, a negociação oral de significados com os outros alunos e com o professor e o registo escrito das suas estratégias de resolução de problemas (Buschman, 1995; Menezes, 2004). Estes registos ajudam a vincar as ideias, servem de apoio à reflexão e ao aprofundamento por parte dos alunos e privilegiam momentos de retorno ao conhecimento construído.

O entendimento que o professor tem da aprendizagem, da comunicação e da utilização da linguagem própria da Matemática (misto de linguagem corrente e linguagem matemática), através de mensagens orais ou escritas, é indissociável do processo de representar e comunicar ideias matemáticas e do conseqüente processo de apropriação de conceitos matemáticos pelos alunos. Estes necessitam de tempo para trabalharem juntos, para confrontarem argumentos e para negociarem a utilização de diferentes estratégias de resolução das tarefas matemáticas. É ao escrever e falar sobre a Matemática, usando a linguagem não só para expressar os seus pensamentos, mas também para partilhar significados, para compreender os argumentos dos outros alunos e do professor, que os alunos desenvolvem a sua capacidade de comunicação matemática.

Finalmente, um terceiro aspecto fundamental respeitante à comunicação é que esta tem um papel essencial para assistir os alunos no desenvolvimento dos seus significados matemáticos e na sua compreensão dos conceitos matemáticos. A construção de significados matemáticos evolui por etapas sucessivas, através da sua publicitação de forma oral ou escrita por parte dos alunos, regulados pelo professor. Porém, para que tal aconteça, é necessário que os alunos se sintam à vontade para intervir e também que saibam auto-regular-se para intervir a propósito e de forma adequada.

Os significados matemáticos emergem das conexões entre as ideias matemáticas em discussão e os outros conhecimentos pessoais do aluno. Como referem Bishop & Goffree (1986), as novas ideias são significativas, na medida em que o aluno é capaz de fazer conexões com outras ideias matemáticas e com outros aspectos do seu conhecimento pessoal. Deste modo, é fundamental a exteriorização e a partilha dos pensamentos dos alunos e do professor, a clarificação das ideias através da utilização de questões e analogias, num diálogo simétrico, entre ambos, e a existência de estratégias deliberadas e específicas do professor para desenvolver a

negociação de significados matemáticos, tais como a modificação e adequação matemática da linguagem dos alunos e o encorajamento na procura de esquematizações e generalizações dos resultados.

Portanto, o professor e os alunos têm de negociar os diferentes significados, justificando as suas ideias matemáticas com vista à construção de um significado socialmente partilhado e compreendido por todos. Neste sentido, os significados matemáticos não existem por si mas são gerados durante o processo de comunicação e interação social. Neste processo de construção do conhecimento matemático é também fundamental que os alunos possam envolver-se em momentos efectivos de discussão, regulada directa ou indirectamente pelo professor, em que tenham oportunidade de argumentar, defendendo as suas posições, bem como de questionar e apresentar argumentos contra as ideias dos outros (e do próprio professor). A discussão, ao pressupor uma certa igualdade de papéis, envolve os alunos (e o professor) numa partilha de significados e ideias matemáticas construídos e partilhados oralmente na sala de aula, valorizando a argumentação, quer na defesa das ideias matemáticas quer na construção de exemplos ou contra-exemplos, com o objectivo de confirmar ou infirmar relações matemáticas, quer na apresentação de conjecturas e de estratégias de resolução de problemas quer na exploração de novos caminhos.

Metodologia de investigação

Este estudo foi empreendido colectivamente por um grupo de 16 docentes de instituições de formação inicial de professores de Matemática no quadro da Rede de Investigação Intercentros de Didáctica da Matemática. O ponto de partida do presente trabalho foi a questão: "Estaremos a formar professores reflexivos?". Tendo por objectivo responder-lhe foram desenvolvidos uma série de estudos de caso de professores dos diversos anos de escolaridade (incluindo professores do 1.º ciclo do ensino básico e professores de Matemática dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário). Da análise cruzada desses casos surgiram diversas questões susceptíveis de um aprofundamento mais específico, entre as quais a que está subjacente a este artigo relacionada com as práticas de comunicação.

Os estudos de caso seguiram uma metodologia de cunho qualitativo interpretativo. Os professores estudados eram todos eles recém-formados

pelas instituições onde trabalham os autores deste artigo, diplomados há menos de seis anos, colocados com horário completo. Por vezes, foi bastante difícil localizar relativamente perto da instituição de formação professores colocados satisfazendo estes critérios. A análise acabou por se centrar em 12 casos (entre parêntesis o número de anos de serviço completos):

- 1.º ciclo: Joana (3), Miguel (6);
- 2.º ciclo: Ana (4), Celina (2), Fátima (4), Maria (1), Marta (4), Sara (3);
- 3.º ciclo: Gabriela (1), Rita (2), Sofia (1);
- Secundário: Camila (2), Rute (1).

Uma breve apresentação de cada um destes jovens professores encontra-se em anexo. Os dados foram recolhidos através da observação de uma aula, seguida de uma entrevista que decorreu como conversa reflexiva conjunta com o professor onde se falou do seu planeamento da aula e se fez um balanço geral do modo como esta decorreu, como viu o papel do professor e do aluno nesta aula e das suas perspectivas para aulas futuras. A recolha de dados foi completada com uma segunda entrevista em que se abordou o percurso profissional do jovem professor e as suas perspectivas sobre o ensino-aprendizagem e a formação da sua identidade profissional e se esclareceram alguns pontos emergentes da análise preliminar de dados da observação de aulas e da primeira entrevista. A elaboração dos estudos de caso obedeceu a um guião geral comum.

Depois de diversas discussões em que se analisaram os casos um por um e transversalmente, definiram-se questões específicas de análise, entre as quais um grupo de questões relativas à comunicação: (i) A comunicação como instrumento de regulação do professor; (ii) O desenvolvimento da capacidade de comunicação nos alunos (oral e escrita); e (iii) A comunicação como suporte ao desenvolvimento de significados e de ideias matemáticas. O texto de cada caso foi codificado relativamente a cada uma destas questões, proporcionando a criação de diversas subcategorias em cada uma delas. Foram, então, identificados episódios ou reflexões ilustrativos de cada uma dessas subcategorias. Deste modo, a análise realizada, que se reveste de um carácter eminentemente exploratório, usou um método misto que combina a formulação de questões *a priori* com a geração de subcategorias emergentes dos dados. Cada autor foi o responsável pela análise do respectivo caso, tendo o texto da análise global sido discutido em diversas reuniões colectivas.

A comunicação como instrumento de regulação do professor

Neste ponto analisamos as perspectivas e as práticas dos jovens professores em relação a vários aspectos do processo de comunicação na sua actividade lectiva quotidiana. Assim, consideramos o modo como encaram o seu papel no processo de regulação da comunicação que se estabelece na sala de aula, os instrumentos que usam para regular essa comunicação e o tipo de papel que atribuem aos alunos. Trata-se de aspectos que se evidenciam com clareza na generalidade dos professores estudados.

Reconhecimento do papel do professor na regulação da comunicação. A comunicação que se estabelece na sala de aula determina em grande medida o ambiente de trabalho. O grande objectivo de todo o professor é que este ambiente seja um elemento promotor da aprendizagem. São vários os professores estudados que mostram ter noção disso. Por exemplo, Miguel, um professor do 1.º ciclo, refere-se do seguinte modo ao ambiente da sua sala de aula:

O ambiente... Com estes miúdos tem que se ter um ambiente... Eles têm que estar felizes... Têm que estar alegres... Porque ainda não se pode... Têm de se incutir regras, temos que ter algum silêncio, mas se formos demasiado duros eles depois também começam a ficar tristes... E não se sentem bem. Portanto, tem que haver ali... Temos que dosear... O ambiente tem de ser um ambiente de boa disposição, eles têm que se rir... E depois temos de controlar um bocado o barulho...

Miguel desencadeia diálogos através dos quais apela à participação dos alunos na explicitação dos seus raciocínios. Percebe-se a sua preocupação em que o ambiente seja agradável e positivo, mas sem que o professor perca o controlo dos acontecimentos. A ideia de que é importante que os alunos se sintam à vontade nas suas aulas é subscrita por vários outros professores, como é o caso de Sara, do 2.º ciclo: "Eles também sabem, foram avisados antecipadamente, no dia da apresentação, que sempre que tenham uma dúvida interrompem".

Outra professora do mesmo ciclo, Ana, sublinha igualmente que os alunos devem sentir-se à vontade na aula de Matemática e aponta o papel-chave do professor na condução e regulação da comunicação na sala de aula:

Crio, tento criar um ambiente em que eles se sintam à vontade para fazer isso (...) Se são alunos muito formais... Eu também tento que eles percam um

pouquinho isso e que sejam um pouco mais crianças e que tentem falar entre eles à vontade, para eu perceber até que ponto eles... Porque é fácil eles tentarem enganar-nos "sim, sim, estamos a perceber", mas se eles estiverem à vontade, nós temos sensibilidade para uma série de coisas. A comunicação é parte disto também, mas isso tem sido o trabalho que eu fiz logo de início. O respeito não se impõe, ganha-se. Em termos de disciplina, a turma controla-se facilmente, gestão de conflitos é rara, não há conflitos. Quando há assim uma "coisinha" também é facilmente resolvida e o clima da aula ganha muito com isso.

Ana escolhe com cuidado a linguagem a utilizar com os alunos e usa cuidadosamente a comunicação de modo a evitar situações de indisciplina. Considera de grande importância que os alunos possam falar e exprimir as suas ideias, de modo a que ela própria se possa aperceber dos pontos que eles compreendem e dos pontos em que têm dificuldades.

Rita, do 3.º ciclo, reconhece que por vezes o barulho na sala de aula passa para além daquilo que acha aceitável. Nessa altura chama a atenção dos alunos, não falando mais alto, mas olhando fixamente para eles sem dizer nada: "Quando eu sinto que o barulho já está demais, tenho de fazer alguma coisa. E isso é em todas as aulas (...) Adopto essa estratégia. Não grito. É raro gritar." A professora mostra, assim, considerar muito importante o modo como se controla o processo de comunicação, evitando que este assuma formas que não considera adequadas.

Fátima, do 2.º ciclo, mostra também ter consciência da sua responsabilidade como elemento regulador do processo de comunicação na sala de aula. Ao mesmo tempo que descreve o seu papel como professora, sublinha a necessidade que sente de que os alunos tenham um papel activo na aula:

Por norma elas é que têm de falar. Mesmo em aulas que não são deste tipo eu coloco questões. Eu direcciono a conversa, vou colocando questões para que cheguemos onde eu quero. Eu tento ter um papel menos central. (...) Porque se for eu a falar para eles aquilo não dá nada, aquilo não entra nada. Resulta mais se eu lhes der voz.

A regulação da comunicação na sala de aula pelo professor não implica uma intervenção constante da sua parte. Significa, antes, que o professor instituiu um ambiente em que os alunos sabem o que podem e o que não podem fazer em cada momento e que a aula flui com naturalidade. Um exemplo é-nos dado por Gabriela, uma professora do 3.º ciclo que

procura que os alunos estejam à vontade para colocar questões e para falarem uns com os outros: "Eles falam entre eles, comunicam entre eles, e entre mim e eles". Reconhece o papel proeminente que atribui ao professor na comunicação na sala de aula quando diz: "É assim, eu falo muito para eles, é lógico!" Sublinha em vários momentos a importância das intervenções iniciadas pelos alunos, embora deixe transparecer que o incentivo e a expectativa vai no sentido de colocarem as suas dúvidas, de uma forma particular à professora: "Mas eles também têm muita liberdade (...) de me perguntarem, logo que não percebem, levantam logo o dedo: 'não percebo' e tenho que parar logo um bocadinho". Sublinha este aspecto quando diz que "as questões colocadas pelos alunos são normalmente de dúvidas". Gabriela sente que os alunos também comunicam entre si, essencialmente a propósito de dúvidas pontuais: "Há outros que comunicam muito entre eles, tentam pedir a ajuda do [aluno do] lado e entre eles falam muito. Essas comunicações existem". Afirma com satisfação que "só me perguntam a mim depois de perguntarem aos colegas" e acrescenta que os alunos relacionam diferentes matérias por sua iniciativa: "fazem muitas perguntas e relacionam com aspectos diferentes (trabalhados noutras unidades)".

A consciência do papel fundamental do professor na regulação da comunicação evidencia-se, assim, em professores dos diversos níveis de ensino. Eles sublinham a necessidade do professor controlar de facto o que se passa na sala de aula, embora tanto quanto possível num ambiente agradável, em que os alunos se sintam à vontade para participar e colocar as suas dúvidas. Não há muitas referências a situações problemáticas, nomeadamente de indisciplina, e diversos professores indicam ter estratégias próprias para lidar com elas, se, eventualmente, surgirem.

O discurso dos professores sobre a regulação da comunicação assume um carácter muito pessoal e exprime-se, sobretudo, numa linguagem de senso comum através de termos como 'estar felizes', 'incutir regras', 'controlar o barulho', 'direccionar a conversa', 'colocar dúvidas'... Muito embora esta linguagem seja natural na descrição deste tipo de situações, fica a questão de saber se um conhecimento mais aprofundado sobre este processo não seria útil aos jovens professores.

O uso da comunicação para diagnóstico das aprendizagens e dificuldades dos alunos. Entre os propósitos de regulação da comunicação,

um dos mais importantes é o diagnóstico das aprendizagens já realizadas pelos alunos e das dificuldades que eles evidenciam. Isso mesmo é referido por diversos professores. Por exemplo, Marta, do 2.º ciclo, indica que, ao longo da aula observada, foi sempre procurando perceber a forma como os alunos estavam a compreender a história por si narrada e a assimilar os assuntos tratados. Refere, na entrevista pós-aula, que a sua principal preocupação era "saber se realmente eles estavam a perceber aquilo que nós estávamos a falar (...). Se estavam mesmo a perceber" e, com esse fim, "tentava fazer perguntas para que eles respondessem".

Celina, uma outra professora do 2.º ciclo, aponta igualmente a comunicação como um meio de averiguar a compreensão dos assuntos em estudo por parte dos alunos e como forma de ela própria conhecer as suas dificuldades ou dúvidas:

É fazê-los participar, sobretudo fazê-los participar... Eu ter a noção se eles estão a perceber, se eles não falarem eu não fico... Por mais que lhes diga: perceberam? [e eles respondam] percebemos. É fácil dizer percebemos, não é? Então se eles falarem, se eles participarem, eu consigo ver onde é que se calhar estou a falhar e se calhar eles não estão a perceber bem a matéria. Acho que é um bocadinho isso!

Outra professora do 2.º ciclo, Ana, durante as apresentações dos trabalhos pelos alunos, interrompe com alguma frequência os grupos para perceber a origem das dificuldades na representação no papel da tarefa proposta e para lhes chamar a atenção para a existência de diferentes estratégias dentro do mesmo grupo. Reflectindo sobre este episódio, a professora sublinha o papel da comunicação como um factor importante na aprendizagem:

Quando eles são confrontados com o facto de irem explicar o percurso do grupo, quando eles vão à frente acaba por ser uma situação nova, eles não estão muito habituados... Em todas as actividades que eles fazem, eles expõem à turma, mas esta eu acho que esta era um pouquinho mais [difícil], estavam a trabalhar em grupo maior [normalmente trabalham em grupo de dois], também talvez derivado da dificuldade da actividade, eles encararam com mais responsabilidade a questão de ir à frente e explicar o percurso. Aí houve alunos que sentiram dificuldade porque também aí é uma capacidade, uma competência de comunicar que se vai ganhando, vai-se ganhando com as actividades que vamos fazendo. Alguns já conseguem comunicar bem. Outros, eu até já tenho colocado as tais questões chave, aqui ou ali, para desbloquear, porque eles estavam em... Não sabiam muito bem o que haviam de dizer, eu

tentava colocar uma questão para desbloquear e para os colocar mais à vontade. É isso que eu tento fazer quando eles estão com mais dificuldades.

Como se verifica pelos exemplos acima de Ana e Celina, a colocação de questões aos alunos é uma forma privilegiada do professor exercer o seu papel de regulador da comunicação na sala de aula. No entanto, o tipo de questões que o professor coloca pode variar significativamente, incluindo questões fechadas, indutoras de pensamento convergente, e questões abertas, que favorecem o pensamento divergente, a reflexão, o desenvolvimento de novas ideias.

Uma professora do 1.º ciclo que também coloca questões aos seus alunos é Joana. Para completar a actividade com os sólidos geométricos, distribui uma ficha de trabalho para os alunos resolverem e faz a sua correcção questão a questão. Começa por lembrar o trabalho já realizado no ano anterior com os sólidos e pede a identificação das quatro primeiras figuras da ficha. Os alunos dizem os nomes das figuras e aqueles que os construíram mostram o seu modelo. Na continuação do trabalho, passam a identificar as superfícies que limitam os vários modelos. A professora interroga os alunos sobre os objectos que rolam e pede-lhes para relacionarem com o tipo de superfície. Os alunos pegam num modelo de um cubo, colocam em cima da mesa, empurram e verificam que não rola. Segue-se o seguinte diálogo:

Joana: Como serão as superfícies dos cubos?

Alunos: Planas.

Joana: Porque não rolam. É só constituído por superfícies planas. E o cone? Rola? Será que tem uma superfície curva?

Os alunos empurram o modelo do sólido e respondem à professora. Esta, por sua vez, continua: "A pirâmide rola? Tem alguma superfície curva?" Os alunos que construíram pirâmides mostram os seus modelos, colocam na mesa e empurram e respondem dizendo que não rolam. O diálogo prossegue com novas questões, algumas das quais indirectas:

Joana: Todas as superfícies são...

Alunos: ... Planas.

Respostas curtas por parte dos alunos e ausência de controvérsia indiciam neste caso questões muito dirigidas e com reduzido cunho desafiante.

Diálogos muito orientados pelo professor, caracterizados por perguntas fechadas e respostas curtas, são também patentes em diversos momentos das aulas de Sofia, do 3.º ciclo:

Sofia: Qual é a área do quadrado assinalado com a letra A?
 Aluno: 100 m².
 Sofia: Como calculaste?
 Aluno: O quadrado A é formado por 10 quadrados de comprimento e por 10 de largura, donde 10 · 10 dá 100 m².
 Sofia: Outra pessoa para dizer a área do quadrado B e outra do quadrado C.
 Aluno: A área do quadrado B é de 36 m².
 Aluno: A área do quadrado C é de 64 m².
 Sofia: Vamos adicionar as áreas do quadrado A com a área do quadrado B.
 Alunos: 100 m².

Esta mesma professora, no entanto, em certos momentos formula questões mais abertas, como no seguinte exemplo:

Sofia: Conseguem encontrar alguma relação?
 Aluno: A soma dos menores é igual ao do meio.
 Aluno: A soma dos lados mais pequenos dá o lado maior.

Noutros professores surgem igualmente, por vezes, questões diversificadas, indiciadoras de alguma abertura. É o que se passa numa aula de Sara, do 2.º ciclo, quando os alunos, raciocinando, conseguem identificar o sólido que corresponde a uma certa planificação. Neste exemplo, a professora faz primeiro uma pergunta fechada e a seguir uma pergunta aberta:

Sara: Então quem é que sabe de quem é a planificação?
 Dois alunos: Pirâmide quadrangular.
 Sara: Como é que chegaram aí?
 Aluna: Tem 4 faces laterais triangulares e tem aqui a base quadrangular.

Rute, uma outra professora do ensino secundário, exemplifica do seguinte modo as perguntas que habitualmente faz:

Por exemplo, agora na Trigonometria que estivemos a dar, tivemos de usar o teorema de Pitágoras e outras coisas. Eu questionava muito do tipo: "E então o que é que utilizamos agora para resolver isto? E porque é que podemos utilizar? Haveria outra forma de resolver isto?"

Trata-se de perguntas que requerem raciocínio e apelam à capacidade de comunicação. Esta professora, de resto, mostra ter vários cuidados no modo como questiona os alunos, de modo a evitar que estes se sintam constrangidos a responder:

Eu tenho algum receio em criar constrangimentos aos alunos quando os mando ao quadro. Tenho ali alguns, especialmente meninas, que se vão ao quadro e não conseguem responder ficam muito perturbadas porque acham que ficam mal vistas perante a turma ou perante os colegas. É uma coisa que eu não consigo tirar-lhas da cabeça. São três ou quatro meninas que até têm algumas dificuldades. Nestes casos, eu vou tentando envolvê-las mas tentando não criar constrangimentos e sobretudo [evitar] que elas percam confiança em mim.

Não é fácil aprender a formular boas questões. Para além de o saber fazer, é necessário ser capaz de integrar tais questões no fluxo natural da comunicação na sala de aula. As situações acima indicadas mostram que isso foi bem conseguido por alguns dos jovens professores investigados. No entanto, também aqui pouco se nota a existência de um vocabulário próprio para analisar o discurso que ocorre na sala de aula e a natureza das questões formuladas. Fica a questão de saber que tipo de questionamento ocorre na generalidade das aulas destes professores e de que modo esta questão é trabalhada nos cursos de formação inicial de professores.

A participação dos alunos no processo de comunicação. O professor pode fomentar a participação do aluno na comunicação na sala de aula de diversas maneiras. Em situações de grande grupo, pode pedir-lhe que responda às suas questões, pode estimular que coloque as suas dúvidas e expresse as suas ideias, pode criar condições para que se gerem debates e situações de argumentação. Em interacção individual com o aluno, o professor pode dialogar com este, questionando ou respondendo às suas perguntas. Finalmente, o professor pode estimular que os alunos interajam uns com os outros, informalmente ou em trabalho de grupo, assumindo que grande parte dessa comunicação não é por si directamente controlada. Cada uma destas formas de participação no processo de comunicação na sala de aula pode ter um papel a desempenhar, dependendo dos objectivos do professor.

Miguel, do 1.º ciclo, mostra reconhecer a diferença entre a comunicação que se estabelece entre ele e os alunos e dos alunos entre si. Assim, caracteriza da forma seguinte a comunicação dentro da sala de aula:

A comunicação deles comigo, com o professor... Eu acho que, neste momento, está a evoluir e é uma boa comunicação. Se calhar precisava, ou tenho que explorar a comunicação entre eles. Isso é que preciso, mas ainda penso que é muito cedo. Se calhar agora no 2.º período, começar a explorar mais essas situações. De facto, por exemplo... 'Era, não era?', 'qual era a opinião do outro?', 'o que achava?' e não tanto eu com eles, porque foi mais...

É notório que Miguel apela à participação dos alunos na aula. No entanto, considera que a interacção entre alunos não é ainda muito frequente:

Digamos que o diálogo entre eles também tem existido, mas é muito complicado nesta idade. (...) Que não seja um dado adquirido. Está assim e acabou! Até quando apareceram aquelas situações erradas, quando foi na subtracção... "Vamos lá a saber por que é que é assim". Podia chegar e dizer assim: "Não, isto está mal!" Numa fase posterior podia pô-los a discutir... Mas ainda é [cado]. Agora, eu com eles, já vou conseguindo discutir [ideias e respostas]!

Dentro da aula, Miguel assume ser visto como a autoridade. Na presença de algumas respostas incorrectas e na dúvida acerca dessa incorrecção, os alunos procuraram testar sempre a validade dos raciocínios junto do professor:

Procuram-me sempre a mim. Mesmo quando estão as estagiárias, quando há alguma insegurança, viram-se logo para trás, para mim... É a responsabilidade [do professor]... Se não for assim, pelo menos, é difícil fugir um bocado a este esquema... Se ali disser "2+2 são 4" ou "2+2 são 5", se disser que são 5, passado um bocado estão todos a dizer que são 5... E em pouco tempo! No 2.º ciclo isso já não acontece. Já se ouviu "o professor enganou-se"...

Durante a aula, um dos alunos — aquele que, segundo Miguel, apresenta o melhor desempenho em Matemática — fez um comentário muito pertinente sobre um resultado: a operação envolvida era a subtracção, mas uma das respostas apresentadas fazia 'aplicar a propriedade comutativa à subtracção'. O aluno criticou a resposta e comentou-a em voz baixa: "isso dá menos". Miguel, que não se apercebeu desse comentário, comentou na entrevista: "eu, por acaso, não me apercebi. Com o barulho... Às vezes há coisas que nós perdemos... Ele é um miúdo muito perspicaz!"

O trabalho em grande grupo, muitas vezes com um aluno no quadro a resolver uma questão e a responder às perguntas do professor, é muito frequente na aula de Matemática. Esta estratégia permite a este aluno explicar melhor as suas ideias mas pode deixar os restantes de algum modo alheados da aula. Nestas situações, Celina, do 2.º ciclo, procura que os outros alunos se mantenham atentos:

[Estava um aluno no quadro] e pedia aos outros a colaboração... Porque se eu mendo um ao quadro, os outros ficam, olha é o Luís já não sou eu. Já não sou eu já posso falar à vontade, já posso estar com o colega do lado na conversa, porque não sou eu é o Luís que está. E então se eu chamar os outros à

atenção, dizer: "O que é que o Luís tem que fazer agora?" (...) Pode calhar a qualquer um, portanto deixa-me cá estar atento porque o Luís está no quadro, mas eu também posso participar estando no lugar.

Note-se, no entanto, que esta professora não fala muito no desenvolvimento da capacidade de comunicação dos alunos, mostrando-se, sobretudo, preocupada com que eles não se distraiam.

Uma atitude diferente, também na situação de grande grupo, é assumida por Gabriela, do 3.º ciclo, que, em vários momentos da aula, procura que alunos falem por sua iniciativa, na sequência das questões por si levantadas. Veja-se o seguinte episódio de aula, em que a professora pergunta aos alunos qual seria o gráfico de $f(x)=6/x$, conhecendo o de $f(x)=12/x$:

Gabriela: Deixem-me fazer uma brincadeira com vocês, este gráfico é de $f(x)=12/x$ [imagem projectada]. E se fosse o $f(x)=6/x$? O que seria diferente?

Aluno: Era mais pequeno

Gabriela: O que queres dizer com mais pequeno?

Aluno: Mais para baixo.

Gabriela (desenhando na projecção da parede): Assim ou assim?

(Vários alunos respondem com linguagens muito diferentes)

(...)

Gabriela traça então a solução correcta.

Gabriela: E se fosse $f(x)=30/x$?

Aluno: Ao contrário, para cima.

Outro: Para fora.

Reflectindo sobre os aspectos que alteraria nesta aula se a voltasse a dar, destaca o seguinte momento que considera ter sido pouco explorado: "mudava a discussão dos gráficos $y=6/x$, explorava mais, dava mais tempo a esta discussão". E acrescenta: "foi muito curta a exploração, quando eu perguntei 'se variar o k como é que vai ser a curva?', eles lá responderam vai ficar assim, mais pequeno, mais para baixo... Mas podia ter dado mais tempo, ver como explicavam as respostas".

Gabriela constata que em aulas em que introduz novos conceitos a comunicação segue uma lógica unidireccional, facto que parece considerar incontornável: "Esta aula foi muito de mim para eles porque era uma aula em que eu ia dar um conteúdo novo...". Reflectindo sobre a importância dos alunos se ouvirem uns aos outros sem estarem constantemente à espera da confirmação do professor, refere o seguinte episódio revelador da dificuldade na gestão desses diálogos:

Às vezes acontece um aluno dar a resposta correcta e quando depois se chega a uma conclusão que corresponde à resposta dele, diz: "Oh professora eu já tinha dito isso!" e eu "Pois foi, mas eu ouvi tantas respostas ao mesmo tempo!"

Outra professora do 2.º ciclo, Sara, mostra-se particularmente empenhada que, em situação de grande grupo, os alunos se habituem a justificar as suas afirmações:

Já os fiz ver que na Matemática, e em muitos casos, diferentes respostas podem estar correctas e é engraçado que eles agora já têm essa noção (...) Desde que devidamente justificadas. (...) Tanto que eu digo sempre: têm que ter confiança e dizer porquê (...) Eu posso não concordar (...) Gosto muito de os ouvir (...) Porque eles têm as ideias (...) Não estão encadeadas (...) E então tentar (...) Organizar [o raciocínio] e sair com uma determinada sequência, tento um bocinho, eu falo muito com eles.

Por sua vez, Rute, do secundário, sublinha que os alunos devem aprender a dar importância às contribuições dos colegas:

E eles interagem muito comigo desta forma. E os próprios colegas ao ouvirem as respostas dos outros compreendem melhor. Até o próprio aluno que responde acaba por ficar de referência nas questões. É vulgar eles dizerem: "Ah! Isso tem a ver com o que o Manel disse há bocado a propósito disto ou daquilo".

Outro tipo de papel do aluno surge nos momentos em que o professor estabelece com ele um diálogo directo. O modo como o professor, nestas circunstâncias, questiona o aluno e responde ou não às suas questões, assume grande importância. Por exemplo, Rita, do 3.º ciclo, mostra-se atenta aos erros dos alunos, chamando-lhes a atenção, sem, contudo, lhes dar a resposta correcta, seguindo o procedimento que diz ter aprendido na sua formação inicial: "Muitas vezes, detecto alguns erros que eles estão a fazer, estou sempre a circular. É muito raro estar parada, sem fazer nada (...) mas... Nunca digo: 'Isto está mal'. Isto são vestígios do estágio". Esta preocupação de ir colocando questões, mais do que dando respostas, foi também observada em diversos momentos de interacção com a turma ao longo da aula, como ilustra o seguinte episódio, que se passa após a resolução de um sistema em que chegou à equação $x = x$:

Rita: Então conseguimos dizer quanto é x ?
 Maria: É impossível.
 Rita: Dizer que $x = x$ é impossível?
 Flávio: É um sistema indeterminado.

Rita: O Flávio falou num sistema indeterminado, porquê?
 Flávio: Porque nunca se sabe o valor de x .
 Luísa: Há bocado substituímos o valor de x , aqui não substituímos, pois não?
 Rita: Se onde está o x colocarmos x , o que adianta?
 Luísa: É igual.

Noutras situações Rita procura respeitar os raciocínios e estratégias dos alunos, contrariando a ideia que existe um modo único, 'oficial', de resolver cada questão matemática. É, por exemplo, o que acontece quando uma aluna, Patrícia, ao resolver no quadro um sistema de equações, começa por trabalhar a equação que está escrita em segundo lugar, o que desperta reacções de diversos alunos. Contudo, a professora afirma: "Temos de respeitar o que a Patrícia fez".

Ana, do 2.º ciclo, indica recorrer a uma diversidade de tipos de comunicação na sala de aula: (i) negocia dentro do grupo até chegar a uma construção consensual do sólido e suas diferentes representações; (ii) modera a discussão (negociação da forma a construir), coloca questões à medida que circula pelos grupos e mobiliza ajudas; (iii) coloca questões provocatórias, 'marca' tempos, dá incentivos e tece comentários; e (iv) na apresentação que os grupos fazem à turma, interrompe com questões (para ver dificuldades e confrontar estratégias). Procura estabelecer um ambiente informal e preocupa-se muito em que os alunos manifestem as suas ideias na sala de aula:

Eu não gosto muito daquele papel do professor... Formal. Eu não sei... Tento adequar o tipo de linguagem que utilizo com eles (...) tento colocar assim uma piada para ver se os ânimos vêm assim um pouco mais cá para cima, tento colocar as tais questões provocatórias a ver se eles também arrabatem, eu tento sempre que se comunique muito durante a aula. Pode ser asneira, pode sair disparate, mas ao menos eu sei o que se passa.

Também Camila, do secundário, procura que os alunos possam experimentar uma variedade de situações de comunicação: (i) em grupo, falando uns com os outros; (ii) ainda em grupo, dialogando com ela; e (iii) quando um deles vai ao quadro, falando para toda a turma e para a professora.

Outra forma dos alunos participarem na comunicação na sala de aula é falando directamente entre si. Por exemplo, Ana, acima referida, valoriza o trabalho de grupo como forma de trabalho particularmente apropriada para

promover a comunicação directa entre os alunos. Nas aulas de Rita, os alunos trabalham dois a dois, mas têm a liberdade de interagir com outros colegas:

Eles trabalham normalmente sempre a pares, dou-lhes a liberdade de trabalharem a pares. Às vezes também se voltam para trás. Também já tem acontecido haver umas meninas que são melhores nesta matéria, estão mais à vontade, e que pedem para se voltarem para trás para ajudarem os colegas.

Segundo Rita, os alunos ajudam-se entre si, o que pode contribuir para a sua aprendizagem, nomeadamente porque muitas vezes utilizam uma linguagem mais acessível. No seu entender, estes alunos têm confiança para lhe colocarem dúvidas, o que a leva a considerar que existe um bom ambiente de trabalho na sala de aula:

Primeiro porque acho que eles estão à vontade uns com os outros (...) E depois acho que eles explicam-se muito uns aos outros. Eu notei isso nesta turma. São capazes de se virarem para trás para explicar, perguntar uns aos outros (...) Depois não têm problemas para me chamarem para eu lhes tirar dúvidas. Também acho que há uma relação boa entre mim e eles. Acho que não se sentem inibidos para me chamarem para tirar dúvidas. Portanto, acho que o ambiente é bom.

Assim, parece considerar a comunicação de ideias entre os alunos como um contexto favorável para a aprendizagem, dada a proximidade da linguagem por eles utilizada. Para que isso aconteça, procura desenvolver um ambiente de aprendizagem onde existe confiança mútua.

Outra professora do 2.º ciclo, Celina, também reconhece que os alunos falam uns com outros e que isso constituiu uma forma de participação na aula. Por um lado, parece valorizar que os alunos troquem impressões entre si sobre a matéria da aula, juntando na mesma mesa alunos com diferentes níveis de participação. Por outro lado, procura evitar que essa comunicação assumia muita intensidade, agrupando para isso alunos de diferentes sexos:

Curioso! É [barulho] da aula. Muitas vezes apanho-os a falar com o do lado a dizer: não é assim, o ângulo é ao contrário. Ou: faz assim. Eu, muitas vezes, apercebo-me que eles estão a comentar entre eles. É mesmo há alunos, os bons alunos, eu incentivo-os... Ponho-os... Bem eu não digo que há maus alunos, há alunos que têm que trabalhar mais. Os alunos que não trabalham mais ponho-os sempre com os alunos que trabalham mais, tento-os sempre pôr na mesma carteira. (...) Também tive a preocupação de juntar rapaz com rapariga que é para não falarem tanto, ficam mais inibidos.

Incentivo os bons alunos a explicar aos maus, entre aspas. A professora não consegue estar sempre em todo o lado. E quando vejo que uma boa aluna já fez o exercício, já está ali assim a olhar para o ar, digo: "Olha explica aí à Teresa, por exemplo, e a Cátia explica à Teresa..." Eu incentivo-os muito para eles se ajudarem uns aos outros.

Deste modo, Celina valoriza também a comunicação que os alunos possam estabelecer entre si. Note-se, no entanto, que esta segunda forma de comunicação é para decorrer num outro espaço — mais reservado, entre os próprios alunos — e não é valorizada como comunicação oficial de toda a turma.

De uma maneira geral, os jovens professores mostram valorizar a participação dos alunos na comunicação na sala de aula, embora, aparentemente, o façam de uma variedade de maneiras. Nalguns casos, mostram perceber com clareza que existem diferentes modos de trabalho na sala de aula, cada um com as suas regras próprias de comunicação e com diferentes papéis para si e para os alunos. Noutros casos, no entanto, o seu discurso foca-se muito na situação de trabalho em grande grupo e nas dificuldades que o professor tem em assegurar uma efectiva participação da generalidade dos alunos.

Desenvolvimento da capacidade de comunicação nos alunos

Tendo considerado na secção anterior as perspectivas e as práticas dos jovens professores sobre a comunicação na actividade lectiva, analisamos, neste ponto, de forma necessariamente mais breve, o modo como os jovens professores encaram a comunicação enquanto objectivo curricular. Damos especial atenção à sua expressão oral e escrita.

Notemos, desde logo, que no discurso de vários professores sobressai a ideia que os alunos têm sérias dificuldades na comunicação. É o caso de Marta, do 2.º ciclo, que afirma que os alunos "conseguiram comunicar as ideias que iam ao encontro da pergunta, acho que conseguiram", embora acrescenta que "alguns alunos não conseguem, têm algumas dificuldades na comunicação". Dificuldades neste campo são também reconhecidas por outros professores como Gabriela e Rita, ambas do 3.º ciclo. Esta última professora associa tais dificuldades à sua falta de capacidade de

interpretação e de tradução de situação apresentadas no enunciado de problemas para linguagem matemática. A identificação de dificuldades representa o reconhecimento de que a comunicação é uma capacidade que, em muitos casos, precisa de ser mais desenvolvida.

Camila, do ensino secundário, faz a seguinte reflexão em relação às contribuições dos alunos para a discussão, mostrando reconhecer que nem todos têm a mesma capacidade de comunicação oral:

É assim, eles já estão habituados, eles já estão habituados a ter que dar a opinião deles e a dizerem o que é que acham... (...) Eles participaram, deram a opinião deles, há sempre alguns que participam mais do que outros, é verdade... Pronto, há sempre alguns que têm sempre mais ideias que outros, mas em grupo quando eles estão dois a dois, eu tento sempre ouvir a opinião de um e de outro, porque eu já sei que em grupo podem sempre falar, não é? E então... Mesmo quando alguém tem... A Vera não costuma pedir para ir ao quadro... Mas quando eu vejo que há alguns alunos, é assim, não consigo fazer isso as aulas todas mas, há alguns alunos que não costumam ir muitas vezes, então sempre que eles têm alguma coisa, que conseguiram falar comigo e falar com o colega eu peço-lhes para irem ao quadro, portanto é assim (...) não vão sempre as mesmas pessoas ao quadro, eu tento que vão pessoas diferentes.

Outros professores falam igualmente de estratégias que usam para desenvolver a capacidade de comunicação oral. Face às dificuldades dos seus alunos, Miguel, do 1.º ciclo, mostra ter a noção que estes precisam de tempo para desenvolverem as suas capacidades:

Dei tempo... Quando os outros já conseguem fazer... Que eles estejam atentos à comunicação dos outros para tentarem imitar um pouco aquilo que os colegas fazem... E tentando... Essencialmente... Colocando questões, dirigindo-me mais a eles... Para tentar que eles comecem. Porque nestas idades... Ainda esta semana uma miúda não consegue fazer nada e, na semana seguinte, é um salto enorme! Ali notam-se saltos extremamente grandes!

Ana, do 2.º ciclo, entende o desenvolvimento da capacidade de comunicação como um objectivo curricular importante. Reconhece que para desenvolver esta capacidade é necessário que os alunos possam experimentar situações de comunicação diversificadas, incluindo interações no seio de pequenos grupos e exposições para toda a turma:

Em todas as actividades que eles fazem, eles expõem à turma, mas esta eu acho que esta ora um pouquinho mais [difícil], estavam a trabalhar em grupo maior [normalmente trabalham em grupo de dois], também talvez derivado da dificuldade da actividade, eles encararam com mais responsabilidade a questão de ir à frente e explicar o percurso. Ai houve alunos que sentiram dificuldade

porque também aí é uma capacidade, uma competência de comunicar que se vai ganhando, vai-se ganhando com as actividades que vamos fazendo. Alguns já conseguem comunicar bem. Outros, eu até já tenho colocado as tais questões chave, aqui ou ali, para desbloquear, porque eles entravam em... Não sabiam muito bem o que haviam de dizer, eu tentava colocar uma questão para desbloquear e para os colocar mais à vontade. É isso que eu tento fazer quando eles estão com mais dificuldades.

Fátima, também do 2.º ciclo, salienta que não é fácil conseguir que todos os alunos utilizem linguagem matemática. Refere diversas estratégias para alcançar esse objectivo, que apelam à sua verbalização por palavras próprias, envolvem uma formalização progressiva e recorrem ao contributo dos restantes alunos:

Eu tento puxar por eles e direccionar a conversa para que me possam dar respostas mais simples. Começar pelas coisas mais simples. Quando eu vejo que não me estão a conseguir dizer as coisas, por exemplo em linguagem matemática, tento que me expliquem por palavras deles e depois vou tentando que formalizem um pouco mais. (...) E peço aos alunos melhores que tentem explicar o que os colegas quiseram dizer, porque isso pode ajudar os mais fracos a crescer.

Gabriela, do 3.º ciclo, sente que há alunos com dificuldades de comunicação e refere como tem actuado perante eles: "Há vários, bastantes alunos com dificuldades de comunicação e procuro colocar mais questões a esses alunos". Também os alunos com mais dificuldades em termos de aprendizagem merecem uma atenção especial da sua parte: "Quando penso que não estão a perceber, procuro colocar questões a esses alunos". Mostra-se particularmente satisfeita com os momentos da aula em que os alunos participam mais.

Camila, do ensino secundário, reconhece que há alguns alunos que participam pouco na fase da discussão. Procura que os alunos falem entre si e falem pessoalmente com ela. Quando considera oportuno, é ela própria que toma a iniciativa de lhes colocar questões:

Alguns são mais caladinhos, não é que eles não saibam umas coisas, não é que eles não tenham ideias mas são mais calados. Tenho uma aluna que tem muitas dificuldades, a Andreia, ela fez avaliação especializada. Teve, teve um currículo específico no básico. Ela no início do ano veio falar comigo porque não se estava a sentir bem, porque estava a ter muitas dificuldades e tudo o mais, mas eu ando a tentar que ela pelo menos fale com um colega. Com o colega do lado para começar... Porque ela até faz, só que não sei, ela acha que não consegue dizer as coisas, ela (risos)... Ela acha que nunca diz o que está certo,

portanto a primeira coisa quando lhe pergunto então o que é que echaste, ela a primeira coisa que diz, é não sei fazer mas depois se puxarmos um bocadinho por ela, ela até diz, e até faz as coisas, só que ela tem esta ideia. Ela já me perguntou se não se podia fazer a mesma coisa no secundário que se fazia no básico, que é ter uma avaliação diferente dos outros.

Explica assim que a sua preocupação principal em relação a alunos como Andreia é dar-lhes confiança:

Tentar mostrar-lhe que ela não deve ter medo de dizer aquilo que acha. E que ela realmente sabe dizer coisas, portanto tentar que ela diga, como se, ver se ela consegue começar a dizer por iniciativa própria e não ser eu sempre a puxar por ela, pronto, mas vai demorar um bocadito ainda.

Nos diversos casos surgem poucas referências à utilização de registos escritos, visando desenvolver a capacidade de comunicação dos alunos. Uma dessas referências é feita por Ana, do 2.º ciclo, que indica ter a intenção de usar novas tecnologias e também o geoplano, um material que considera com muitas potencialidades. O uso destes materiais é sempre acompanhado de registos, eventualmente sob a forma de pequenos relatórios:

Sim... Além das tecnologias, vou começar a trabalhar com o geoplano, um material 'velhinho' mas que continua a ter muitas potencialidades e o que é bom e como agora vamos entrar nos perímetros e nas áreas e vamos voltar à manipulação dos materiais e outra vez esta história do desenho, constrói desenha, constrói desenha, cria concretiza, cria concretiza, reflecte sobre o que fez, dentro desta linha, aproveitar agora a 'embalagem', criar mesmo o hábito e talvez... Com a resposta que eles forem dando, partir para o suporte escrito do que eles... Pequenos relatórios, de início muito pequenos, sobre as actividades. Eu tinha pensado nesta... Fazer... Achei que talvez fosse muita informação, talvez pudesse ter tentado pedir. Não pedi, fica para a próxima actividade... Na próxima vou então ver se foi um erro meu ou não... Mas talvez não.

Outro caso de valorização dos registos escritos é o de Rita, 3.º ciclo, que indica recorrer a esta forma de comunicação como forma de regular a aprendizagem dos alunos. Faz isso com os trabalhos de casa, que recolhe frequentemente, comentando-os, assinalando os pontos fortes e fracos, e discutindo-os posteriormente com os alunos.

Deste modo, implícita ou explicitamente, vários jovens professores sublinham ser a comunicação uma capacidade importante a desenvolver nos alunos. Em alguns casos, o seu discurso é marcado sobretudo pelo reconhecimento de dificuldades. No entanto, alguns jovens professores

mostram ter algumas ideias acerca do modo de promover a capacidade de comunicação oral dos alunos, sublinhando a importância destes poderem comunicar uns com os outros e com o professor numa variedade de situações, apontando a necessidade de lhes colocarem mais questões, pedindo-lhes para exprimirem as ideias matemáticas por palavras suas, formalizando progressivamente a linguagem, dando-lhes tempo e procurando transmitir-lhes confiança.

Comunicação e desenvolvimento de significados

As estratégias fundamentais para promover o desenvolvimento de significados matemáticos identificadas pela investigação em educação matemática referem-se, sobretudo, ao modo como o professor leva os alunos a explicar os seus raciocínios e justificar as suas ideias e a argumentar com os seus colegas, nomeadamente em momentos de discussão. Estas perspectivas encontram eco apenas em alguns dos jovens professores deste estudo, como damos conta nesta secção.

Explicar os raciocínios, justificar as suas ideias. No caso de Joana, do 1.º ciclo, a discussão sobre os processos utilizados na resolução de problemas constituiu um dos momentos em que se estabelece uma comunicação mais alargada, não só entre professora e alunos mas também entre os próprios alunos. A sua estratégia passa por pedir ao aluno que explique aos colegas 'o modo como pensou'. Nesta fase pretende também que os outros alunos coloquem questões:

Eles podem, seja em que momento da aula... Há um colega a apresentar, seja o que for, os colegas têm sempre direito a intervir. Claro que, com regras e colocando o braço no ar e perguntando. Eles têm sempre esse direito.

A sua preocupação vai no sentido de fazer ver aos alunos que devem explicar a forma como resolveram os problemas, não só em função da solicitação da professora mas também pelas perguntas levantadas pelos colegas: "... 'Porque é que pensaste assim?...' Isso é tudo uma linguagem que inicialmente era apenas eu que corporizava, mas que eles agora já se aperceberam e agora são eles a colocar as questões aos colegas".

Camila, do secundário, refere que procura que as suas aulas se passem de modo muito diferente de quando era aluna. Nessa descrição

tornam-se salientes algumas das suas preocupações profissionais, por exemplo, (i) que a Matemática seja significativa para os alunos e (ii) proporcionar momentos de discussão que permitam que todos compreendam os assuntos em causa:

Em termos da condução da aula... A experiência que eu tinha como aluna, o meu professor de Matemática ia para o quadro, escrevia tudo praticamente o que estava no livro (...), as definições, as demonstrações, tudo isso, depois lá fazíamos um exercício ou dois e pronto. Portanto, a nossas aulas ficavam por aí. Eu não faço isso, tento não fazer isso para ver se consigo pôr os alunos a trabalhar, não é? Para ver se os alunos trabalham, ver se eles conseguem envolver-se nas coisas, ver se as coisas passam a ter significado para eles, se a Matemática passa a ter significado. Porque, é assim, estar no quadro... Eles até passam para o caderno, mas daí a perceberem o que é... Eles sentem as dificuldades de realizar as coisas e pensarem sobre elas já é muito diferente. Portanto, tentar que eles façam, fazê-los trabalhar e depois, então, eles vão ao quadro, explicam para a turma toda o que é que fizeram (...), procurar que vão diferentes alunos fazer resoluções diferentes, para depois podermos pensar sobre elas e discutir e ver se ainda há dúvidas e se alguém fez [ainda] diferente.

Neste testemunho da professora evidencia-se a sua preocupação em que os alunos tenham um forte envolvimento no trabalho, envolvimento esse que deve ter em vista o desenvolvimento de significados matemáticos da sua parte. Esta professora descreve assim o modo como induz a partilha de ideias e resultados entre todos os alunos:

Como não houve nenhum que conseguisse justificar, pronto, achavam que era mas não sabiam muito bem justificar... Como ela justificou e tinha o esquema feito achei que os colegas iam entender (...) pronto, ela foi fazendo o esquema que ia conseguir explicar (...) Porque os outros [eu] não tinha um argumento para decidir por um deles, por isso é que foi ela.

Joana e Camila reflectem de modo explícito e aprofundado sobre a importância dos alunos explicarem os seus raciocínios e justificarem as suas ideias. O facto de não se identificarem reflexões semelhantes nos restantes casos constitui, certamente, matéria para ponderação.

Realização de discussões. A realização de discussões amplamente participadas é igualmente uma actividade com importantes potencialidades para promover negociação de significados e, desse modo, a aprendizagem da Matemática. Já antes esta ideia surgiu, de um ou outro modo, nos discursos de Ana, Sofia e Gabriela. Uma posição também nesse sentido é assumida por Camila, que refere utilizar o seguinte sistema na sua prática lectiva: os alunos

recebem por escrito as tarefas a realizar, numa ficha, trabalham um certo tempo em cada tarefa, debatem dois a dois as respectivas soluções e escrevem-nas na sua ficha. No fim do trabalho em cada tarefa, há uma discussão geral com toda a turma e, logo a seguir, os alunos devem registar por escrito as ideias importantes que tenham surgido nesta discussão:

Portanto, o que é que eles têm, portanto, para eles escreverem essa parte, o que é que eles acham, e depois de confrontarmos as ideias com a turma toda... Escrever a solução... O que resultou da discussão com a turma (...) também há essa parte. Podia não ser de acordo com aquilo que eles estavam a pensar. Podia ser outra ideia que eles não tinham pensado inicialmente, portanto... Eu não lhes peço para eles apagarem aquilo que eles tinham escrito nem nada. É depois para poderem confrontar aquilo eles que pensavam inicialmente e aquilo que depois surgiu.

Nesta descrição salienta-se a importância que a professora dá à realização de discussões, uma das formas de comunicação na sala de aula onde é mais intensa a interacção e o questionamento entre os alunos e onde se podem registar questionamentos, argumentações e negociações de significado matemático aprofundados. Salienta-se, também, a importância que esta professora dá aos registos escritos, uma outra forma de comunicação que considera importante, pelo estímulo que traz à reflexão e à expressão rigorosa por parte do aluno.

Também Gabriela mostra valorizar este tipo de situação na sala de aula. Esta professora recorda como o momento mais interessante da aula o correspondente à discussão do gráfico de uma função do tipo $y = k/x$, porque lhe pareceu que os alunos gostaram e se envolveram. Nas suas palavras:

O que eles acharam mais interessante foi a hipérbole, o gráfico da hipérbole. Interessante para mim... Há momentos que não gosto, por exemplo, a correcção do trabalho de casa. Momentos que habitualmente gosto mais é mostrar situações diferentes... Nesta aula, foi a discussão em torno do gráfico, como seria o "6/x?" em que as respostas tão diferentes e em que eu não fazia ideia das respostas que poderiam surgir daí. Uns disseram assim mais... Outros... E talvez tivesse sido interessante discutir mais esta situação e explorar mais os porquês. Mas gostei deste momento pois foi menos esperado. (...) O que gostei mais foram as respostas deles por não serem previsíveis. Tiveram que pensar. O facto de terem que arranjar linguagem, para explicar aquilo que querem dizer, foi giro.

Esta situação não estava programada inicialmente. Mais tarde, na segunda entrevista, voltou a falar desta situação relatando que tinha

experimentado uma discussão semelhante com a outra turma do 9.º ano no dia seguinte ao da aula observada. Contou que estes alunos começaram logo a tentar desenhar a curva com gestos dos braços e mãos. Refere que, nessa nova experiência ficou "mais calada sem dizer 'sim' ou 'não'" para não interferir na discussão. Daqui podemos depreender que Gabriela procurou uma nova situação tentando melhorar o seu papel. A aula observada constituiu assim um momento de aprendizagem para a professora.

A realização de discussões, em que os alunos argumentam uns com os outros, defendem as suas ideias e questionam as ideias dos outros, constitui um momento potencialmente muito rico da aula de Matemática. O facto de vários professores valorizarem este tipo de comunicação nas suas aulas de Matemática constitui um indicador positivo.

Conclusão

Verificamos que a maioria dos jovens professores deste estudo reconhece, de um modo ou de outro, que exerce um papel fundamental na regulação da comunicação na sala de aula. São vários os professores que usam a comunicação para diagnosticar as aprendizagens e dificuldades dos alunos. Para esse efeito, a grande maioria dos professores formula questões no decurso das suas aulas. Nestas questões, reconhecem-se alguns casos bastante interessantes, com perguntas abertas e desafiantes, que estimulam o pensamento matemático dos alunos. Reconhecem-se, também, vários casos em que as perguntas são fechadas e de resposta curta, que, pelo contrário, não proporcionam um grande envolvimento dos alunos. Os professores mostram valorizar a participação dos alunos no processo de comunicação. Fazem-no, sobretudo, em situações de trabalho em grande grupo, pedindo a um aluno para ir ao quadro.

No entanto, o reconhecimento da importância do modo de questionar o aluno, suscitando o seu pensamento em lugar de lhe dar directamente as respostas, e de estimular a troca de impressões directa entre os alunos do mesmo grupo ou da mesma mesa é assumido por alguns, mas não encontra grande expressão no discurso da maioria dos professores. A importância de levar os alunos a explicar os raciocínios, justificar as suas ideias, desenvolver significados e de realizar discussões na sala de aula, aspectos

particularmente importantes da comunicação, como forma de promover o desenvolvimento das aprendizagens matemáticas, encontram-se também relativamente pouco documentados nos casos estudados.

Estes resultados são consistentes com estudos anteriores realizados em Portugal que apresentam práticas e visões de professores de Matemática sobre a comunicação (Almiro, 1998; Menezes, 1995; Romão, 1998). Contudo, os trabalhos de Menezes (2004) e Martinho & Ponte (2005), que têm por base projectos de formação e desenvolvimento profissional no tema da comunicação matemática, evidenciam uma evolução nas preocupações e práticas dos professores neste campo, procurando nomeadamente um maior envolvimento dos alunos no discurso, pela reflexão, discussão e partilha de ideias matemáticas, o que levanta a questão de saber até que ponto o que se faz nestes projectos, com professores em serviço, pode ser transposto para a formação inicial de professores. Trata-se de uma questão que seria interessante aprofundar em futuros estudos.

Grande parte dos jovens professores refere que os seus alunos manifestam dificuldades de comunicação. Explícita ou implicitamente reconhecem que a comunicação é uma capacidade a desenvolver nos alunos. As estratégias indicadas pelos jovens professores para desenvolver a capacidade de comunicação são escassas, remetendo para o questionamento do professor e para uma atenção continuada a este aspecto. São poucos os professores que se referem à diversificação de situações de aprendizagem e à necessidade de que o discurso dos alunos seja valorizado como discurso legítimo para produzir e ouvir na turma. Além disso, nos casos estudados são muito poucas as referências a registos escritos, seu propósito e modo de utilização.

De um modo geral, o discurso dos jovens professores sobre a comunicação matemática na sala de aula evidencia poucos termos e ideias resultantes da investigação realizada em educação matemática sobre este assunto. No entanto, nota-se em alguns dos jovens professores a presença de ideias importantes, como o valor das questões abertas, a importância de não responder directamente aos alunos mas levá-los a reflectir sobre as suas próprias questões, a necessidade de explicar os raciocínios e explicar as ideias, o reconhecimento pelos alunos de que os seus colegas são interlocutores válidos a quem é preciso prestar atenção. Fica a ideia que os

programas de formação inicial de professores têm conseguido chamar a atenção para estas questões junto dos seus formandos, mas têm-no feito com resultados irregulares, com sucesso nuns casos e poucos efeitos noutros casos (Menezes, 2004). Por isso, cada programa de formação poderá ter interesse em passar em revista as suas práticas no campo da comunicação, analisar os materiais que usa e estudar, de modo mais aprofundado, as práticas dos seus formandos, tirando daí as necessárias ilações para o seu trabalho futuro.

Referências

- ALMEIDA, Rosário (2000). *Imagens sobre o ensino e a aprendizagem da Estatística*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- ALMIRO, João (1996). *O Discurso na Aula de Matemática e o Desenvolvimento Profissional*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: APM (manuscrito policopiado).
- BISHOP, Alan J. & GOFFREE, Fred (1986). Classroom organization and dynamics. In B. Christiansen, A. Howson & M. Otte (Eds.), *Perspectives on Mathematics Education*. Dordrecht: D. Reidel, pp. 309-366.
- BUSCHMAN, Larry (1995). Communicating in the language of mathematics. *Teaching Children Mathematics*, 1(6), pp. 324-329.
- GODINO, Juan D. & LLINARES, Salvador (2000). El interaccionismo simbólico en educación matemática. *Revista Educación Matemática*, 12(1), pp. 70-92.
- MARTINHO, Maria H. & PONTE, João P. da (2005). Comunicação na sala de aula de matemática: práticas e reflexão de uma professora de Matemática. *Actas do XVI Seminário de Investigação em Educação Matemática*. Lisboa: APM, pp. 273-293.
- MATOS, José M. & SERRAZINA, Maria L. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MENEZES, Luís (1995). *Concepções e práticas de professores de matemática: Contributos para o estudo da pergunta*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- MENEZES, Luís (2004). *Investigar para ensinar Matemática: Contributos de um projecto de investigação colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores*. Tese de Doutoramento em Educação, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- PONTE, João P. da (1992). Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. In M. Brown; D. Fernandes; J. F. Matos & J. P. Ponte, *Educação Matemática: Tomos de Investigação*. Lisboa: IIE, pp. 185-239.
- PONTE, João P. da & SERRAZINA, Maria L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ROMÃO, Margarida M. (1998). O papel da comunicação na aprendizagem da matemática: Um estudo realizado com quatro professores no contexto das aulas de apoio de Matemática. Dissertação de Mestrado. Lisboa: APM (manuscrito policopiado).
- SIERPINSKA, Anna (1998). Three epistemologies, three views of classroom communication: Constructivism, sociocultural approaches, interactionism. In H. Steinbring; M. G. B. Bussi & A. Sierpiska (Eds.), *Language and Communication in the Mathematics Classroom*. Reston, VA: NCTM, pp. 30-62.
- SFEZ, Lucien (1991). *A Comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- THOMPSON, Alba G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research in Mathematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan, pp. 127-146.
- WOOD, Terry (1998). Alternative patterns of communication in mathematics classes: funneling or focusing? In H. Steinbring; M. Bussi & A. Sierpiska (Eds.), *Language and Communication in the Mathematics Classroom*. Reston, VA: NCTM, pp. 167-178.

COMMUNICATION IN THE PRACTICES OF YOUNG MATHEMATICS TEACHERS

Abstract

This article aims to know the way how new teachers, at several teaching levels, recently graduated by pre-service teacher education institutions, view and conduct communication in their classrooms, to which aspects they tend to pay attention and which difficulties they feel. The text is based on a collective work carried out by teacher educators of teacher education institutions in Portugal that are concerned in improving the quality of the pre-service teacher education, especially in what refers to mathematics education. The methodology is qualitative and interpretative and involved the realization of 12 case studies. The results show that communication is seen by the new teachers as a support of a general environment that must favour learning. However, only relatively few teachers point out communication as an important curriculum objective in the discipline of mathematics and indicate consistent strategies to promote it, both in oral and written forms. There are still less teachers who view communication as a basic process for the development of mathematical meanings by students. These results suggest that teacher education institutions may have interest in reflecting about their teaching practices in this regard.

Keywords

Pre-service teacher education; Mathematics; Communication; Curriculum

LA COMMUNICATION DANS LES PRATIQUES DE JEUNES ENSEIGNANTS DE MATHÉMATIQUES

Résumé

Cet article a l'intention de savoir la voie comment de nouveaux enseignants, à plusieurs niveaux d'enseignement, récemment diplômés par les institutions de formation initiale des maîtres, voient et la communication et la conduisent dans ses classes, auxquels les aspects ils font attention et que difficultés ils

sentent. L'article est fondé sur un travail collectif réalisé par des formateurs d'institutions des universités et écoles d'éducation au Portugal qui sont concernées dans l'amélioration de la qualité de la formation initiale des maîtres, surtout dans ce qui s'attend à l'éducation de mathématiques. La méthodologie est qualitative et interprétative et a impliqué la réalisation de 12 études de cas. Les résultats montrent que la communication est vue par les nouveaux professeurs comme appui d'un environnement général qui doit favoriser l'apprentissage. Cependant, seulement relativement peu de professeurs précisent la communication comme objectif important de programme d'études dans la discipline des mathématiques et indiquent à stratégies consistantes pour la favoriser, sous la forme oral et écrite. Ils sont moins de professeurs qui regardent la communication comme un procédé de base pour le développement des significations mathématiques par des étudiants. Ces résultats suggèrent que les établissements de formation de maîtres puissent avoir l'intérêt à réfléchir sur ses pratiques de formation à cet égard.

Mots-clé

Formation initiale de maîtres; Mathématiques; Communication; Curriculum

Recebido em Outubro, 2006

Aceite para publicação em Setembro, 2007

Anexo

Apresentação dos casos:

Professor, ciclo, experiência	Apresentação
João, 1.º ciclo 3 anos.	Tem 28 anos. Concluiu o Curso de Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico em 2000/01 na ESE do Algarve. Desde então tem trabalhado todos os anos como professora contratada em regime de substituição, tendo passado já por sete escolas em diversas localidades algarvias. Em 2004/05, lecciona numa cidade do litoral algarvio.
Miguel, 1.º ciclo 6 anos.	Tem 48 anos. Enquanto topógrafo, frequentou como bacharel estudante a licenciatura em ensino de Matemática e Ciências da Natureza da ESE do Viseu, que concluiu há seis anos. Depois disso leccionou Matemática no 2.º ciclo durante um ano. Nos três anos seguintes, leccionou na ESE do Viseu. Regressou ao ensino básico em 2003/04, desta vez ao 1.º ciclo, onde se vincula, estando presentemente colocado numa escola do Viseu. Participa regularmente num SIEEM e num ProfMat.
Aria, 2.º ciclo 4 anos.	Completo o seu curso de formação inicial na vertente de Matemática e Ciências da Natureza na ESE de Setúbal em 2000. Faz parte do grupo de licenciados que estiveram na origem da iniciativa de criação do Centro de Matemática (CM), criado em Setembro de 2002. Estava sempre colocada em EB 2,3 no distrito de Setúbal. Frequentou o ProfMat antes de concluir o curso e nos seus primeiros anos de serviço.
Fátima, 2.º ciclo 4 anos.	É licenciada em Ensino de Matemática e Ciências da Natureza pela Escola Superior de Educação de Leiria, e desempenha funções lectivas desde o ano 2000. Estava sempre colocada, essencialmente em horários de substituição. Passou por diferentes escolas do 1.º ciclo (onde trabalhou por vezes no ensino especial) e mais tarde no 2.º ciclo. Este ano tem finalmente um horário anual numa escola da sua área de residência. Participa regularmente em encontros regionais de professores, nomeadamente o LeMat.
Cetina, 2.º ciclo, 2 anos.	Tem 25 anos. Faz a formação inicial na ESE de Bragança, tendo terminado o curso na vertente de Matemática e Ciências da Natureza, em 2004/02. Desde então, esteve sempre colocada em Escolas Básicas 2,3, em Lisboa, Aveiro e, agora, Bragança.
Márlis, 2.º ciclo, 4 anos.	Licenciou-se na vertente de Matemática e Ciências da Natureza, na ESE do Algarve, em 2001/02. Lecionou durante todos os anos lectivos em escolas do 2.º ciclo em diversas localidades do Algarve. Foi sócia da APM (ainda ativa) e participou então no AlgarMat.
Gabriela, 3.º ciclo, 1 anos.	Concluiu a licenciatura em 2002/03, com 22 anos, na Universidade de Minho. No mesmo ano, inscreveu-se no mestrado em Matemática na mesma universidade. No ano lectivo a seguir ao estágio, ingressou como professora numa escola particular do Norte do país, sendo este o segundo ano que já se encontra a leccionar no 3.º ciclo.
Rita, 3.º ciclo, 2 anos.	Concluiu a licenciatura em 2001/02 na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. No ano seguinte ficou colocada numa escola perto de Lisboa, leccionando 9.º ano e currículos alternativos. No segundo ano da docência trabalhou numa escola profissional. No presente ano, está colocada com horário incompleto numa EB 2,3 das arredores de Lisboa, onde lecciona 3.º ciclo, continuando a assegurar serviço na escola profissional. Frequenta o mestrado em Matemática para o Ensino na FCUL. Participa em três ProfMats, tendo colaborado na dinamização de um grupo de discussão.
Sara, 2.º ciclo, 3 anos.	É licenciada em Ensino de Matemática e Ciências da Natureza pela ESE de Leiria. Terminou a formação inicial em 2001. No seu primeiro ano como professora leccionou Ciências da Natureza e Matemática no 2.º ciclo. No ano seguinte passou por três escolas do 1.º ciclo, em substituições, na Bombarda, Alcabarda e perto das Cefas da Rainha. Em 2003/04 foi colocada numa EB 2,3 em Viseu, onde leccionou Ciências da Natureza e Matemática. Este ano está a leccionar Matemática, numa EB 2,3 perto da Figueira da Foz. Tem colaborado na dinamização de eventos realizados pelo Núcleo da APM de Leiria.
Sofia, 3.º ciclo, 1 anos.	É formada pela Universidade de Minho em Ensino de Matemática, tendo terminado o seu estágio em 2003. No seguinte, foi colocada numa escola na periferia de Lisboa, onde leccionou 10.º ano. Actualmente, é professora numa escola particular do distrito de Viana do Castelo, tendo a seu cargo três turmas do 7.º e duas turmas do 8.º ano, sendo a única professora na escola com esses anos de escolaridade.
Carla, secundário, 2 anos.	Faz a sua formação inicial como professora de Matemática na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (FCUL), onde concluiu o estágio em 2002. Tem leccionado 2.º ciclo e secundário, frequentando regularmente o Mestrado em Educação da mesma Faculdade. Faz parte de uma equipa de um projecto de investigação no campo do ensino da Matemática. Frequenta habitualmente os encontros SIEEM, EIEEM e ProfMat.
Rute, secundário, 1 anos.	Tem 26 anos. Frequentou a Licenciatura em Ensino de Matemática, na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (FCUL). Fez o seu estágio pedagógico na aula de 2002/03. Tendo uma disciplina no curso no momento de conclusão do estágio, procurou colocação num estágio particular onde se manteve no ano seguinte.

Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista

Ana Maria Morais & Isabel Pestana Neves

Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo

Este artigo foca-se na investigação que tem sido desenvolvida pelo Grupo ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula) e que tem sido fundamentalmente baseada na teoria do discurso pedagógico de Bernstein. Apresentam-se os pressupostos teóricos e os procedimentos metodológicos que têm guiado a concepção de modelos e instrumentos de análise e os passos seguidos na sua construção, referindo-se ainda aspectos relacionados com critérios de validade e fiabilidade. Clarifica-se, também, o posicionamento epistemológico da investigação, discutindo em que medida essa investigação se distancia da dicotomia entre abordagens naturalistas e racionalistas e reflecte uma opção que rejeita o carácter fortemente contextualizado e idiossincrático de metodologias qualitativas dirigidas por perspectivas pós-modernistas. Discute-se ainda em que medida o posicionamento fundamentalmente racionalista, que tem sido adoptado, não tem coincidido com um desenho experimental ou uma análise quantitativa dos dados. Pretende-se, com o artigo, fornecer uma base de reflexão sobre as potencialidades e limites da metodologia mista de investigação que tem guiado o trabalho empírico desenvolvido pelo Grupo ESSA e, consequentemente, sobre o valor objectivo dos resultados que têm sido sugeridos pela aplicação dos instrumentos.

Palavras-chave

Investigação educacional; Metodologia mista de investigação; Abordagem sociológica

Introdução

Neste artigo descreve-se a metodologia de investigação que tem guiado os estudos realizados por um grupo de investigação da Faculdade de

Ciências da Universidade de Lisboa — Grupo ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula) — e discute-se em que medida a teoria de Bernstein (1990, 2000) tem sido usada no seu desenvolvimento. Pretende-se, com esta descrição, salientar as características de uma metodologia de investigação que se assume como uma metodologia mista e que revela ter potencialidades para ser aplicada em vários contextos de investigação educacional. Começa-se por apresentar o posicionamento epistemológico da investigação e mostrar de que forma a metodologia tem contribuído para a produção de conhecimento, quer no campo da educação quer no campo das metodologias de investigação. Faz-se referência a aspectos de natureza filosófica e sociológica sobre a construção do conhecimento e aos critérios de validade e de fiabilidade que têm sido usados na investigação.

A forma como a teoria de Bernstein tem sido usada no desenvolvimento da investigação é expressa através de uma estrutura conceptual que explica as relações estabelecidas na construção de modelos e instrumentos de análise de textos e contextos. Descrevem-se os caminhos que têm sido seguidos nessa construção e explicitam-se os pressupostos teóricos e os procedimentos metodológicos que têm guiado a sua concepção. Apresentam-se alguns casos exemplificativos para ilustrar os procedimentos seguidos.

Dado que o artigo discute com algum pormenor investigação já realizada¹, ele terá maior interesse para os leitores mais familiarizados com essa investigação. Contudo, acredita-se que o texto poderá receber também aceitação por parte de uma audiência mais ampla.

Posicionamento epistemológico da investigação

Paradigmas quantitativo e qualitativo

As duas formas de inquérito — quantitativa e qualitativa — são frequentemente retratadas como paradigmas distintos e incompatíveis em investigação educacional (Shaffer & Serlin, 2004). No entanto, reconhecendo-se que diferentes métodos de análise são úteis porque se dirigem para diferentes tipos de questões, começaram-se a utilizar simultaneamente ambos os tipos de técnicas — qualitativas e quantitativas. Por exemplo, Tashakkori e Teddlie (1998) fazem referência a estudos em que as técnicas

quantitativas e qualitativas são usadas sequencialmente ou paralelamente, assumem um estatuto igual ou diferencial quando se definem as questões de investigação e são usadas na mesma fase ou em fases distintas de um único estudo. Estes investigadores descrevem como é que a análise quantitativa permite identificar sujeitos para um estudo qualitativo, como é que entrevistas qualitativas podem fornecer elementos adicionais a processos identificados através de análise quantitativa, como é que a análise qualitativa pode gerar hipóteses para estudos quantitativos e como é que se pode recolher simultaneamente dados quantitativos e qualitativos. Como afirmam Shaffer e Serlin (2004):

Os métodos qualitativos e quantitativos são, em última análise, métodos para garantir a apresentação de uma amostra adequada. Ambos constituem tentativas para projectar um conjunto finito de informação para uma população mais ampla: uma população de indivíduos no caso do típico inquérito quantitativo, ou uma colecção de observações na análise qualitativa. [...] O objectivo em qualquer análise é adequar a técnica à inferência, a afirmação à comprovação. As questões que se colocam a um investigador são sempre: Que questões merecem ser levantadas nesta situação? Que dados poderão lançar luz sobre estas questões? E que métodos analíticos poderão garantir afirmações, baseadas em dados, sobre aquelas questões? Responder a estas questões é uma tarefa que envolve necessariamente uma profunda compreensão das potencialidades e limites de uma variedade de técnicas quantitativas e qualitativas (p. 23).

Também Flyvbjerg (2001), ao problematizar as dicotomias criadas pelos dois tipos de abordagem, afirma:

Além de desprovido de sentido, é contraproducente em termos da nossa compreensão falar da 'vitória dos sinais sobre a diferença' ou das regras sobre o particular. [...] Amputar um dos lados nestes pares de fenómenos numa dualidade 'ou-ou' é amputar a nossa compreensão. Em vez de 'ou-ou', deve-se desenvolver um não dualista e pluralista 'ambos-e'. Assim, não devemos criticar regras, lógica, sinais, e racionalidade em si mesmos. Devemos apenas criticar o domínio destes fenómenos sobre a exclusão de outros na sociedade moderna e nas ciências sociais. Inversamente, deve ser igualmente problemático se regras, lógica, sinais, e racionalidade forem marginalizados pelo concreto, pela diferença, e pelo particular [...] (p. 49).

Na investigação que se tem desenvolvido assume-se também que as duas formas de inquérito não são incompatíveis e que, por isso, podem ser usadas sequencialmente ou simultaneamente, em função da natureza das questões de investigação que se pretendem levantar e dos dados que se

pretendem obter. Nesse sentido, a investigação parte da dicotomia entre abordagens naturalistas (qualitativa ou etnográfica) e abordagens racionalistas (quantitativa ou experimental) e reflecte um posicionamento epistemológico que rejeita, em particular, o carácter fortemente contextualizado e idiosincrático das metodologias qualitativas guiadas por perspectivas pós-modernistas em investigação educacional.

A investigação no quadro das metodologias de investigação

Como já foi referido num artigo anterior (Morais & Neves, 2003), tem-se usado uma metodologia de investigação que assenta numa linguagem externa de descrição derivada de uma linguagem interna de descrição, em que o teórico e o empírico são vistos de forma dialéctica. Rejeita-se quer a análise do empírico sem uma base teórica, quer a utilização da teoria que não permita a sua transformação com base no empírico. Teorias/conceitos das áreas da epistemologia (e.g. Popper, 1968; Ziman, 1984), psicologia (Bruner, 1973; Vygotsky, 1978) e sociologia (Bernstein, 1990, 2000) têm constituído as principais linguagens internas de descrição, com particular ênfase na teoria do discurso pedagógico de Bernstein. Com base nesta teoria, tem-se desenvolvido uma linguagem externa de descrição de forma a originar modelos e instrumentos destinados a orientar a investigação.

Esta metodologia de investigação pode ser vista como uma metodologia mista que se expressa não no sentido de integrar as duas formas de inquérito, mas no sentido de utilizar características associadas a cada uma dessas formas. A Figura 1 apresenta aspectos das abordagens quantitativa e qualitativa, que foram considerados nos procedimentos metodológicos da investigação realizada.

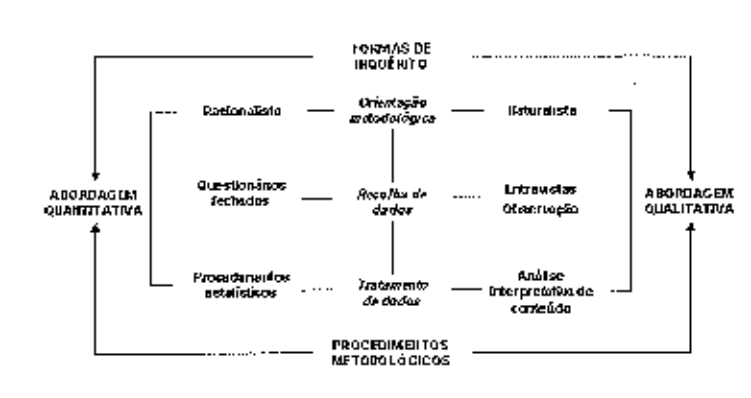


Figura 1 - Posição epistemológica da investigação

A *orientação metodológica* tem uma base fundamentalmente racionalista (uma característica das abordagens quantitativas) quando, por exemplo, se elaboram modelos para análise de dados tendo por base quadros teóricos prévios. Esta orientação permite explorar hipóteses na base de uma teoria orientadora (hipóteses experimentais). Contudo, também se tem usado uma orientação metodológica de carácter naturalista (uma característica das abordagens qualitativas) quando, por exemplo, os indicadores e os descritivos utilizados nos instrumentos, derivados dos modelos, são fundamentalmente obtidos a partir da observação directa dos contextos em estudo. Esta abordagem, de pendor mais naturalista, tem permitido a formulação de hipóteses na base dos dados empíricos (hipóteses explicativas).

No que respeita à *recolha de dados*, têm-se também usado procedimentos metodológicos associados às duas formas de inquérito. Com efeito, a par de questionários de tipo fechado (característicos de abordagens quantitativas) tem-se recorrido frequentemente a modos de questionamento mais abertos, como entrevistas e observações (característicos de abordagens qualitativas). Também ao nível do *tratamento dos dados*, se tem recorrido a métodos quantitativos (tratamentos estatísticos) e qualitativos (análises interpretativas de conteúdo).

Se considerarmos outros posicionamentos, distintos dos dois paradigmas tradicionais da investigação educacional, a tipologia apresentada

por Constat (1998) pode ser útil para situar a metodologia de investigação que se tem vindo a desenvolver. De acordo com esta tipologia, construída com base na interacção de três dimensões — *política, metodológica e representacional* —, é possível considerar oito protótipos de inquérito educacional. A dimensão política do inquérito está presente quando se investigam e incorporam (como adquiridas), num determinado estudo, questões de natureza política e quando se analisa e se questiona o efeito que as relações de poder podem ter na investigação. A dimensão *metodológica* do inquérito refere-se às estratégias relacionadas com os procedimentos de recolha de dados (no caso da investigação educacional baseada em dados empíricos) e com as técnicas de argumentação (no caso da investigação educacional assente em dados teóricos). A dimensão *representacional* diz respeito à natureza do discurso académico (estilo de escrita, léxico e organização do discurso).

Tomando como referência a tipologia de Constat, poder-se-á afirmar que a investigação que se tem desenvolvido se afasta dos protótipos de investigação que ele designa por 'narrativa' e 'pós-modernismo', os quais são metodologicamente idiossincráticos e não limitados em termos representacionais. Ela corresponde, em certa medida, ao tipo de investigação que ele designa por inquérito *neo-marxista* e que se caracteriza por ser politicamente *descentrado*, metodologicamente *normativo* e representacionalmente *limitado*. De facto, quando se usam abordagens metodológicas que têm preocupações com critérios de validade, fiabilidade e generalização e se usa um estilo de escrita que se pretende objectiva, a investigação que se tem desenvolvido assume-se claramente como normativa e limitada. Ela traduz também uma variedade politicamente descentrada de investigação educacional, porque embora a investigação possa incluir aspectos de um inquérito orientado por pressupostos psicológicos, contém uma base fortemente sociológica em que as relações de poder são tomadas como uma componente fundamental. Por outro lado, pode-se considerar que a investigação tem alguma relação com o protótipo que Constat designa por inquérito *pós-positivista*, o qual difere do anteriormente referido pelo facto de corresponder a uma variedade não política de investigação educacional. Optar por uma ou por outra posição depende do facto de se tornar como garantidas as relações de poder existentes, sem as fazer entrar nas análises

(como no caso do *inquérito pós-positivista*) ou de as considerar como factores fundamentais na problematização do estudo (como no caso do *inquérito neo-marxista*).

A investigação e a produção de conhecimento

Outro aspecto fundamental da investigação realizada tem a ver com o facto de ela ter como finalidade a produção de conhecimento educacional que, embora pertencente à área das ciências sociais, está embebido no conhecimento da área das ciências experimentais. Com efeito, centrando-se grande parte da investigação no ensino das ciências, ela tem como objecto de estudo o *como da aprendizagem* (perspectivado em função das relações sociais que caracterizam vários contextos pedagógicos) de conhecimentos que pertencem ao domínio das ciências experimentais (*o que da aprendizagem*). E tal facto significa articular áreas científicas com distintas, ou mesmo opostas, estruturas de conhecimento. Tal como afirma Morais (2002):

As ciências experimentais são estruturas hierárquicas de conhecimento. As teorias de instrução são estruturas horizontais de conhecimento. Isto significa afirmar que o *que a ser ensinado* nas aulas de ciências é bastante diferente na sua estrutura do *como ensinar* (p. 565).

A metodologia de investigação seguida tem permitido conciliar algo aparentemente inconciliável, pelo facto de a teoria sociológica de Bernstein, na qual se baseia fundamentalmente a investigação, apresentar, como defende Morais (2004), "uma estrutura conceptual forte que a coloca no âmbito das estruturas horizontais de conhecimento de gramática forte e mesmo, [...] em muitos aspectos, no âmbito de estruturas hierárquicas de conhecimento" (p. 75).

De um ponto de vista filosófico, dado que a investigação tem recorrido a uma abordagem metodológica fundamentalmente racionalista, ela demarca-se da investigação que caracteriza a construção de parte substancial do conhecimento na área das ciências sociais, a qual tende a ser baseada em metodologias descritivas e narrativas, seguindo abordagens naturalistas e etnográficas. Neste sentido, poder-se-á dizer que, através da abordagem metodológica seguida, se tem procurado produzir conhecimento caracterizado por uma gramática forte e não por uma gramática fraca. Isto é, o novo conhecimento traduz um conhecimento progressivamente mais

conceptualizado e abrangente e não um conhecimento que vai sendo sucessivamente adicionado ao anterior. Esta conceptualização tem também ocorrido na produção de conhecimento ao nível da própria metodologia de investigação. Assim, a investigação realizada tem conduzido à produção de conhecimento de dois tipos: conhecimento educacional (produto de investigação) e conhecimento na área das metodologias de investigação (processo de investigação).

Quando se considera a investigação que se tem vindo a desenvolver, não só no que se refere à dimensão filosófica da construção do conhecimento, mas também à sua dimensão sociológica interna e externa², poder-se-ão levantar algumas questões relacionadas com a legitimação das ideias, quer ao nível da metodologia de investigação quer ao nível do conhecimento alcançado.

A investigação, ao esbater fronteiras entre áreas de conhecimento em educação que são fortemente classificadas, como é o caso da sociologia da educação e do ensino das ciências, tem introduzido, na comunidade académica, uma perspectiva pouco habitual, quer na área da educação científica quer na área da sociologia da educação. Este constitui um aspecto da dimensão sociológica interna da construção do conhecimento, que tem a ver com o estatuto que pode ser atribuído, pela comunidade académica, à metodologia de investigação e, conseqüentemente, com a utilização (ou não) dessa metodologia como um motor de desenvolvimento/aperfeiçoamento da linguagem externa de descrição e, mesmo, em certa medida, da linguagem interna em que aquela se fundamenta.

Embora a investigação realizada tenha recebido aceitação na área da sociologia da educação, ela tem sido menos aceite pela comunidade académica na área do ensino das ciências. O facto de o conhecimento educacional produzido pertencer à área do ensino das ciências, conjuntamente com o facto de a metodologia de investigação utilizada corresponder a uma abordagem mais próxima da que é seguida nas ciências experimentais, quando comparada com as ciências sociais, pode levar a pensar que a menor aceitação da investigação por parte da comunidade académica da área do ensino das ciências estará relacionada com o baixo estatuto que esta comunidade tende a atribuir ao conhecimento sociológico e não com a natureza da metodologia de investigação. Por outro lado, a

comunidade académica da área da sociologia da educação poderá estar mais predisposta a aceitar esta investigação dado que ela representa mais uma abordagem (uma outra linguagem), num campo caracterizado por uma estrutura horizontal de conhecimento com múltiplas linguagens de descrição. Contudo, surge aqui outro tipo de problema relacionado com a natureza da metodologia de investigação.

Em termos de dimensão sociológica externa, a investigação procura ter em conta os contextos sociais mais gerais em que a educação se situa e, neste sentido, o conhecimento produzido poderá, por exemplo, ser utilizado no campo da política educativa, estabelecendo-se assim uma relação com o mundo exterior à comunidade académica. Contudo, há ainda, nesta vertente da investigação, um longo caminho a percorrer. Será necessário investir na divulgação dos resultados da investigação realizada e do conhecimento construído com base nesses resultados, junto de um público exterior à comunidade académica, especialmente na área em que se tem estado a trabalhar. Mas o sucesso deste tipo de divulgação requer a conquista de um espaço que poderá estar condicionada pelo estatuto que é conferido, pela sociedade, à investigação e respectivos investigadores. A relação entre a comunidade académica e a sociedade, que é parte da dimensão sociológica externa da construção do conhecimento, poderá não só contribuir para exercer alguma pressão sobre os decisores de política educativa, mas também para conferir um maior estatuto à investigação e, desta forma, facilitar o acesso a novas fontes de financiamento. Ignorar ou minimizar a importância das dimensões sociológica interna e externa na construção do conhecimento, em qualquer das suas expressões/manifestações, poderá constituir um obstáculo ao desenvolvimento de investigação que tenha como objectivo fundamental o avanço do conhecimento na área em que se concretiza.

Como afirma Flyvbjerg (2001),

[...] devemos efectivamente comunicar os resultados da investigação desenvolvida aos nossos concidadãos. Se fizermos isso, poderemos transformar com sucesso as ciências sociais daquilo que está rapidamente a tornar-se uma actividade académica estéril, que é levada a cabo principalmente para seu próprio interesse e num isolamento crescente relativamente a uma sociedade na qual tem pouca influência e da qual recebe pouca apreciação. Podemos transformar as ciências sociais numa actividade feita em público para o público, algumas vezes para clarificar, algumas vezes para intervir, algumas vezes para originar novas perspectivas, e sempre para servir como olhos e

ouvidos nos nossos continuados esforços para compreender o presente e para deliberar sobre o futuro. Podemos, em resumo, chegar às ciências sociais que interessam (p. 166).

Estão envolvidas nestas considerações epistemológicas, sobre a investigação que temos realizado, aspectos que parecem ter a ver com o que Moore e Maton (2001) referem como relação epistémica e relação social do conhecimento. Tal como estes investigadores afirmam (2001),

A relação epistémica [do conhecimento] é a relação entre o conhecimento e aquela parte do mundo a partir do qual o conhecimento é reclamado (o seu anunciado objecto de estudo). A relação social [do conhecimento] é a relação entre o conhecimento e o seu autor, o sujeito reivindicando o conhecimento. Linguagens de legitimação são conceptualizadas em termos da força das fronteiras entre (classificação) e do controlo sobre (enquadramento) que o conhecimento pode ser reclamado e como (relação epistémica), e quem pode reclamar o conhecimento (relação social) (p. 165).

O conhecimento que se tem produzido na área da educação, nomeadamente no ensino das ciências, através da investigação realizada, deriva de modelos conceptuais que são aplicáveis a diversas situações/contextos: formação de professores, práticas de sala de aula, práticas familiares, aprendizagem científica, textos curriculares. Estes modelos têm orientado a construção de instrumentos, segundo procedimentos metodológicos que se descrevem adiante.

Critérios de validade e de fiabilidade da investigação

Quando se discute, no âmbito de uma qualquer investigação, o posicionamento epistemológico que lhe está subjacente é importante considerar os critérios de validade e de fiabilidade. E, como se referiu anteriormente, a abordagem investigativa que se tem utilizado, se bem que radicada numa base racionalista, segue uma metodologia que integra aspectos de natureza qualitativa. É no âmbito da dimensão qualitativa da investigação que se irá referir o que tem sido feito para assegurar os critérios de validade e de fiabilidade.

A dialéctica sistemática entre o teórico e o empírico, que tem caracterizado a nossa metodologia de investigação, tem permitido garantir quer critérios de validade interna quer critérios de validade externa. O facto da investigação ser sustentada por um quadro teórico de grande rigor conceptual

e poder explicativo, constitui um aspecto fundamental de garantia da validade interna. Além deste facto, a validade interna também tem sido alcançada através: (a) da consistência entre os objectivos da investigação e a recolha dos dados; (b) da introdução de sucessivas reformulações dos modelos e instrumentos usados, de forma a ajustar cada vez melhor a relação entre os objectivos da investigação e os dados a obter; (c) do uso de um tempo dilatado de observação; (d) da existência de uma interacção pessoal continuada entre investigador e sujeitos observados; (e) do confronto entre dados obtidos a partir de várias fontes (triangulação), incluindo dados obtidos a partir de estudos semelhantes. A validade externa tem sido alcançada através da transferência dos resultados obtidos para outros contextos e através das generalizações analíticas que se fazem quando se formulam hipóteses de trabalho a serem transferidas para contextos semelhantes.

No que respeita à fiabilidade, a presença de um quadro teórico orientador da investigação tem permitido que as observações sejam conduzidas de forma a serem consistentes relativamente aos aspectos teóricos seleccionados como importantes para a investigação. Além disso, para reforçar a fiabilidade, os dados têm sido analisados por vários investigadores familiarizados com o quadro teórico utilizado. Tem-se também recorrido a várias técnicas de recolha de dados (triangulação). A constância na aplicação de princípios (como por exemplo, a padronização das regras de análise, tratamento e interpretação dos dados) tem sido assegurada, tanto quanto possível, por uma explicitação de todas as fases da investigação, garantindo assim um dos critérios fundamentais da fiabilidade ao nível de uma abordagem qualitativa.

Modelos e instrumentos

De acordo com esta metodologia de investigação, têm-se construído modelos e instrumentos para vários contextos e níveis de análise e intervenção pedagógicas e tem-se recorrido a vários objectos de estudo. Estes modelos e instrumentos têm sido usados para: (a) analisar as relações que caracterizam as práticas pedagógicas nos contextos da família e da escola e as modalidades de formação de professores (e.g. Neves & Morais, 2006; Morais & Neves, 2003; Afonso, Morais & Neves, 2002); (b) avaliar a orientação específica de codificação e o posicionamento dos alunos, em

contextos gerais e específicos de aprendizagem, e avaliar a orientação específica de codificação dos professores em contextos de intervenção pedagógica (e.g. Morais & Neves, 2003; Afonso, Neves & Morais, 2005); (c) apreciar as mensagens ideológica e pedagógica, e sua recontextualização, a vários níveis do desenvolvimento curricular (e.g. Neves & Morais, 2001).

De forma a explicitar os pressupostos teóricos e os procedimentos metodológicos que têm sido adoptados na concepção e aplicação dos modelos e dos instrumentos usados na investigação, ir-se-á mostrar em que medida esses pressupostos e procedimentos reflectem o posicionamento epistemológico da investigação. Os aspectos referidos serão ilustrados através do recurso a modelos relacionados com os textos e contextos que têm sido objecto de análise na investigação (textos monológico e dialógico e desempenho contextual).

Pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos

Como já se afirmou, o enquadramento geral da investigação segue uma abordagem metodológica fundamentalmente sustentada numa matriz sociológica baseada na teoria de Bernstein. Neste sentido, são os conceitos e ideias sugeridos pela teoria que têm orientado a selecção e construção das categorias de análise. Além disso, e de acordo com essa abordagem, a investigação tem sido guiada por problemáticas que, com base em dados fornecidos pela teoria e/ou em resultados sugeridos por investigações anteriores, têm sugerido hipóteses de trabalho a serem testadas. Contudo, como também já se afirmou, a investigação enquadra-se igualmente num paradigma de natureza qualitativa, quer pela dimensão reduzida da maioria das amostras utilizadas, quer pela natureza contextual da maioria dos objectos de estudo. Também, o facto de se seleccionarem e construírem indicadores e categorias, com base em leituras (caso dos textos monológicos) e em observações (caso dos textos dialógicos e desempenhos contextuais) prévias dos textos e contextos em estudo, introduz na investigação uma dimensão metodológica caracterizada por análises de conteúdo, mais associada a abordagens qualitativas. No entanto, como o sistema de categorias e indicadores de análise resulta de uma articulação entre as dimensões teórica e empírica, essas análises de conteúdo assumem um carácter menos subjectivo, mais distanciado de um processo de investigação

indutivista. Em suma, os modelos e instrumentos têm sido construídos na base de uma orientação metodológica que combina aspectos dos dois paradigmas de investigação (quantitativo e qualitativo), através do desenvolvimento de uma linguagem externa de descrição que resulta de uma dialéctica constante entre os conceitos fornecidos pela teoria (linguagem interna de descrição) e os dados empíricos 'observáveis' nos contextos em análise.

A Figura 2 apresenta um esquema que traduz as relações consideradas na construção dos instrumentos de análise de textos e contextos.

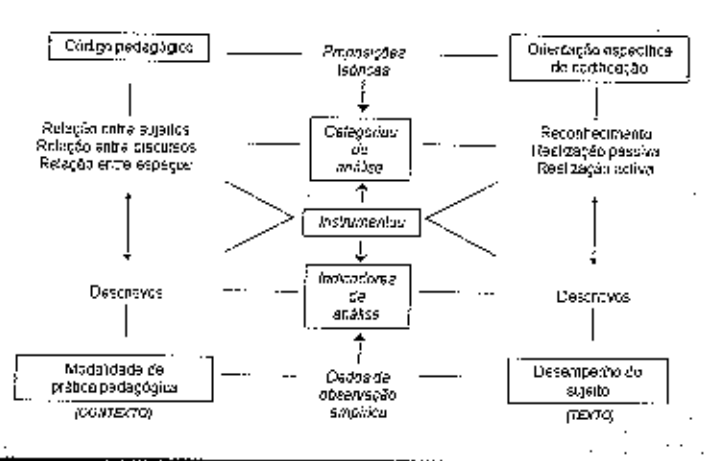


Figura 2 - Relações usadas na construção dos instrumentos de análise de textos e contextos

No caso dos instrumentos de análise de modalidades de prática pedagógica, as categorias de análise derivam de proposições teóricas baseadas no conceito de código pedagógico. De acordo com este conceito consideraram-se, como categorias de análise, as *relações entre sujeitos*, as *relações entre discursos* e as *relações entre espaços* e, dentro de cada uma destas categorias, foram ainda estabelecidas subcategorias de análise. Por exemplo, no âmbito das relações entre sujeitos, as *regras discursivas de selecção*, *sequência*, *ritmagem* e *critérios de avaliação* foram tomadas como

sub-categorias de análise. Estas categorias e sub-categorais têm sido operacionalizadas através de descritivos dos contextos interacionais em estudo (práticas instrucionais e reguladoras na escola/sala de aula, família e formação de professores)³.

A construção de instrumentos de análise do desempenho dos sujeitos em contextos de interação tem sido feita recorrendo a categorias de análise que derivam de proposições teóricas baseadas no conceito de orientação específica de codificação. Partindo deste conceito, têm sido tomadas, como categorias de análise, as *regras de reconhecimento*, as *regras de realização passiva* e as *regras de realização activa* e, relativamente a estas categorias, têm também sido consideradas subcategorias de análise. Por exemplo, no âmbito das regras de reconhecimento, foram tomadas como subcategorias de análise o *reconhecimento do conteúdo* e o *reconhecimento das competências* envolvidas em micro-contextos de aprendizagem científica. Cada uma das categorias e subcategorias é operacionalizada, nos instrumentos, através de descritivos do texto produzido pelos sujeitos num determinado contexto — por exemplo, desempenho dos alunos em micro-contextos de aprendizagem científica ou social, desempenho dos professores em contextos de formação inicial e contínua⁴.

Em qualquer dos casos — análise de modalidades de prática pedagógica e análise de desempenhos dos sujeitos —, os descritivos são elaborados tendo em conta que os indicadores de análise, que derivam dos dados de observação empírica, quer as categorias de análise sugeridas pela teoria, que variam consoante a natureza dos textos e contextos em estudo. Eles descrevem a modalidade de prática pedagógica ou especificam o desempenho à luz do quadro teórico que fundamenta a análise, tornando visível o que é invisível e explicando e explorando o significado do invisível através do visível.

A parte central do esquema da Figura 2 representa a estrutura conceptual da metodologia de investigação. Ela poderá ser usada noutros trabalhos de investigação, desde que as análises sejam igualmente guiadas por uma teoria.

Casos exemplares

De forma a ilustrar os procedimentos usados na construção dos instrumentos, apresenta-se um caso relacionado com a análise de modalidades de prática pedagógica e outro relacionado com a análise do desempenho dos sujeitos. O exemplo da modalidade de prática pedagógica refere-se ao contexto escolar em situação de sala de aula e o exemplo do desempenho dos sujeitos diz respeito ao desempenho de professores em contexto de formação contínua.

Modalidade de prática pedagógica em contexto escolar

De forma a construir os instrumentos de análise das modalidades de prática pedagógica que caracterizam as interações que ocorrem em contextos da escola/sala de aula e, igualmente, no contexto familiar e em contextos de formação de professores, elaborou-se o modelo que se apresenta na Figura 3.

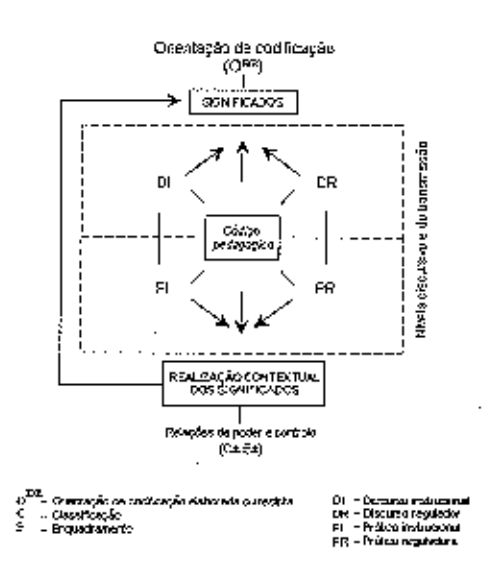


Figura 3 - Modelo de análise de modalidades de prática pedagógica

O modelo é baseado na ideia, de Bernstein, de que qualquer interacção pedagógica (como é o caso de contextos escolares, familiares, e de formação de professores), é caracterizada por relações de poder e de controlo que institucionalizam orientações de codificação, elaborada ou restrita (O^{E/R}) e que podem ser analisadas, respectivamente, com recurso aos conceitos de classificação e de enquadramento. Desta forma, o código pedagógico, presente num dado contexto de interacção pedagógica, é definido pelo tipo de significados que caracterizam a orientação de codificação e pela natureza das relações de poder e de controlo que caracterizam a realização contextual dos significados. O código pedagógico exprime-se através dos discursos instrucional (DI) e regulador (DR) e através das práticas instrucional (PI) e reguladora (PR), traduzindo, assim, os níveis discursivo e de transmissão do contexto interaccional.

Usando a classificação e o enquadramento como instrumentos conceptuais de análise das relações de poder e de controlo que caracterizam as modalidades de prática pedagógica em contexto escolar, e especificando estas relações em termos dos múltiplos aspectos que expressam as relações entre sujeitos, entre discursos e entre espaços, construiu-se, com base no modelo, um conjunto de categorias e subcategorias para orientar a análise dessas relações. As regras discursivas de selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação e as regras hierárquicas podem ser tomadas como subcategorias que definem a relação professor-aluno, dentro da categoria 'relações entre sujeitos'. As relações intradisciplinares, interdisciplinares e entre conhecimento académico e não académico constituem subcategorias que definem as 'relações entre discursos'. A relação entre o espaço do professor e o espaço dos alunos e a relação entre os espaços dos diferentes alunos são subcategorias definidas para a categoria 'relações entre espaços'. Os instrumentos construídos para a análise das modalidades de prática pedagógica referem-se a cada uma destas categorias. Para que a análise tivesse em conta as especificidades dos contextos em estudo, os indicadores incluídos nesses instrumentos foram criados a partir de situações reais observadas nesses contextos. Também os descritivos usados para especificar cada um dos graus das escalas de classificação e de enquadramento, relativamente a cada indicador, foram elaborados com base em situações possíveis de ocorrer no âmbito das interacções em estudo.

A título de exemplo, considere-se o caso de um instrumento usado na análise de práticas pedagógicas implementadas no 1º ciclo do ensino básico (Silva, Morais & Neves, 2003), quando essa análise se centrou na regra discursiva *critérios de avaliação* (uma das subcategorias de análise referentes à categoria 'relações entre sujeitos: professor-aluno'). De acordo com os dados de observação empírica, definiram-se os seguintes indicadores para orientar a análise: *Exploração dos temas/problemas em estudo; Realização de trabalhos/actividades; Elaboração de sínteses; Discussão das questões dos trabalhos/actividades; Registos nas fichas de trabalho; Intervenção dos alunos com incorrecções*. Os três primeiros indicadores expressam situações mais directamente relacionadas com aspectos gerais do contexto instrucional da prática pedagógica (macro-nível de análise); os outros indicadores expressam situações mais directamente relacionadas com aspectos específicos desse contexto (micro-nível de análise). O instrumento de análise, além de incluir os indicadores referidos, contém, para cada indicador, descritivos elaborados com base numa escala de quatro graus de enquadramento. Os descritivos referentes a cada grau da escala resultaram da dialéctica entre os dados de observação de situações reais de aulas (para cada indicador considerado) e as proposições teóricas sobre o significado dos critérios de avaliação em termos de enquadramento.

De forma a ilustrar as várias componentes de análise, contidas no instrumento, especificam-se, para a categoria de análise referida, e para um dos indicadores, os descritivos referentes aos vários graus da escala de enquadramento.

Categoria de análise – Critérios de avaliação

INDICADOR — *Intervenção dos alunos com incorrecções*

DESCRITIVOS

- O que os alunos dizem é pormenorizadamente reformulado/ /corrigido/completado através de diálogo (E⁺⁺).
- O que os alunos dizem é reformulado/corrigido/completado de forma genérica (E⁺).
- É dito aos alunos o que está incorrecto, mas não é feita qualquer reformulação (E^{*}).

— O que os alunos dizem não é sujeito a qualquer correcção ou reformulação (E⁻).

Desempenho de professores em contexto de formação contínua

O esquema que se apresenta na Figura 4 traduz o modelo conceptual que serviu de base a esta análise e foi elaborado para orientar a construção dos instrumentos de recolha e análise de dados sobre a orientação específica de codificação dos sujeitos (professor, aluno) em contextos de interacção (formador — professores, professor- alunos)⁵.

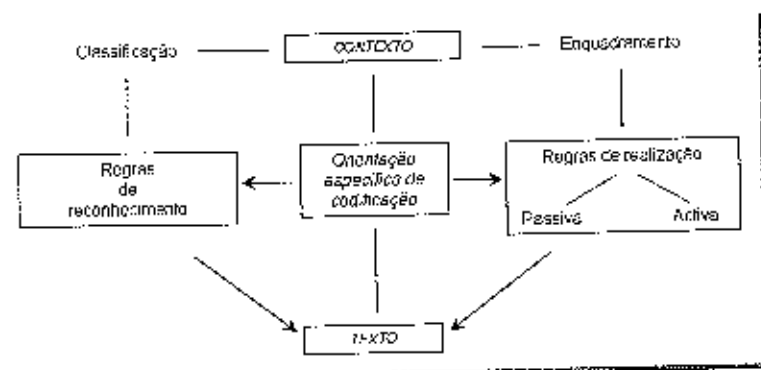


Figura 4 - Modelo de análise da orientação específica de codificação enquanto reguladora da produção do texto em contexto

De acordo com este modelo, a posse da orientação específica de codificação para um determinado contexto, necessária para produzir o texto adequado a esse contexto, envolve a posse de regras de reconhecimento e de regras de realização passiva e activa. As regras de reconhecimento permitem ao sujeito reconhecer a especificidade do contexto, demarcando-o de outros contextos; as regras de realização permitem ao sujeito seleccionar os significados apropriados ao contexto (realização passiva) e produzir um texto com base nesses significados (realização activa). Dado que qualquer contexto é definido por relações de poder (classificação) e de controlo (enquadramento), a sua especificidade é determinada pelo grau de isolamento relativamente a outros contextos (classificação) e pela natureza da

comunicação considerada legítima no contexto (enquadramento). O reconhecimento está relacionado com a classificação, pois demarcar o contexto de outros contextos significa reconhecer o seu grau de isolamento relativamente a outros contextos. A realização está relacionada com o enquadramento, pois seleccionar os significados e produzir um texto apropriado ao contexto significa uma forma de comunicação adequada à especificidade das relações sociais que caracterizam o contexto.

Partindo deste modelo, foram elaborados como instrumentos de análise do desempenho dos professores, em contexto de formação contínua, entrevistas semi-estruturadas e instrumentos para observação de aulas. Pretendia-se, tendo em conta o modelo conceptual que orientou a análise, obter dados sobre a orientação específica de codificação dos professores para implementar, em sala de aula, uma determinada prática pedagógica. As entrevistas foram elaboradas para obter dados sobre o reconhecimento e a realização passiva para as várias características da prática pedagógica. Pretendia-se saber qual a valorização atribuída pelos professores a cada uma das características da prática pedagógica (reconhecimento) e conhecer os princípios que usavam para fundamentar essa valorização e a forma como procederiam para pôr em prática, na sala de aula, essas características (realização passiva). Os instrumentos para observação de aulas foram construídos para obter dados sobre a realização activa, isto é, sobre a implementação da prática pedagógica pelo professor, nas suas várias características.

Tomemos, como exemplo, a parte de uma entrevista relacionada com as regras de reconhecimento e de realização passiva, quando estas regras foram analisadas relativamente à característica da prática pedagógica *critérios de avaliação* (Afonso, Neves & Morais, 2005). A questão colocada ao professor foi a seguinte: *Acha que, quando os alunos têm que fazer e apresentar trabalhos, o professor deve explicar-lhes o que têm de fazer e como devem fazê-lo, ou acha que fica ao critério dos alunos? Justifique. As respostas do professor, não só a esta questão, como às questões relacionadas com as várias características da prática pedagógica, permitiram estabelecer os seguintes indicadores de análise: valorização atribuída à característica da prática pedagógica em análise (no caso das regras de reconhecimento); princípios que fundamentam a característica valorizada e*

formas de actuação para pôr em prática a característica valorizada (no caso das regras de realização passiva). Os descritivos exprimem a natureza da resposta (texto) do professor para cada um dos indicadores e permitem avaliar esse texto, em termos das categorias de análise em foco (regras de reconhecimento e de realização passiva).

De forma a ilustrar as várias componentes de análise, apresentam-se o indicador e os respectivos descritivos para as regras de reconhecimento relacionadas com a característica da prática pedagógica *critérios de avaliação*.

Categoria de análise – Regras de reconhecimento (RC)

INDICADOR – *Valorização atribuída à explicitação dos critérios de avaliação*

DESCRITIVOS

- O professor atribui uma elevada valorização à explicitação dos critérios de avaliação, isto é, valoriza uma prática pedagógica com enquadramento forte relativamente a esta característica.
- O professor atribui uma baixa valorização à explicitação dos critérios de avaliação, isto é, valoriza uma prática pedagógica com enquadramento fraco relativamente a esta característica.

Estes descritivos reflectem duas situações extremas apresentadas nas questões da entrevista⁶. As situações foram estabelecidas com base em dados obtidos a partir da observação da prática dos professores em sala de aula. Tomando como referência resultados da investigação, que têm indicado como uma característica favorável à aprendizagem dos alunos a presença de critérios de avaliação de enquadramento muito forte, o primeiro descritivo traduz a posse de regras de reconhecimento e o segundo a ausência dessas regras, para aquela característica da prática pedagógica.

Mensagem pedagógica em textos curriculares

As relações expressas no esquema da Figura 2, e que foram explicitadas para o caso da análise do desempenho dos sujeitos em contextos específicos e da análise de modalidades de prática pedagógica, podem ser

aplicadas na análise de textos curriculares (textos monológicos). Neste caso, usa-se o modelo de análise de modalidades de prática pedagógica (figura 3), com base na ideia que é possível, e desejável, que se aplique à análise de textos monológicos uma conceptualização paralela à usada na análise de textos dialógicos. Possível, porque o poder conceptual e de transferência da linguagem interna de descrição, que caracteriza a teoria de Bernstein⁷, permite que os conceitos derivados desta teoria sejam aplicáveis a vários níveis de análise educacional e em variados contextos de análise. Desejável, porque o recurso a um mesmo modelo permite que as comparações entre textos produzidos a vários níveis do sistema educativo adquiram um maior rigor conceptual e metodológico.

Os instrumentos construídos, com base neste modelo, para analisar textos curriculares, contemplam, assim, categorias de análise semelhantes às categorias usadas na análise das práticas pedagógicas em sala de aula: (a) relações intradisciplinares e interdisciplinares e relações entre conhecimento académico e não académico; (b) relações entre professor-aluno em termos da teoria de instrução. Neste caso, os instrumentos foram utilizados para analisar a mensagem dos textos curriculares em termos de modalidade de prática pedagógica valorizada nesses textos. Contudo, atendendo à especificidade dos contextos em que os textos em estudo (programas, manuais escolares) são produzidos, os instrumentos têm também incluído, como categorias de análise, no âmbito das relações entre sujeitos, a relação entre os autores dos textos curriculares e os utilizadores desses textos, como por exemplo, a relação entre o Ministério de Educação (enquanto autor de programas) e os autores de manuais escolares e a relação entre estes e os professores. Neste caso, os instrumentos têm sido utilizados para analisar a forma como os autores dos textos explicitam quer a mensagem pedagógica contida nesses textos quer os princípios que fundamentam essa mensagem. Através desta análise, tem sido possível inferir o espaço de autonomia que é deixado aos autores de manuais e aos professores para reproduzir/recontextualizar a mensagem presente nos textos curriculares em estudo.

Tomemos, como exemplo, um instrumento usado na análise de programas de Ciências Naturais do 3º ciclo do ensino básico, quando essa análise se centra nas *relações intradisciplinares* (Alves, Calado, Ferreira, Moraes & Neves, 2006). De acordo com as componentes discursivas

presentes no programa (que, neste caso, constituem os dados de observação empírica), definiram-se como indicadores para orientar a análise as componentes mais representativas do discurso do programa: *Conhecimentos; Finalidades; Orientações metodológicas; Avaliação*. O instrumento de análise, além de incluir os indicadores referidos, contém, para cada indicador, descritivos elaborados com base numa escala de quatro graus de classificação, tomando como valor de classificação o grau de isolamento entre os vários conhecimentos da disciplina. Os descritivos referentes a cada grau da escala resultaram, nesta análise, da relação dialéctica entre os dados fornecidos pela leitura do texto do programa, relativamente a cada indicador considerado, e as proposições teóricas sobre o significado das relações intradisciplinares em termos de classificação.

De forma a ilustrar as várias componentes de análise contidas no instrumento, especificam-se, para a categoria de análise referida, e para um dos indicadores, os descritivos referentes aos vários graus da escala de classificação.

Categoria de análise – Relações Intradisciplinares

INDICADOR – Orientações metodológicas

DESCRITIVOS

- As estratégias/metodologias sugeridas contemplam a relação entre conteúdos de ordem simples⁸ dentro do mesmo tema ou nas estratégias/metodologias sugeridas é omissa conhecimento científico indispensável à compreensão da relação entre conteúdos dentro do mesmo tema (C⁺⁺)
- As estratégias/metodologias sugeridas contemplam a relação entre conteúdos de ordem simples de temas diferentes ou nas estratégias/metodologias sugeridas é omissa conhecimento científico indispensável à compreensão da relação entre conteúdos de temas diferentes (C⁺)
- As estratégias/metodologias sugeridas contemplam a relação entre conteúdos de ordem complexa⁹, ou entre estes e conteúdos de ordem simples, dentro do mesmo tema (C^{*})

- As estratégias/metodologias sugeridas contemplam a relação entre conteúdos de ordem complexa, ou entre estes e conteúdos de ordem simples, de temas diferentes (C⁻)

Como se afirmou atrás, a possibilidade, dada pela teoria de Bernstein, de se construírem diferentes instrumentos de análise, com base nos mesmos conceitos, permite estabelecer comparações entre mensagens produzidas a diferentes níveis do sistema educativo. Tomando, por exemplo, como objecto de estudo, o discurso pedagógico presente nos vários campos que configuram o aparelho pedagógico, os modelos e instrumentos, construídos de acordo com os procedimentos metodológicos referidos, têm possibilitado o desenvolvimento de estudos comparativos, incluindo a relação entre a família e a escola. O esquema da Figura 5 sintetiza as relações que têm constituído objecto de investigação, quando se considera a recontextualização que pode ocorrer ao longo de todo o sistema educativo.

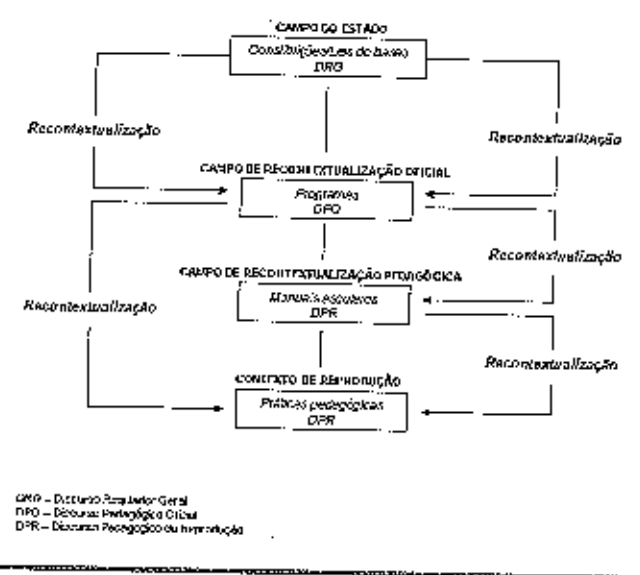


Figura 5 - Recontextualizações do discurso pedagógico a vários níveis do sistema educativo

Considerações finais

Ao apresentar e discutir a metodologia de investigação que tem estado subjacente aos vários estudos realizados pelo Grupo ESSA, e ao descrever os pressupostos teóricos e os procedimentos metodológicos que têm orientado a concepção de modelos e de instrumentos de análise para vários contextos de investigação educacional, o presente artigo teve como finalidade central evidenciar em que medida a teoria de Bernstein tem inspirado o progressivo desenvolvimento da investigação e conseqüente desenvolvimento do conhecimento.

A metodologia de investigação é uma metodologia mista que se afasta da dicotomia entre abordagens naturalistas e racionalistas, enquanto recorrendo a características associadas a ambas as formas de inquérito, quantitativa e qualitativa. A abordagem racionalista presente na concepção dos modelos de análise traduz uma opção metodológica da investigação que, se acredita, pode contribuir para dar maior consistência aos resultados obtidos e, conseqüentemente, permitir a emergência de novo conhecimento. O uso de procedimentos qualitativos tem aumentado a profundidade das análises, o que é crucial para o avanço do conhecimento. O carácter qualitativo da investigação, associado a uma orientação metodológica geral de carácter racionalista tem permitido a construção de um quadro teórico-empírico para guiar a investigação. Esta metodologia é possível graças ao rigor conceptual e ao poder de transferência da teoria em que se fundamenta. Tal como se defendeu antes, a teoria de Bernstein contém características que a tornam mais próximas das teorias de áreas discursivas caracterizadas por gramáticas fortes, revelando talvez alguns aspectos de uma estrutura hierárquica de conhecimento. Pensa-se que, se a investigação na área da educação se destina a contribuir para o avanço do conhecimento, ela terá de ser baseada numa forte conceptualização.

Além deste aspecto mais relacionado com a dimensão filosófica da construção do conhecimento, é fundamental ter também em conta a dimensão sociológica, nas suas componentes interna (relativa à comunidade de investigadores) e externa (relativa às relações com a sociedade). Com efeito, para que se possa assistir a um progressivo aumento de conceptualização, abrangência e grau de transferência do conhecimento educacional é necessário que o novo conhecimento e metodologia estejam

disponíveis e sejam aceites no seio da comunidade académica, de forma a abrir novos caminhos de investigação. Aqui é importante o estatuto que a investigação e o conhecimento, dela resultante, pode assumir no seio da comunidade académica. A aceitação de conhecimento educacional progressivamente mais conceptualizado, em vez de conhecimento que se traduz numa soma de factos e ideias, dependerá, em grande parte, de uma viragem de posicionamento epistemológico no seio da comunidade de investigadores educacionais. De facto, tem havido uma tendência, nesta comunidade, para o desenvolvimento de estudos fundamentalmente de natureza descritiva e narrativa que, a nosso ver, não têm ajudado a uma evolução conceptualizada do conhecimento em educação.

Se se considerar agora a possível aceitação que os resultados da investigação podem ter na sociedade, ela dependerá grandemente do estatuto que é dado aos investigadores educacionais e da sua visibilidade a vários níveis, especialmente nos meios de comunicação social. Nesse sentido, é crucial que os resultados da investigação se tornem visíveis e que haja um maior grau de intervenção em instituições exteriores à comunidade estritamente académica. Este princípio significa a necessidade de intervir, ao nível da divulgação da investigação, não só em contextos relacionados com o campo da produção do conhecimento (como é o caso dos congressos académicos), mas também em contextos relacionados com os campos de recontextualização e reprodução do conhecimento. Só assim os resultados da investigação poderão ser usados para justificar decisões de política educativa. Outro aspecto importante da dimensão sociológica externa da construção do conhecimento tem a ver com os subsídios disponibilizados por entidades financiadoras de investigação, os quais apenas podem ser justificados se a investigação conduzir a um avanço no conhecimento e ao desenvolvimento educacional.

Uma das características da investigação que se tem vindo a realizar está relacionada com a implementação de uma metodologia cujo posicionamento epistemológico se afasta daquele que tem orientado fundamentalmente a comunidade académica no campo da investigação educacional e que representa uma mudança de 'paradigma'. Este facto levanta questões relacionadas com o número de grupos de investigação que podem partilhar resultados, na base de um mesmo 'paradigma', factor que

poderá limitar o avanço do conhecimento na área em que se tem estado a trabalhar. Outro factor que pode limitar o avanço desse conhecimento é o pouco investimento que se tem feito ao nível da divulgação, junto de instâncias exteriores à comunidade académica, dos resultados obtidos e da metodologia de investigação desenvolvida.

Contudo, acredita-se que, ao desenvolver uma metodologia de investigação com uma estrutura que pode ser aplicada a investigações baseadas noutras teorias, que não a de Bernstein, poder-se-á contribuir para a construção de conhecimento na área das metodologias de investigação. Acredita-se também que, ao tornar explícita essa metodologia de investigação, pode-se criar possibilidades de maior interacção de ideias e estudos entre os investigadores da área.

Este artigo pode fornecer uma base de reflexão sobre as potencialidades e limites da metodologia de investigação que tem orientado o trabalho empírico realizado pelo Grupo ESSA e, conseqüentemente, sobre o valor de objectividade dos resultados obtidos. Pode também contribuir para um debate sobre questões metodológicas de interesse para os investigadores que realizam trabalho empírico com base na teoria de Bernstein. A interacção de ideias no âmbito deste debate pode abrir novos caminhos de desenvolvimento e melhoria das linguagens externas de descrição e, como é apontado por Bernstein, é este progressivo desenvolvimento que tem contribuído para o desenvolvimento da própria linguagem interna de descrição.

Notas

- 1 Ver, por exemplo, Morais & Neves (2003).
- 2 Ziman (1984) considera várias dimensões envolvidas na construção da ciência: filosófica, relacionada com os métodos; psicológica, relacionada com os atributos do cientista; histórica, relacionada com evolução e arquivo das ideias; sociológica interna, respeitante às relações sociais no seio da comunidade científica; e sociológica externa, respeitante às relações entre a ciência e outros sectores da sociedade.
- 3 Ver, por exemplo, em Afonso, Morais & Neves (2002) e em Morais & Neves (2003), extractos de instrumentos de análise de modalidades de prática pedagógica.

- 4 Ver, em Afonso, Neves & Morais (2005), Morais & Neves (2003) e Morais & Neves (2005), a descrição de instrumentos de análise do desempenho de sujeitos em contextos de interacção.
- 5 Ver, em Afonso, Neves & Morais (2005) e Morais & Neves (2005), a aplicação deste modelo no contexto de formação de professores e, em Morais & Neves (2003), a sua aplicação em contextos de aprendizagem científica.
- 6 São possíveis descritivos intermédios.
- 7 Ver, em Morais & Neves (2003), o modelo de metodologia de investigação sociológica que ilustra a relação entre as linguagens de descrição interna e externa, salientando as características da teoria de Bernstein.
- 8 Conteúdos de ordem simples referem-se a factos generalizados ou a conceitos concretos que, de acordo com Cantu e Herron (1978), "são aquelas que têm atributos definidores e exemplos que são observáveis" (p. 135).
- 9 Conteúdos de ordem complexa referem-se a conceitos abstractos que, de acordo com Cantu e Herron (1978), são conceitos "que não têm exemplos perceptíveis ou têm atributos relevantes ou definidores que não são perceptíveis" (p. 135).

Referências

- AFONSO, Margarida; MORAIS, Ana M. & NEVES, Isabel P. (2002). Contextos de formação de professores: Estudo de características sociológicas específicas. *Revista de Educação*, vol. XI, nº 1, pp. 129-146.
- AFONSO, Margarida; NEVES, Isabel P. & MORAIS, A. M. (2005). Processos de formação e sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores: Um estudo sociológico no 1º ciclo do ensino básico. *Revista de Educação*, vol. XIII, nº 1, pp. 5-37.
- ALVES, Vanda; CALADO, Sílvia; FERREIRA, Sílvia; MORAIS, Ana M. & NEVES, Isabel P. (2006). *Instrumento de análise do currículo nacional de ciências naturais do 3º ciclo do ensino básico: Relações intradisciplinares - Conteúdos científicos/conteúdos científicos*. Grupo ESSA, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- BERNSTEIN, Basil (1990). *Class, Codes and Control, Vol. IV: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- BERNSTEIN, Basil (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique (rev. edition)*. London: Rowman Littlefield.
- BRUNER, Jerome (1973). *The Process of Education*. Oxford: Oxford University Press.
- CANTU, Luis & HERRON, Dudley (1978). Concrete and formal Piagetian stages and science concept attainment. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 15, nº 2, pp. 135-143.
- CONSTAS, Mark A. (1998). Deciphering postmodern educational research. *Educational Researcher*, vol. 27, nº 9, pp. 36-42.

- FLYVBJERG, Bent (2001). *Making Social Science Matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MORAIS, Ana M. (2002). Basil Bernstein at the micro level of the classroom. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, n° 4, pp. 559-569.
- MORAIS, Ana M. (2004). Basil Bernstein: Sociologia para a educação. In A. Teodoro & C. Torres (orgs.), *Educação Crítica & Utopia — Perspectivas para o Séc. XXI*. Lisboa: Edições Afrontamento, pp. 73-82.
- MORAIS, Ana M. & NEVES, Isabel P. (2003). Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, n° 19, pp. 49-67.
- MORAIS, Ana M. & NEVES, Isabel P. (2005). Os professores como criadores de contextos sociais para a aprendizagem científica: Discussão de novas abordagens na formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 18, n° 2, pp. 153-183.
- MOORE, Rob & MATON, Karl (2001). Founding the sociology of knowledge: Basil Bernstein, intellectual fields, and the epistemic device. In A. Morais; I. Neves; B. Davies & H. Daniels (eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang, pp. 153-182.
- NEVES, Isabel & MORAIS, Ana (2001). Texts and contexts in educational systems: Studies of recontextualising spaces. In A. Morais; I. Neves; B. Davies & H. Daniels (eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang, pp. 223-249.
- NEVES, Isabel & MORAIS, Ana (2005). Pedagogic practices in the family socialising context and children's school achievement. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 26, n° 1, pp. 121-137.
- POPPER, Karl (1968). *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson.
- SHAFFER, David W. & SERLIN, Ronald C. (2004). What good are statistics that don't generalize? *Educational Researcher*, vol. 33, n° 9, pp. 14-25.
- SILVA, Preciosa; MORAIS, Ana M. & NEVES, Isabel P. (2003). *Instrumento de caracterização da prática pedagógica do primeiro ciclo do ensino básico: Contexto instrucional*. Grupo ESSA, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- TASHAKKORI, Abbas & TEDDLIE, Charles (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- VYGOTSKY, Lev (1978). *Mind in Society: The Development of higher Psychological Processes*. Ed. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ZIMAN, John (1984). *An Introduction to Science Studies: The Philosophical and Social Aspects of Science and Technology*. Cambridge: Cambridge University Press.

DOING RESEARCH BY USING A MIXED METHODOLOGICAL APPROACH

Abstract

The article is focused on the research that has been developed by the ESSA Group (Sociological Studies of the Classroom) and which is fundamentally based on Bernstein's theory of pedagogic discourse. It presents the theoretical assumptions and the methodological procedures that have guided the conception of the models and instruments of analysis and the steps followed in their construction. Aspects related to validity and reliability criteria are also referred. It is clarified the epistemological positioning of the research, while discussing the extent to which that research departs from the dichotomy between naturalistic and rationalist approaches and reflects an option that rejects the strongly contextualised and idiosyncratic character of qualitative methodologies, guided by postmodernist perspectives in educational research. It is also discussed the extent to which the fundamentally rationalist positioning that has been adopted, has not coincided with an experimental design or a quantitative data analysis. The article intends to provide a basis for reflection of the potentialities and limitations of the mixed research methodology that has guided the empirical work carried out by the ESSA Group and, as a consequence, of the objectivity value of the results that have been suggested by the application of the instruments.

Keywords

Educational research; Mixed research methodology; Sociological approach

FAIRE DE L'INVESTIGATION EN UTILISANT UN APPROCHEMENT MIXTE

Résumé

Ce texte se centre sur l'investigation qui a été développée par le Groupe ESSA (Études Sociologiques dans la Classe) et qui a été fondamentalement fondée sur la théorie du discours pédagogique de Bernstein. On présente les

pré-supposés théoriques et les procédés méthodologiques qui ont conduit la conception de modèles et d'instruments d'analyse bien que les pas suivis dans sa construction, en se rapportant encore aux aspects relatifs aux critères de validité et de crédibilité. On clarifie aussi les postulats théoriques de l'investigation, discutant en quelle mesure elle s'éloigne de la dichotomie entre les approches naturalistes et les approches rationalistes, rejetant le caractère hautement situé et idiosyncrasique des méthodologies qualitatives conduites par les perspectives postmodernistes. On discute encore en quelle mesure la position fondamentalement rationaliste, qui a été adoptée, n'est pas en coïncidence avec le dessin expérimental ou l'analyse quantitative des données. On veut, avec cet article, réfléchir sur les potentialités et les limites de la méthodologie mixte de l'investigation qui a conduit le travail empirique développé par le Groupe ESSA et, dès lors, sur la valeur objective des résultats qui ont été suggérés par l'emploi des instruments choisis.

Mots-clé

Investigation en éducation; Méthodologie mixte d'investigation; Abordage sociologique

Recebido em Março, 2007

Aceite para publicação em Setembro, 2007

Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo

Isabel Sanches & António Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

Resumo

O movimento da Escola inclusiva e, conseqüentemente, da Educação inclusiva está a ganhar raízes no discurso dos políticos e *experts* da Educação, desde a celebração de compromissos internacionais, como é o caso da Declaração de Salamanca (1994). Preconiza-se que a Educação Especial, uma educação paralela ao sistema de Educação Regular, dê lugar a práticas educativas inclusivas que, partindo da diversidade humana como uma mais valia e usando metodologias de diferenciação inclusiva e de aprendizagem cooperativa, possam gerar o sucesso de todos através do sucesso de cada um, caminhando, assim, para o despontar de um novo paradigma de escola. Procuraram-se, com este estudo, Indicadores de Educação Inclusiva nas Práticas dos Professores de Apoio Educativo. Como instrumento de pesquisa foi usado o questionário, aplicado no primeiro ciclo do Ensino Básico, na Região Educativa de Lisboa. Este estudo revelou que, nas práticas destes professores, os indicadores de Educação Inclusiva são pontuais. A ação pedagógico-educativa aparenta estar mais próxima da modalidade Educação Especial, o que nos permite questionar se os 'actores' principais co-responsáveis pela gestão da diferença/diversidade na escola estão a desempenhar o papel que lhes é atribuído e o que é que os impede que tal aconteça.

Palavras-chave

Necessidades educativas especiais; Escola inclusiva; Práticas de educação inclusiva; Práticas de educação especial

Sobre Escola inclusiva e Educação inclusiva

A experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência, ajudou a desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos numa escola inclusiva. Pode dizer-se que *inclusão* é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (Wilson, 2000), conceitos que amamos, mas que não sabemos ou não queremos pôr em prática.

Escola inclusiva

A inclusão escolar teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social, como é o caso da emancipação feminina, tendo como princípio a defesa da justiça social, celebrando a diversidade humana (Ainscow & Ferreira, 2003). Por isso, muitos pensam que a inclusão escolar é para os jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve contemplar todas as crianças e jovens a quem são atribuídas necessidades educativas.

A escola em que vivemos e trabalhamos, *micro cosmos social*, está longe de cumprir estas prerrogativas, mas há um caminho a percorrer e um sonho a comandar a vida (Gedeão, 1956¹): a participação na construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros, o que, naturalmente, será gerador de escolas verdadeiramente inclusivas. Este posicionamento obriga a um outro *olhar* e um outro *sentir* em relação à riqueza social, a diversidade humana, nas suas mais diversas formas e nos seus diferentes contextos de co-habitação. Este novo *olhar* sobre a diversidade humana desencadeou um movimento na Inglaterra e nos Estados Unidos (Hegarty, 2005²) que culminou com a assinatura da Declaração de Salamanca (1994), pela qual 92 países e 25 organizações internacionais se comprometeram a pôr em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer

as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994: 11-12).

Segundo Thomas, Walker & Webb (1998), o Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define uma escola inclusiva como uma escola que:

- reflecte a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não selecciona, não exclui, não rejeita;
- não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação);
- trabalha com, não é competitiva;
- pratica a democracia, a equidade.

Também nesta definição se encontram os grandes princípios enunciados na Declaração de Salamanca, quando propõe que a educação se deve processar em escolas regulares, escolas inclusivas, que devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além de proporcionarem uma educação adequada à maioria das crianças e promoverem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

Este conjunto de princípios, ainda longe de serem contemplados nas práticas quotidianas, conduz-nos a comunidades de aprendizagem (Armstrong & Barton³, 2003; Mialaret, 2003; Canário, 2006) abertas a todos, onde a disponibilidade para ensinar e para aprender emerge de cada um dos seus membros, sem espaços e sem tempos obrigatórios e pré-determinados.

Uma das ideias chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para *todos* (Ainscow, 1995; Rodrigues, 2001; Correia, 2001; Armstrong, 2001; Warwick, 2001, citando apenas alguns), todos os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca o problema da gestão de diferença, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho:

escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (César, 2003: 119).

A escola inclusiva, a escola de qualidade para todos os alunos (Ainscow, 1991) faz-se por aqueles que se encontram em situações problemáticas e por todos os que no momento não vivenciam essas situações. Os primeiros têm de desejar e querer ultrapassar, até quanto for possível, a situação em que se encontram e os segundos obrigam-se a ter a abertura e a disponibilidade necessárias para os deixar ir, até onde for possível, e a ajudar a criar as condições necessárias a essa realização. Uns e outros têm a ganhar e a perder na trajectória a percorrer, mas o resultado final será decerto positivo para ambas as partes. A construção da escola inclusiva é também uma tarefa dos professores, dos pais e dos governantes, na sua qualidade de agentes geradores e gestores de condições e de recursos e, ainda, protagonizadores de mentalidades abertas à mudança e ao respeito e celebração da diversidade humana (Ainscow, 1999; Mittler, 2000).

Com a escola inclusiva, os alunos, todos os alunos, estão na escola para aprender, participando. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/o jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno (Rodrigues, 2003), não é uma parte do todo, faz parte do todo (Correia, 2001). Compromete-se a desenvolver uma pedagogia "capaz de educar todas as crianças com sucesso, incluindo os mais desfavorecidos e os que apresentam deficiências graves" (Soriano, 1999:11), numa perspectiva de que o ensino se deve adaptar às necessidades dos alunos, mais do que a adaptação destes às normas pré-estabelecidas:

O princípio orientador deste Enquadramento da Acção consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais" (Declaração de Salamanca, 1994: 11).

Para que as escolas se tornem mais inclusivas, segundo Ainscow (2000), é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos.

Ainscow (1995: 24) propõe uma atenção especial a seis "condições" que podem ser factores importantes de mudança nas escolas:

- liderança eficaz, não só por parte do director, mas difundida através da escola;
- envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- planificação realizada colaborativamente;
- estratégias de coordenação;
- focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

Como se pode verificar, segundo Ainscow, o processo educativo é o resultado do esforço de todos e todos são co-responsáveis na resolução dos problemas que são os seus problemas. A cooperação e a partilha de experiências e de saberes é uma forma de encorajar o não ao isolamento e à criação de espaços de formação, de investigação, de acção e de reflexão. Para que as respostas encontradas para os problemas sejam pertinentes, oportunas e adaptadas, têm que ser construídas nos contextos em que se desenvolvem os problemas e com os interessados na sua resolução, o que obriga a "mudanças metodológicas e organizacionais" (Ainscow, 1995) importantes na escola.

Considerando a sua reflexão sobre esta matéria e a grande dinâmica que ele tem desenvolvido no acompanhamento de projectos de criação de escolas mais inclusivas⁴, juntamente com T. Booth, criou um manual de boas práticas de inclusão, intitulado "Index for inclusion: developing learning and participation in schools", que está a ser aplicado em Inglaterra e nos países que os autores apoiam e acompanham⁵. Desenvolve-se em três grandes dimensões: a cultura, as políticas e as práticas, obrigando as escolas a reflectir sobre si mesmas e a introduzir mudanças importantes nas diferentes dimensões.

Sob a supervisão de M. Ainscow e à semelhança de outros países, o Instituto de Inovação Educacional desencadeou, em 1995, o *Projecto Escolas Inclusivas* que envolveu, nas quatro regiões educativas, escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e 154 professores. O projecto, inicialmente programado para um ano, foi alargado e favoravelmente avaliado, tendo ele próprio desencadeado a reflexão teórico-prática e a experimentação de soluções inovadoras nas escolas (Costa, 1998).

Educação inclusiva

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

De momento, segundo Ainscow & Ferreira (2003:109), falar de educação inclusiva é:

- 'falar' em nome do oprimido, do vulnerável, e de todos os que historicamente têm sido empurrados para as margens da sociedade, sem voz ou escolha no passado;
- representar o referencial adoptado pela *Conferência Mundial em Educação para Todos*, respondendo às Necessidades Básicas da Educação e desenvolver-se em direcção à reivindicação para a educação de todos os grupos que vivem em desvantagem;
- produzir uma quantidade volumosa de publicações, incluindo directrizes para governos dos estados-membros da ONU a fim de implementarem mudanças no sistema de ensino como um todo e não somente para as crianças com necessidades educativas especiais;
- reflectir sobre a emergência de uma nova sociedade com os seus princípios de direitos humanos para todos e não somente para aqueles que já possuem privilégios.

Falar de educação inclusiva é também falar de aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogéneo. Ainscow (1997: 16) aponta três factores chave que influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas:

- "planificação para a classe, como um todo" — a preocupação central do professor tem que ser a planificação das actividades para a classe, no seu conjunto e não para um aluno, em particular;

- utilização eficiente de recursos naturais: os próprios alunos — valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um reconhecendo a capacidade dos alunos para contribuir para a respectiva aprendizagem, reconhecendo que a aprendizagem é uma processo social, desenvolvendo o trabalho a pares/cooperativo, criando ambientes educativos mais ricos, desenvolvendo a capacidade de resposta dos professores ao *feedback* dos alunos, no decorrer das actividades;
- "improvisação" — o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e actividades em resposta às reacções dos alunos, encorajando uma participação activa e a personalização da experiência da aula.

Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à ruptura das ideias feitas, como foi o caso dos grandes pioneiros da educação que acreditaram no grande papel que a educação representava no acesso à cidadania dos mais desfavorecidos, sendo, então (como agora), chamados de loucos⁶.

É preciso saber o que queremos significar quando falamos da inclusão de um aluno na escola e quais os indicadores que nos permitem afirmar que a criança/o jovem está incluído na escola. A palavra "inclusão" virou moda no discurso social e educativo e é empregue com os mais diferentes significados, o que de certa forma dificulta o diálogo entre os actores, desde os políticos aos que trabalham no terreno, dando origem a 'ideias feitas, (mal)feitas' que pretendem 'simplificar' a sua aplicação ou justificar a sua impossibilidade (Rodrigues, 2006).

Para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação. Um dos recursos que Porter (1997) preconiza é a criação de "professores de métodos e recursos", nomeados para as escolas de acordo com o número de alunos existente (1/150 a 200) para actuar como "consultor de apoio junto do professor da classe regular e é responsável por ajudá-lo a

desenvolver estratégias e actividades que apoiem a inclusão dos alunos com necessidades especiais na classe regular" (p.41).

Em Portugal, verificou-se uma rápida adesão ao movimento da inclusão/educação inclusiva, já que o Despacho 105/97, de 1 de Julho⁷, vai adoptar os seus princípios, começando por criar os 'docentes de apoio educativo', em substituição dos professores de educação especial, entendendo como docente de apoio educativo "o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem" (Despacho 105/97, Ponto 3, alínea a). Para orientação técnico-científica dos docentes que desempenham funções de apoio educativo especializado, são designadas equipas de coordenação, a nível concelhio. O Despacho foi republicado⁸, mas a análise da legislação subsequente permite constatar a sua oscilação mais para trás do que para a frente e a não aplicação dos princípios que o Despacho defendia⁹. Com a publicação do Decreto-lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro, que cria o Quadro de Educação Especial e define as normas para a colocação de professores de educação especial, recuam-se várias décadas em termos do discurso e das práticas educativas que visavam a construção de escolas de todos, para todos e com todos.

Sobre as práticas de Educação inclusiva

«Nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da classe para receber ajuda, ela recebe-se no interior da classe» (Sanchez, 2003:121)

A Educação inclusiva não se faz se não se introduzirem na sala de aula metodologias diferentes das que se utilizam habitualmente. Célestin Freinet¹⁰ percebeu isso quando começou a trabalhar para uma outra escola, uma escola que queria dar uma resposta adequada aos seus alunos, muitos deles pobres e marginalizados pelo sistema.

É verdade que, em Portugal, a maior parte¹¹ dos alunos com Necessidades Educativas Especiais está na escola regular e faz parte de uma turma, mas será que eles fazem as aprendizagens sociais e académicas que são capazes de fazer? Apesar da visibilidade crescente dos sucessos das pessoas em situação de deficiência, continua-se a acreditar que eles não

poderão ir muito longe¹², e que estão na escola para passar o tempo¹³, ninguém se preocupando com as constantes entradas e saídas da sala de aula para fazer outras aprendizagens. Será que fazem melhores e mais aprendizagens fora do seu grupo natural, afastados dos colegas e das aprendizagens que estes estão a fazer? Quando voltam para a classe 'o filme' já avançou e eles não têm hipótese de o recuperar (Niza, 2004). Uma educação inclusiva não pode processar-se fora da sala de aula a que o aluno pertence, mas sim no interior da sala de aula e com o grupo. Por vezes, são os próprios responsáveis por uma educação inclusiva (professores de apoio educativo) que vão ajudar a sua estigmatização. Há que ter presente que o apoio pode magoar os alunos.

Constata-se, hoje, que as pessoas em situação de deficiência (e são uma referência para as outras que se encontram em situações problemáticas) que tiveram ou souberam criar uma oportunidade podem ter vidas construtivas e produtivas e contribuir para o seu bem-estar social e económico, da sua família e da comunidade à qual pertencem. Se os alunos estão na escola é para fazer aprendizagens, as que forem capazes de fazer com a disponibilização de meios e métodos de que carecem porque as aprendizagens são um meio de aceder à cidadania. Se não aprendem é porque não os sabemos ensinar porque, por vezes são precisas metodologias diferentes ou códigos de comunicação apropriados, como é o caso do «braille» para os cegos, da comunicação gestual para os surdos ou da aprendizagem muito estruturada para os que têm défice cognitivo. Foi possível ensiná-los quando se descobriu uma metodologia adaptada (Gardou & Develay, 2005), o que foi possível através da observação, da experimentação, da valorização dos sinais e das indicações dos jovens aprendizes e, sobretudo, de uma dedicação sem limites (Gardou, 2005b).

A aprendizagem dos alunos a quem são atribuídas Necessidades Educativas Especiais¹⁴ (NEE) depende, em muito, "da maneira de apreender as diferenças em classe e da vontade de tratar eficazmente essas diferenças" (Meijer, 2003: 10). Se os professores não aceitam estes alunos como elementos de pleno direito no seu trabalho, tentarão encontrar alguém que assumirá a responsabilidade destes jovens e crianças e, assim, começa a segregação disfarçada ou explícita.

O professor, se for sensível à diversidade da classe e se acreditar que essa diversidade é um potencial a explorar, tem necessidade de conhecer os seus alunos do ponto de vista pessoal e socioantropológico (Cortesão & Storr, 1997), o que fará através da recolha de dados que lhe vão permitir reflectir sobre as características pessoais e socioculturais, para os considerar quando trabalha; tem necessidade também de um saber pedagógico que vá permitir-lhe conceber dispositivos de *diferenciação pedagógica adequados* às características, interesses, saberes e problemas dos seus alunos (Perrénoud, 1997; Cortesão, 2003), numa atitude reflexiva, usando a investigação-acção como estratégia educativa de resolução de problemas (Zeichner, 1993; Sanches, 2005a). Os problemas (os desafios) são analisados no contexto em que eles surgem com os interessados na sua resolução. A resposta não vem dos outros, das 'autoridades' na matéria, antes, porém, é concebida e implementada pelos próprios, o que poderá originar uma resposta mais pertinente e mais adequada. Haverá lugar para uma atitude reflexiva, crítica, sobre as aprendizagens que se fizeram ou que não se fizeram e as condições do processo educativo, o que não permitirá a 'educação bancária' no dizer de Paulo Freire (1981).

Há muitos obstáculos que podem ser enunciados para não ser praticada uma educação inclusiva, uma educação que se preocupe com o sucesso de cada um e de todos: a falta de formação ou formação inadequada dos professores, a falta de recursos humanos e materiais, os espaços inadequados, as políticas não ajustadas às situações, mas o verdadeiro obstáculo está na forma de pensar na e sobre a diferença e da disponibilidade daí decorrente. É necessário começar com as condições que temos, no intuito de gerar e bem gerir as condições necessárias. Aprende-se fazendo, para fazer melhor.

A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o acto educativo se centra na *diferenciação curricular inclusiva*, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma *praxis* que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (Roldão, 2003).

Não é inovadora esta preocupação de diferenciar as aprendizagens consoante os públicos visados. Ontem e hoje, a nível do sistema, da escola ou da turma, houve a preocupação de diferenciar, mas sempre excluindo, sempre construindo uma resposta paralela ao sistema 'normal'. À luz da nova gramática social e política é uma diferenciação discriminadora e injusta.

Todos nós fomos protagonistas ou testemunhas da construção de estratégias paralelas ao ensino regular (realizadas, diga-se, com grande convicção), no sentido de recuperar os considerados menos capazes. Disso são exemplo os grupos de nível, os currículos alternativos, os territórios educativos de intervenção prioritária, o ensino/a educação especial, o apoio pedagógico acrescido, entre outros. Todas estas medidas, implementadas a nível do sistema ou da sala de aula, têm servido para legitimar a uniformidade do sistema no sentido de cumprir os seus objectivos que, embora diferentes de época para época, discriminam negativamente os seus públicos, de acordo com os respectivos objectivos.

A diferenciação que inclui não é, por exemplo, dar um teste diferente a um aluno porque ele não domina as questões que são postas aos outros, não é usar o livro do 2.º ano quando ele está matriculado no 4.º e os seus colegas fazem os exercícios do respectivo ano, não é fazer um desenho enquanto os seus colegas fazem uma ficha de matemática, não é o aluno trabalhar com a professora de apoio, dentro ou fora da sala de aula, em actividades que não têm nada a ver com as que estão a ser desenvolvidas pelo seu grupo turma. Não é, certamente, a professora de apoio "colar-se" ao aluno e criar uma relação de privilégio com "este" aluno, dando origem a frases como esta: "Zé, olha, aí vem a tua professora...".

A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das actividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos.

Com 37,5% de alunos com dificuldades de aprendizagem (Costa, 2003: 20) não há hipótese de manter a matriz tradicional da escola, ensinar a

muitos como se de um se tratasse (Teodoro, 2001)¹⁵, a menos que se queira correr o risco de, em breve, serem mais os excluídos que os incluídos.

A Agência Europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com necessidades educativas especiais, depois de uma investigação, tendo por base estudos de caso realizados em quinze países e da visita de peritos a tantos outros, apresenta exemplos de estratégias que podem ser postas em prática para construir classes mais inclusivas: o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a aprendizagem com os pares, o agrupamento heterogéneo e o ensino efectivo, ao que se pode acrescentar a já praticada tutoria entre alunos. Tudo isto para se fazer uma verdadeira *diferenciação pedagógica inclusiva*.

Sobre os procedimentos e a população inquirida

O trabalho que ora se apresenta constitui uma parte de um estudo mais aprofundado e com ele se pretende investigar as práticas educativas dos Professores de apoio educativo e de nelas procurar os indicadores de uma educação inclusiva, numa perspectiva de escola inclusiva, tal como foi referida na Declaração de Salamanca (1994).

A recolha de dados foi feita através de um questionário com perguntas abertas e fechadas, no ano lectivo 2003/2004, na Região Educativa de Lisboa, no primeiro ciclo de Ensino básico. Procurou-se saber o que os professores de apoio *pensam* sobre a inclusão escolar de alunos a quem foram atribuídas necessidades educativas especiais, o que eles dizem que *fazem* quando trabalham com eles e o que dizem que *gostariam de fazer*, se lhes fosse dada essa oportunidade.

O que vai ser explorado neste texto será o que os 340 professores respondentes dizem que *fazem* quando trabalham com os alunos, informação que foi sujeita a uma análise quantitativa, utilizando o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), por ser "uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados" (Pereira, 2003: 8). Fez-se primeiramente uma análise descritiva, com base nas percentagens obtidas, seguida de uma dimensão comparativa, a partir de procedimentos estatísticos não paramétricos, considerados adequados após a exploração dos dados, utilizando 0,05 como nível de significância estatística.

Para as questões abertas foi utilizada a análise de conteúdo, segundo as regras preconizadas por Unrug (1974) e Bardin (1977), considerando também as leituras que outros investigadores (Estrela, 1986; Vala, 1986; Robert & Bouillaguet, 1997) fizeram mais recentemente.

Os Professores de apoio respondentes são maioritariamente (92,9%) do sexo feminino, têm uma média de idade de 41,4 anos (desvio padrão 8,6), apoiam em média 11 alunos (desvio padrão de 6,4) e menos de metade (46,2%) tem formação na área da Educação Especial.

Da apresentação à análise dos resultados

Os resultados aqui contemplados resultam da informação recolhida na Parte II do Questionário: Práticas Educativas neste ano lectivo (2003/2004). Os Professores de apoio educativo foram questionados sobre o tipo de apoio feito ao aluno, o local utilizado para esse mesmo apoio, o trabalho que realizam com o professor da classe e com os outros intervenientes no processo educativo: pais, Conselho de Docentes e Conselho Executivo e, ainda, outros profissionais. Apresentam-se, em síntese, os resultados da análise que foi feita à informação recolhida.

O trabalho do Professor de Apoio Educativo, do 1.º ciclo do Ensino Básico, em 2003/2004, na Região Educativa de Lisboa, segundo a análise feita à informação recolhida, desenvolve-se segundo os seguintes enfoques: (i) a intervenção directa com o aluno a quem são atribuídas necessidades educativas especiais, na modalidade apoio directo, individual, (ii) o local do apoio é prioritariamente a carteira do aluno e (iii) a colaboração com os intervenientes do processo educativo é realizada prioritariamente com o professor da turma, sendo que, em menor escala, também se processa com outros profissionais, entre os quais se destacam os técnicos de saúde e os psicólogos, pais e gestão da escola, nos contextos em que o processo educativo decorre.

(i) Apoio ao aluno com Necessidades Educativas Especiais¹⁶

Em síntese, pode dizer-se, como mostra o quadro que se segue, que os professores que responderam à questão sobre as Práticas educativas, no ano lectivo 2003/2004, na modalidade Apoio ao aluno com NEE's, se distribuem assim:

Quadro 1 - Apoio ao aluno com NEE's

	Nunca e Poucas vezes	Quase sempre e Sempre	NR	Total de respondentes
Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente	121 95,9%	216 64,1%	3 0,9%	337 99,1%
Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo	140 41,5%	197 58,5%	3 0,9%	337 99,1%
Apoio directo ao aluno, integrando as actividades da classe	172 51%	165 49%	3 0,9%	337 99,1%
Apoio ao aluno em conjunto com a classe (parceria pedagógica)	223 66,2%	114 33,8%	3 0,9%	337 99,1%

Considerando a agregação de *nunca e poucas vezes*, por um lado, e *quase sempre e sempre*, por outro, a modalidade de apoio que concentra maior percentagem de respostas (64,1%), na segunda agregação, é o Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente, apresentando-se em último lugar o Apoio ao aluno em conjunto com a classe (parceria pedagógica), com 33,8%. De acordo com o quadro anterior a hierarquização processa-se do seguinte modo:

Quadro 2 - Hierarquização do tipo de apoio (em função das respostas dadas)

Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente	- 1.º lugar
Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo	- 2.º lugar
Apoio directo ao aluno, integrando as actividades da classe	- 3.º lugar
Apoio ao aluno em conjunto com a classe (parceria pedagógica)	- 4.º lugar

A influência das diferentes variáveis nas diversas modalidades de apoio prestado ao aluno, considerando o total das respostas obtidas, a cada uma das questões, com a agregação de *quase sempre e sempre*, pode verificar-se no quadro que se segue:

Quadro 3 - Modalidades de apoio ao aluno com NEE's * Variáveis do grupo de professores

		Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente	Apoio directo ao aluno com NEE's, integrando as actividades da classe	Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo	Apoio ao aluno com NEE's, em conjunto com a classe (parceria pedagógica)
		Quase sempre e Sempre	Quase sempre e Sempre	Quase sempre e Sempre	Quase sempre e Sempre
Formação em Educação Especial	Sim	57,1%	49,4%	59%	40,4%
	Não	70,2%	48,0%	58,3%	27,8%
Curso	Formação especializada E. Especial	64,1%	48,7%	62,0%	37,2%
	CESE	51,9%	61,5%	55,8%	51,8%
Área de especialização	Curso de especialização	48,0%	28,0%	52,0%	24,0%
	Especialização em categorias da deficiência	58,6%	44,4%	50,6%	42,4%
Tempo de serviço em Educação especial/Apoio educacional	Especialização em categorias educativas	58,4%	40,0%	54,5%	83,6%
	1-14 anos	67,6%	49,8%	58,0%	95,6%
Idade	15-23 anos	40,6%	43,1%	58,5%	33,8%
	22-41 anos	65,8%	50,7%	59,6%	34,9%
	42-65 anos	9%	48,1%	60,0%	33,8%

Pode ler-se no quadro que a modalidade Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente, na agregação de *quase sempre e sempre*, concentra um maior índice percentual de respostas no grupo de professores respondentes que *não tem* formação em Educação especial (70,2%), no grupo dos que fizeram o curso de Formação especializada (64,1%), dos que estão especializados em categorias da deficiência (58,6%), dos que têm entre 1 e 14 anos de trabalho (67,6%) e dos que se encontram no escalão etário dos 22 aos 41 anos (65,8%).

A modalidade Apoio directo ao aluno com NEE's, integrando as actividades da classe, recolhe maior percentagem de respostas, na

agregação de *quase sempre e sempre*, no grupo de professores respondentes que têm Formação em Educação especial (49,4%), nos que fizeram o CESE (61,5%), nos que têm formação nas áreas educativas (60,0%), nos que têm entre 1 e 14 anos de trabalho (49,6%) e nos que se encontram no escalão etário entre os 22 e os 41 anos de idade (50,7%).

A modalidade Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo, recolhe maior percentagem de respostas, na agregação de *quase sempre e sempre*, no grupo de professores respondentes que têm formação em Educação especial (59%), que fizeram a sua formação através da Formação especializada (62,8%), que fizeram a sua especialização na área das deficiências (60,6%), que têm entre 15 a 29 anos de trabalho (58,5%) e que se situam, em termos etários, entre os 42 e os 65 anos (60,0%).

A modalidade Apoio ao aluno com NEE's, em conjunto com a classe (parceria pedagógica), recolhe maior percentagem de respostas, na agregação de *quase sempre e sempre*, no grupo de professores respondentes que têm formação em Educação especial (40,4%), que fizeram um CESE (51,9%), que têm uma especialização em categorias da deficiência (42,4%), que têm entre 15 e 29 anos de tempo de trabalho nesta área (33,8%) e que se situam entre os 22 e os 41 anos de idade (34,9%).

Deste grupo de professores, os que têm formação em Educação especial concentram o seu maior número de respostas, na agregação de *quase sempre e sempre*, na modalidade de Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo (59%), enquanto que os que não têm essa formação se concentram no Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente (70,8%). Os que têm como curso a Formação especializada em Educação especial, a maior percentagem verifica-se no Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente (64,1%); os que fizeram o CESE concentram-se no Apoio directo ao aluno com NEE's, integrando as actividades da classe (61,5%) e os que fizeram o Curso de especialização no Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo (52,0%); os que neste grupo se especializaram em categorias da deficiência concentram as suas respostas, ao serem agregadas as respostas *quase sempre e sempre*, no Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo (60,8%), enquanto que os que se especializaram em categorias educativas concentram essas mesmas respostas no Apoio directo ao aluno com NEE's, integrando as actividades da classe (60,0%). Os que se

encontram no escalão compreendido entre 1 e 14 anos de trabalho em EE/AE concentram o seu maior índice de respostas, quando agregado o *quase sempre e sempre*, no Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente (67,6%), enquanto que os que têm entre 15 e 29 anos de tempo de serviço se concentram no Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo (58,5%).

Analisando a variável Idade, verifica-se que os professores que se situam entre os 22 e os 41 anos de idade concentram o seu maior índice de respostas (65,8%) na modalidade Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente, quando agregado *quase sempre e sempre*; os professores deste grupo que se situam entre os 42 e os 65 anos de idade dividem-se igualmente pelo Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente e Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo (60%).

É de realçar que a modalidade Apoio ao aluno com NEE's, em conjunto com a classe (parceria pedagógica) não recolhe nunca a maior concentração das respostas em todas as variáveis analisadas (Formação em Educação Especial, Curso, Área de especialização, Tempo de serviço em Educação especial/Apoio educativo, Idade); a modalidade de Apoio directo ao aluno com NEE's individualmente é a que recolhe maior índice percentual, nas quatro das cinco variáveis analisadas.

Depois da síntese da análise percentual, fez-se a síntese da dimensão comparativa resultante de procedimentos estatísticos (χ^2), onde o nível de significância considerado foi de 0,05, como mostra o quadro que se segue:

Quadro 4 - Modalidades de apoio ao aluno com NEE's * Variáveis do grupo de professores (Teste estatístico)

	Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente	Apoio directo ao aluno com NEE's, integrando as actividades da classe	Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo	Apoio ao aluno com NEE's, em conjunto com a classe (parceria pedagógica)
Formação em Educação Especial	$\chi^2 = 8,2$ gl = 1 p = 0,01	$\chi^2 = 0,01$ gl = 1 p = 0,8	$\chi^2 = 0,03$ gl = 1 p = 0,8	$\chi^2 = 5,5$ gl = 1 p = 0,01
Curso	$\chi^2 = 2,9$ gl = 2 p = 0,2	$\chi^2 = 7,8$ gl = 2 p = 0,02	$\chi^2 = 1,1$ gl = 2 p = 0,5	$\chi^2 = 6,1$ gl = 2 p = 0,05
Área de especialização	$\chi^2 = 0,07$ gl = 1 p = 0,7	$\chi^2 = 3,4$ gl = 1 p = 0,06	$\chi^2 = 0,5$ gl = 1 p = 0,4	$\chi^2 = 0,5$ gl = 1 p = 0,4
Tempo de serviço em Educação especial/Apoio educativo	$\chi^2 = 6,3$ gl = 1 p = 0,01	$\chi^2 = 0,8$ gl = 1 p = 0,3	$\chi^2 = 0,004$ gl = 1 p = 0,9	$\chi^2 = 0,002$ gl = 1 p = 0,8
Idade	$\chi^2 = 1,08$ gl = 1 p = 0,2	$\chi^2 = 0,2$ gl = 1 p = 0,6	$\chi^2 = 0,005$ gl = 1 p = 0,9	$\chi^2 = 0,04$ gl = 1 p = 0,8

A leitura deste quadro permite afirmar, em termos estatísticos, que a variável *Formação em Educação Especial* está associada às modalidades de *Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente*, e de *Apoio ao aluno com NEE's, em conjunto com a classe (parceria pedagógica)*, aquando da agregação das opções *quase sempre* com *sempre* e *nunca* com *poucas vezes*; a variável *Curso* está associada à modalidade *Apoio directo ao aluno com NEE's, integrando as actividades da classe*; a variável *Tempo de serviço em Educação especial/Apoio educativo* à modalidade *Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente*. A idade e a área de especialização não estão associadas a nenhuma das modalidades de apoio consideradas. A variável que tem maior relação sobre as modalidades de apoio é a *Formação em Educação Especial*, o que nos obriga a pensar sobre a influência que a formação tem nas práticas desenvolvidas pelos professores.

(ii) Local do apoio ao aluno, individualmente e em pequeno grupo

Para fazer a síntese do Local em que se realiza o apoio ao aluno, elaborou-se o quadro que se segue:

Quadro 5 - Local do apoio (síntese)

		Local do apoio individual ao aluno com NEE's		Local do apoio em pequeno grupo	
		Nunca e Poucas vezes	Quase sempre e Sempre	Nunca - Poucas vezes	Quase sempre - Sempre
Fora da sala de aula	Na sala de apoio educativo	192 (57,1%)	144 (42,5%)	188 (56,6%)	143 (43,2%)
	Num local disponível	290 (86,0%)	45 (13,4%)	273 (82,5%)	58 (17,5%)
Dentro da sala de aula	Num canto da sala	306 (91,0%)	30 (9,0%)	287 (86,7%)	44 (13,3%)
	Na carteira do aluno	150 (44,5%)	185 (55,2%)	202 (61,0%)	129 (39,0%)

Considerando as respostas dadas por este grupo de professores e, reportando-nos às respostas concentradas em *quase sempre* e *sempre*, verifica-se que a carteira do aluno é o local que concentra mais respostas para o apoio individual (55,2%); a sala de apoio educativo é o local de apoio que concentra maior número de respostas no apoio em pequeno grupo (43,2%). Estas respostas parecem apontar no sentido de que o apoio educativo se verifica preferencialmente dentro da sala de aula na carteira do aluno e fora da sala de aula na sala de apoio educativo. O canto da sala e o local disponível têm menos representatividade em termos de respostas (apoio individual: 9% e apoio em pequeno grupo: 13,3%, num canto da sala; apoio individual: 13,4% e apoio em pequeno grupo: 17,5%, num local disponível).

Considerando o maior enfoque das respostas dadas, na modalidade *quase sempre e sempre*, construiu-se o quadro que se segue:

Quadro 6 - Local de apoio, hierarquização das respostas dadas

		Local de apoio individual		Local de apoio em pequeno grupo	
		Quase sempre e Sempre	Hierarquização	Quase sempre - Sempre	Hierarquização
Fora da sala de aula	Na sala de apoio educativo	144 (42,9%)	2.º lugar	143 (43,2%)	1.º lugar
	Num local disponível	45 (13,4%)	3.º lugar	58 (17,5%)	3.º lugar
Dentro da sala de aula	Num canto da sala	30 (9,0%)	4.º lugar	44 (13,3%)	4.º lugar
	Na carteira do aluno	105 (55,2%)	1.º lugar	129 (39,0%)	2.º lugar

Como local de apoio, para o Apoio individual ao aluno, os professores respondentes concentraram as suas respostas, em primeiro lugar, na *carteira do aluno*; para o apoio em pequeno grupo o primeiro lugar recai na *sala de apoio educativo*.

A síntese da relação existente entre as variáveis Formação em Educação especial, Curso, Área de especialização, Tempo de serviço em E.E./Apoio educativo e Idade (em termos estatísticos, com base no teste do qui-quadrado) com a variável Local de apoio individual e em pequeno grupo, expressa-se no quadro que se segue:

Quadro 7 - Local de apoio * Variáveis do grupo de professores (Teste estatístico)

	Local de apoio individual ao aluno com NEE's				Local de apoio em pequeno grupo			
	Fora da sala de aula		Dentro da sala de aula		Fora da sala de aula		Dentro da sala de aula	
	Na sala de apoio educativo	Num local disponível	Num canto da sala	Na carteira do aluno	Na sala de apoio educativo	Num local disponível	Num canto da sala	Na carteira do aluno
Formação em Educação Especial	$n^2=0,4$ $g=1$ $p=0,5$	$c^2=6,1$ $g=1$ $p=0,05$	$c^2=6,7$ $g=1$ $p=0,003$	$c^2=0,1$ $g=1$ $p=0,8$	$c^2=0,1$ $g=1$ $p=0,7$	$c^2=0,7$ $g=1$ $p=0,3$	$c^2=4$ $g=1$ $p=0,06$	$c^2=0,4$ $g=1$ $p=0,5$
Curso	$c^2=4,3$ $g=2$ $p=0,1$	$c^2=0,1$ $g=2$ $p=0,7$ (2 células < 5)	$c^2=1,8$ $g=2$ $p=0,5$ (3 células < 5)	$c^2=7$ $g=7$ $p=0,02$	$n^2=7$ $g=2$ $p=0,02$	$c^2=0,3$ $g=2$ $p=0,8$ (1 célula < 5)	$c^2=0,2$ $g=2$ $p=0,8$ (2 células < 5)	$c^2=6,2$ $g=2$ $p=0,01$
Área de especialização	$c^2=4,4$ $g=1$ $p=0,03$	$c^2=0,1$ $g=1$ $p=0,7$ (1 célula < 5)	$c^2=0,1$ $g=1$ $p=0,6$ (2 células < 5)	$c^2=1,1$ $g=1$ $p=0,2$	$c^2=1,3$ $g=1$ $p=0,2$	$c^2=0,4$ $g=1$ $p=0,4$	$c^2=0,3$ $g=1$ $p=0,5$ (1 célula < 5)	$c^2=0,3$ $g=1$ $p=0,5$
Tempo de serviço em E.E./Apoio educativo	$c^2=5,0$ $g=1$ $p=0,01$	$c^2=2,0$ $g=1$ $p=0,1$	$c^2=5,5$ $g=1$ $p=0,01$	$n^2=3,3$ $g=1$ $p=0,05$	$c^2=7,2$ $g=1$ $p=0,007$	$c^2=0,01$ $g=1$ $p=0,9$	$c^2=1,2$ $g=1$ $p=0,2$	$c^2=7,0$ $g=1$ $p=0,1$
Idade	$c^2=0,1$ $g=1$ $p=0,6$	$c^2=0,7$ $g=1$ $p=0,3$	$n^2=0,5$ $g=1$ $p=0,4$	$c^2=1,7$ $g=1$ $p=0,1$	$c^2=0,2$ $g=1$ $p=0,6$	$c^2=0,1$ $g=1$ $p=0,6$	$c^2=1,4$ $g=1$ $p=0,2$	$c^2=0,2$ $g=1$ $p=0,6$

Nota: Segundo Maroco (2003), quando o número esperado é menos de 5, como se verifica em 7 dos casos apresentados, o teste do c^2 não pode ser aplicado com rigor. Não se considerou pertinente, neste caso, utilizar o Teste do Qui-quadrado por Simulação de Monte Carlo, como o autor sugere.

O local disponível e o canto da sala são os locais de apoio que concentram menos respostas, sendo que o número de respostas esperadas é, em alguns casos, como se pode ver no quadro, inferior a 5, o que condiciona os cálculos e os resultados na realização do teste do qui-quadrado. O mesmo acontece quando se cruzam as variáveis Curso e Área de especialização e as variáveis Local disponível e Canto da sala.

Verifica-se significância estatística entre a variável Formação em Educação especial e três modalidades de apoio: apoio individual num local disponível ($p=0,01$) e num canto da sala ($p=0,007$); apoio em pequeno grupo, num canto da sala ($p=0,03$).

Também a variável *Curso* apresenta significância estatística em relação a três modalidades de apoio: apoio individual, na carteira do aluno ($p=0,02$); apoio em pequeno grupo, na sala de apoio educativo ($p=0,02$) e na carteira do aluno ($p=0,04$).

Verifica-se significância estatística entre a variável *Área de especialização* e uma modalidade de apoio: apoio individual, na sala de apoio educativo ($p=0,03$).

Não se verifica significância estatística entre a variável *Idade* e as modalidades de apoio analisadas no quadro supra citado.

(III) Trabalho de colaboração

Com o professor da classe a que pertence o aluno

Para fazer a síntese do trabalho que o professor de apoio educativo realiza com o professor da classe, tendo por base as respostas dadas, elaborou-se o quadro que se segue:

Quadro 8 - Trabalho com o professor da classe

	Nunca- Poucas vezes	Quase sempre- Sempre	NR
Planificação das actividades	21,0%	78%	0,2%
Reflexão/avaliação	11,2%	88,6%	0,2%
Trabalho com a classe, em conjunto	76,2	23,2%	0,6%
Orientação das actividades do aluno com NEE's	39,2%	66,2%	0,6%

É a actividade de Reflexão/avaliação que colhe maior concentração de respostas (88,6%), quando agregados *quase sempre* e *sempre*; o trabalho em conjunto com a classe recolhe a menor percentagem de respostas (23,2%), nas mesmas condições. As actividades que recolhem menor concentração de respostas são as que recolhem maior concentração de não respostas.

Pelas respostas obtidas, parece poder afirmar-se que este grupo de professores de apoio trabalha com o professor da classe que integra alunos com NEE's em actividades decorrentes do trabalho com a classe. Trabalhar com a classe, em conjunto, é pouco representativo (23,2%).

O trabalho de avaliação do aluno tem aqui o maior enfoque, o que pode resultar dos efeitos que a avaliação do aluno representa: a sua inclusão no regime educativo especial e a transição ou não de ano. A organização da escola, tal como ela se apresenta, não comporta a transição de ano escolar sem o domínio dos objectivos mínimos definidos para o respectivo ano e ciclo de estudos. A avaliação dos alunos com NEE's obriga em muitos casos à alteração das regras estabelecidas e a uma certa 'desorientação' dos professores (Sanches, 1997). Os professores da classe regular não se sentem seguros na introdução de formas de avaliação alternativas e aí recorrem ao professor de apoio educativo.

A aplicação das condições especiais de avaliação, consagradas no Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto, desencadeiam grandes desigualdades em relação aos saberes dos alunos que transitam para o mesmo ano de escolaridade, o que origina grandes constrangimentos, no meio da classe dos professores, e a percepção da incapacidade de funcionar com a classe sem a homogeneidade do grupo desejada por todos. É principalmente neste momento que o professor de apoio educativo é chamado a actuar.

O trabalho com a classe, em conjunto, é a modalidade de trabalho que concentra o menor número de respostas. Há uma longa tradição de isolamento dos professores: é o professor, a sua sala de aula e os seus alunos. Partilhar este espaço com outrem tem-se mostrado difícil para o professor da classe e também para o professor de apoio educativo, desculpando-se mutuamente pela não colaboração efectiva, quando confrontados com esse facto. A educação inclusiva preconiza que os recursos (humanos e materiais) a ser disponibilizados aos alunos, individualmente, sejam postos ao serviço da classe e do professor da classe, num diálogo permanente de cooperação gerador de uma dinâmica diferente na gestão da sala de aula. A disponibilidade para experimentar esta cooperação parece ainda um pouco longe das prioridades do professor de apoio e do professor do regular, talvez porque nenhum deles quer perder o estatuto profissional que tem vindo a usufruir.

Quadro 9 - Trabalho com o professor da classe (Teste estatístico)

	Planificação das actividades	Reflexão/ Avaliação	Trabalho com a classe, em conjunto	Orientação das actividades do aluno com NEE's
Formação em Educação Especial	$\chi^2=8$; gl=1; p=0,04	$\chi^2=0,2$; gl=1; p=0,6	$\chi^2=0,8$; gl=1; p=0,3	$\chi^2=0,2$; gl=1; p=0,6
Curso	$\chi^2=5,5$; gl=2; p=0,06	$\chi^2=0,2$; gl=2; p=0,6 (1 célula <5)	$\chi^2=8,2$; gl=2; p=0,04	$\chi^2=5,7$; gl=2; p=0,05
Área de especialização	$\chi^2=0,1$; gl=1; p=0,6	$\chi^2=2,2$; gl=1; p=0,1	$\chi^2=8,8$; gl=1; p=0,05	$\chi^2=2,6$; gl=1; p=0,1
Tempo serviço em E.E./Apoio educativo	$\chi^2=1,1$; gl=1; p=0,2	$\chi^2=1,0$; gl=1; p=0,3	$\chi^2=0,4$; gl=1; p=0,4	$\chi^2=2,7$; gl=1; p=0,09
Idade	$\chi^2=0,2$; gl=1; p=0,6	$\chi^2=0,01$; gl=1; p=0,6	$\chi^2=1,1$; gl=1; p=0,2	$\chi^2=0,5$; gl=1; p=0,4

Nota: Segundo Maroco (2003), quando o número esperado é menos de 5, como se verifica numa das células, o teste do χ^2 não pode ser aplicado com rigor. Não se considerou pertinente, neste caso, utilizar o Teste do Qui-quadrado por Simulação de Monte Carlo, como o autor sugere.

O trabalho desenvolvido com o professor recolhe grande concentração de respostas do grupo global dos professores, verificando-se significância estatística entre a variável *formação em Educação Especial* e o trabalho de *planificação das actividades* e na variável *curso*, quando cruzada com o *trabalho com a classe, em conjunto*.

Trabalho de colaboração com outros intervenientes

Para uma melhor visualização do trabalho de colaboração que os professores respondentes dizem fazer, elaboraram-se os quadros que se seguem e a respectiva análise.

Quadro 10 - Trabalho de colaboração

	Nunca- Poucas vezes	Quase sempre- Sempre	NR
Trabalho com outros profissionais	37,6%	61,2%	1,2%
Trabalho com o Conselho de docentes	40,6%	54,7%	4,7%
Trabalho com os pais	44,7%	54,4%	0,9%
Trabalho com o Conselho executivo	60,9%	34,7%	4,4%
Trabalho com a comunidade	67,6%	27,7%	4,7%

O trabalho de colaboração é feito, segundo as respostas dadas, prioritariamente com outros profissionais (61,2%), dos quais se destaca o psicólogo. É a área da saúde, tendo como profissionais os terapeutas, médicos e enfermeiros, aquela que concentra maior número de respostas. O trabalho com pais (54,4%), em termos de concentração de respostas, anda muito próximo do trabalho com o Conselho de docentes (54,7%), o qual se distancia do trabalho com o Conselho executivo (34,7%). Não se verifica uma grande diferença no trabalho desenvolvido entre os professores de apoio educativo e o Conselho de docentes e o Conselho executivo, a nível da diversidade de tarefas realizadas, embora se note maior colaboração com o Conselho de docentes. Verifica-se que 60,9% diz *nunca* ou *poucas vezes* trabalhar com o Conselho executivo, o que pode evidenciar dificuldades na criação de uma dinâmica de educação inclusiva.

É o trabalho com a comunidade que concentra menor número de respostas, *quase sempre* e *sempre* (27,7%), operacionalizando-se, essencialmente, em actividades lúdico-pedagógicas e estabelecimento de protocolos informais com as instituições.

Quadro 11 - Trabalho de colaboração * Variáveis do grupo de professores (Teste estatístico)

	Trabalho com os pais	Trabalho com outros profissionais	Trabalho com o Conselho de docentes	Trabalho com o Conselho executivo	Trabalho na comunidade
Formação em Educação Especial	$\chi^2=16,2$; gl=1; p=0,000	$\chi^2=15,4$; gl=1; p=0,000	$\chi^2=1,2$; gl=1; p=0,2	$\chi^2=3,8$; gl=1; p=0,06	$\chi^2=11,4$; gl=1; p=0,001
Curso	$\chi^2=5,3$; gl=2; p=0,08	$\chi^2=3,05$; gl=2; p=0,2	$\chi^2=4,4$; gl=2; p=0,1	$\chi^2=8,9$; gl=2; p=0,01	$\chi^2=16,17$; gl=2; p=0,000
Área de especialização	$\chi^2=0,9$; gl=1; p=0,3	$\chi^2=0,2$; gl=1; p=0,6	$\chi^2=0,1$; gl=1; p=0,7	$\chi^2=0,03$; gl=1; p=0,9	$\chi^2=0,5$; gl=1; p=0,4
Tempo serviço em E.E./ Apoio executivo	$\chi^2=6,5$; gl=1; p=0,001	$\chi^2=0,05$; gl=1; p=0,6	$\chi^2=2,6$; gl=1; p=0,1	$\chi^2=0,1$; gl=1; p=0,7	$\chi^2=1,1$; gl=1; p=0,3
Idade	$\chi^2=11,3$; gl=1; p=0,001	$\chi^2=1,7$; gl=1; p=0,1	$\chi^2=0,1$; gl=1; p=0,7	$\chi^2=0,4$; gl=1; p=0,5	$\chi^2=2,7$; gl=1; p=0,09

Em termos estatísticos, verifica-se associação de variáveis no caso da formação em Educação Especial e o trabalho com pais, o trabalho com outros profissionais e o trabalho na comunidade; no caso do curso essa associação verifica-se em relação ao trabalho com o Conselho Executivo e o trabalho na Comunidade; no caso do tempo serviço em E.E./Apoio educativo e idade verifica-se associação em relação ao trabalho com os pais.

É o facto de ter ou não formação em Educação Especial que desencadeia maior dependência entre variáveis; é o trabalho com os pais a variável mais dependente.

Discutindo e contextualizando os resultados

(i) Apoio ao aluno com Necessidades Educativas Especiais

Se se considerar que a socialização dos saberes e a aprendizagem no grupo e com o grupo resulta em maior e melhor educação inclusiva (Ainscow, 1991, 1995, 2000; Ainscow, Porter & Wang, 1997; Ainscow & Ferreira 2003; Rodrigues, 2001, 2006, para citar apenas alguns), as quatro modalidades de apoio ao aluno, aqui analisadas, podem hierarquizar-se, em termos de inclusividade. Os critérios para a hierarquização que aqui se apresenta tiveram em conta o facto de que o apoio dirigido ao aluno (Apoio directo ao

aluno com NEE's, individualmente, Apoio directo ao aluno, integrando as actividades da classe) ser considerado como menos inclusivo e o apoio dirigido ao grupo (Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo, Apoio ao aluno em conjunto com a classe [parceria pedagógica]), como mais inclusivo:

Quadro 12 - Hierarquização do tipo de apoio, em termos de educação inclusiva (dados teóricos)

Apoio ao aluno em conjunto com a classe (parceria pedagógica)	- 1.º lugar
Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo	- 2.º lugar
Apoio directo ao aluno, integrando as actividades da classe	- 3.º lugar
Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente	- 4.º lugar

Fazendo a comparação entre os dados teóricos, no que respeita à hierarquização do grau de inclusividade, e a concentração das respostas obtidas, nas várias modalidades de apoio analisadas, verifica-se uma não coincidência nos resultados das duas situações consideradas, como mostra o quadro que se segue:

Quadro 13 - Hierarquização do tipo de apoio, em termos de educação inclusiva

Perspectiva teórica		Grupo de professores de apoio educativo respondentes
Apoio ao aluno em conjunto com a classe (parceria pedagógica)	1.º lugar	4.º lugar
Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo	2.º lugar	2.º lugar
Apoio directo ao aluno, integrando as actividades da classe	3.º lugar	3.º lugar
Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente	4.º lugar	1.º lugar

Com estes dados, pode afirmar-se que este grupo de professores de apoio, com estes critérios, se posiciona em último lugar no que diz respeito à educação inclusiva (perspectiva centrada no grupo), uma vez que a maior

concentração de respostas se verifica na modalidade Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente (64%), em que se processa o ensino/aprendizagem, tendo como centro o aluno (modelo das práticas de Educação especial/Integração escolar, dos anos sessenta); a menor concentração de respostas verifica-se na modalidade Apoio ao aluno em conjunto com a classe (parceria pedagógica) (33,6%).

(ii) Local de apoio

Usufruir do mesmo espaço para socializar saberes, experiências e aprendizagens, como meio de aquisição de novos saberes, experiências e aprendizagens, é uma das ideias centrais da educação inclusiva (Ainscow, 1991; Ainscow, Porter & Wang, 1997; Correia, 2001; Rodrigues, 2001). A educação inclusiva faz-se com os pares, numa escola que é de todos e para todos (Hegarty, 2006). Na educação inclusiva nenhum aluno sai da sala de aula para fazer aprendizagens, elas fazem-se lá dentro (Sanchez, 2003). Atendendo a estes pressupostos, hierarquizou-se o local de apoio, numa perspectiva de educação inclusiva, como mostra o quadro que se segue:

Quadro 14 - Local de apoio, hierarquização, em termos de educação inclusiva (perspectiva teórica)

Dentro da sala de aula	Na carteira do aluno	1.º
	Num canto da sala	2.º
Fora da sala de aula	Na sala de apoio educativo	3.º
	Num local disponível	4.º

No seguimento da informação anterior, puseram-se em confronto a hierarquização que foi feita, segundo a perspectiva teórica e a que resultou da análise das respostas dadas pelos professores de apoio educativo questionados, o que se pode observar no quadro que se segue:

Quadro 15 - Local de apoio, confronto de duas perspectivas

		Local de apoio individual		Local de apoio em pequeno grupo	
		Perspectiva teórica	Respostas dos professores de apoio educativo	Perspectiva teórica	Respostas dos professores de apoio educativo
Fora da sala de aula	Na sala de apoio educativo	3.º	2.º lugar	3.º	1.º lugar
	Num local disponível	4.º	3.º lugar	4.º	3.º lugar
Dentro da sala de aula	Num canto da sala	2.º	4.º lugar	2.º	4.º lugar
	Na carteira do aluno	1.º	1.º lugar	1.º	2.º lugar

Este grupo de professores responde diferentemente quanto ao local de apoio ao aluno, consoante trabalha com ele individualmente ou trabalha em grupo. No primeiro caso, as respostas concentram-se mais na carteira do aluno, o que coincide com a hierarquização que foi feita em termos teóricos¹⁷; no segundo caso, a sala de apoio educativo ocupa o primeiro lugar, sendo classificada, em termos teóricos, em terceiro lugar.

O trabalho em pequeno grupo pode ser considerado, em termos de educação inclusiva, preferível ao trabalho individual com o aluno, mas ao sair da sala de aula para um outro espaço, a sala de apoio educativo, corta-se a ligação com o espaço em que os seus pares fazem as suas trocas de saberes, experiências e aprendizagens, o que de alguma forma pode comprometer os objectivos de uma educação inclusiva.

(iii) Trabalho de colaboração

Com o professor da classe

Na colaboração do Professor de apoio educativo com o professor da turma destaca-se com maior enfoque percentual de informação a actividade de *reflexão/avaliação*. A sinalização dos alunos e a sua avaliação para entrar na categoria dos alunos com NEE's é uma tarefa importante que obriga a um trabalho de colaboração com o professor da turma. Deste processo resulta, em parte, a integração ou não do aluno no regime educativo especial¹⁸, segundo o Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto, com as vantagens e as desvantagens que daí decorrem. Também se pode incluir nesta actividade a avaliação das aprendizagens do aluno para a sua passagem ou não de ano

escolar, o que é um processo complicado para os professores da turma que têm como exigência para passagem de ano o domínio dos conteúdos desse ano, o que por vezes não acontece com os alunos a quem são atribuídas necessidades educativas especiais. Para esta decisão são especialmente chamados os professores de apoio educativo que, por vezes, conseguem convencer os professores a passar de ano escolar o aluno que não atingiu os objectivos definidos como mínimos para a passagem, o que também provoca grandes constrangimentos nuns e nos outros.

É também uma actividade praticada em alguns países entre os quais temos conhecimento de Espanha (Múrcia), em que 94% dos professores de apoio educativo estão envolvidos na actividade de avaliação/supervisão (Arnaiz & Castejón, 2001), na Austrália (Queensland), em que 95% dos professores referiram que eram solicitados para avaliar e monitorizar as necessidades dos estudantes (Forlin, 2001) e na Holanda 82% dos coordenadores de apoio estão envolvidos na avaliação e monitorização (Pijl & Van Den Bos, 2001).

O trabalho com a classe, em conjunto, é a actividade menos praticada (23.2%, quando agregados *quase sempre e sempre*), situação que já se tinha verificado aquando da análise das modalidades de apoio ao aluno. Esta actividade é realizada prioritariamente pelo grupo de professores com formação em Educação Especial, pelos que fizeram o Curso de Estudos Superiores em Educação, pelos que têm especialização em categorias educativas, pelos que têm menos tempo de serviço (1-14 anos) e pelos que têm menos idade (22-41 anos). Encontra-se significância estatística entre esta variável e a variável curso, pelo que se poderá afirmar que o tipo de curso pode influenciar as práticas realizadas.

Verifica-se que o grupo de professores que realizam mais uma e outra actividade tem características diferentes:

- *reflexão/avaliação* — professores especializados em Educação Especial, com o Curso de especialização, com especialização em Categorias da Deficiência, com mais tempo de serviço (15 a 29 anos) e mais idade (42 a 65 anos);
- *trabalho com a classe, em conjunto* — professores com formação em Educação Especial, com o Curso de Estudos Superiores em

Educação, com especialização em categorias educativas, com menos tempo de serviço (1-14 anos) e com menos idade (22-41 anos).

Pela análise realizada parece poder afirmar-se que o grupo de professores especializados através dos CESE's, mais jovem e com menos tempo de serviço trabalha mais com toda a classe, em conjunto com o professor, embora no global a percentagem total seja de 23.2%, o que sendo pouco é já um começo, um indicador de que a educação inclusiva já não é unicamente uma utopia e, sendo realizada pelos professores de apoio mais jovens e com menos tempo de serviço na área, poderá ser 'a luz ao fundo do túnel'.

A *planificação das actividades* e a *orientação das actividades do aluno com NEE's* são também actividades realizadas entre o professor de apoio educativo e a professora da classe a que pertence o aluno a quem são atribuídas necessidades educativas especiais, ocupando um lugar intermédio, a nível percentual, com maior destaque para a primeira (*planificação das actividades* — 78% de respostas obtidas, quando agregadas *quase sempre e sempre*).

Forlin (2001) fala-nos também do trabalho de planificação dos professores de apoio e os professores do ensino regular, nas escolas de Queensland (Austrália), como sendo uma actividade não desejada por uns e pelos outros, uma vez que os primeiros se queixam da falta de tempo, por excesso de trabalho burocrático, enquanto que os professores da classe regular só se disponibilizam durante o tempo do almoço ou no intervalo da manhã.

A planificação, como um processo negociado em conjunto (professor da classe, professor de apoio educativo e alunos¹⁹), é um exercício colectivo, "um exercício que depende da sintonia do professor com as expressões e as intenções dos membros do grupo" (Bruner, 1986: 132).

A colaboração com o professor da classe é uma actividade importante, podendo enquadrar-se naquilo a que Porter (1997) chama de equipas de resolução de problemas, constituídas por pares, para ir ao encontro dos problemas dos professores, utilizam uma abordagem estruturada, o que permite uma melhor utilização do tempo e a resolução dos problemas centrados na escola.

Com outros intervenientes

Para além da professora da classe, este grupo de professores de apoio educativo desenvolve trabalho com outros profissionais (61,2%, *quase sempre e sempre*), destacando-se os técnicos de saúde e os psicólogos, com o conselho executivo (34,7%) e conselho de docentes (54,7%), com os pais do aluno a quem foram atribuídas necessidades educativas especiais (54,4%) e com a comunidade em que se insere (27,7%).

O trabalho de colaboração com *outros profissionais* é o que tem maior concentração de respostas, destacando-se nele o grupo de professores que tem *formação em Educação especial*, que tem a *formação especializada*, como curso, que tem especialização em *categorias da deficiência*, que tem *entre 15 e 29 anos de serviço* em Educação Especial e que tem idade compreendida entre 42 e 65 anos.

A colaboração com o *conselho executivo* apresenta o menor índice de respostas, sendo priorizada, em função das respostas dadas, pelo grupo de professores que tem *formação em Educação especial*, que tem o *CESE*, como curso, que tem especialização em *categorias da deficiência*, que tem *entre 1 e 14 anos de serviço* em Educação Especial e que tem idade compreendida entre 22 e 41 anos.

Em termos estatísticos, é o facto de ter ou não formação em Educação Especial que desencadeia maior dependência entre variáveis; é o trabalho com os pais a variável mais dependente.

Colaboração com outros profissionais

Os outros profissionais mais envolvidos na colaboração, para além do professor da turma, são os *profissionais de saúde* (médicos, terapeutas e técnicos de saúde) e o psicólogo. Atendendo a que as necessidades educativas especiais, por vezes, podem ter origem em problemas de saúde e que os profissionais de saúde têm um grande impacto no campo educativo, são os mais procurados, a nível de colaboração. Os psicólogos são também parceiros privilegiados.

Ainscow, Porter & Wang (1997) falam da necessidade de envolvimento da equipa de profissionais e do compromisso de uma planificação realizada colaborativamente para que possa haver mudança nas escolas. Forlin (2001)

refere que, nas escolas de Queensland (Austrália), a colaboração com especialistas exteriores à escola se traduz numa prestação efectiva mínima.

Os professores de apoio que colaboram com outros profissionais (61,2%, neste estudo) podem fazer a diferença nas escolas e serem protagonistas da mudança necessária.

Colaboração com pais

Verifica-se, neste estudo, que mais do metade (54,4%) dos professores de apoio que responderam a esta questão estão envolvidos em trabalho com os pais. A maior concentração de respostas (*quase sempre e sempre*), nesta variável, é dada pelo grupo de professores que tem *formação em Educação Especial*, que tem o *CESE*, como curso, que tem especialização em *Categorias da Deficiência*, que tem *entre 15 e 29 anos de serviço* em Educação Especial e que tem idade compreendida entre 42 e 65 anos.

O trabalho com os pais é a variável mais dependente em termos de significância estatística. Verifica-se dependência em relação à *formação em Educação Especial*, ao *tempo serviço em E.E./Apoio educativo* e à *idade*.

Também Pijl & Van Den Bos (2001) referem que, na Holanda, 84% dos professores de apoio que responderam ao seu questionário fazem contactos com pais de alunos com NEE's.

Esta forma de estar com os pais decorre de novas teorias que salientam o seu papel no desenvolvimento das crianças a quem são atribuídas necessidades educativas especiais. As perspectivas transaccional e ecológica (Sameroff & Chandler, 1975; Bronfenbrenner, 1979) vêm alterar o foco da intervenção, antes centrado na problemática da criança e na intervenção dos técnicos, numa intervenção mais direccionada para o fortalecimento das capacidades da família e para o seu envolvimento. A teoria do suporte social de Dunst (1985) defende as relações de parceria entre pais e profissionais, em que o papel dos profissionais é impulsionar e consolidar as relações e interações entre pais e crianças, ajudando os pais na troca de informações, ao nível da educação e do desenvolvimento, e na procura de estratégias adequadas a cada criança (Cordeiro & Sanchez, 2005).

Colaboração com a gestão da escola

Neste estudo, a colaboração com a gestão da escola traduz-se no trabalho desenvolvido com o *Conselho de Docentes* e com o *Conselho Executivo*. As respostas dadas concentram-se mais no trabalho com o Conselho de Docentes (54,7% — agregando *quase sempre e sempre*) do que no trabalho com o Conselho Executivo (34,7%).

O grupo de professores que diz colaborar com a gestão da escola é diferente, quando se trata de um ou outro órgão. Assim:

- *Conselho de Docentes*: a maior concentração de respostas *quase sempre e sempre* recai no grupo de professores que tem *formação em Educação Especial*, que tem o CESE, como curso, que tem especialização em *Categorias da Deficiência*, que tem entre 15 e 29 anos de serviço em Educação Especial e que tem idade compreendida entre 42 e 65 anos;
- *Conselho Executivo*: a maior concentração de respostas *quase sempre e sempre* recai no grupo de professores que tem *formação em Educação Especial*, que tem o CESE, como curso, que tem especialização em *Categorias da Deficiência*, que tem entre 1 e 14 anos de serviço em Educação Especial e que tem idade compreendida entre 22 e 41 anos.

Verifica-se que com o Conselho de Docentes colaboram mais os que têm mais idade (42-65) e mais tempo de serviço (15-29) na Educação especial/Apoio educativo, enquanto que com o Conselho Executivo colaboram mais os que têm menos idade (22-41) e menos tempo de serviço (1-14). Verifica-se significância estatística no cruzamento da variável Conselho executivo e Curso.

As áreas de colaboração em que o professor de apoio educativo diz que está envolvido com o Conselho de docentes, segundo a análise que foi feita às respostas dadas, são:

- *resposta para os alunos com NEE's*;
- *dinâmica pedagógica da escola*;
- *organização e funcionamento global da escola*;

- *organização e funcionamento da escola, em relação aos alunos com NEE's*; e
- *formação*.

As actividades que têm como centro o aluno com NEE's são as que concentram maior número de respostas, verificando-se contudo uma participação acentuada na dinâmica global da escola.

- As áreas de colaboração com o Conselho Executivo têm o seu enfoque
- *no funcionamento global da escola*;
 - *no funcionamento da escola, no respeitante aos alunos com NEE's*;
 - *na gestão intermédia da escola*;
 - *na formação*.

A maior prioridade vai para a dinâmica global da escola.

Tanto num caso como no outro é importante essa colaboração, pois é nos órgãos de gestão da escola que são tomadas as medidas à volta das quais se organiza e funciona a escola. Verifica-se também o envolvimento dos professores de apoio educativo em acções de formação na escola, facto que também se pode verificar em Múrcia (Espanha), em que 23% dos professores que responderam ao questionário dizem que ajudam na formação de outros professores (Arnaiz & Castejón, 2001).

Uma liderança eficaz, difundida por toda a escola, é, no dizer de Ainscow, Porter & Wang (1997), uma das condições necessárias para se verificar a mudança nas escolas.

Nos exemplos de investigação sobre os professores de apoio educativo, analisados no âmbito deste trabalho, não se nota nas respostas dadas uma colaboração efectiva com os responsáveis das escolas. Sendo eles quem determina as prioridades da escola, a não colaboração não facilitará, certamente, o desempenho das tarefas dos professores de apoio.

Colaboração com a comunidade

Fazem trabalho de colaboração com a comunidade a que pertencem, quase sempre e sempre, 27,7% dos professores que responderam à questão sobre esta temática. Destes é o grupo de professores que tem *formação em*

Educação Especial, que tem o CESE, como curso, que tem especialização em *Categorias da Deficiência*, que tem entre 15 e 29 anos de serviço em Educação Especial e que tem idade compreendida entre 42 e 65 anos que mais colabora em actividades na comunidade.

O trabalho na comunidade encontra significância estatística, quando cruzado com a variável *formação em Educação Especial e curso*.

As áreas em que a colaboração se verifica, segundo a análise que foi feita às respostas emitidas, são:

- actividades lúdico-pedagógicas;
- protocolos informais com as instituições;
- apoio à família;
- partilha de informação;
- apoio material e humano; e
- actividades de animação do tempo livre.

São as actividades lúdico-pedagógicas que concentram maior número de respostas, operacionalizando-se em desenvolvimento de projectos, festas, visitas de estudo e exposições, por exemplo.

Como se pode verificar nas investigações analisadas no âmbito deste trabalho, os professores de apoio em Múrcia (Espanha) também colaboram com serviços externos de apoio (87%). Também na Holanda, 95% dos professores respondentes estão envolvidos em ligações com agências externas.

O trabalho de colaboração, abrindo espaço à partilha de saberes e experiências, permite gerar nas escolas e nas comunidades melhores condições e também os recursos necessários a uma educação eficaz e adequada para todas as crianças. Desenvolver a colaboração e a cooperação entre os professores como entre as crianças é muito importante, porque, como diz Vigotsky (1986: 7) em *Thought and Language*, "o que a criança pode fazer hoje em cooperação será capaz de o fazer amanhã sozinha".

Concluindo

Os professores de apoio educativo respondentes dizem que o seu trabalho junto do aluno a quem foram atribuídas necessidades educativas especiais se desenvolve, prioritariamente, na modalidade apoio directo e individual e que colaboram com os outros intervenientes no processo educativo do aluno.

A modalidade de intervenção mais praticada é a que elege um aluno, individualmente, para apoio, o que dá continuidade ao modelo introduzido nos anos setenta, aquando da integração escolar. A educação especial, para alunos especiais, operacionalizada com professores especialistas, com base num programa educativo concebido à medida da deficiência e para 'compensar' essa mesma deficiência, desenvolve-se quase paralelamente à educação regular, com poucos pontos de contacto entre si, o que não favorece as práticas de educação inclusiva.

Segundo Ainscow, Porter & Wang (1997: 63),

Em vez de se procurar identificar um *deficit* genérico, subjacente aos alunos que necessitam de apoio adicional, os programas educativos para os alunos com necessidades especiais deveriam centrar-se nas adaptações curriculares, capazes de assegurar o domínio das matérias curriculares. Assim, a promoção da igualdade de oportunidades para o sucesso educativo pode ser caracterizada em termos da utilização do tempo escolar, da qualidade de ensino, do conteúdo da instrução e das práticas do grupo.

Esta modalidade de apoio é mais praticada pelos professores de apoio sem formação nesta área, pelos que fizeram o curso de Formação especializada, pelos que estão especializados em Categorias da Deficiência, pelos que têm entre 1 e 14 anos de trabalho e pelos que se encontram no escalão etário dos 22 aos 41 anos. Em termos estatísticos, verifica-se significância estatística entre esta variável e as variáveis *Formação em Educação Especial e Tempo de serviço em Educação Especial/Apoio educativo*. Será que as gerações mais jovens estão a regressar em relação às conquistas realizadas pelos seus pais, nos anos sessenta e setenta?

Se, de acordo com a perspectiva da educação inclusiva em que o aluno está tanto mais incluído quanto conseguir desenvolver as suas aprendizagens com os outros, poderemos afirmar que os professores especializados, os que têm mais idade (42 a 65 anos), os que têm mais tempo

de trabalho nesta área (15-29 anos) e, de acordo com estes dados, praticam modalidades de apoio mais perspectivadas no âmbito da educação inclusiva.

Das quatro modalidades de apoio sugeridas para resposta, o apoio directo ao aluno, individualmente, é a modalidade considerada entre os teóricos nesta matéria a menos inclusiva; a considerada teoricamente mais inclusiva, *apoio ao aluno em conjunto com a classe (parceria pedagógica)*, é a modalidade menos praticada por estes professores de apoio.

Para local de apoio directo e individual, estes professores de apoio elegem a *carteira do aluno*, sentando-se a seu lado, para o 'ajudar' a realizar as actividades que lhe são propostas, ajudando, assim, a discriminação do aluno e de si próprios. O aluno diminui as oportunidades de socialização com os pares através das aprendizagens e o professor de apoio, assumindo o estatuto de 'aluno', perde em estatuto como professor parceiro do professor da classe e, conseqüentemente, em identidade profissional inerente a esta função específica.

A colaboração com os intervenientes do processo educativo mais directamente ligados ao aluno: professor, técnicos de saúde e psicólogo, pais e gestão da escola, nos respectivos contextos, é também uma prioridade para estes professores. Embora, em média, menos de metade destes professores (46,54%) esteja envolvido em actividades de colaboração com os outros intervenientes do processo, eles representam um passo em frente para uma abertura da escola.

O professor da classe é o interveniente privilegiado em termos de colaboração, sendo a *reflexão/avaliação* a actividade mais desenvolvida e nela estando envolvidos (*Quase sempre* e *Sempre*) 88,6% dos professores respondentes. O *trabalho com a classe, em conjunto*, envolve 23,2% destes professores de apoio.

Relativamente aos outros intervenientes com os quais se verifica colaboração, são os outros profissionais (psicólogo e profissionais da saúde e da reabilitação) que colhem maior percentagem de respostas (61,2%). A colaboração com a comunidade tem uma pequena representação (27,7%).

De salientar também o trabalho desenvolvido com a gestão da escola: Conselho de Docentes e Conselho Executivo. Embora, em média, menos de metade (44,7%) se tenha pronunciado sobre o desenvolvimento de trabalho

com a gestão da escola, ele constitui um começo importante e determinante na construção de escolas mais inclusivas. Uma liderança forte é um dos factores enunciados por Ainscow, Porter & Wang (1997), entre outros, para o desenvolvimento de escolas que apostem na mudança, na experimentação e em escolas mais equitativas.

Notas

- 1 «Eles não sabem, nem sonham/que o sonho comanda a vida/que sempre que um homem sonha/o mundo pula e avança/como bola colorida entre as mãos de uma criança». A. Gedeão (1956). *Movimento Perpétuo*.
- 2 Conferência realizada na Faculdade de Motricidade Humana, em 3 de Maio de 2005.
- 3 Armstrong e Barton (2003) dão o exemplo de *Ullswater Community College* como comunidade inclusiva.
- 4 Esta dinâmica foi também desenvolvida em Portugal, onde M. Ainscow acompanhou o desenvolvimento de projectos neste âmbito.
- 5 Informação recolhida no *Inclusive and Supportive Education Congress*, Glasgow, 1-4 Agosto/2005. No congresso vários projectos foram apresentados, neste âmbito.
- 6 Cite-se, a propósito, Gardou & Develay (2005), na sua pertinente caminhada ao longo da História, fazendo realçar os grandes pioneiros da Educação para os excluídos dos sistemas educativos.
- 7 Republicado: Despacho n.º 10856/2005, de 13 de Maio.
- 8 Despacho n.º 10 856/2005, de 13 Maio – reajustamentos ao quadro regulamentar relativo aos apoios educativos, consagrado no Despacho n.º 105/97, de 30 de Maio.
- 9 A nova proposta de Lei de bases, votada pelo Presidente da República, e o Anteprojecto que visava a substituição do decreto-lei 319/81, também ele não publicado, recauam relativamente às aquisições feitas em matéria de escola inclusiva (Niza, 2004; Duarte, Sanches & Brites, 2005).
- 10 Célestin Freinet (1896-1966), pedagogo francês, defensor dos princípios da educação nova, hoje postos em paralelo com Paulo Freire e Habermas (Kerlain, 2003. Conferência proferida na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias).
- 11 94%, em 2002/2003 (dados do Observatório dos apoios educativos).
- 12 Os professores dizem com frequência «não vale a pena, ele não aprende...»
- 13 Constata-se, nas escolas, que o nível de exigência das actividades propostas para estes alunos é muito baixo.
- 14 Com a Declaração de Salamanca (1994) foi retomado, no essencial, o conceito de Necessidades Educativas Especiais introduzido pelo Education Act (1981), ao reafirmar: «a expressão 'necessidades educativas especiais' refere-se a todas as

crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade" (p.6).

- 15 Utilizou-se nesta parte do trabalho a expressão 'aluno com Necessidades Educativas Especiais' porque é a expressão utilizada no questionário aplicado, uma vez que é assim que falam os professores quando se referem a estes alunos, ainda resultado da perspectiva de que o aluno é o único responsável pelo seu défice e não o resultado da interação que se estabelece entre todos: aluno, intervenientes e contextos onde as aprendizagens ocorrem.
- 16 A diferença entre um grupo e outro é apenas de 0.2%.
- 17 De notar que a falta de espaços disponíveis nas escolas do primeiro ciclo pode 'empurrar' os professores de apoio educativo para dentro das salas de aula.
- 18 Embora a legislação não o exija, é prática corrente exigir comprovativos médicos para o aluno ser incluído no regime educativo especial.
- 19 Pode haver outros intervenientes, os quais devem participar, se possível, na planificação das actividades.

Referências

- AINSCOW, Mel (1991). Effective schools for all: an alternative approach to special needs in education. In M. Ainscow (Ed.), *Effective Schools for All*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- AINSCOW, Mel (1995). *Education for all: making it happen*. Communication présentée au Congrès International d'Education spéciale, Birmingham, Angleterre.
- AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon & WANG, Margaret (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (textos originais em inglês, apresentados em Salamanca, 1994).
- AINSCOW, Mel (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), pp. 76-80.
- AINSCOW, Mel & FERREIRA, Windyz (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- ARMSTRONG, Felicity (2001). Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue Française de Pédagogie*, 134, pp. 87-96.
- ARNAIZ, Pilar & CASTEJÓN, Juan-Luis (2001). Towards a change in the role of the support teacher in the spanish education system. *European Journal of Special Needs Education*, 16, nº 2, pp. 99-110.
- BARDIN, Laurence (1977). *L'analyse de Contenu*. Paris: PUF.
- BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- BRONFENBRENNER, Urie (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: University Press.
- BRUNER, Jerome (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CANÁRIO, Rui (2006). A escola – da igualdade à hospitalidade. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- CÉSAR, Margarida (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- CORDEIRO, Madalena & SANCHES, Isabel (2005). Práticas de educação inclusiva: o envolvimento da família em intervenção precoce. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 75, pp. 14-22.
- CORREIA, Luís (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, Luísa & STOER, Stephen (1997). Investigação-acção e produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação Intermulticultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, 7, pp. 7-28.
- CORTESÃO, Luísa (2003). Cruzando conceitos. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, Ana B. da (1998). Projecto 'Escolas inclusivas'. *Inovação*, 11, pp. 57-86.
- COSTA, Ana B. da (2003). *Uma escola para todos. Caminhos Percorridos e a Percorrer*. [Em linha] [Acedido em 15 de Setembro de 2004, disponível em <http://www.malhatlantica.pt>].
- DUARTE, Rosa; SANCHES, Isabel & BRITES, Isabel (2004). Projecto de Decreto-lei da educação especial e dos apoios sócio-educativos (Parecer). *Revista Lusófona de Educação*, 03, pp. 153-157.
- DUNST, Carl J. (1985). *Early Intervention in USA. Theory and Practice*. New York.
- ESTRELA, Albano (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: INIC.
- FORLIN, Chris (2001). The role of the support teacher in Australia. *European Journal of Special Needs Education*, 16, nº 2, pp. 121-131.
- FREINET, Célestin (1976). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- FREIRE, Paulo (1961). *Ideologia e Educação: Reflexões Sobre a não Neutralidade da Educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GARDOU, Charles. (2005). Helen Adams Koller: da la fillelle sourde et aveugle à l'écrivain et à la conférencière. *Reliance*, 16, 106-114.
- GARDOU, Charles & DEVELAY, Michel (2005). O que as situações de deficiência e a educação inclusiva 'dizem' às Ciências da Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 06, pp. 31-45.
- HEGARTY, Seamus (2006). Inclusão e educação para todos: parceiros necessários. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: FMH Edições.

- MAROCO, João (2003). *Análise Estatística – Com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- MEIJER, Cor (coord.) (2003). *Educação Inclusiva e Práticas do Sala de Aula*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- MIALARET, Gaston (2003). *Propos Impertinents sur l'Éducation Actuelle*. Paris: PUF.
- MITTLER, Peter. (2000). *Working Towards Inclusive Schools: Social Contexts*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- NIZA, Sérgio (2004a). *Escola Inclusiva Evolução e Perspectivas*. 1º Seminário sobre Cidadania e Direito à Inclusão. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 21 de Maio.
- NIZA, Sérgio (2004b). Um novo sistema de educação especial: a legitimação do Apartheid. *Escola Inclusiva*. Janeiro/2004, pp. 8-11.
- PEREIRA, Alexandre (2003). *SPSS - Guia Prático de Utilização*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PERRENOUD, Philippe (1997). *Pédagogie Différenciée: des Intentions à l'Action*. Paris: ESF.
- PORTER, Gordon (1997). *Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: I. I. E.
- ROBERT, André & BOUILLAGUET, Annick (1997). *L'Analyse de Contenu* (2ième édition). Paris: PUF.
- RODRIGUES, David (org.) (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, David (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2003) Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- SAMEROFF, Arnold & CHANDLER, Michael (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz; M. Hetherington; S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Eds.), *Review of Child Development Research*, vol. 4, pp. 187-244.
- SANCHES, Isabel (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-142.
- SANCHEZ, Pilar (2003). Perspectives de formation. In B. Belmont & A. Vèrillon, *Diversité et Handicap à l'École. Quelles Pratiques Éducatives pour Tous?* Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- PIJL, Sip Jan & VAN DEN BOS, Kees (2001). Redesigning support in the Netherlands. *European Journal of Special Needs Education*, 16, nº 2, pp. 111-119.
- SORIANO, Victoria (1999). Le soutien aux enseignants - organisation du soutien aux enseignants travaillant avec les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire - Tendances dans 17 pays européens. *European Agency for Development in Special Needs Education*.
- TEODORO, António (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Afrontamento.
- THOMAS, Gary; WALKER, David & WEBB, Julie (1996). *The Making of the Inclusive School*. London: Routledge.
- UNRUG, Marie Christine (1974). *Analyse de Contenu et Acte de Parole*. Paris: Delarge.
- VALA, Jorge (1986). *A Análise de Conteúdo*. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (5.ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- VIGOTSKY, Lev (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- WANG, Margaret (1997). Atendendo alunos com necessidades educativas especiais. In M. Ainscow; G. Porter & M. Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: IIE.
- WARWICK, Cliff (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- WILSON, John (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 3, pp. 297-304.
- ZEICHNER, Kenneth (1993). A formação reflexiva de professores. *Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

IN QUEST OF SIGNS OF INCLUSIVE EDUCATION: THE SUPPORT TEACHER'S PRACTICES

Abstract

Since the Declaration of Salamanca (1994) and related international political compromises, the inclusive school movement and therefore that of inclusive education is being overused by politicians and education experts in their speeches. Special education, which works in parallel with the regular school system, should give way to inclusive education practices. These practices based on the human diversity and working with inclusive differentiation and cooperative learning methodologies can make the success of all through the success of each one and therefore lead to the emergence of a new school paradigm. In this paper, we look for signs of inclusive education in the support teacher's practices. The research tool used was a questionnaire, which was applied to primary school teachers working in the Lisbon area. It was shown that the signs of inclusive education in the practices of the support teachers are scarce. Their pedagogical activity is closer to the Special Education methodologies. One wonders whether those responsible for the management of difference and diversity at school are indeed playing the role they are expected. If not, why not?

Keywords

Special education needs; Integration school; Inclusive school; Inclusive education practices

A LA RECHERCHE D'INDICATEURS D'ÉDUCATION INCLUSIVE: LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS DE SOUTIEN

Résumé

Depuis l'adoption des compromis internationaux, comme la Déclaration de Salamanca (1994), le mouvement de l'École inclusive et, en conséquence,

celui de l'Éducation inclusive est en train de faire des racines dans le discours des politiques et des experts de l'Éducation. On préconise que l'Éducation spéciale, une éducation parallèle au système d'éducation régulière, soit remplacée par des pratiques éducatives inclusives. Celles-ci, en valorisant la diversité humaine et en utilisant des méthodologies de différenciation inclusive et d'apprentissage coopératif, conduisent au succès de tous à partir du succès de chacun et déclenchent l'émergence d'un nouveau paradigme scolaire. On a cherché, dans les pratiques des professeurs de soutien éducatif, indicateurs d'éducation inclusive. On a enquêté les professeurs de soutien éducatif travaillant à l'enseignement basique, dans la région académique de Lisbonne. Cette étude a démontré très peu d'indicateurs d'éducation inclusive dans les pratiques des professeurs de soutien éducatif. Leur action pédagogique semble plus rapprochée de celle de l'éducation spéciale. Les gens responsables pour la gestion de la différence et la diversité à l'école, jouent-ils leur rôle? Qu'est ce que les empêche de le faire?

Mots-clé

Besoins éducatifs spécifiques; Inclusion scolaire; Éducation inclusive; Pratiques d'Éducation inclusive

Recebido em Dezembro, 2006

Aceite para publicação em Maio, 2007

Redes na educação: questões políticas e conceptuais

Jorge Ávila de Lima

Universidade dos Açores, Portugal

Resumo

Hoje, os educadores, os líderes das organizações educativas e os responsáveis políticos vêm-se confrontados com a necessidade de desenvolverem a sua acção num contexto marcado crescentemente pela ausência de uma única entidade reguladora central e pela dimensão colectiva e interorganizacional da sua actividade. No presente artigo, sistematizam-se as razões da falência do governo centralizado da educação, apontam-se as alternativas desenvolvidas para lhe fazer face (especialmente a Nova Gestão Pública) e analisa-se o modelo da organização em rede enquanto proposta para assegurar a governação dos assuntos educativos de uma forma mais eficaz. No artigo, propõe-se uma tipologia de redes assente em três vectores (génese, composição e estrutura) que visa permitir e sustentar uma crítica das visões normativas actualmente existentes sobre estas entidades na educação.

Palavras-chave

Redes educativas; Análise de redes sociais; Governação/regulação da educação; Nova gestão pública

Introdução

Actualmente, um dos maiores desafios que se colocam aos profissionais da educação é o de serem capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente não exclusivamente no intercâmbio directo com os "seus" alunos, mas também na interacção alargada com outros

profissionais, quer da sua área de intervenção quer de outros domínios com ela relacionados. Desde há algumas décadas, a prática isolada na sala de aula tem vindo a perder centralidade como modo legítimo de desenvolver a acção educativa.

Também para os líderes das organizações educativas, está a tornar-se cada vez mais claro que o seu papel consiste em trabalhar não só no interior da sua instituição, mas também, crescentemente, com outras entidades situadas para além dela. Existem já muitas escolas que, conscientes desta realidade, praticam uma forma de gestão estratégica que consiste em tirar partido ('capitalizar', como se diz em linguagem económica) do complexo sistema interorganizacional em que se integram, tendo em vista melhorar a sua posição e fazer avançar os seus interesses, enquanto outras se limitam a manter o seu modo de funcionamento tradicional, isolando-se da participação no novo e complexo ambiente relacional interinstitucional que caracteriza o mundo educativo contemporâneo.

As questões da interacção com entidades múltiplas também se colocam ao nível da própria governação da educação, entendida ao nível mais sistémico. Na verdade, hoje, as funções educativas públicas já não são do domínio exclusivo dos governos, nem funções tradicionalmente tidas como privadas estão totalmente fora da sua alçada (Lima & Afonso, 2002; Agranoff & McGuire, 2003; Barroso, 2003a; Formosinho, Fernandes, Machado & Teixeira, 2005).

Na própria comunidade académica, os conceitos de 'governança' e de 'modo de regulação' (este último, mais comum nos países menos influenciados pela cultura anglo-saxónica) evoluíram, ao longo do tempo, de uma aceção mais centrada no papel e na intervenção formal do Estado, enquanto entidade responsável em exclusivo pela orientação e coordenação da vida social, para uma versão mais abrangente que integra também o papel que os diferentes agentes sociais desempenham nesses processos de orientação e de coordenação (Barroso *et al.*, 2002).

O conhecimento destas realidades constitui um desafio para os estudiosos das organizações, que estão habituados a incidir a sua atenção sobre as hierarquias e os processos intra-organizacionais e não tanto sobre realidades interactivas *entre* organizações. Aqueles que reflectem sobre as transformações operadas nas estruturas organizacionais e nos processos de

tomada de decisão que ocorrem nas sociedades ocidentais contemporâneas têm-se interessado cada vez mais pela ideia da *rede* enquanto mecanismo alternativo susceptível de assegurar uma melhor coordenação da acção social (Thompson, 2003) e uma governança mais eficaz da educação.

O interesse actual pelas redes deve ser situado num contexto político marcado por diversos fenómenos históricos recentes: do lado profissional, o crescente interesse pela necessidade de se pensar a acção educativa numa dimensão mais institucional, organizacional ou colectiva; do lado político, a insatisfação com os resultados das soluções hierárquicas e centralistas utilizadas pelos governos e, posteriormente, com as receitas de mercado introduzidas pela Nova Direita quando ocupou o poder (especialmente nos EUA e na Grã-Bretanha, no final dos anos 80), a que acresce o desencanto mais recente com os resultados não menos decepcionantes da conhecida 'Terceira Via'.

No presente texto, proponho-me fazer um balanço crítico sobre estas evoluções no mundo profissional, organizacional, político e académico, tendo em vista destacar, contextualizar e interpretar o apelo à utilização das redes como modelo de governança da educação. Para o efeito, começarei por caracterizar brevemente o centralismo burocrático enquanto forma de governo, apontando as suas vantagens e debilidades. Seguidamente, sistematizarei os traços distintivos dos modelos políticos inspirados no mercado e discuti-los-ei, dando particular destaque às promessas da 'Nova Gestão Pública' e às suas limitações enquanto forma de governar a educação. Em terceiro lugar, darei atenção aos novos modelos de regulação social da educação que têm sido propostos como alternativas à regulação hierárquica ou mercantil, concedendo especial ênfase à noção da governança em rede. Por existir uma ampla promiscuidade conceptual neste âmbito, dedicarei a parte final do texto a alguma clarificação conceptual sobre o que entendo por redes e que tipos de organizações considero importante distinguir neste domínio. O capítulo termina com um breve balanço sobre as apropriações políticas a que a noção de rede tem sido sujeita e sobre as estratégias conceptuais ao nosso dispor para compreender e criticar tais apropriações.

O centralismo burocrático como forma de governo de educação

As hierarquias foram, durante muito tempo, mecanismos essenciais e quase exclusivos de coordenação da vida social. Este modo de coordenação assenta em meios administrativos e caracteriza-se pela existência de um desenho organizacional e de uma direcção regulada por regras, bem como de acções deliberadas que procuram concretizar objectivos pré-especificados.

Uma hierarquia exige, em primeiro lugar, uma tomada de decisão política, que é seguida de acções dirigidas com o intuito de implementar essa decisão. A hierarquia é, assim, "um mecanismo de controlo estruturado" (Thompson, 2003, p. 23) existente em organizações desenhadas em patamares e divisões (por exemplo, departamentos), ordenados sequencialmente e obedecendo a uma lógica de subordinação gradual, com autoridade ou poder decrescente a partir do topo.

Numa hierarquia, o objectivo da gestão é controlar a organização, de modo a garantir que as diferentes partes da mesma ajam num sentido único: o da produção dos objectivos desejados. Para o conseguir, recorre-se a mecanismos burocráticos, como a definição e imposição de regras uniformes e universais, a estipulação de padrões de desempenho a observar, a emissão de ordens e de directivas, a supervisão da acção dos membros e das unidades organizacionais, a monitorização das suas actividades e comportamentos e a realização de auditorias, entre muitas outras práticas. Tudo isto ocorre no âmbito de uma estrutura de comando em forma piramidal, orientada do topo para a base.

As hierarquias foram (e continuam a ser, em muitos casos) o modo preferido de organização e de coordenação da vida social utilizado pelos governos que assentam a sua acção em modelos de poder centralizados, nomeadamente no campo da educação. Fernandes (2005) define centralização, globalmente, como um sistema de administração em que "a responsabilidade e o poder de decidir se concentram no Estado ou no topo da Administração Pública cabendo às restantes estruturas administrativas, onde se incluem naturalmente as escolas, apenas a função de executar as directivas e ordens emanadas desse poder central" (p. 54).

Neste modelo de governo assente na noção de um único actor central, as questões da governação e da definição de políticas públicas são concebidas com base numa delimitação entre dois mundos distintos: o da política e o da administração. No âmbito da política, chega-se a decisões sobre a formulação dos problemas e dos objectivos de acção. Seguidamente, apela-se ao conhecimento científico para desenhar medidas e programas de implementação das mesmas. Contrariamente à tomada de decisões, a fase da implementação é encarada como um processo não-político, como uma actividade técnica potencialmente programável (Kickert, Klijn & Koppenjan, 1997: 7). A avaliação do sucesso ou do fracasso das medidas é feita com base no nível de concretização das finalidades políticas formais. Pressupõe-se neste modelo que a formulação de políticas e a governação poderão ser melhoradas através da racionalização das políticas, da clarificação de objectivos, da redução do número de participantes na fase da implementação, de uma melhor informação a respeito das intenções subjacentes às políticas e de uma maior monitorização e controlo das actividades desencadeadas (Kickert, Klijn & Koppenjan, 1997: 8).

Formosinho (2005) identifica um conjunto de vantagens inerentes à centralização dos sistemas educativos: a garantia da unidade de acção do Estado, a coordenação da actividade administrativa e a respectiva racionalização, com maior impessoalidade (e, portanto, isenção das decisões tomadas) e também uma maior coerência (adopção de decisões uniformes para situações semelhantes) no desenvolvimento da acção governativa. Ainda segundo o autor, a centralização também permite uma maior difusão das inovações oriundas do centro, em momentos de mudança radical, e uma maior potencialização dos recursos dos especialistas, quando estes são em número escasso. Fernandes (2005) também refere a vantagem de a centralização "impedir o controlo da educação por grupos de interesses corporativos, organizações, sindicais, ou movimentos radicais", a de "contrariar a manutenção das desigualdades entre regiões e localidades de um mesmo país" e a de "impedir previsíveis tendências etnocéntricas, racistas ou xenófobas a nível local", entre outros benefícios (p. 70).

Contudo, como sublinha Formosinho (2005), ao longo do tempo, a centralização passou de conquista histórica sobre o arbitrio e a ineficiência a fenómeno negativo, caracterizado por aspectos como os enormes custos

inerentes a um aparelho administrativo central gigantesco, a ineficácia, a morosidade dos processos de decisão e a falta de agilidade para dar resposta à crescente complexidade dos problemas com que se confrontam as sociedades contemporâneas. O autor refere, por exemplo, o sentimento de impotência dos serviços locais num sistema centralizado para resolverem os problemas que vivenciam, o que conduz a "uma atitude de progressiva desresponsabilização perante o serviço e os utentes, proveniente da interiorização da não legitimidade para decidir" (p. 18). O centralismo também provoca um atrofiamento da participação política dos cidadãos, o que mina a qualidade da democracia e provoca a desresponsabilização dos agentes administrativos locais e, conseqüentemente, a falta de empenhamento e a paralisia dos organismos, com prejuízo para a qualidade dos serviços oferecidos. Tudo isto ocorre porque, para usar as palavras do autor, "o modelo centralizado não é apenas um sistema técnico de decisão, baseado numa racionalidade de base legal, mas [também] um sistema de distribuição desigual do poder entre o centro e a periferia" (p. 19).

O modelo de governo assegurado por um actor único e central parte do princípio de que o agente central conhece todos os problemas públicos relevantes e dispõe de informação correcta sobre eles e sobre as soluções adequadas, o que é irrealista, dada a complexidade e a multiplicidade de elementos e de actores implicados. Esse modelo também desvaloriza os pontos de vista, interpretações e interesses dos outros actores, considerando-os simplesmente mal informados e interpretando a sua resistência como uma reacção conservadora face à inovação (Kickert, Klijn & Koppenjan, 1997: 8). Dito de outra forma, o modelo nega a natureza política da governação e revela-se incapaz de tirar partido das capacidades e dos recursos dos actores locais.

Os modelos políticos inspirados no mercado e as promessas da 'nova gestão pública'

O mercado como mecanismo de regulação

Alguns autores contrapõem ao modelo centralista um modelo de actores múltiplos que assenta na valorização das perspectivas dos corpos sociais e dos grupos-alvo das políticas, numa abordagem *bottom-up*,

independentemente de se tratar de entidades públicas, quasi-públicas ou privadas. No âmbito deste modelo alternativo, os interesses dos actores locais são tomados como ponto de partida para avaliar as políticas públicas e a governação: elas são julgadas quanto ao grau em que conseguem dar aos actores os recursos e o poder necessários para lidar com os problemas com que se deparam. Segundo este modelo, o fracasso das políticas centralistas no âmbito da educação deve-se à exclusão dos actores locais do processo de tomada de decisão política e à escassez de recursos; a governação poderia ser melhorada se existissem mais recursos e uma maior autonomia de decisão desses actores. Nas suas versões mais extremas, tal modelo dá origem à reivindicação da descentralização, do auto-governo e até da privatização, com o conseqüente recuo ou abandono total da esfera pública por parte do Estado. Na sua versão limite, é advogada a adopção de um mecanismo de coordenação alternativo ao das hierarquias: o do mercado.

O traço mais distintivo do mercado é, afegadamente, o facto de consistir num mecanismo que garante a ordem e a coordenação das actividades de um sistema (normalmente, o económico) sem que exista um centro coordenador que o dirija conscientemente (Thompson, 2003: 4). Neste caso, a tomada de decisões tem uma natureza descentralizada e ocorre num contexto de relações competitivas entre actores, assentes em modos de contratualização com uma base legal, formalmente estabelecidos. No mercado, nenhum actor tem o poder de exercer controlo total sobre o processo de trocas que nele tem lugar. Verificam-se processos de procura, sendo as preferências dos actores (entendidos essencialmente enquanto 'consumidores') determinantes para o resultado a que se chega nas trocas estabelecidas. No mercado, a interacção é espontânea e não se baseia em nenhuma estrutura intencionalmente desenhada para coordená-la.

Raramente a introdução de mecanismos de mercado no sector público e, em particular, na esfera da educação tem sido praticada de forma "pura e dura". A penetração deste modelo nos modos de governo de educação tem sido concretizada, sobretudo, enquanto parte integrante de estratégias gerencialistas mais globais que visam modificar o modo dominante de intervenção do Estado, sem com isso provocar uma sua retirada total da arena educativa. O melhor exemplo destes desenvolvimentos é a crescente difusão do modelo da Nova Gestão Pública (*New Public Management*)

enquanto arquétipo estruturador das transformações operadas recentemente na forma de o Estado assegurar a regulação da vida social e a gestão dos corpos e entidades que tem sob a sua responsabilidade directa.

A Nova Gestão Pública

Como recorda Torres (2004), a expressão 'Nova Gestão Pública' surgiu no início dos anos 90 na literatura académica (Aucoin, 1990; Hood, 1991) para designar as transformações introduzidas por alguns países anglo-saxónicos nos seus sistemas de administração pública a partir dos anos 80. Trata-se de uma transformação de paradigma na governação pública que aplica ao serviço público mecanismos característicos do mercado (Bardouille, 2000: 86). Tornou-se, nos últimos 15-20 anos, numa "nova ortodoxia" (Pollit, 2000: 182) sobre a forma de conduzir e administrar os assuntos públicos de governo.

No princípio dos anos 90, a Nova Gestão Pública encontrou as suas raízes em dois movimentos complementares: o gerencialismo (*managerialism*) e a nova economia institucional (Rhodes, 1996). O gerencialismo consiste na introdução, no sector público, de métodos de gestão característicos do sector privado: a gestão assegurada por profissionais, a definição de padrões explícitos de desempenho e de formas de medi-lo, a gestão por resultados, a racionalização dos custos e a proximidade ao consumidor. A nova economia institucional, por seu lado, caracteriza-se pela introdução de estruturas de incentivos (de que é exemplo a competição em contexto de mercado) na provisão de serviços públicos. Este modelo económico apela à dissolução dos sistemas burocráticos, à promoção de uma maior competição, através da contratação externa e dos quase-mercados, e à colocação da ênfase no exercício do direito de escolha por parte dos consumidores. Ao longo dos anos 90, ambas as tendências se combinaram para produzir um modelo que acabou por ficar conhecido como a Nova Gestão Pública e que nalguns países (com destaque para a Inglaterra e para a Nova Zelândia) fez fortes incursões no sector da educação pública.

A mudança do modelo de gestão da administração pública 'clássica' para o da Nova Gestão Pública implicou diversas transformações, entre as quais se destacam a introdução de novas práticas ao nível orçamental e

contabilístico, sendo os resultados medidos com base em indicadores de desempenho de natureza quantitativa; a visão das organizações públicas como espaços onde se desenvolvem relações de baixa confiança entre os agentes, o que dá origem a contratos de trabalho nos quais se introduzem incentivos ligados ao desempenho; a desagregação de funções separáveis com a introdução de mercados ou quase-mercados e, em particular, uma acentuação da distinção entre fornecedores e receptores de serviços, em substituição da tradicional unificação funcional das estruturas de planificação e de provisão; a introdução de mecanismos de competição entre os fornecedores de serviços, incluindo as agências públicas, ou entre elas e empresas ou entidades sem fins lucrativos; e a desconcentração dos papéis dos fornecedores, reduzindo-os à menor dimensão possível e permitindo aos utilizadores escolher o fornecedor preferido (Dunleavy & Hood, 1994: 9).

A Nova Gestão Pública é apresentada pela OCDE como um novo paradigma global para assegurar o controlo e a organização dos serviços públicos dos Estados (Christensen & Laegreid, 2001). O fenómeno da globalização, alimentado pela crescente interdependência das economias e pela gradual convergência das ideologias e das políticas advogadas pelos diferentes países, tem funcionado como principal catalisador da proliferação dos conceitos e das práticas advogados por este modelo (Bardouille, 2000). A influência dos princípios da Nova Gestão Pública tem sido poderosa e faz-se sentir em inúmeros contextos nacionais. A influência deste modelo no mundo da educação verifica-se à escala global, especialmente quando encarada ao nível macro, sendo possível observar "uma relativa sincronia das reformas, uma forte similitude entre alguns eixos estruturantes e estratégias adoptadas, e até mesmo uma consonância argumentativa quanto aos imperativos das mudanças" (Lima & Afonso, 2002: 7).

No entanto, a influência da Nova Gestão Pública sobre os diversos países está longe de ter sido uniforme, quer porque partiram de pontos de partida diferentes quer porque demonstram diferentes capacidades para implementar estas reformas (Pollit, 2000) ou para resistir-lhes, quer ainda porque escolheram selectivamente os aspectos da Nova Gestão Pública que adoptaram, os quais tiveram de ser conciliados e interagiram com as características históricas, sociais e culturais dos contextos em que foram introduzidos (Christensen & Laegreid, 2001; Lima & Afonso, 2002; Barroso, 2003b; Afonso, 2009).

É neste contexto que Barroso (2003b) refere os efeitos de contaminação, mas também de hibridização e de 'mosaico', que se verificam na evolução dos modos de regulação estatal da educação à escala global. As soluções encontradas no terreno das práticas sociais e dos arranjos institucionais assumem formas híbridas de natureza diversa, como demonstrou, por exemplo, Antunes (2004), para o caso das escolas profissionais em Portugal. Na União Europeia, Torres (2004) distingue quatro modelos administrativos que condicionam fortemente o modo como os postulados da Nova Gestão Pública têm sido apropriados e aplicados: o Anglo-saxónico (Inglaterra e País de Gales, Escócia e Irlanda), o Germânico (Alemanha, Áustria e Suíça), o Nórdico (Dinamarca, Finlândia, Noruega e Suécia, podendo integrar-se nele também a Holanda) e o do Sul da Europa (Bélgica, Espanha, França, Itália e Portugal).

A Nova Gestão Pública é, paradoxalmente, uma faca de dois gumes, que apela, simultaneamente, à centralização e à devolução (Christensen & Laegreid, 2001). Dito de outro modo, a ideia de um controlo estrito dos sistemas de acção por parte de um centro continua a ser preponderante nesta filosofia, não obstante o seu apelo à participação dos actores locais e à respectiva responsabilização. Por isso, o modelo da Nova Gestão Pública não deve ser confundido com uma mera implementação pura do modelo do mercado na regulação da vida social. O recuo do Estado na provisão directa de serviços públicos não significa necessariamente, como sublinha Afonso (2003), o enfraquecimento do seu controlo sobre esta provisão, pois ele socorre-se de novos mecanismos de regulação que lhe permitem manter e até aprofundar o seu controlo sobre o funcionamento global do sistema e as relações que se estabelecem entre os diferentes actores nele envolvidos.

Limitações e fracassos da 'Nova Gestão Pública'

É difícil fazer um balanço justo sobre os efeitos da introdução da Nova Gestão Pública no domínio da governação, porque quer os seus defensores quer os críticos são pouco claros na apresentação de argumentos fundamentados: os primeiros fazem declarações de fé evangélicas em que exageram o impacto deste modelo de gestão em termos de eficiência dos serviços públicos, baseando-se apenas em dados muito preliminares ou escolhidos de forma bastante selectiva; os segundos apolam as suas

alegações em evidências dispersas e pouco sistemáticas, assentes frequentemente em experiências particulares (Dunleavy & Hood, 1994: 13).

Existem, contudo, algumas evidências de que a Nova Gestão Pública não tem estado à altura das suas promessas: diversos países que iniciaram experiências com este modelo nos seus sistemas administrativos acabaram por cancelar recentemente essas reformas, por se revelarem demasiado caras para os resultados que apresentam, por não demonstrarem os ganhos de eficácia, de eficiência e de qualidade prometidos, e por terem um impacto negativo sobre as práticas democráticas e sobre os direitos civis dos cidadãos, entre outras razões (para o caso suíço e holandês, ver Noordhoek & Saner, 2005). Por exemplo, Bardouille (2000: 92-94) cita estudos que demonstram que a entrega de tarefas públicas a entidades externas aos serviços estatais (geralmente, a empresas privadas), através da celebração de contratos, não implica necessariamente uma redução substancial dos custos envolvidos, nem a consequente poupança de recursos por parte do Estado (ver também Pollit, 2000).

A 'Nova Gestão Pública' foi alvo de inúmeras e contraditórias críticas, que Dunleavy & Hood (1994: 10 e segs.) sintetizam em quatro grupos principais:

- Os *fatalistas* acreditam que o sector público sofre de problemas básicos omnipresentes e insolúveis que nenhum sistema de gestão conseguirá eliminar — por isso, acentuam que sob a nova linguagem da Nova Gestão Pública persistem problemas antigos que ela não conseguiu solucionar;
- Os *individualistas* (de que o Compromisso Portugal constitui um bom exemplo) sustentam que a Nova Gestão Pública é insatisfatória porque não vai suficientemente longe relativamente à estrutura tradicional da administração pública — na sua perspectiva, só a privatização total, a universalização dos contratos individuais de trabalho, o pagamento em função do desempenho e o fim das prerrogativas por antiguidade no serviço representariam uma solução aceitável;
- Os *'hierarquistas'* consideram que a Nova Gestão Pública pode implicar a perda do controlo do processo de mudança,

prejudicando irremediavelmente a viabilidade da gestão dos serviços públicos — a ênfase é colocada na necessidade de se ter cuidado, para que não se introduza a desordem e a anarquia nestes serviços, em resultado da erosão das capacidades de visão à distância e de planificação do governo central. Criticam, por isso, o que consideram ser uma ênfase excessiva deste modelo nas questões da gestão local, com menosprezo pelos aspectos da planificação estratégica global e pelas competências sinópticas. Os hierarquistas também chamam a atenção para o risco da dissolução da ética tradicional dos serviços públicos e enfatizam a necessidade de se manter ou até fortalecer uma entidade central capaz de gerir esses serviços, por exemplo, através da criação de entidades reguladoras;

- Finalmente, os *igualitários* (o ponto de vista crítico mais 'esquerdista' de todos) consideram que a introdução em larga escala de mecanismos de mercado no sector público aumenta o risco da corrupção nestes serviços. Na sua perspectiva, os abusos por parte dos funcionários públicos são muito mais fáceis num sistema descentralizado. Também acentuam que esta forma de gestão pode levar os gestores a ir demasiado longe nos cortes introduzidos nos custos e na externalização dos contratos, fugindo às suas responsabilidades de gestão através da entrega nas mãos de outros de tarefas e de responsabilidades que, no fundo, lhes competiriam a eles próprios. Estes críticos manifestam ainda preocupação com os efeitos cumulativos sobre as políticas públicas decorrentes da fragmentação do governo aos níveis central e local — do seu ponto de vista, a substituição de autoridades responsáveis por múltiplas questões e por lidar com a respectiva complexidade, por uma multiplicidade de agências e de corpos dedicados a questões singulares, multiplica desnecessariamente o número de relações interorganizacionais e enfraquece a coordenação das políticas, com a conseqüente redução da capacidade do sector público para resolver os problemas sociais.

A introdução de formas de gestão privada em muitas empresas públicas, a privatização de outras, a entrega a entidades privadas de serviços e de actividades anteriormente asseguradas pelo Estado e a competição estimulada entre entidades públicas, e entre estas e entidades do sector privado, dificultaram muito mais a tarefa do Estado de assegurar o controlo político e a coordenação dos serviços públicos e tornaram mais complexas e ambíguas as linhas de autoridade entre as organizações. A conseqüência última destes desenvolvimentos tem sido a maior dificuldade sentida pelo Estado em assegurar a defesa dos interesses colectivos (Christensen & Laegreid, 2001). Com a adopção das práticas de governação advogadas pela Nova Gestão Pública e o conseqüente desenho e implementação das políticas públicas com base em valores e técnicas de gestão que encontram as suas raízes no sector privado, corre-se o sério risco de o interesse público ser menosprezado: a governação com base no modelo da Nova Gestão Pública conduz, por exemplo, à erosão da prioridade concedida à equidade na definição e implementação das políticas, substituindo-a por uma ênfase primordial nas questões da eficiência (Bardouille, 2000: 84).

Um dos principais riscos em que incorre a Nova Gestão Pública é o de desembocar naquilo que Dunleavy & Hood (1994: 14) designam de "modelo da galinha sem cabeça", uma metáfora que sugere um corpo sem cabeça a correr sem rumo definido. Como alertam estes autores, a Nova Gestão Pública comporta o risco de os serviços públicos serem, simultaneamente, geridos em excesso e de modo insuficiente — em excesso, ao nível de cada unidade organizacional; de modo insuficiente, ao nível de todo o sistema, que corre o risco de não conhecer uma orientação global. Num contexto deste tipo, deixam de existir regras aplicáveis a todo o sector público e ninguém sabe já exactamente qual é o lugar que ocupa ou que deve ocupar. A acção de cada organização do serviço público não toma em consideração qualquer estratégia colectiva definida para o sector, pois não existem quaisquer regras claras que clarifiquem a demarcação de responsabilidades e os métodos de funcionamento adequados. Isto implica o risco de diluição da responsabilidade e de sobreposição de incumbências e de domínios de intervenção.

A este propósito, Rhodes (1996) aponta quatro fraquezas principais à perspectiva gerencialista subjacente ao modelo de governação advogado pela Nova Gestão Pública:

1. Adopção de uma focagem intra-organizacional, enfatizando as questões da eficácia e da eficiência, a racionalização das despesas, o controlo hierárquico e a clarificação da distribuição de responsabilidades e de autoridade — trata-se de uma abordagem adequada para gerir organizações burocráticas, mas limitada para lidar com relações interorganizacionais, em contextos em que não existe uma clara hierarquia de controlo entre os diferentes actores colectivos implicados;
2. Obsessão com a fixação e o cumprimento de objectivos — representa uma ressurreição da gestão por objectivos dos anos 80 e 90. Ora, num contexto de relações interorganizacionais, as competências prendem-se sobretudo com a regulação e a manutenção das relações ao longo do tempo; a preservação da confiança entre os actores passa a ser a consideração mais importante;
3. A focalização nos resultados — pode ser apropriada para organizações burocráticas, em que é possível determinar quem é responsável pelos resultados obtidos, mas não para contextos marcados por fortes e persistentes interações interorganizacionais, nos quais não é possível identificar um actor singular que seja responsável por um determinado resultado e onde, aliás, os actores podem até nem estar de acordo sobre qual o resultado mais desejável a obter e como medi-lo;
4. Contradição entre a promoção da competição, através de mecanismos de mercado, por um lado, e a necessidade de assegurar a direcção central desses processos — num ambiente competitivo, existe um baixo nível de confiança entre os actores intervenientes, o que dificulta a coordenação global dos processos e o estabelecimento de um ponto de equilíbrio negociado entre as várias partes envolvidas.

Ao acentuarem a necessidade de um forte controlo intra-organizacional, da gestão por objectivos e dos incentivos à competição, as reformas gerencialistas inspiradas pela doutrina da Nova Gestão Pública conduzem a ignorar ou a menosprezar a necessidade de cooperação e de relações de confiança entre os actores. Para superar estas dificuldades e

limitações, diversos autores têm-se virado para um novo modelo de regulação das políticas públicas: o das redes de governação.

Do governo à governação

Como observam Kickert, Klijn & Koppenjan (1997: 3), durante muito tempo, o pensamento sobre as políticas públicas e a governação assentou na ideia de que o governo é uma entidade que está 'acima' da sociedade e que é capaz de dirigi-la a partir dessa posição. Contudo, desde os anos 60 e 70, o acumular de políticas governamentais fracassadas (em áreas como o crime, a educação, o desemprego, a protecção ambiental, etc.), apesar dos substanciais orçamentos que as sustentaram, conduziu, no final dos anos 70 e na década de 80, a perspectivas pessimistas sobre a capacidade dos governos para concretizarem os seus objectivos e promoverem eficazmente o desenvolvimento social. A combinação desta desilusão com a realização de fortes cortes orçamentais e a introdução de reformas administrativas inspiradas nos postulados da Nova Gestão Pública levou muitos governos ocidentais a iniciarem uma retirada estratégica ao nível da intervenção pública directa em inúmeros sectores, incluindo o da educação.

As novas formas de fazer política inspiraram-se em idéias como 'menos estado, melhor estado', induzindo processos de privatização, de desregulação estatal e de descentralização. Estes desenvolvimentos e os consequentes prejuízos para a legitimidade da intervenção estatal atingiram o seu ponto mais alto nos governos de Reagan nos EUA e de Thatcher no Reino Unido, inspirados numa ideologia radical da chamada "nova direita" que advogava a retirada do Estado a favor do sector privado e a introdução de uma filosofia empresarial na gestão dos assuntos públicos, tendo em vista reduzir custos e conseguir um funcionamento mais eficaz do governo.

Estas tendências não se fizeram sentir de forma tão imediata e directa nos governos da Europa continental, mas não deixaram de se manifestar também nestes contextos nacionais. Com estes desenvolvimentos, tornaram-se evidentes as interdependências entre os governos e inúmeros actores sociais e ganhou crescente relevo o conceito de 'governação'.

Hoje, é claro que a governação da educação implica um conjunto múltiplo de organizações e de conexões sem as quais a concretização dos

objectivos públicos pode ficar comprometida. Como sublinha Barroso (2003b), referindo-se aos modos de regulação estatal no sector da educação, "embora no quadro do sistema público de ensino o Estado constitua uma fonte essencial de regulação, ele não é a única, nem, por vezes, a mais decisiva nos resultados finais obtidos. A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, o equilíbrio ou a transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interacção dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político" (p. 40). Este ponto de vista implica deixar de dar relevo exclusivo à regulação estatal da educação, para considerar com maior atenção a sua regulação social.

O abandono da concepção central do governo enquanto função assegurada exclusivamente pelo Estado central, em favor de uma actividade de coordenação da vida social garantida por múltiplas entidades, de forma descentralizada e até autónoma, está associado ao crescente uso do conceito de 'governança', que não é tido como sinónimo de governo, mas antes utilizado para sinalizar uma mudança no significado de governo, ou seja, para referir "um novo processo de governar", ou "um novo método através do qual a sociedade é governada" (Rhodes, 1996: 652-653). O termo exprime a ideia de que a formulação e a implementação das políticas já não se restringem às agências públicas, ocorrendo agora através de um crescente número de relacionamentos entre organizações públicas e não públicas e assentando em cruzamentos cada vez mais complexos entre actividades públicas e privadas (Agranoff & McGuire, 2003: 20-21).

A vantagem do termo 'governança' relativamente ao de 'governo' é que ele ajuda a enfatizar os processos, mais do que as estruturas formais (Bogason & Musso, 2006: 4). É neste sentido sistémico que Bardouille (2000) define "governança" como "os complexos mecanismos, processos, relações e instituições através dos quais os cidadãos articulam os seus interesses e medeiam as suas diferenças" (p. 83). Uma forma paradigmática de assegurar esta articulação e a mediação dos interesses desta multiplicidade de actores implicados nas questões públicas, cada vez mais destacada na literatura da especialidade e no discurso político, é a organização em rede.

Organização em rede: um novo modelo para a regulação da educação?

Como vimos, a governança é um conceito mais lato do que o de governo, pois abrange a provisão de serviços através de permutações de intervenção entre o Estado e numerosas entidades situadas nos sectores privado e/ou cooperativo (Rhodes, 1996). Num contexto deste tipo, a governança é entendida como a gestão pública de complexas redes interorganizacionais que se substituem às unidades tradicionais do Estado na oferta de serviços públicos à população e que cruzam frequentemente as fronteiras dos sectores público, privado e cooperativo.

Como vimos anteriormente, em boa parte por influência da doutrina da Nova Gestão Pública, o Estado tem vindo a mudar as suas estratégias de acção, atenuando a sua representação enquanto centro decisor, para promover especialmente a ideia do Estado regulador, supervisor, mediador e avaliador. Na sua 'nova' função de mediação, ele recorre com insistência (sobretudo ao nível discursivo) à ideia da rede (ou às de parceria ou de colaboração, que são utilizadas com um sentido semelhante), que conota diversidade, flexibilidade, cooperação e coordenação, mais do que controlo e uniformidade (Ferreira, 2005).

Segundo Sorensen & Torring (2005: 197), as redes de governança distinguem-se dos modelos do controlo hierárquico estatal e da regulação competitiva no mercado, pelo menos, a três níveis:

- O primeiro nível tem a ver com as *relações estabelecidas entre os actores*: as redes são sistemas de governança pluricêntricos assentes na interdependência entre um número elevado de actores, o que contrasta com o sistema unicêntrico do governo do Estado, em que todos os actores estão sujeitos a uma mesma lei, e com o sistema multicêntrico típico da competição mercantil, caracterizada pela rivalidade entre um número infinito de actores movidos pelo interesse próprio, não havendo entre eles qualquer comunidade de agendas ou de finalidades;
- O segundo nível diz respeito à *tomada de decisão*: as redes assentam numa racionalidade negociada, o que contrasta com a racionalidade substantiva típica do governo assegurado pelo

Estado (que procura traduzir os seus valores substantivos em leis e regulamentos detalhados) e com a racionalidade procedimental subjacente à competição em ambiente de mercado (em que se acredita no funcionamento da "mão invisível", desde que sejam observados procedimentos que assegurem uma livre concorrência entre os actores);

- O último nível reporta-se aos meios utilizados para assegurar o cumprimento de decisões importantes que tenham sido tomadas: nas redes, esta aquiescência é garantida através da confiança e de sentimentos de obrigação política, dando lugar, ao longo do tempo, a regras e normas desenvolvidas pelos próprios participantes que integram a rede. Isto contrasta com a imposição de sanções legais característica da actuação do Estado e com o medo de incorrer em perdas económicas, que é o principal mecanismo dissuasor da prevaricação utilizado pelos actores integrados em contextos de mercado.

Em si mesmo, o fenómeno das redes não é propriamente novo no campo da governação, entendida num sentido global, nem no domínio específico da educação. Actualmente, a novidade reside em dois fenómenos distintos que se alimentam reciprocamente: o enorme crescimento numérico deste tipo de entidades e o crescente interesse dos governos por elas enquanto "mecanismo eficiente e legítimo de governação" (Sorensen & Torring, 2005: 198). Como afirmou O'Toole (1997: 46), "a fixação de objectivos ambiciosos em contextos de poder disperso faz da acção em rede [networking] um imperativo para os gestores públicos".

Goldsmith & Eggers (2004: 28-37) destacaram várias vantagens para o Estado decorrentes da adopção de um modelo de governação em rede:

- *Especialização* — ao entregar serviços a entidades terceiras, cada uma especializada numa determinada área e normalmente seleccionada para participar na rede por ser a melhor nesse domínio, o Estado passa a poder concentrar-se na sua missão essencial e naquilo que sabe fazer melhor;
- *Inovação* — numa rede, existe um maior leque de alternativas de acção e as possibilidades de experimentação multiplicam-se; pelo

contrário, numa organização hierárquica (como o são as organizações governamentais clássicas), a inovação tende a ser inibida, quer devido a restrições horizontais internas quanto às relações permissíveis entre as diferentes unidades e indivíduos quer em resultado de barreiras verticais que dificultam a chegada das boas ideias aos patamares superiores, encarregados em exclusivo da tomada de decisões;

- *Rapidez e flexibilidade* — A flexibilidade e agilidade características das redes aumenta a velocidade com que as necessidades dos cidadãos são satisfeitas, o que contrasta com a habitual reacção lenta das burocracias rígidas a novas situações, decorrente da sua estrutura hierárquica de tomada de decisões. A flexibilidade das redes também se traduz na possibilidade de serem alargadas ou reduzidas consoante as necessidades o exijam, o que não é normalmente possível nas burocracias estatais. Por outro lado, a tradicional aplicação de uma solução única e uniforme a todos os problemas, característica do funcionamento estatal clássico, não corresponde às exigências suscitadas pelos problemas do mundo contemporâneo, que cresceram em diversidade, grau de imprevisibilidade e complexidade. A concessão de autonomia e de um grau substancial de poder discricionário aos membros de uma rede, que estão mais próximos dos cidadãos, conferem a estas entidades sociais uma capacidade de reacção que as burocracias estatais estão longe de possuir;
- *Maior alcance* — com as redes, o Estado consegue atingir sectores sociais e chegar a agentes que anteriormente estavam totalmente fora da sua alçada, frequentemente alheados da esfera pública. Actuando com base em parceiros que mantêm relações de proximidade com esses sectores e agentes, o Estado alarga o seu âmbito de acção e atinge uma maior proporção de cidadãos, sem com isso incorrer em maiores custos.

Segundo diversos autores, o modelo das redes exprime com particular saliência as características daquilo que muitos designam de "organização pós-burocrática", cujo traço central seria um funcionamento assente em relações ou em associações informais que atravessam os canais formais pré-

existentes, podendo até substituí-los, e que se estendem para além das fronteiras tradicionais da organização, através de colaborações com actores situados no seu exterior (Krackhardt, 1994). Pode mesmo dizer-se que, num modelo deste tipo, a distinção entre unidades internas e a própria delimitação entre o interior e o exterior de uma organização se tornam problemáticas, dada a dinâmica emergente dos laços interactivos, a constante reorganização das relações e a elevada mobilidade dos membros da rede.

Os partidários desta forma de governação acentuam que a essência das redes reside na realização de ajustamentos mútuos entre os actores participantes (Rhodes, 1996: 665). Segundo elas, as redes envolvem arranjos e práticas organizacionais que assentam em padrões de interacção laterais ou horizontais, em fluxos interdependentes de recursos e em linhas recíprocas de comunicação (Powell, 1990). Elas não são coordenadas com base unicamente no encontro de vontades e interesses de actores singulares em processo de competição (como no mercado), nem unicamente por uma estrutura administrativa ou de gestão desenhada intencionalmente (como nas hierarquias) (Thompson, 2003: 30). Tais mecanismos podem estar parcialmente presentes no seu funcionamento, mas as redes seriam suficientemente distintas para merecerem ser tratadas como um sistema específico de coordenação e de governação e não simplesmente como algo situado num ponto intermédio entre os mercados e as hierarquias.

Powell (1990) sustenta que as redes são uma forma de organização particularmente adequada em circunstâncias em que os actores necessitam de informação eficiente e fiável, ou em que trocam bens cujo valor não é facilmente quantificável (como é o caso de quase todos os bens, como o conhecimento ou novas competências, relevantes para a actividade educativa). Raramente este tipo de informação é transmitido através de uma cadeia hierárquica, cujos canais são normalmente morosos na comunicação; ou obtido num mercado totalmente livre, pois nele os actores estão em competição aberta uns com os outros e, portanto, escondem informação relevante para evitar que os outros ganhem vantagem sobre eles. É mais provável que se consiga obter este tipo de informação junto de actores com quem já se estabeleceu uma relação no passado e que se revelaram fontes fiáveis já bem conhecidas. As redes, pela sua natureza aberta e pela ausência explícita de uma interacção de carácter oportunista entre os actores

envolvidos, constituíam óptimos espaços para a circulação deste tipo de informação. Nelas, as relações seriam estabelecidas numa perspectiva de longo prazo, o que criaria um ambiente relacional estável, seguro (por ser relativamente previsível) que permitiria e até estimularia a aprendizagem e a troca de informações.

Estas características das redes estão bem presentes na perspectiva de Rhodes (prefácio a Kickert, Klijn & Koppenjan, 1997: xi), para quem a "governação" é assegurada pela actividade de redes interorganizacionais com capacidade de auto-organização dotadas das seguintes características:

1. *Interdependência entre organizações;*
2. *Interação continuada* entre os membros da rede, devido à necessidade de intercâmbio de recursos e de negociação de objectivos comuns;
3. *Interações assentes na confiança* e reguladas por *regras de jogo negociadas e acordadas entre os participantes* na rede;
4. *Ausência de uma autoridade soberana*, o que resultaria num *elevado grau de autonomia das redes em relação ao Estado* e na sua faculdade de auto-governo.

Segundo Thompson (2003: 40) existem cinco atributos principais que diferenciam uma rede de uma hierarquia ou de um mercado e que, no seu conjunto, produzem um comportamento cooperativo entre os seus membros:

- *Solidariedade* — resulta da existência de uma experiência comum aos vários membros da rede;
- *Altruísmo* — os actores disponibilizam-se para ajudar os outros, sem qualquer expectativa de obterem ganhos com isso; a acção é desenvolvida exclusivamente tendo por base o interesse dos outros;
- *Lealdade* — os actores mantêm o seu empenhamento para com a rede, ao longo do tempo, sem inclinação para abandoná-la;
- *Reciprocidade* — existe uma simetria entre o dar e o receber dentro da rede;

- *Confiança* — cada membro da rede partilha da convicção de que os outros participantes agirão como se espera que ajam e de que não desenvolverão comportamentos oportunistas em proveito próprio.

É frequente esta e a maioria das perspectivas anteriormente apresentadas sobre a governação em rede evidenciarem um carácter fortemente normativo: apresentam as redes como 'a solução' para os problemas da governação e dedicam-se a acentuar o que elas 'deveriam ser'. Contudo, como nota Thompson (2003: 6), as redes não são apenas uma forma de organização social propriamente dita: elas também constituem *um método de pensar sobre a natureza da vida social*. Por outras palavras, são, simultaneamente, por um lado, objecto de análise (um modo concreto de coordenação e de governação) e, por outro, uma categoria conceptual e um instrumento analítico. É neste último domínio que necessitamos urgentemente de melhorar os utensílios de que dispomos para pensar e analisar as redes, razão pela qual lhe dedico alguma secção na parte final do presente texto.

Redes sociais na educação: uma tipologia

Hoje, o termo 'rede' está totalmente trivializado. Como advertiu Nohria (1992), há cerca de década e meia, "a proliferação indiscriminada do conceito (...) ameaça relegá-lo para o estatuto de mera metáfora evocativa, aplicada de forma tão livre que deixa de possuir qualquer significado" (p. 3). Se queremos que as redes signifiquem alguma coisa, então devemos impedir que elas possam significar tudo (Thompson, 2003: 2).

Um passo vital na direcção certa consiste em evitar uma utilização normativa do conceito de 'rede' — habitualmente encontrada na literatura dos diversos campos que mobilizam esta noção —, privilegiando antes uma perspectiva mais analítica sobre este fenómeno. Para este propósito, é útil entender-se uma rede no sentido que lhe é conferido pelo campo da análise de redes sociais (por exemplo, Scott, 1991, ou Wasserman & Faust, 1994), em que é definida, simplesmente, como *um conjunto de actores e as relações que se estabelecem entre eles*.

A opção por um conceito descritivo de rede é importante porque permite ao analista aferir em que medida uma determinada formação social

concreta assume ou não determinadas características estruturais, independentemente do que determinados quadros ideológicos (como sejam, o centralismo estatal ou a Nova Gestão Pública) propagam a seu respeito. Para que tal abordagem descritiva possa ter verdadeiro potencial heurístico, é necessário que assente num esquema classificativo que precise variantes significativas assumidas pelas redes e que permita destacar dimensões e traços essenciais destas entidades. Para este efeito, dedicarei especial atenção neste texto a três aspectos pertinentes para uma classificação das redes: a sua génese, composição e estrutura¹.

Quanto à sua *génese*, as redes podem ser classificadas em dois tipos principais: *redes fabricadas* e *redes auto-organizadas*². As *redes fabricadas* correspondem a uma solução organizacional planeada para funcionar enquanto mecanismo de coordenação, em resultado de uma acção directiva consciente (normalmente, por parte de uma única entidade central — geralmente, o Estado) no sentido de se criar e sustentar uma rede. As *redes auto-organizadas*, pelo contrário, englobam interações não-directivas emergentes, desencadeadas a partir da sociedade civil, que se configuram, reconfiguram e evoluem, constantemente, sendo a ordem nelas encontrada algo que é criado *a posteriori*, em resultados das interações desenvolvidas entre os actores. No primeiro caso situam-se as múltiplas redes constituídas pelo Estado para suportar as suas políticas (por exemplo, as parcerias público-privadas ou os agrupamentos de escolas); no segundo integram-se exemplos cívicos como o dos movimentos anti-globalização, os fóruns de discussão que se constituem voluntariamente na Internet, os movimentos associativos pedagógicos organizados espontaneamente por grupos de educadores, as associações de escolas que se constituem voluntariamente sem a intervenção directa do Estado, etc. Podemos dizer que, na realidade, a governação em rede abrange organizações que se situam num *continuum* entre estes dois pólos ideal-típicos (Bogason & Musso, 2006: 5). Tais redes podem funcionar em paralelo ao Estado, complementarmente a ele, de forma incorporada (isto é, como extensão formal da sua intervenção — a versão fabricada), ou até em oposição ao mesmo (Skelcher, 2005).

Quanto à *composição* das redes, importa distinguir, pelo menos, as seguintes modalidades (Lima, 2006b):

- *redes ego-centradas* — compreendem o conjunto de actores com os quais um determinado actor focal mantém interação, bem como as relações existentes entre eles (por exemplo, todas as entidades com as quais a escola X mantém uma interação regular e significativa e as relações existentes entre tais entidades);
- *redes de actores individuais* — constituem conjuntos de pessoas singulares e dos laços que se estabelecem entre elas (por exemplo, movimentos pedagógicos que unem educadores em rede, como é o caso do Movimento da Escola Moderna);
- *redes de actores colectivos* — são formalmente idênticas às anteriores, com a excepção de que, neste caso, cada actor da rede é uma pessoa colectiva (uma empresa, uma escola, um movimento associativo, etc.);
- *redes mistas* — compreendem conjuntos mistos de actores individuais e colectivos;
- *meta-redes* — são redes de actores colectivos "de segunda ordem": cada actor na rede é, ele próprio, uma rede — dito de outro modo, trata-se de "redes de redes".

Ao nível da composição, podemos ainda distinguir dois tipos de redes: as *uni-institucionais* e as *pluri-institucionais*. Nas *redes uni-institucionais*, todos os membros estão filiados ou pertencem a um mesmo domínio institucional (por exemplo, só escolas ou só empresas). Nas *redes pluri-institucionais*, pelo contrário, participam actores (quer individuais quer colectivos) oriundos de, pelo menos, dois domínios institucionais distintos (por exemplo, escolas e juntas de freguesia).

Finalmente, quanto à sua *estrutura*, as redes podem ser tipificadas com base em três propriedades principais (Lima, 2002): densidade, centralização e fragmentação. A *densidade* designa o grau em que todas as relações teoricamente possíveis entre os actores de uma rede são de facto concretizadas. Uma rede densa caracteriza-se por uma grande percentagem de laços envolvendo os seus membros. Numa rede esparsa, tais conexões são muito mais raras, pelo que a interação é de baixa densidade. A *centralização* descreve em que medida as relações estabelecidas numa rede se organizam em torno de um actor (ou de um conjunto de actores) central

que domina a maior parte dos fluxos de interação. Esta propriedade permite pensar as redes enquanto sistemas menos uniformes do que a literatura normativa sugere, marcados por fenómenos de poder e por padrões que opõem centros e periferias no interior da própria rede. Esta noção é complementada pela de *fragmentação*, que denota até que ponto uma rede é um sistema coeso ou, pelo contrário, se subdivide em sectores entre os quais a interação é ténue ou, até, nula.

A utilidade destas categorias analíticas consiste em permitir penetrar a cortina de fumo discursiva que é criada frequentemente à volta das redes, autorizando compreender a sua génese, examinar a sua composição e aferir as suas propriedades estruturais, de modo a evitar tomar por idênticos conjuntos de actores que normalmente assumem formas, dinâmicas, orientações ideológicas e missões bastante distintas, algumas enquadráveis nas características ideais propaladas pelos defensores da governação em rede, outras distanciando-se claramente daquilo que tais modelos de governação afirmam concretizar. Por exemplo, a existência de redes de actores colectivos fabricadas e fortemente centralizadas (como é o caso dos agrupamentos de escolas constituídos em Portugal) constitui uma negação, mais do que uma confirmação, da tese de que os novos modos de regulação social da educação têm dado lugar a redes auto-organizadas que ocupam espaços vazios abandonados voluntariamente pelo Estado. Por outro lado, a existência de redes auto-organizadas de baixa densidade e com elevados graus de fragmentação (ver Lima, 2002, 2006a) desmente a ideia de uma dinâmica interactiva pujante entre os actores situados na base do sistema político, o que suscita interrogações sobre a sua capacidade actual de mobilização e de emancipação e conduz a admitir que a manutenção do centralismo como modo dominante de governo da educação, mesmo numa época de 'Nova Gestão Pública', pode dever-se não só à renitência do Estado em abdicar do seu poder, como também à incapacidade dos cidadãos para lhe contraporem modelos de governação alternativos que representem mais do que uma mera retórica participativa.

Conclusão

A organização em rede tem sido considerada como um modelo organizacional alternativo, não redutível a um ponto intermédio entre aquelas

hierarquias e os mercados, mas antes representando uma forma nova e paradigmática de assegurar a articulação e a mediação dos interesses de uma multiplicidade de actores implicados nas questões públicas (Powell, 1990).

As múltiplas utilizações de que o vocábulo 'rede' tem sido objecto têm permitido que ele seja associado, por exemplo, à ideia de um 'Estado mínimo', isto é, à defesa de uma redução desejável na extensão da intervenção pública do Estado, ajudando a legitimar a utilização de mercados ou quase-mercados para fornecer 'serviços públicos'. A noção de rede tem sido incorporada, por exemplo, pelo modelo da Nova Gestão Pública, numa abordagem às questões da gestão do sector público em que se advoga que é necessário menos governo, mas mais governação.

Alternativamente, a noção de rede tem sido apresentada como um padrão de coordenação característico de uma sociedade sem centro em que a função do governo seria a de permitir e incentivar as interações entre os múltiplos actores e de distribuir serviços entre eles. A governação é entendida, neste último sentido, como algo que inclui a actividade do Governo, mas que vai muito para além dele, para abarcar também diversos mecanismos informais, não governamentais, o que conduz a admitir que, pelo menos em teoria, é possível haver governação sem governo (Rhodes, 1996). Tal situação verificar-se-ia quando numa determinada esfera de actividade emergissem mecanismos de regulação que funcionassem eficazmente, embora não suportados nem sancionados por nenhum enquadramento legal concebido especificamente para o efeito ou por qualquer autoridade formal. Esta abordagem mais optimista sublinha as limitações da acção governamental, insistindo que já não existe uma única entidade soberana, mas antes uma multiplicidade de actores de cuja interacção em rede resultam padrões de governação não antecipáveis por tradição, nem instituíveis por imposição burocrática.

Assim, do ponto de vista político, as redes podem ser interpretadas, pelo menos, de duas formas distintas: enquanto forma de governação típica da Nova Gestão Pública ou como forma organizacional alternativa, capaz de ultrapassar as limitações daquele modelo. Ambas as interpretações, embora conceptualmente incompatíveis, não são mutuamente exclusivas, pois, no terreno das práticas, encontramos redes diversas, muitas visivelmente

filiáveis na primeira interpretação (por exemplo, numerosas parcerias público-privadas promovidas pelo Estado), outras tantas filiáveis na última (por exemplo, movimentos organizativos de escolas baseadas numa filosofia própria, emergentes do terreno e sem qualquer vínculo ou dependência directa do Estado). É comum, aliás, uma mesma rede desenvolver actividades enquadráveis, simultaneamente, em ambas as interpretações.

Por isso, o lugar que as redes ocupam na realidade educativa e as funções que nela desempenham não podem ser lidos num quadro interpretativo estritamente "a preto e branco". Existem numerosas complexidades e ambiguidades que importa detectar e relevar. Uma abordagem descritiva e classificatória às características concretas destas entidades no sector da educação e no domínio das políticas públicas, em geral, quanto à sua génese, composição e propriedades estruturais, permitirá introduzir maior clareza neste campo e perceber em que medida as concepções político-normativas sobre as redes que tanto abundam na bibliografia e no discurso oficial dos diferentes actores encontram correspondência concreta nas práticas de governação efectivamente desenvolvidas no terreno.

Notas

- 1 Existem, obviamente, muitos outros aspectos relativo às redes relevantes cujo estudo é necessário desenvolver, como defendi recentemente (Lima, 2006).
- 2 Estes dois tipos correspondem aproximadamente às duas "variantes" identificadas por Thompson (2003: 28-19).

Referências

- AFONSO, Natércio (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública. In J. Barroso (Org.), *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: ASA, pp. 49-78.
- AGRANOFF, Robert & MCGUIRE, Michael (2003). *Collaborative Public Management: New Strategies for Local Governments*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- ANTUNES, Fátima (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização: Novas Instituições e Processos Educativos – o Subsistema de Escolas Profissionais*

- em Portugal (1987-1999). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- AUCOIN, Peter (1990). Administrative reform in public management: paradigms, principles, paradoxes and pendulums. *Governance*, Vol. 3, nº 2, pp. 115-137.
- BARDOUILLE, Nand C. (2000). The transformation of governance paradigms and modalities: insights into the marketisation of the public service in response to globalization. *The Round Table*, nº 353, pp. 81-106.
- BARROSO, João (Org.) (2003a). *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: ASA.
- BARROSO, João (2003b). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (Org.), *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: ASA, pp. 19-48.
- BARROSO, João et al. (2002). *Systèmes Éducatifs, Modes de Régulation et d'Évaluation Scolaire et Politiques de Lutte Contre les Inégalités en Angleterre, Belgique, France, Hongrie et le Portugal: Synthèse des Études de Cas Nationales*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, FPCE da Universidade de Lisboa [Disponível em <http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola>].
- BOGASON, Peter & MUSSO, Juliet A. (2006). The democratic prospects of network governance. *American Review of Public Administration*, Vol. 36, nº 1, pp. 3-18.
- CHRISTENSEN, Tom & LAEGREID, Per (2001). New Public Management: the effects of contractualism and devolution on political control. *Public Management Review*, Vol. 3, nº 1, pp. 73-94.
- DUNLEAVY, Patrick & HOOD, Christopher (1994). From old public administration to new public management. *Public Money & Management*, July-September, pp. 9-16.
- FERNANDES, António Sousa (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho; A. S. Fernandes; J. Machado & F. I. Ferreira, *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Asa, pp. 53-89.
- FERREIRA, Fernando Ilídio (2005). Metáforas organizacionais: o centro e a rede. In J. Formosinho; A. S. Fernandes; J. Machado & F. I. Ferreira, *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Asa, pp. 165-191.
- FORMOSINHO, João (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho; A. S. Fernandes; J. Machado & F. I. Ferreira, *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Asa, pp. 13-52.
- FORMOSINHO, João; FERNANDES, António Sousa; MACHADO, Joaquim & FERREIRA, Fernando Ilídio (2005). *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Asa.
- GOLDSMITH, Stephen & EGGERS, William D. (2004). *Governing by Network: the New Shape of the Public Sector*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- HOOD, Christopher (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, Vol. 69, nº 1, pp. 3-19.
- KICKERT, Walter J. M.; KLIJN, Erik-Hans & KOPPENJAN, Joop F. M. (1997). *Managing Complex Networks*. London: Sage.
- KRACKHARDT, David (1994). Constraints on the interactive organization as an ideal type. In C. Heckscher & A. Donellan (Orgs.), *The Post-bureaucratic Organization*. Beverly-Hills, CA: Sage, pp. 211-222.
- LIMA, Jorge Ávila (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, Jorge Ávila (2006a). *Department Networks and Teacher Development: Implications for Leadership Roles in Schools*. Comunicação apresentada na Sunbelt Conference, Vancouver, Canadá, 25-30 de Abril.
- LIMA, Jorge Ávila (2006b). *Intra and Interorganizational Networks in Education: a Research Agenda*. Comunicação apresentada na ECER 2006 Conference, Genebra, 13-15 de Setembro.
- LIMA, Licínio & AFONSO, Almerindo (2002). *Reformas da Educação Pública: Democracia, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- NOHRIA, Nitin (1992). Is a network perspective a useful way of studying organisations? In N. Nohria & R. G. Eccles (Orgs.), *Networks and Organisations: Structures, Form, and Action*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, pp. 1-22.
- NOORDHOEK, Peter & SANER, Raymond (2005). Beyond New Public Management: answering the claims of both politics and society. *Public Organization Review*, Vol. 5, nº 1, pp. 25-53.
- O'TOOLE, Lawrence J. Jr. (1997). Treating networks seriously: practical and research-based agendas in public administration. *Public Administration Review*, Vol. 57, nº 1, pp. 45-52.
- POLLIT, Christopher (2000). Is the emperor in his underwear? An analysis of the impacts of public management reform. *Public Management*, Vol. 2, nº 2, pp. 181-199.
- POWELL, Walter W. (1990). Neither market nor hierarchy: network forms of organization. *Research in Organizational Behavior*, nº 12, pp. 295-336.
- RHODES, R. A. W. (1996). The new governance: governing without government. *Political Studies*, Vol. XXIV, pp. 652-667.
- SCOTT, John (1991). *Social Network Analysis: a Handbook*. London: Sage.
- SKELCHER, Chris (2005). Jurisdictional integrity, polycentrism, and the design of democratic governance. *Governance*, Vol. 18, nº 1, pp. 89-110.
- SORENSEN, Eva & TORFING, Jacob (2005). The democratic anchorage of governance networks. *Scandinavian Political Studies*, Vol. 28, nº 3, pp. 195-218.
- THOMPSON, Graham F. (2003). *Between Hierarchies & Markets: the Logic and Limits of Network Forms of Organization*. Oxford: Oxford University Press.
- TORRES, Lourdes (2004). Trajectories in public administration reforms in European Continental countries. *Australian Journal of Public Administration*, Vol. 63, nº 3, pp. 99-112.
- WASSERMAN, Stanley & FAUST, Katherine (1994). *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

NETWORKS IN EDUCATION: POLITICAL AND CONCEPTUAL ISSUES**Abstract**

Today, educational practitioners, school leaders and policymakers confront themselves with the need to develop their action in a context increasingly framed by the absence of a single central regulating entity, and by the collective and interorganisational dimension of their activity. This article lists the reasons behind the failure of the centralised government of education, points to the alternatives that were developed to face its demise (especially, the New Public Management framework) and analyses the network organisation as a model proposed to ensure the more effective governance of educational matters. The article proposes a typology of networks based on three vectors (genesis, composition, and structure) that aims to enable and nourish a critique of normative views currently held about these entities in education.

Keywords

Networks in education; Social network analysis; Educational governance/ /regulation; New public management

RÉSEAUX EN ÉDUCACION: QUESTIONS POLITIQUES ET CONCEPTUELLES**Résumé**

Aujourd'hui, les éducateurs, les chefs d'établissement et les gouvernants sont confrontés avec le besoin de développer leur action dans un contexte de plus en plus marqué par l'absence d'une seule entité centrale de régulation et par la dimension collective et interorganisationnelle de leur activité. Cet article systématise les raisons qui expliquent la faillite du gouvernement centralisé de l'éducation, remarque les alternatives produites pour lui faire face (en particulier, le Nouveau Management Publique) et analyse le modèle de l'organisation en réseau comme propos pour assurer la gouvernance des affaires éducatives de façon plus efficace. Dans l'article, on propose une

typologie des réseaux fondée en trois vecteurs (genèse, composition et structure) qui vise permettre et nourrir une critique des visions normatives actuellement existantes sur ces entités dans l'éducation.

Mots-clé

Réseaux éducatives; Analyse des réseaux sociaux; Gouvernance/régulation de l'éducation; Nouveau management publique

Recabido em Outubro, 2006

Aceite para publicação em Maio, 2007

Programa de prevenção do HIV/SIDA para estudantes universitários: um estudo piloto

Maria-João Alvarez & Michael Oliveira

Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo

Pretendeu-se aumentar as competências comportamentais e a adopção de comportamentos preventivos face ao HIV/SIDA que não apenas o uso consistente do preservativo, nomeadamente a realização de um teste de despistagem do HIV/SIDA por ambos os parceiros. Tratou-se de um estudo quasi-experimental ($N = 7$, estudantes universitárias) com 6 sessões semanais de 3 horas cada, envolvendo um grupo controlo sujeito a outras intervenções e uma avaliação pré e pós-teste, com um *follow-up* a 6 meses. A intervenção baseou-se no modelo IMB e usou como medida o Questionário sobre Relacionamentos e Saúde. Não se encontraram diferenças entre os grupos (excepto para a informação) e no *follow-up* do grupo experimental ocorreram mudanças nas competências comportamentais, informação e comportamentos preventivos. Apesar do uso do preservativo ser elevado, todas as participantes realizaram um teste de despistagem do HIV. As conclusões reflectem sobre a rápida adesão a outros comportamentos preventivos para além do preservativo e salientam a importância de se explorarem comportamentos preventivos alternativos devido ao abandono habitual desta protecção, nas relações mais longas, sem a realização de um teste de despistagem do HIV/SIDA.

Palavras-chave

Prevenção do HIV/SIDA; Modelo IMB; Estudantes universitários

Introdução¹

No início do séc. XXI existem em Portugal 280.5 casos de HIV e 79.6 casos de SIDA por milhão de pessoas, o que nos coloca como o país mais afectado da Europa Ocidental (EuroHIV, 2004).

Ainda que um dos comportamentos de protecção sexual mais eficazes na protecção contra o HIV e outras infecções sexualmente transmissíveis, i.e., o uso do preservativo, seja maior entre os jovens do que na população em geral em Portugal (Amaro, Frazão, Pereira & Cunha Teles, 2004), a sua utilização é aproximadamente três a quatro vezes inferior à registada entre jovens de muitos países europeus, como Espanha (Castilla, Barrio, Fuente & Belza, 1998), Suíça (Dubois-Arber, Jeannin, Konings & Paccoud, 1997) ou Grã-Bretanha (Robertson, 1995).

Sabemos como a adolescência e o início da idade adulta constituem um período do desenvolvimento no qual se regista um aumento da necessidade, capacidade e oportunidade para a intimidade, a qual, ainda que não limitada, envolve frequentemente a experimentação sexual. Deste modo, este período de vida constitui-se como uma ocasião para o desenvolvimento da capacidade de partilha e proximidade com o outro e, simultaneamente, como uma fase de particular vulnerabilidade face aos riscos envolvidos nos comportamentos sexuais.

A vulnerabilidade resultante desta fase de experimentação sexual é bastante saliente em Portugal, pois 21% dos infectados com HIV e 10.5% dos indivíduos com SIDA são jovens com menos de 25 anos (Doc. 135 CVEDT/CNLCS, 2006). A proporção entre rapazes e raparigas é muito semelhante, sendo de 1.6 para 1 na infecção pelo HIV e de 2.6 para 1 nos casos de SIDA. Aproximadamente 36% do total de 28 370 infectados, em qualquer estágio de infecção pelo HIV/SIDA no nosso país, são indivíduos com idades entre os 20 e os 29 anos. Mais especificamente, a faixa etária entre os 25 e os 29 anos é a mais afectada (Doc. 135 CVEDT/CNLCS, 2006), o que em face do conhecimento tardio do estado serológico próprio (Wortley, Chu, Diaz, Ward, Doyle, Davidson, Checkp, Herr, Conti, Fann, Sorvillo, Mokotoff, Levy, Hermann & Nonnis-Walczak, 1995), remete para o final da adolescência e princípio da idade adulta a fase provável de infecção.

Embora a idade média da primeira relação sexual se situe em Portugal aproximadamente nos 16 anos para os rapazes e nos 18 anos para as raparigas (Amaro, Dantas & Cunha Teles, 1995; Santos-Lucas, 1993; Vasconcelos, 1998), o nível de instrução atrasa a idade da primeira relação sexual. Por esta razão, o comportamento sexual sofre durante os anos universitários alterações muito significativas.

Dados portugueses revelam grandes reduções na percentagem de indivíduos virgens de aproximadamente 73 para 38% nas raparigas e de 33 para 14% nos rapazes, entre o 1º ano universitário e os três anos seguintes (Alferes, 1997). Noutro estudo, realizado com uma amostra de 4 693 estudantes universitários portugueses, no qual se estimou a prevalência e o risco para o HIV/SIDA, através de questionários anónimos respondidos pelos próprios e recolha de sangue, 83% dos estudantes já tinha tido relações sexuais, embora metade não tivesse utilizado preservativo na última relação sexual (Nossa, 2004). Como o número de estudantes que faz um teste de despiagem para o HIV é muito diminuto (Alvarez, 2005) e 10% da amostra do estudo de Nossa (2004) não utilizou sequer o preservativo no último relacionamento sexual com um(a) parceiro(a) não habitual, os estudantes colocam-se inequivocamente em risco. Importa notar que, embora não se tenha encontrado qualquer teste HIV positivo entre os estudantes no estudo de Nossa (2004), não nos parece haver razões para regozijo, uma vez que se encontraram infecções por hepatite B, C e casos de sífilis. Quer isto dizer que a baixa prevalência do HIV nesta população tem sido provavelmente uma das principais causas do reduzido número de casos de HIV/SIDA, ao contrário da protecção adoptada pelos estudantes.

É, pois, durante os estudos universitários que muitos estudantes iniciam ou aumentam a exposição a actividades sexuais que envolvem potencial risco para a saúde. Constituindo-se como uma vertente indissociável da vida, o comportamento sexual comporta nos nossos tempos, no entanto, perigos acrescidos com os quais importa lidar. Com o objectivo de sensibilizar os estudantes para os riscos envolvidos nos comportamentos sexuais e para a importância dos comportamentos de protecção desenvolveu-se uma intervenção em meio universitário para a prevenção do HIV/SIDA.

Esta proposta fez parte de um programa mais amplo desenvolvido na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade de Lisboa, designado por Programa de Promoção da Adaptação e Prevenção do Risco no Ensino Superior (PAPRES). Constituído por cinco intervenções autónomas nas áreas da Prevenção e gestão do stress, Desenvolvimento do potencial criativo, Confrontos com crises de vida, Sucesso e qualidade na aprendizagem e Prevenção do HIV/SIDA, realizadas por docentes da instituição, teve como objectivo geral promover a adaptação e a qualidade das vivências psicológicas dos estudantes do ensino superior.

O presente artigo apresenta o estudo piloto da proposta relativa à Prevenção do HIV/SIDA. Trata-se de uma intervenção baseada no modelo Informação-Motivação-Comportamento (IMB²) de Fisher & Fisher (1992a), onde se destaca como principais determinantes da mudança do comportamento de risco face ao HIV/SIDA a informação sobre a infecção, os aspectos motivacionais envolvidos nos comportamentos sexuais de risco/protecção e as competências técnicas, cognitivas e sociais requeridas na protecção sexual.

Foram objectivos específicos da intervenção aumentar as competências comportamentais e promover a adopção de comportamentos preventivos, como o uso consistente/aumento no uso do preservativo, a realização de um teste de despistagem por ambos os parceiros, a reintrodução do uso do preservativo no relacionamento ou a intenção de o usar no caso de se ser sexualmente não activo ou virgem. Secundariamente, a intervenção teve como objectivos aumentar os níveis de informação e motivação para a protecção dos participantes.

A diversidade dos objectivos comportamentais decorreu de duas ordens de factores. A primeira relacionada com a possível diversidade de situações que pudessem ser encontradas juntos dos participantes, permitindo, deste modo, adaptar a intervenção às necessidades individuais. E, a segunda, de natureza mais conceptual, relacionada com a urgência em encontrar estratégias alternativas de redução do risco sexual para além da promoção da improvável abstinência e do difícil uso consistente do preservativo (Wolitski & Branson, 2002). Trata-se de explorar outros resultados para as intervenções, que embora possam envolver maior risco, comparativamente ao uso consistente do preservativo, reduzem a probabilidade de infecção a que os indivíduos habitualmente se sujeitam. Referimo-nos à realização mútua de um teste de despistagem do HIV antes de ocorrerem relações sexuais sem preservativo e à negociação da segurança entre os parceiros através, por exemplo, do acordo em usar o preservativo consistentemente caso venha a existir um parceiro secundário.

Método

Participantes

Participaram no estudo sete estudantes universitárias, seis do curso de Psicologia da Universidade de Lisboa e uma da Universidade Técnica de Lisboa, solteiras, com idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos, sendo a média de idades de 19,0 anos e o desvio padrão de 1,53. Cinco estudantes frequentavam o 1º ano e duas o 3º ano. Nenhuma das participantes tinha estado envolvida no passado num programa de prevenção do HIV/SIDA.

Para afastar a hipótese do simples facto de participar na intervenção poder ser responsável pelos efeitos que se pudessem vir a obter (O'Leary, DiClemente & Aral, 1997), fizeram parte do grupo controlo seis participantes das restantes intervenções do programa. A escolha dos membros do grupo controlo foi aleatória, sendo todos do sexo feminino, solteiras, entre os 18 e os 22 anos, com uma média de idades de 20,67 anos e desvio padrão de 1,51. Uma estudante frequentava o 1º ano, outra o 3º e três o 4º, sendo desconhecido o ano frequentado por um dos elementos.

Medidas

O Questionário sobre Relacionamentos e Saúde (*The Health and Relationships Survey*) (QRS) é uma medida de avaliação da prevenção do HIV/SIDA de Misovich e colaboradores (Misovich, Fisher & Fisher, 1998), para estudantes universitários e pós-universitários, baseada no modelo IMB para a infecção pelo HIV/SIDA. O questionário privilegia as três áreas principais da prevenção destacadas no modelo, i.e., a informação, a motivação e as competências comportamentais, avaliando ainda o comportamento preventivo adoptado pelos respondentes. A informação, composta por 46 itens, foi avaliada a partir de uma escala de Likert de 5 pontos (de 'concordo totalmente' a 'discordo totalmente') e permitiu obter valores entre 46 e 230 pontos, correspondendo os valores mais baixos a maior informação por parte dos estudantes.

A motivação foi avaliada através de atitudes, normas subjectivas e intenções comportamentais para oito comportamentos relevantes na prevenção do HIV/SIDA. As atitudes foram calculadas a partir de 24 itens, três para cada um dos oito comportamentos (utilizando uma escala de 5 pontos de

'muito bom' a 'muito mau', de 'ferrível' a 'ótimo' e de 'muito agradável' a 'muito desagradável'), tendo-se obtido valores entre 24 e 120 pontos, sendo os valores mais baixos indicação de uma atitude mais positiva face à prevenção. As normas subjectivas e as intenções comportamentais foram obtidas a partir de uma questão para cada um dos oito comportamentos (numa escala de 5 pontos de 'completamente verdade' a 'completamente falso' na avaliação das normas subjectivas e de 'muito provável' a 'muito pouco provável' na avaliação das intenções comportamentais), oscilando entre 8 e 40 pontos, correspondendo os valores mais baixos a normas e intenções mais positivas.

As competências comportamentais foram avaliadas através de duas sub-escalas, uma sobre dificuldade e outra sobre eficácia percebidas no envolvimento em comportamentos de prevenção face ao HIV/SIDA. A dificuldade percebida foi avaliada a partir de 12 itens (numa escala de 5 pontos de 'muito difícil' a 'muito fácil') e permitiu obter valores que oscilam entre 12 e 60 pontos, correspondendo os mais baixos a maior dificuldade. A eficácia percebida foi obtida a partir de 24 itens (numa escala de 5 pontos de 'consigo sempre' a 'nunca consigo'), podendo os valores variar entre os 24 e os 120 pontos, sendo os valores mais baixos indicação de maior eficácia.

Por fim, o comportamento preventivo foi medido através de quatro sub-escalas, que avaliam, relativamente ao mês anterior, a discussão sobre sexo seguro, a acessibilidade do preservativo, o uso do preservativo e a realização de um teste de despistagem do HIV/SIDA. Utilizaram-se ainda itens do questionário destinados a classificar os participantes de acordo com o risco em que se envolveram.

"A porta da rua é serventia da casa" foi o questionário utilizado para avaliar quantitativamente o funcionamento do programa e adquiriu o seu título a partir de uma frase várias vezes repetida pelas participantes ao longo do programa. Este questionário é composto por duas partes, a primeira, envolveu oito perguntas, nas quais se avaliou, através de escalas de Likert de 5 pontos, a satisfação com o programa (de 'completamente' a 'nada satisfeita'), os conteúdos (de 'sempre interessantes' a 'nunca interessantes'), o à vontade com a equipa e com o grupo (de 'completamente à vontade' a 'nada à vontade') e as discussões em grupo ('sempre proveitosas' a 'nunca proveitosas') e, através de escalas de Likert de 3 pontos, a conveniência de horário e de local (de 'muito' a 'pouco conveniente'), respondendo os

participantes 'sim' ou 'não' relativamente a recomendarem o programa a amigos. Na segunda parte avaliou-se o valor pessoal dos componentes da intervenção, solicitando, a partir de uma escala de Likert de 5 pontos, a satisfação/utilidade de cada sessão para a continuação ou protecção futura de cada participante. Nesta medida solicitou-se ainda sugestões para melhorar o impacto do programa.

Procedimento

Este estudo quase-experimental, em pequeno grupo, envolveu previamente uma investigação de eliciação, com base na qual se organizaram as sessões do programa de intervenção. A avaliação obedeceu a um desenho 'pré-pós intervenção' num total de três momentos. A primeira avaliação decorreu no início da primeira sessão das intervenções, a segunda, o pós-teste, realizou-se nas duas semanas após o final das intervenções (i.e., oitava e nona semanas após o seu início) e a terceira avaliação ocorreu seis meses após o término das intervenções, tendo sido as medidas de avaliação distribuídas na sessão de reforço (*booster session*) no grupo experimental e através de contacto individual com as estudantes no grupo controlo.

A avaliação relativa à eficácia do programa foi realizada através do Questionário sobre Relacionamentos e Saúde, preenchido em todos os momentos de avaliação (bem como na investigação de eliciação). Houve ainda uma avaliação informal da eficácia da intervenção, através de um conjunto de perguntas colocadas às participantes na sessão de reforço. A avaliação respeitante ao funcionamento do programa ocorreu no pós-teste através de "A porta da rua é serventia da casa", uma medida criada para o efeito.

Aproximadamente dois meses antes do PAPRES começar foram colocados na FPCE vários cartazes e distribuídos uma centena de panfletos informativos do programa. Cinco semanas antes do programa ter início foi realizada uma sessão de apresentação do PAPRES na FPCE, onde cada orientador descreveu brevemente a sua intervenção. Na sequência desta apresentação ficaram abertas inscrições na Associação de Estudantes da FPCE e os participantes inscreveram-se voluntariamente. Na inscrição, os estudantes indicavam a(s) intervenção(ões) a que se candidatavam e deixavam os seus contactos.

Um mês antes da intervenção ocorrer efectuou-se uma investigação de elicitação junto de uma sub-amostra da população-alvo com o objectivo de identificar empiricamente as principais dificuldades e recursos desta população relativamente à prevenção do HIV/SIDA. Trinta e seis estudantes da FPCE (27 mulheres e 9 homens) foram contactados no final de duas aulas e completaram o QRS anonimamente. Os participantes foram informados do objectivo de estudar as atitudes e os comportamentos sexuais dos estudantes com vista a tornar um programa a desenvolver na FPCE mais adaptado às necessidades. Esta investigação inicial permitiu adaptar as sessões experimentais às necessidades e recursos detectados nos estudantes.

A intervenção, de seis sessões de três horas cada, ocorreu semanalmente e teve lugar numa sala de trabalho da FPCE, sendo orientada pelos autores do artigo — uma professora da FPCE e um estudante finalista da mesma faculdade com formação no domínio da prevenção do HIV/SIDA. Nenhuma das participantes tinha sido aluna da referida professora, utilizaram-se como processos privilegiados para influenciar a mudança a avaliação do risco, a modelagem, a persuasão e o treino de competências. Para a sua concretização recorreu-se a estratégias como visionamento de vídeos, estudos de caso, *role-play*, discussões em grupo, demonstrações, procura e partilha de informação e auto-reflexão sobre as necessidades específicas de cada participante no domínio da informação, motivação e competências comportamentais para a prevenção do HIV/SIDA.

Intervenção

Sessão 1: Informação

Pretendeu-se explorar crenças sobre modos de transmissão e formas de prevenção da infecção detectadas na investigação de elicitação, bem como aumentar a percepção de vulnerabilidade das participantes. Os materiais utilizados constaram do QRS e uma tabela de valores de incidência e prevalência do HIV/SIDA em vários países europeus.

A primeira metade da sessão foi ocupada com o preenchimento da medida de avaliação. Na segunda parte, com base nas respostas relativas à informação do questionário e da investigação de elicitação, discutiu-se os conhecimentos que se mostraram mais deficitários, quer os relativos ao

desconhecimento de aspectos considerados essenciais para os modos de transmissão e formas de prevenção do HIV/SIDA quer a influência de crenças erróneas.

Com o propósito de contribuir para o aumento da percepção de vulnerabilidade, as participantes foram solicitadas a emparelhar dados sobre incidência e prevalência da infecção pelo HIV e casos de SIDA em Portugal e noutros países europeus, baseando-se nos seus conhecimentos ou crenças acerca desta distribuição. Em seguida, apresentaram-se números mais específicos relativos a Portugal (e.g., modos de transmissão mais frequentes, evolução da infecção), com particular destaque para os dados relativos à população jovem.

Apresentaram-se e discutiram-se ainda crenças existentes na população portuguesa sobre a probabilidade de infecção, modos de infecção mais recados e formas de prevenção (Amaro et al., 2004), tentando, uma vez mais, aumentar a identificação das participantes com uma população manifestamente em risco e, desta forma, a sua percepção de vulnerabilidade.

Sessão 2: Motivação e Informação

Foram objectivos desta sessão continuar a aumentar a percepção de vulnerabilidade pessoal, influenciar crenças e atitudes face aos comportamentos preventivos, bem como o apoio normativo para os desempenhar. Foram ainda exploradas as heurísticas de informação identificadas na primeira sessão.

Utilizaram-se alguns testemunhos e exemplos portugueses (Cláudio & Mateus, 2000), bem como o vídeo "People Like Us" (Fisher & Fisher, 1992b) e ainda 14 fotografias, numa adaptação do estudo de Thompson e colaboradores (Thompson, Kyle, Swan, Thomas & Vrunges, 2002). Este estudo trata de uma intervenção muito breve (menos de 1 hora) — envolve a escrita de um episódio de risco, o visionamento de fotografias no intuito de reconhecer as pessoas infectadas e a descrição de uma proposta com vista a aumentar os comportamentos preventivos de estudantes universitários — que revelou ter consequências muito positivas no aumento da percepção de vulnerabilidade dos participantes. Na presente intervenção utilizaram-se os dois primeiros passos descritos.

Após a descrição, por escrito, de um episódio sexual em que não tivesse ocorrido a utilização de preservativo e sem conhecimento do estatuto serológico do companheiro (ou, no caso de tal episódio nunca ter sucedido, o relato da experiência de alguém a quem tal tivesse acontecido ou uma situação vista num filme), foram apresentadas 14 fotografias de indivíduos com estatuto serológico desconhecido para as participantes (7 das quais de pessoas infectadas), pedindo-lhes a identificação dos indivíduos que julgassem infectados com o HIV. Depois foi visto o vídeo "People Like Us" que mostra o testemunho de 7 jovens, com idade, aparência, estatuto sócio-cultural e história sexual muito semelhantes à dos estudantes universitários, relatando a forma como ficaram infectados, as suas crenças, aspirações e receios (correspondendo às 7 fotografias de jovens infectados apresentadas anteriormente).

Durante a apresentação do vídeo efectuaram-se pausas estratégicas para discussão de ideias exibidas no filme, bem como para exploração de crenças pessoais, reflectindo sobre diferenças e semelhanças encontradas entre os intervenientes do vídeo e as próprias. Pôde, igualmente, explorar-se as heurísticas utilizadas na tentativa de identificar os indivíduos infectados e enfatizar o carácter não diagnóstico da aparência.

Apresentaram-se depois descrições escritas de episódios de sexo não protegido reais, relatados por outros indivíduos de uma população semelhante à das participantes, e discutiram-se as atitudes e crenças mais negativas sobre os comportamentos preventivos identificadas na investigação de elicitação. Exploraram-se semelhanças e diferenças entre estes resultados e as atitudes e crenças das participantes e solicitaram-se formas para lidar com as causas destas atitudes e crenças negativas.

Sendo a compra de preservativos um dos aspectos que maiores dificuldades criou entre os indivíduos que participaram na investigação de elicitação, abordaram-se, com as intervenientes do programa, as suas próprias atitudes face a este comportamento, bem como ao transporte e uso do preservativo. Foram exploradas também crenças e atitudes sobre a comunicação com o parceiro quanto ao uso do preservativo, a realização de um teste de despistagem do HIV/SIDA e a reintrodução do preservativo no relacionamento em situações de sexo extra-conjugal e em situações em que o preservativo foi abandonado sem a realização de um teste de despistagem do HIV/SIDA.

Para reforçar os comportamentos abordados, bem como a motivação para os comportamentos preventivos, pediu-se a cada participante para adquirir preservativos no local onde se sentisse mais confortável, trazendo-os consigo na sessão seguinte.

Sessão 3: Motivação e Competências Comportamentais

Nesta sessão pretendeu-se aprofundar a motivação para o uso e compra de preservativos, a realização de um teste de despistagem do próprio e do parceiro e a reintrodução do preservativo no relacionamento, através da exploração das vantagens e inconvenientes associados a estes comportamentos. Explorou-se ainda competências comportamentais através da (1) utilização correcta do preservativo e (2) da instrução, modelagem e prática em competências de comunicação sexual, incluindo recusa e adiamento das relações sexuais, negociação do uso de protecção (preservativo e teste de despistagem) e segurança negociada.

Para alcançar os objectivos traçados para esta sessão recorreu-se ao vídeo *Sex, Condoms and Videotape* (Fisher & Fisher, 1993) e a diálogos adaptados de um site de prevenção do HIV/SIDA para "Homens que têm sexo com outros homens" (www.mjalvarez.com). Estes modelam competências para a comunicação sexual e apresentam formas de ultrapassar obstáculos ao uso do preservativo. Para a modelagem da utilização correcta do preservativo foram utilizados um modelo de pénis, preservativos e um preservativo para sexo oral.

A sessão iniciou-se com a discussão sobre a tarefa que as participantes tinham ficado de realizar — a compra de preservativos — e, em seguida, explorou-se com o grupo vantagens e inconvenientes do uso do preservativo, da compra do mesmo, da realização de testes de despistagem, da reintrodução do preservativo no relacionamento e da segurança negociada. Sendo a motivação para a prevenção essencial para a mudança, salientaram-se as atitudes positivas inerentes à utilização do preservativo, às formas facilitadoras para a sua aquisição e reintrodução do mesmo no relacionamento.

Após uma demonstração realizada pela equipa, cada participante praticou a colocação do preservativo num modelo de pénis, salientando-se os procedimentos a ter em conta para um uso correcto desta protecção.

No seguimento do visionamento do vídeo *Sex, Condoms and Videotape* e dos diálogos retirados do site referido, foram treinadas respostas assertivas para várias situações apresentadas. As participantes realizaram *role-play* em que um dos orientadores (no papel de parceiro) colocou os obstáculos mais comuns ao uso do preservativo (por exemplo, menor sensibilidade e consequentemente menor prazer, desconfiança para com o parceiro, inacessibilidade do preservativo) e à realização de um teste de despistagem para o HIV (por exemplo, desconhecimento dos locais de realização dos mesmos, medos inerentes e vergonha). Exploraram-se, igualmente, argumentos com vista a persuadir o parceiro para as vantagens do comportamento protector (Kelly, 1995). Estes *role-play* implicaram a exploração de formas assertivas para a negociação com o(s) parceiro(s) sexual(is) — reconhecendo os sentimentos e pensamentos do outro, transmitindo os seus, enfatizando os benefícios da protecção num ambiente de firmeza, mas sem qualquer tom acusatório.

No final da sessão, motivadas pelos *role-play* até então realizados, as participantes solicitaram a realização de *role-play* com elementos masculinos externos ao grupo que funcionariam como "parceiros reais". Além disso, sugeriram a realização de um teste de despistagem do HIV para acederem a um conhecimento mais concreto de todo o processo envolvido na sua concretização. Ambas as ideias foram aceites, tendo sido marcada a realização de um teste de despistagem para a 5ª sessão.

Sessão 4: Competências Comportamentais

O principal objectivo desta sessão foi o de identificar barreiras pessoais ao sexo seguro e discutir formas de remover ou atenuar estas barreiras, fazendo descobrir alternativas para fazer face a eventuais dificuldades que possam vir a surgir. Deste modo, ajudou-se à identificação de pistas que precedem as situações de risco e manteve-se o treino assertivo para a comunicação sexual com vista ao uso de estratégias adequadas à adopção de sexo seguro.

Recorreu-se a novos *role-play* para aumentar as competências comportamentais na utilização de protecção sexual e na gestão dos obstáculos existentes a estes comportamentos. Primeiro, utilizaram-se estudos de caso, apresentados na 2ª sessão, para que o grupo fizesse

sugestões de diálogos para as situações. Em seguida, realizaram-se mais *role-play*, muitos deles tendo agora como intervenientes apenas as participantes. Por último, anteciparam-se situações, sinais e comportamentos que pudessem aumentar o risco sexual de cada participante e reflectiu-se conjuntamente acerca das estratégias para lidar com estes despoletadores de risco. Estas situações de risco abarcaram comportamentos, sinais exteriores ou cognitivo-afectivos, como estados de espírito, uso de substâncias, características do parceiro, locais, entre outros.

Sessão 5: Realização do Teste de Despistagem

O principal objectivo desta sessão foi a realização de um teste de despistagem do HIV, a identificação de dificuldades à realização do teste e o conhecimento mais 'real' e concreto de todos os procedimentos envolvidos na sua execução.

Nesta sessão, equipa e participantes deslocaram-se a um Centro de Aconselhamento e Detecção do HIV (CAD) para realizar testes de despistagem confidenciais, anónimos e gratuitos.

Os resultados só foram conhecidos por cada participante após o término da intervenção para afastar qualquer hipótese de perda de confidencialidade dos mesmos, bem como para evitar aceder a qualquer comportamento eventualmente diferente, por parte das participantes ou dos membros da equipa, no seguimento de um resultado positivo.

Sessão 6: Capacitação e Competências Comportamentais

Os objectivos estabelecidos inicialmente para esta sessão estavam direccionados para a prevenção da recaída e para a difusão da informação. No entanto, para concretizar o pedido das participantes quanto à realização de *role-play* com elementos externos e desconhecidos ao grupo, recuperaram-se alguns dos objectivos da 3ª sessão, mais precisamente o treino de competências de comunicação sexual, incluindo recusa e adiamento das relações sexuais, negociação no uso do preservativo, realização de um teste de despistagem do HIV e segurança negociada. Dois elementos masculinos, desconhecidos das participantes, colaboraram nesta última sessão, fazendo de parceiros no *role-play*.

Com vista à prevenção da recaída, utilizaram-se alguns processos importantes para o estádio de manutenção da mudança (Prochaska, Redding, Harlow, Rossi & Velicer, 1994). Anteciparam-se, para o efeito, situações tendentes à recaída e discutiram-se estratégias e recursos necessários à manutenção do comportamento. Foram especialmente focados o controlo de estímulos, a gestão de reforços, o contra-condicionamento e as relações de ajuda.

Foram ainda abordadas situações onde as participantes poderiam exercer a sua influência na prevenção para potenciar a mudança nos pares.

No final da sessão foi entregue o QRS e marcada uma sessão de reforço para dali a 6 meses.

Sessão de Reforço

O principal objectivo desta sessão foi o de suprir dificuldades eventualmente surgidas, recolher informação sobre o impacto da intervenção, seis meses após a sua realização, e contribuir para a melhoria e aperfeiçoamento do programa.

Para além da recolha informal desta informação ocorreu uma nova aplicação do QRS aplicado no pré e pós-teste.

De forma informal, pretendeu-se tomar conhecimento dos principais comportamentos mantidos, necessidades sentidas e dificuldades encontradas na prevenção do HIV/SIDA, partilha de informação com colegas e amigos, bem como os comportamentos de protecção mais discutidos e formas de melhorar o programa, impulsionando a protecção sexual.

Resultados

Utilizou-se o programa SPSS, versão 13.0, para as análises dos resultados realizadas. Para as comparações intra-grupo utilizou-se o teste não paramétrico de Wilcoxon e nas análises realizadas nas comparações inter-grupo recorreu-se ao teste não paramétrico de Mann-Whitney, em face da natureza das variáveis em estudo e da reduzida dimensão das amostras.

Investigação de Elicitação

Na investigação de elicitação encontrou-se, ao nível da informação, dificuldades relativas ao número de pessoas infectadas em Portugal, à via de transmissão sanguínea, ao risco envolvido nas práticas orais, à infecção através de saliva, doação de sangue e mosquitos, à probabilidade de infecção homem-mulher e mulher-homem, aos lubrificantes à base de óleo e aos espermicidas, ao "período de janela", ao conhecimento de locais no *campus* onde se podem comprar preservativos e a algumas heurísticas utilizadas. A única atitude negativa detectada disse respeito a solicitar ao parceiro a realização de uma análise sanguínea para despistagem do HIV/SIDA, sendo neutra a atitude de realizar um teste de despistagem em si próprio e de comprar preservativos. As normas subjectivas mais negativas e as intenções comportamentais menos favoráveis disseram respeito à realização de um teste de despistagem e solicitação do mesmo ao parceiro. A intenção de comprar preservativos também se revelou bastante baixa. No que respeita às competências comportamentais, as principais dificuldades detectadas prenderam-se com a utilização do preservativo sob o efeito de drogas ou álcool e com o uso sistemático do preservativo, numa relação mais estável, antes de fazer um teste de despistagem do HIV/SIDA. As percepções de eficácia mais baixas mostraram-se associadas ao uso do preservativo nas relações orais, a persuadir o parceiro a fazer um teste de despistagem, ao uso do humor ou à ausência de palavras como estratégias para praticar sexo seguro e à negociação de alternativas, como a masturbação perante um(a) parceiro(a) que se recusa a usar preservativo.

Dados Sócio-Demográficos

Os grupos experimental e controlo revelaram-se semelhantes quanto à idade, virgindade, actividade sexual e risco no último mês em qualquer dos momentos avaliados.

No grupo experimental participaram 7, 5 e 4 participantes no pré-teste, pós-teste e *follow-up*, respectivamente. Seis já tinham tido relações sexuais, 3 foram sexualmente activas no pré e pós-teste e 2 no *follow-up*. No grupo controlo participaram 8, 6 e 4 participantes no pré-teste, pós-teste e *follow-up*, respectivamente. Quatro já tinham tido relações sexuais, 4 foram sexualmente activas no pré e pós-teste e 2 no *follow-up*.

Todas as participantes do grupo experimental atenderam a pelo menos 2/3 das sessões. A taxa de atendimento nas sessões foi de 100% para 4 participantes, de 5 em 6 sessões para outra e de 4 em 6 para duas participantes.

Eficácia da Intervenção

Análise Intra-Grupo³

No grupo sujeito a intervenção (Quadro 1), a informação relativa à transmissão e prevenção do HIV/SIDA tornou-se mais exacta no pós-teste e no *follow-up* comparativamente aos conhecimentos exibidos no pré-teste.

Não houve mudança de atitudes, havendo um valor marginalmente significativo ($p < .06$) no sentido de atitudes mais negativas no *follow-up*, comparativamente às atitudes partilhadas aquando do pré-teste.

Não se detectou qualquer mudança na consciência das crenças partilhadas pelos outros significativas, nem na intenção de adoptar os comportamentos de prevenção avaliados.

No que respeita às competências comportamentais houve uma mudança significativa do pré-teste para o pós-teste, mantida no *follow-up* no sentido de uma menor dificuldade percebida no exercício dos comportamentos preventivos. Encontrou-se igualmente uma maior eficácia percebida entre o pré-teste e o *follow-up* no desempenho de comportamentos de prevenção.

Quadro 1 - Comparação intra-grupo para o grupo experimental entre pré-teste, pós-teste e *follow-up*

	Pré-teste vs Pós-teste	Pré-teste vs Follow-up	Pós-teste vs Follow-up
Informação	-2,023*	-1,826*	-1,604
Atitudes	-0,197	-1,604**	-1,069
Normas Subjectivas	-0,813	-1,473	0,000
Intenções Comportamentais	-1,473	-1,942	-1,342
Dificuldade	-1,793*	-1,826*	0,000
Auto-Eficácia	-1,825	-1,826*	0,285

* $p < .05$ ** $p < .06$

Quanto ao comportamento propriamente dito no último mês, no início do programa, das três participantes que tiveram relações sexuais, uma revelou risco sexual. Todas falaram com o parceiro sobre sexo seguro e persuadiram-no a usar preservativo. Quanto à acessibilidade do preservativo, ninguém tinha comprado preservativos no mês anterior, ainda que três os tivessem sempre por perto e duas tenham tido preservativos em fácil acesso algumas vezes. Duas pessoas usaram sempre preservativo e uma usou-o frequentemente, isto é, de forma inconsistente. Das sete participantes, uma tinha feito o teste no mês anterior à presente recolha de dados e as outras seis nunca o tinham feito na vida. Não se encontraram mudanças na actividade sexual, risco, discussão sobre sexo seguro e uso do preservativo entre o pré e o pós teste. Durante este período as participantes tiveram maior acessibilidade ao preservativo ($Z = -1,841$, $p < .05$) e recorreram mais a um teste de despistagem ($Z = -1,732$, $p < .05$).

Uma análise mais qualitativa dos efeitos do programa permitiu diferenciar os resultados de acordo com as necessidades das participantes do grupo intervenção. Deste modo, para a participante virgem foi realizada uma análise das intenções comportamentais e pôde verificar-se a manutenção das intenções entre o pré-teste e o *follow-up*, sendo as intenções bastante elevadas no momento de iniciar o programa. Quanto à percepção de competências comportamentais, tanto ao nível da dificuldade como ao nível da eficácia no exercício dos comportamentos preventivos, houve uma melhoria no pós-teste, mas no *follow-up* os resultados tornaram-se semelhantes aos obtidos no pré-teste.

No caso das participantes que tinham tido relações sexuais no mês anterior (3 no pré-teste e 3 no pós-teste, sendo uma diferente), em dois dos casos ambos os parceiros nunca tinham tido relações sexuais com outras pessoas e mantiveram-se os níveis elevados do uso do preservativo entre pré e pós-teste, apesar de ter sido realizado um teste de despistagem do HIV. Num outro caso, a participante usou sempre preservativo e noutra ocorreram relações sexuais sem preservativo durante o programa, sem que ambos os parceiros tivessem sido testados para o HIV.

O comportamento avaliado no *follow-up* permitiu verificar a continuação do uso sistemático do preservativo para uma participante e a

ausência do uso do preservativo para outra, após a realização do teste de despistagem com resultados negativos para ambos os parceiros.

No grupo controlo não se verificou qualquer diferença relativamente às variáveis estudadas nas comparações entre pré-teste, pós-teste e *follow-up*. No início das intervenções, e no respeitante ao último mês, das quatro participantes que tiveram relações sexuais, uma revelou risco sexual. Todas falaram com o parceiro sobre sexo seguro e persuadiram-no a usar preservativo. Quanto à acessibilidade do preservativo duas compraram-no no mês anterior, ainda que quatro o tenham tido sempre por perto. Três das participantes usaram sempre preservativo e uma usou-o inconsistentemente. Das seis participantes nenhuma tinha feito um teste de despistagem no mês anterior ao início do estudo e só uma já o tinha feito na vida.

Análise Inter-Grupo

Os grupos revelaram algumas diferenças entre si, mas apenas se revelaram significativas ($p < .01$) na informação e na realização de um teste de despistagem entre pré e pós-teste (Quadro 2).

No que respeita à informação, o desaparecimento no *follow-up* da diferença entre os grupos detectada no pós-teste ($Z = -2,659$, $p < .01$) foi averiguada a partir da magnitude do efeito ($h_{\text{pós-teste}} = .784$ e $h_{\text{follow-up}} = .514$), podendo atribuir-se sobretudo à perda de participantes a aparente redução de informação no *follow-up*.

Quadro 2 - Medianas para o Grupo Experimental e Grupo Controlo

	Grupo Experimental	Grupo Controlo
Informação		
Pré-teste	102,00	103,00
Pós-teste	82,00	101,00
Follow-up	88,00	101,50
Atitudes		
Pré-teste	52,00	54,50
Pós-teste	47,00	54,50
Follow-up	67,00	52,50
Normas Subjectivas		
Pré-teste	17,00	18,50
Pós-teste	19,00	19,50
Follow-up	27,00	20,50
Intenções Comportamentais		
Pré-teste	17,00	19,00
Pós-teste	18,00	22,00
Follow-up	25,50	21,00
Competências Comportamentais		
Dificuldade		
Pré-teste	48,00	49,00
Pós-teste	52,00	48,00
Follow-up	51,50	47,50
Competências Comportamentais		
Auto-Eficácia		
Pré-teste	51,00	44,50
Pós-teste	52,00	40,00
Follow-up	42,50	48,50

Relativamente à realização de um teste de despistagem, o grupo controlo realizou menos o teste do que o grupo de intervenção no pós-teste ($\chi^2 = 8,89$, 2 gl, $p < .01$). No *follow-up* estes resultados não se mostraram previsivelmente significativos.

Funcionamento do Programa

Na avaliação do programa todas as participantes se consideraram bastante satisfeitas ($Me = 2$), atribuíram grande interesse aos conteúdos (Me

= 1), sentiram-se bastante à vontade com a equipa e com o grupo ($Me = 1$ e 2, respectivamente), considerando as discussões ocorridas muito proveitosas ($Me = 1$). Todos os elementos recomendariam o programa a amigos e quer o horário ($Me = 2$) quer o local se revelaram bastante convenientes ($Me = 1$). Os resultados da avaliação das sessões mostraram uma satisfação e utilidade entre 1,0 e 2,0 a partir da escala de Likert utilizada. As sessões mais úteis foram os ensaios ao vivo na proposta da protecção sexual (sessão 6), o visionamento do vídeo de pessoas infectadas (sessão 2), a prática de competências técnicas no uso do preservativo e modelagem na proposta do preservativo a partir de imagens vídeo (sessão 3) e a realização de um teste de despistagem do HIV (sessão 5).

Na avaliação qualitativa e informal realizada na 6ª sessão, as participantes sugeriram para a optimização do programa o acesso a informação sobre todos os métodos contraceptivos e não apenas sobre o uso do preservativo e a oportunidade de se envolverem num projecto de difusão da informação.

Na sessão de reforço, também numa avaliação qualitativa e informal, as participantes referiram como principais resultados do programa um maior sentido de competência para ter comportamentos de prevenção e para abordar o assunto com parceiros, amigos e colegas. Consideraram funcionar como modelos para os pares devido à segurança que transmitiam sobre o tema. Os comportamentos de prevenção mais discutidos foram o uso do preservativo, as dificuldades em o utilizar e a novidade que constitui o uso do preservativo no sexo oral. Os assuntos mais recordados da intervenção disseram respeito ao filme visionado e aos ensaios realizados. Sugeriram como propostas para optimizar o programa maior extensão e ajuda a outras pessoas, dando desta forma maior utilidade à preparação adquirida. Valorizaram na intervenção a possibilidade de trocar experiências, a total liberdade e à vontade para falar e o facto de esta constituir um espaço que as levou a pensar sobre novos assuntos, não se limitando a informação sobre questões sexuais, mas enfatizando formas de comunicação e dinâmicas de intimidade.

Discussão e conclusões

As sessões desenrolaram-se num ambiente bastante positivo, desafiante e prático o que se traduziu num grande à vontade entre as participantes, num aumento da percepção de competência para adoptar comportamentos preventivos e na adopção de novos comportamentos de prevenção.

Um dos aspectos mais conseguidos da intervenção respeito às alterações verificadas nos auto-relatos sobre as competências comportamentais. As participantes consideram ter menor dificuldade e maior auto-eficácia no exercício de comportamentos preventivos. Percepções estas reiteradas no *follow-up*. As estudantes envolvidas no programa sentem-se mais competentes para ter comportamentos de prevenção e para falar, quer com parceiros quer com amigos, sobre práticas preventivas. Tratam-se de mudanças habitualmente mais difíceis de ocorrer do que as relativas a mudanças nos conhecimentos, atitudes e intenções comportamentais e atribuímos ao carácter prático de 3 de 6 sessões a obtenção destes efeitos.

Quanto ao comportamento propriamente dito, pode dizer-se que o programa atingiu os seus objectivos, uma vez que se manteve o uso consistente do preservativo nas participantes que já o utilizavam e a ausência de uso do preservativo ocorreu na sequência da realização de um teste de despistagem com resultados negativos para ambos os parceiros, teste este realizado pela totalidade das participantes da intervenção. Apenas num dos casos não ocorreu o uso do preservativo numa relação onde anteriormente não tinha sido utilizado, sem que tivesse sido realizado um teste de despistagem pelo parceiro.

A realização massiva do teste de despistagem durante a intervenção trata-se de um comportamento algo inesperado, já que não foi incentivada qualquer realização conjunta, nem a curto prazo, durante as sessões. Pensamos que tal ficou a dever-se, por um lado, à vontade de conhecer o seu estado serológico, dada a possibilidade de ocorrência pretérita de algum episódio de sexo não seguro, e, por outro, ao facto das alternativas ao uso do preservativo passarem preferencialmente pela realização prévia de um teste de despistagem. A coesão no grupo pode ter favorecido a adopção de um comportamento similar por parte de todos os seus elementos, fruto do

ambiente positivo que se gerou entre eles. Contudo, não afastamos a hipótese de que tenha ocorrido maior ênfase na negociação da segurança durante a intervenção do que aquela que pensámos estar a ter lugar.

A informação e a motivação para a protecção, considerados objectivos secundários no presente estudo, revelaram um aumento da primeira no sentido esperado e uma manutenção da segunda, sendo este último resultado, à primeira vista, um pouco decepcionante. A manutenção das mesmas atitudes, normas e intenções comportamentais, com uma ligeira tendência para as atitudes se tornarem mais negativas, encontra no desenvolvimento da intervenção uma possível explicação.

As atitudes mais negativas relacionam-se com a acessibilidade e uso do preservativo e a realização de um teste de despistagem. Quanto à realização de um teste de despistagem no mês seguinte ao preenchimento do questionário é compreensível a relutância em fazê-lo, uma vez ele ter sido efectuado uns meses antes. A mesma realização do teste poderá ter sido responsável pelo desenvolvimento de atitudes menos positivas face à acessibilidade e uso do preservativo, uma vez que o teste realizado por ambos os parceiros pode ter tornado o preservativo numa protecção de menor valor. Também o facto de todas as participantes terem comprado preservativos — uma tarefa da intervenção — pode ter reduzido, por uns tempos, a pertinência deste comportamento. Tais factos alertam-nos para a necessidade de uma leitura mais cuidadosa dos valores do questionário, devendo ser tomados em consideração os comportamentos preventivos adoptados entretanto pelos participantes.

A intervenção parece ter incentivado as participantes a pensarem noutras formas de protecção que não apenas o uso do preservativo. E este facto confronta-nos com a legitimidade destas alternativas no quadro da infecção pelo HIV/SIDA.

O comportamento de protecção mais seguro na prevenção do HIV/SIDA consiste na adopção do preservativo. Trata-se de uma prática importante, não só durante as relações estáveis não legalizadas, como após um relacionamento de maior comprometimento como o casamento, porque a possibilidade de ocorrência de episódios extra-conjugais não pode ser menosprezada. São frequentes as práticas extra-conjugais, em particular em Portugal (Leridon, Van Zessen & Hubert, 1998), e *enganar o parceiro* não é

pouco frequente entre estudantes universitários (Thompson, Anderson, Freedman & Swan, 1996). Contudo, é prática entre os jovens adultos o abandono do preservativo à medida que as relações se tornam mais longas e a confiança se desenvolve (Misovich, Fisher & Fisher, 1997). Este abandono tem lugar sem que seja realizado previamente um teste de despistagem do HIV (Alvarez, 2005; Hammer, Fisher, Fitzgerald & Fisher, 1996) e sem que haja uma negociação da segurança (Kippax, 2002), em particular entre heterossexuais. Não obstante, os estudos mostram como as mulheres ficam infectadas sobretudo no contexto de relacionamentos mais estáveis (Reiss, 1991 cit. por Willig, 1995).

É no contexto desta dinâmica que se têm colocado outras alternativas de protecção para além do uso do preservativo. As estratégias propostas não estão libertas de alguns riscos, mas oferecem uma maior protecção face às medidas que são habitualmente adoptadas pelos indivíduos. Referimo-nos ao abandono do preservativo após a realização de um teste de despistagem negativo por ambos os parceiros, a par da negociação da segurança, no sentido de se clarificarem e comprometerem em comportamentos que não colocam em perigo a segurança do parceiro como, por exemplo, o uso de preservativo no caso de uma relação extra-conjugal ou a reintrodução do preservativo no relacionamento perante a quebra deste acordo.

Constata-se que as diferenças ao longo do tempo no grupo de intervenção não se traduzem em alterações significativas quando comparadas com o grupo controlo. Este facto resulta do maior poder dos testes de medidas repetidas, os quais aumentam a probabilidade de se encontrarem diferenças significativas, quando estas existem, nas análises intra-grupo. A ausência de diferenças entre o grupo intervenção e o grupo controlo (excepto ao nível da informação) pode ter ficado a dever-se à dimensão da amostra, mas decorrer, igualmente, do sentido das mudanças, algumas das quais, após a realização de um teste de despistagem, contrariam o sentido esperado no questionário como já foi referido.

A avaliação sobre o funcionamento do programa foi encorajadora. Não só o programa provocou satisfação, à vontade e interesse, como excedeu as expectativas das participantes. É com agrado que os aspectos informativos relacionados com a infecção e a sua prevenção ocupam um lugar limitado no conjunto dos temas do programa e a discussão se alarga às formas de

comunicação entre os parceiros, às dinâmicas da intimidade e a maneiras de ultrapassar resistências à protecção nos relacionamentos. As sessões mais úteis envolveram o aumento da percepção de vulnerabilidade, a prática de competências técnicas e de *role-play* no uso do preservativo e a realização de um teste de despistagem. No entanto, consideramos que a intervenção peca por incluir um vasto conjunto de elementos explorados, tornando-se difícil identificar os aspectos de maior utilidade, embora o facto de os ter abordado com brevidade permita manter alguma parcimónia.

Numa futura intervenção importa alargar, ao nível da informação, os conhecimentos a todos os métodos contraceptivos e não apenas ao uso do preservativo, tanto mais importante quanto o programa parece estimular formas alternativas de segurança para além do uso do preservativo. No que respeita ao aumento da motivação gostaríamos de vir a desenvolver um vídeo com participantes portugueses para aumentar a identificação e respectiva percepção de vulnerabilidade dos participantes portugueses. No sentido de otimizar o treino das competências preventivas poderá ser útil recorrer a parceiros de *role-play* reais, por estes dificultarem as tarefas de comunicação sexual e levarem os participantes a ganhar maior resistência à persuasão. Em cursos considerados de ajuda, como Psicologia, Medicina ou Enfermagem, parece-nos indicado criar condições para o envolvimento dos participantes em projectos de difusão da informação, alargando o efeito da intervenção à comunidade e criando a percepção de uma utilidade não apenas pessoal, mas também profissional.

Pensamos que a tentativa para reduzir o risco existente nas alternativas ao uso do preservativo passa pela necessidade de alterar os discursos dominantes sobre o papel do preservativo nos relacionamentos estáveis, nomeadamente tornando saliente a ocorrência de episódios de sexo extra-conjugal nos relacionamentos mais longos. Este relevo não pretende criar "desconfianças" nos relacionamentos, mas contribuir para mostrar que os episódios extra-conjugais não colocam muitas vezes em causa a relação existente. Deste modo, o preservativo não tem de ser visto como dissonante no contexto de um relacionamento mais longo e, como tal, deve poder ser reintroduzido se necessário. Só desta forma o estipulado nalgumas negociações pode ser cumprido e oferecer segurança. Estamos conscientes do árduo trabalho envolvido nesta mudança de perspectiva, mas, como vários

movimentos sociais mostraram no século passado, não constitui uma tarefa impossível.

Em resumo, a intervenção aumentou o nível de informação das participantes, as suas competências comportamentais para levar a cabo estratégias preventivas e alguns comportamentos preventivos. Se para a maioria se manteve o preservativo na rotina sexual, para outras a realização do teste de despistagem levou ao abandono do preservativo utilizado até à entrada no programa. Em face do previsível abandono do preservativo em muitos dos relacionamentos que se vão tornando mais estáveis, na maioria dos casos sem a realização de um teste de despistagem, a mudança operada no contexto desta intervenção parece-nos o resultado de um percurso responsável, informado e fruto de uma negociação da segurança com o parceiro. Ainda que a intervenção possa ter promovido relações sexuais sem preservativo tal resultou não da inefabilidade da confiança no parceiro, mas do conhecimento objectivo do estado serológico de ambos, uma das poucas condições preconizadas para que possam ocorrer relações sexuais mais seguras sem o uso desta protecção.

Notas

- 1 Agradecemos à Dr^a Marina Carvalho da Universidade Lusófona ter-nos facultado uma versão traduzida do questionário sobre Relacionamentos e Saúde na qual realizámos apenas algumas alterações e aos colegas Prof^{as} Ana Ferreira e Prof. João Moreira o valioso apoio prestado no tratamento dos resultados.
- 2 Mantivemos o acrónimo pelo qual é mais conhecido, decorrente da designação inglesa "Information-Motivation-Behavioral Skills" (IMB).
- 3 Não foi realizado um teste global para os três momentos avaliados porque esta opção envolveria o desperdício de indivíduos na análise, numa amostra já de si tão reduzida.

Referências

- ALFERES, Valentim (1997). *Encenações e Comportamentos Sexuais: para uma Psicologia Social da Sexualidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- ALVAREZ, Maria-João (2005). *Representações Cognitivas e Comportamentos Sexuais de Risco: O Guião e as Teorias Implícitas da Personalidade nos Comportamentos de Protecção Sexual*. Lisboa: FCT/FCG.

- AMARO, Fausto; DANTAS, Ana M. & CUNHA-TELES, Louise (1995). Sexual behavior in the city of Lisbon. *International Journal of STD & AIDS*, 6, pp. 35-41.
- AMARO, Fausto; FRAZÃO, Carla; PEREIRA, Maria Elizabeth & CUNHA TELES, Louiso (2004). HIV/AIDS risk perception, attitudes and sexual behaviour in Portugal. *International Journal of STD & AIDS*, 15, pp. 56-60.
- CASTILLA, J.; BARRIO, G.; FUENTE, L. & BELZA, M. (1998). Sexual behaviour and condom use in the general population of Spain, 1996. *AIDS Care*, 10, pp. 667-676.
- CLÁUDIO, Victor & MATEUS, Maria (2000). *Sida: Eu e os Outros*. Lisboa: Climepsi Editores.
- CVEDT/CNCS, Doc. 135 (2006). *Sida: A situação em Portugal a 31 de Dezembro de 2005*. Centro de Vigilância Epidemiológica das Doenças Transmissíveis/ Comissão Nacional de Luta Contra a Sida. Lisboa: Instituto Nacional de Saúde.
- DUBOIS-ARBER, Françoise; JEANNIN, André; KONINGS, Elke & PACCAUD, Fred (1997). Increased condom use without other major changes in sexual behavior among the general population in Switzerland. *American Journal of Public Health*, 87, pp. 558-566.
- EuroHIV (2004). *HIV/AIDS surveillance in Europe*. End-year report 2004. Saint-Maurice: Institut de veille sanitaire, 2005. n.º 71.
- FISHER, Jeffrey D. & FISHER, William A. (1992a). Changing AIDS-risk behavior. *Psychological Bulletin*, 111, pp. 455-474.
- FISHER, Jeffrey D. & FISHER, William A. (1992b). *People like us* [Videotape]. (Disponível na Universidade de Connecticut, 406 Babbidge Road U-20, Storrs, CT 06268).
- FISHER, Jeffrey D. & FISHER, William A. (1993). *Sex, condoms, and videotape* [Videotape]. (Disponível no Depart. de Psicologia da Universidade de Connecticut, 406 Babbidge Road U-20, Storrs, CT 06268).
- HAMMER, Jill C.; FISHER, Jeffrey D.; FITZGERALD, Patricia & FISHER, William A. (1996). When two heads aren't better than one: AIDS risk behaviour in college-age couples. *Journal of Applied Social Psychology*, 26, pp. 375-397.
- KELLY, Jeffrey A. (1995). *Changing HIV Risk Behavior: Practical Strategies*. N.Y.: Guilford Press.
- KIPPAX, Susan (2002). Negotiated safety agreements among gay men. In A. O'Leary (Ed.), *Beyond condoms: Alternative Approaches to HIV Prevention*. N.Y.: Kluwer Academic/Plenum Pub, pp. 1-15.
- LERIDON, Henri; VAN ZESSEN, Gertjan & HUBERT, Michel (1998). The Europeans and their sexual partners. In M. Hubert, N. Bajos e T. Sandfort (Eds.), *Sexual Behaviour and HIV/AIDS in Europe: Comparisons of National Surveys*. London: UCL Press, pp. 165-196.
- MISOVICH, Stephen; FISHER, Jeffrey & FISHER, William A. (1997). Close relationships and elevated HIV risk behavior evidence and possible underlying psychological process. *Review of General Psychology*, 1, 99, pp. 72-107.
- MISOVICH, Stephen J.; FISHER, William A. & FISHER, Jeffrey D. (1998). A measure of AIDS prevention information, motivation, behavioural skills, and behaviour. In C. Davis; W. Yarbar; R. Bauserman; G. Schreer & S. Davis (Eds.), *Handbook of Sexuality-related Measures: A Compendium*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2nd ed., pp. 328-337.
- NOSSA, Paulo (2004). *Sensibilização dos Estudantes do Ensino Superior: Análise Crítica*. Estudo da Comissão Nacional de Luta Contra a SIDA.
- O'LEARY, Ann; DICLEMENT, Ralph J. & AKAL, Sergi O. (1997). Reflections on the design and reporting of STD/HIV behavioral intervention research. *AIDS Education and Prevention*, 9, Supp. pp. 1-14.
- PROCHASKA, James O.; REDDING, Colleen A.; HARLOW, Lisa L.; ROSSI, Joseph S. & VELICER, Wayne F. (1994). The transtheoretical model of change and HIV prevention: a review. *Health Education Quarterly*, 21, pp. 471-486.
- ROBERTSON, Beatrice (1995). Sexual behaviour and risk of exposure to HIV among 18-25-year-olds in Scotland: assessing change 1988-1993. *AIDS*, 9, pp. 285-292.
- SANTOS-LUCAS, João (1993). *SIDA: A Sexualidade Desprevenida dos Portugueses*. Lisboa: McGraw-Hill.
- THOMPSON, Suzanne C.; ANDERSON, Kalin; FREEDMAN, Debra & SWAN, Joye (1996). Illusions of safety in a risky world: A study of college students' condom use. *Journal of Applied Social Psychology*, 26, pp. 189-210.
- THOMPSON, Suzanne C.; KYLE, Diana; SWAN, Joye; THOMAS, Craig & VRUNGOS, Shelley (2002). Increasing condom use by undermining perceived invulnerability to HIV. *AIDS Education and Prevention*, 14, pp. 505-514.
- VASCONCELOS, Pedro (1998). Práticas e discursos da conjugalidade e de sexualidade dos jovens portugueses. In M. Villaverde Cabral & J. Machado Pais (Coord.), *Jovens Portugueses Hoje*. Oeiras: Celta, pp. 215-305.
- WILLIG, Carla (1995). "I wouldn't have married the guy if I'd have to do that": Heterosexual adults' constructions of condom use and their implications for sexual practice. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 5, pp. 75-87.
- WOLITSKI, Richard J. & BRANSON, Bernard M. (2002). "Gray area behaviors" and partner selection strategies. In A. O'Leary (Ed), *Beyond condoms: Alternative Approaches to HIV Prevention*. NY: Kluwer Acad, pp. 173-198.
- WORTLEY, Pascale M.; CHU, Susan Y.; DIAZ, Theresa; WARD, John W.; DOYLE, Brian; DAVIDSON, Arthur J.; CHECKO, Patricia J.; HERR, Mary; CONTI, Lisa, FANN, S. Alan; SORVILLO, Frank; MOKOTOFF, Eve; LEVY, Anna; HERMANN, Paul & NORRIS-WALCZAK, Elizabeth (1995). HIV testing patterns: where, why, and when were persons with AIDS tested for HIV?. *AIDS*, 9, pp. 487-492.

HIV/AIDS PREVENTION PROGRAM FOR UNIVERSITY STUDENTS: A PILOT STUDY

Abstract

The study aims to increase behavioural skills and the adoption of preventive behaviours in HIV/AIDS besides consistent condom use, such as HIV testing by both partners. This quasi-experimental study was a small group intervention ($N = 7$) of 6, 3hr sessions held 1 week apart, with a comparison group attending other interventions, and a pre-post test evaluation and a 6-month follow-up. The intervention was based on the IMB model and used the Health and Relationships Survey as measure. As expected with such a small sample, there were no differences between groups (except for information). In the follow-up, changes were observed in behavioural skills, information and preventive behaviours in the intervention-group. Although levels of condom use were high, every participant had a HIV test, and the changes in the preventive behaviour had to be analysed accordingly. The conclusions reflect on the rapid adherence to other protective behaviours besides condom use and highlight the exploration of these alternatives in a controlled context, as an intervention, due to the habitual abandonment of this protection in long-term relationships without an HIV test.

Keywords

HIV/AIDS intervention program; IMB model; College students

PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL VIH PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO PILOTO

Resumen

Queríamos aumentar las competencias conductuales y desarrollar la adopción de comportamientos preventivos hacia el VIH/SIDA, y no sólo el uso continuado del preservativo, principalmente la realización de la prueba de

detección del VIH/SIDA en las parejas. Se ha tratado de un estudio quasi-experimental ($N = 7$, estudiantes universitarias), con 6 sesiones semanales de 3 horas cada una, envolviendo un grupo de control sujeto a otras intervenciones y una evaluación previa y posterior, con un seguimiento de 6 meses. La intervención se ha basado en el modelo IMB y se ha utilizado como medida el Cuestionario sobre Relaciones y Salud. No se han encontrado diferencias entre los grupos (excepto por la información), y en el seguimiento del grupo experimental se han verificado cambios en las competencias conductuales, información y comportamientos preventivos. A pesar de que el uso del preservativo es elevado, todas las participantes realizaron la prueba de detección del VIH. Las conclusiones reflejan la rápida adhesión a otros comportamientos preventivos, más allá del preservativo, y destacan la importancia de explorar comportamientos preventivos alternativos, debido al hábito de abandonar esta protección en relaciones más duraderas, sin realizar una prueba de detección del VIH/SIDA.

Palabras-clave

Intervención para la prevención del VIH; modelo IMB; Estudiantes universitarios

Recebida em Abril, 2006

Aceite para publicação em Maio, 2007

leituras



Livros Didácticos: entre a escolha e a avaliação

Nota de Leitura

BATISTA, António A. G. & VAL, Maria da Graça C. (Orgs.) (2004). *Livros de Alfabetização e de Português: os professores e as suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica.

A colectânea organizada por António Augusto Gomes Batista e Maria da Graça Costa Val insere-se no PNLD (Plano Nacional do Livro Didáctico), o programa da iniciativa do Ministério da Educação brasileiro que, desde 1996, se ocupa da avaliação, aquisição e distribuição gratuita de livros didácticos às escolas públicas do ensino fundamental (a que basicamente corresponde o Ensino Básico português). O PNLD enquadra-se num cenário de desenvolvimento de políticas públicas que voltam as suas preocupações para o acesso e disponibilização aos professores de recursos didácticos mais qualificados nas salas de aula, tal como o referem Val, Bregunci, Silva, Castanheira & Martins (p. 75), enquadramento que também pôde contar com a elaboração de instrumentos de controlo curricular, designadamente a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A obra dá voz aos professores e às suas escolhas de livros didácticos de Alfabetização e de Português da 1ª à 4ª séries no PNLD/2001, valorizando, assim, uma dimensão e um agente do processo de avaliação dos livros didácticos: a figura do professor, nomeadamente o papel que por ele é desempenhado no momento da escolha do manual escolar e no da sua prática pedagógica.

Os seis capítulos desta colectânea resultam de diversas investigações que se "voltam para distintas facetas deste fenómeno complexo que é o livro didáctico" (p. 9); em todos eles, os seus autores tomam como referência que o livro didáctico é um elemento central e estruturante do discurso pedagógico, dos seus conteúdos e processos de transmissão, pretendendo e podendo, através deles, aceder à concepção, ao desenvolvimento e à avaliação das práticas pedagógicas.

A transversalidade nota-se, ainda, no que respeita à atenção oferecida aos professores, procurando caracterizar a posição destes profissionais a

partir das suas perspectivas, pontos de vista e critérios de apreciação e avaliação por eles efectivamente utilizados na adopção e uso dos livros didácticos (p.30). A importância da obra no Brasil passa por até ela serem praticamente inexistentes os estudos com enfoque sobre o processo de escolha dos docentes. É nesta medida que Batista, em "O processo de escolha de livros: o que dizem os professores?", para captar essas perspectivas, se socorre de categorias prévias construídas a partir do próprio programa de avaliação, na ausência, pois, de outras investigações que pudessem auxiliar essa construção.

Os dados devolvidos pelo questionário que foi aplicado, mesmo com as limitações inerentes a este tipo de instrumento, fazem-nos crer que não há univocidade entre os critérios utilizados pela avaliação dos livros nas duas instâncias que se equacionam: avaliação ministerial e escolhas dos professores, considerando que esta última é também ela uma modalidade avaliativa, na medida em que é capaz de corroborar ou não a avaliação da primeira; o mesmo será dizer que os professores não se revêem na avaliação que o ministério faz dos livros.

Com efeito, o não reconhecimento, nesse sistema, dos seus critérios de qualidade e, assim, revelando "discordância com o sistema de classificação" (p.42), leva a que muitos professores escolham as obras que não são Recomendadas com Distinção, justificando essa escolha com critérios da ordem da estruturação do trabalho pedagógico. Ainda assim, a maioria dos professores que participaram desta pesquisa admite a preferência por livros classificados com a menção mais elevada. Esta aparente contradição, notada entre os discursos dos professores acerca das suas escolhas e os dados do PNLD, impõe uma interrogação sobre as razões que a motivam.

O discurso dos professores, pela argumentação desvelada na pesquisa, desloca a discrepância entre critérios nos diferentes níveis de avaliação do Programa para a figura do aluno, seus interesses e realidades. Na verdade, esse afastamento radicar-se-á nos próprios docentes que não partilham as mesmas convicções e concepções sobre o ensino e a aprendizagem da língua que a instância ministerial impõe como mais válida e cujo paradigma teórico, por pertencer ao domínio do 'construtivismo', se afasta das práticas mais tradicionais e consagradas de ensino da língua.

Como bem esclarece Sara Monteiro (p. 201), à matriz construtivista se deveu, na década de 90, o aparecimento de livros didácticos que apresentam uma nova abordagem de aquisição da língua escrita, centrada nos processos sociais, afectivos e cognitivos que rodeiam a aprendizagem, um rumo de que o campo académico já havia significativamente dado conta, em décadas anteriores, quando as investigações com essa orientação começaram a generalizar-se.

O efeito resultante desses novos paradigmas teóricos educacionais nos manuais escolares foi o da construção de uma nova identidade para esses livros, acusando e comprovando, por um lado, a influência do conhecimento que se produz na academia sobre a produção didáctica e o mundo editorial do manual e, por outro lado, a circunstancialidade destes recursos.

Se tivermos em conta a voz dos professores, a construção dessa nova identidade para os livros didácticos a que se assistiu com o PNLD não parece ter sido por eles acompanhada, pois embora retoricamente reconheçam o valor dessa nova identidade, não se revelam, contudo, disponíveis para atender às novas concepções. Refugiam-se, assim e por desconhecimento, num discurso que dá primazia a um "saber-fazer" escolar ancorado no conhecimento anterior que possuem das colecções didácticas, das editoras, dos autores, das suas práticas pedagógicas e que lhes dá maior segurança enquanto profissionais detentores de um conjunto de competências específicas.

A desconsideração da certificação dos livros inscritos no Programa verifica-se, por um outro lado, na utilização e no aproveitamento — ou antes, na ausência deles — que os professores dizem fazer do *Guia de Livros Didácticos*, manifestando preferência pela análise directa das obras e não atendendo às finalidades com que esse Guia surge e circula pelas escolas e professores.

Tal desacreditação leva-nos a considerar — sobretudo pelo exemplo que este plano pode constituir para outros contextos, como o português — até que ponto terão conhecimento os professores do instrumento (uma grelha de avaliação) que serve a categorização em menções levada a cabo pelo ministério, da sua sustentação nas teorias interaccionistas da aprendizagem e como é para estes profissionais feita a comunicação de todo o processo que

envolve o programa — em outras palavras, de que modo chega aos professores o trabalho dos especialistas que participam do PNLD e como estão os seus pressupostos expressos nos critérios adoptados para avaliação das obras?

O estudo exploratório de Val et al. vem confirmar os dados do estudo de Batista no respeitante à tendência, em três níveis de análise do programa — escolha, recepção e uso —, para a escolha de livros didácticos com as menções mais baixas e a afirmação de um juízo valorativo para os mais recomendados que não passa, porém, da atribuição de um mérito relativo. A valorização dos livros recomendados com distinção perde imediatamente todo o seu sentido e potencial quando os professores não lhes reconhecem capacidade de uso pedagógico no quotidiano por, segundo os mesmos, carecerem de adequação aos alunos, às suas estruturas cognitivas, afectivas e sociais e às suas 'enciclopédias'.

Perante estas evidências, às autoras abriam-se dois caminhos de comentários: justificar as atitudes dos professores para com os livros melhores como fruto de desactualização de conhecimentos, formação insuficiente e inadequada, leimosia, resistência em alterar práticas de ensino perpetuadas e pacifistas, ou um olhar alternativo sobre estes discursos. É este segundo caminho o escolhido, pelo que estas atitudes são vistas como demandas de uma classe profissional pelo reconhecimento de um "saber-fazer" fundamentado nas condições laborais e num saber de experiência feito; reflecte-se, ainda, sobre outros aspectos positivos que se prendem com um reconhecimento expresso da necessidade de complemento das experiências pedagógicas dos manuais com alternativas produzidas e seleccionadas pelos professores e sempre condicionadas pelo contexto em que trabalham.

A nosso ver, esta assunção do manual como um instrumento auxiliar da prática pedagógica não deve, pois, tornar menos válidos os critérios de apreciação adoptados pelo PNLD, nem tão pouco colidir com os seus objectivos de melhoria da qualidade dos recursos didáctico-pedagógicos disponíveis para os professores. Poderemos pensar, então, que negar a exclusividade do livro didáctico fortalece a tese de que a sua condição de material impresso não encerra lacunas, mas antes limitações facilmente compreendidas no que o trabalho pedagógico acarreta de subjectivo e de imprevisível. Ainda assim, não nos parece que a natureza altamente situada

e redutora do manual possa mitigar a utilidade da avaliação em torno da qualidade de que o Programa tem procurado dar conta ou anular a sua função estruturante do discurso e do trabalho pedagógico, de resto como se comprova pelas afirmações dos professores que instituem entre os critérios de avaliação mais determinantes "a diversidade de exercícios e de actividades" (p. 87).

Será também nesta linha de pensamento que Delia Lerner, no seu capítulo "Livro didáctico e a transformação do ensino da língua", comentando os resultados de uma pesquisa anterior de Batista que tomou como objecto "a escolha de livros didácticos da 1ª à 4ª série" (p. 116), problematiza numa visão pessimista a contribuição deste género (o manual) para a transformação do ensino da língua.

Partindo da análise de duas obras inscritas no PNLD/2001 de matrizes teóricas distintas (o interaccionismo e uma prática mais tradicional) e que polarizam escolhas (uma recebeu a mais alta recomendação, mas foi a menos escolhida, enquanto que a outra, com a menção mais baixa, foi a mais seleccionada), o texto de Lerner discute como a "concepção das práticas de linguagem e de sua aprendizagem propostas pelos PCNs" (p. 116) se encontra materializada nos livros didácticos e como essa operacionalização pode contribuir ou não para a transformação do ensino da língua.

Neste sentido, a autora dá conta de como, por detrás da elaboração do *Guia do Livro Didáctico*, estaria a preocupação de tornar efectivos nas salas de aula os princípios e as concepções de ensino da língua advogados pelos PCNs que, segundo Rojo (2002: 32), visam um "leitor/produzidor de textos [...] eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em actividades de linguagem letradas, que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos géneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz", remando contra a "visão corrente do leitor/escrivente como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos e, mesmo, daquele leitor/escrivente que, dentre os seus conhecimentos de mundo, abriga, na memória de longo prazo, as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais, esquemáticas necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas".

Estas duas visões de livros didáticos podem ser potenciais auxiliares na categorização dos dois livros didáticos analisados, ajudando na compreensão das funções que num e noutro se atribuem aos sujeitos da interacção pedagógica, professor e alunos, assim como das funções que os manuais, distintos entre si, acabam por cumprir. Apesar, então, de os livros serem diferentes nas funções que atribuem aos sujeitos da interacção pedagógica — um mais próximo dos PCNs, outro mais afastado — as semelhanças entre os dois são ainda assim de notar, nomeadamente quanto à concepção de livro subjacente que é a de um tradicional "livro de leitura" (p. 127) em que "as situações de leitura e de escrita carecem de um propósito explícito, reconhecido" (p.128).

É precisamente sobre esta preocupação com novos modos de ler que o capítulo "Escolha de livros de alfabetização e perspectivas pedagógicas do ensino da leitura" se constrói. Nos resultados dos estudos de caso que Isabel Frade apresenta, polariza-se a intervenção sobre o domínio da leitura, a partir do reconhecimento nos discursos dos professores de que "há livros de alfabetização para ler e livros de alfabetização para ensinar a ler" (p. 182), sendo que aqueles parecem preferir estes últimos. No entanto, essa divisão é atenuada pela desconstrução de uma certa mistificação criada em torno dos novos livros de alfabetização com orientação 'construtivista', acabando, assim, por se problematizar o ensino da língua escrita.

No conjunto percebe-se como o que se trata neste livro são as tensões entre a tradição e a mudança que uma análise segundo os processos de recontextualização do discurso pedagógico pode dilucidar. O capítulo de Ceris Silva, "Os novos livros de alfabetização: o que muda e o que permanece da tradição escolar", situa-se neste ponto de vista e visa perceber as mudanças significativas operadas do PNLD/1998 para o PNLD/2001 ao nível das escolhas dos professores¹.

O movimento de refluxo que se conclui parece dever-se, segundo a autora, a uma maior acreditação inicial do Programa junto dos professores e a "um processo de migração das preferências da primeira categoria para a segunda, decorrente, ao que tudo indica, de uma avaliação negativa dos RD [Recomendado com Distinção] por parte dos docentes. Assim, é preciso supor que a categoria RD teria passado a exercer efeito negativo na escolha" (p. 19). Ao serem confrontados com as suas escolhas e perante dificuldades com

os livros mais recomendados, a selecção de 2001 concretiza esse juízo quando os professores escolhem obras capazes de melhor responder aos seus contextos.

São várias as interrogações que estas escolhas dos professores suscitam, entre outras aquelas que resultam do facto de os professores não escolherem as obras vinculadas à perspectiva construtivista. Com efeito, Batista (2001) constata que a maioria dos livros apresentados ao PNLD são "obras fundamentadas na psicogénese da língua escrita e na concepção de linguagem como enunciação" (p. 26). São também estas perguntas que governam o texto "Exercícios para compreender o sistema de escrita nos livros de alfabetização", de Sara Monteiro.

Mas não só de dimensão pedagógica e didáctica se pode reflectir a propósito das escolhas dos professores; netas está também imbuída a condição de mercadoria e de bem comercial que o manual não deixa de ser. Ora, entende-se assim que a produção didáctica está preferencialmente inserida numa rede económica e em políticas de adopção estaduais que, ao instituir critérios de inscrição e de avaliação das obras, acabam por regular essa mesma produção. Consequentemente, os grupos que se ocupam da produção vêem-se na obrigatoriedade, porque sobrevivem graças ao mercado escolar e dele tiram a sua maior fonte de rendimentos, de atender às reivindicações do público que servem — em primeira instância, aos professores que são os agentes da escolha. É, pois, no posicionamento desta estreita e embricada rede de relações entre o mercado editorial, a avaliação do PNLD e o mercado escolar que se pode definir e compreender o estatuto do livro didáctico no Brasil.

Genericamente, as conclusões que têm sido reiteradas a propósito da implementação e do grau de consecução do Programa relacionam-se com a afirmação de um princípio que tem que ver com a necessidade de os livros didácticos partirem de pressupostos da comunidade académica e das orientações curriculares. Porém, o que os professores buscam nos livros não parece ser o mesmo que o PNLD tem tentado relevar e valorizar. Os especialistas que se debruçam sobre estas matérias têm problematizado assim as aprendizagens que a escola pública brasileira tem disponibilizado e de que forma o PNLD pode contribuir para essa meta mais ambiciosa que é a melhoria da qualidade da educação.

É assim que os estudos apresentados nesta colectânea são eles próprios abertos a futuras investigações como forma de continuar a avaliar a implementação do Programa nas diversas esferas da sua acção. Compreende-se, também assim, que esses estudos dêem evidências quanto à necessidade de alterações a proceder a vários níveis: de implementação do Programa e de formação dos professores, a avaliar pelo *feedback* a que esta colectânea tão bem dá voz.

Entre nós, em tempos imprecisos e em que poderá estar próximo o aparecimento de um instrumento de avaliação oficial para os livros de Português, a leitura desta obra deixa antever zonas críticas de tensão e intervenção relevantes para a prática de um sistema de certificação na linha do PNLD: expectativas de tal sistema, objectivos e etapas de implementação, interacções entre agentes nesse processo avaliativo, nomeadamente a voz dos profissionais do ensino e o modo como podem participar ampla e democraticamente, para que as lições aprendidas neste lugar, como neste caso concreto, sejam produtivas.

Referências

- BATISTA, Antônio A. G. (2001). *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental.
- ROJO, Roxane (2002). A concepção do leitor e produtor de textos nos PCNs: "Ler é melhor que estudar". In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (Orgs.), *Leitura e Escrita na Formação de Professores*. São Paulo: Musa/UFJF/INEP — COMPED, pp. 31-52.

Nota

- 1 No PNLD/1998 os livros didáticos com as menções mais elevadas foram alvo considerável de escolha por parte dos professores. Em 2001, esses livros foram substituídos por livros com uma menção inferior, tendo-se mesmo generalizado esse padrão de escolha. Notou-se, assim, um refluxo que motivou indagações dos especialistas que avaliam a consecução do programa, indagações essas que se materializam nos estudos de que esta colectânea dá conta.

Joana Sousa
Universidade do Minho

teses e projectos de investigação



Teses de Doutoramento em Educação apresentadas à Universidade do Minho

(Resumos disponíveis em // Abstracts available in
http://www.iep.uminho.pt/teses/teses/tesos_iep.asp)

José Eduardo Nunes Leitão Machado (2006). *Os computadores na facilitação da aprendizagem: estudo tomando o conceito de função* [Área de Conhecimento de Psicologia da Educação].

Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto (2007) *As Ciências físicas e as actividades laboratoriais na Educação Pré-Escolar: diagnóstico e avaliação do impacto de um programa de formação de Educadores de Infância* [Área de Conhecimento de Metodologia do Ensino das Ciências].

António Carvalho da Silva (2007). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias* [Área de Conhecimento de Metodologia do Ensino do Português].

Eusébio André da Costa Machado (2007). *Avaliação e participação. Um estudo sobre o papel dos actores na avaliação da formação contínua* [Área de Conhecimento Desenvolvimento Curricular].

Maria Cecília Pereira dos Santos (2007). *A Escola não tem nada a ver. A construção da experiência social e escolar dos jovens do Ensino Secundário. Um estudo sociológico a partir de 'Grupos de Discussão'* [Área de Conhecimento de Sociologia da Educação].

Maria do Carmo Barbosa de Melo (2007). *O Labirinto da epistemologia e do ensino da História. Um estudo em Recife* [Área de Conhecimento de Metodologia do Ensino da História e Ciências Sociais].

Maria Eugénia Bandeira de Carvalho e Branco (2007). *João dos Santos. Aliança entre Saúde mental e Educação. Um paradigma de conectividade centrado na criança* [Área de Conhecimento de História da Educação].

notícias



Reuniões Científicas

Seminário *Changing Relationships between the State, Civil Society and the Citizen: Implications for Adult Education and Adult Learning*

Realizou-se nos dias 14, 15 e 16 de Junho de 2007, na Universidade do Minho, o Seminário *Changing Relationships between the State, Civil Society and the Citizen: Implications for Adult Education and Adult Learning*, organizado pela Unidade de Educação de Adultos e pela rede Adult Democratic Citizenship and Adult Learning, da European Society for Research on the Education of Adults (ESREA).

Este encontro, que reuniu investigadores portugueses e estrangeiros, teve como objectivos (i) discutir os impactos na educação de adultos das tensões e mutações na relação entre o Estado, a sociedade civil e os cidadãos; (ii) analisar a (re)invenção e (re)criação de práticas em novos contextos de educação de adultos; (iii) estudar as articulações entre as organizações da sociedade civil (organizações privadas, não governamentais/sem fins lucrativos ou privadas com fins lucrativos) e a educação de adultos; (iv) perspectivar a relação entre os "velhos" e "novos" movimentos sociais e a educação de adultos.

Ao longo de três dias, muito participados, com tempos dedicados à reflexão e discussão pelos participantes, foram analisadas problemáticas diversas relacionadas com: o papel do Estado na actualidade, com as transformações que parece sugerir e com as redefinições que estas mudanças parecem traduzir no campo da educação de adultos; as orientações e os impactos das políticas de educação de adultos, quer se considere o espaço de intervenção privilegiado do Estado-nação, assim como níveis mais elevados, como o das organizações internacionais (a OCDE, a UNESCO, etc.) e supranacionais (em particular a União Europeia) ou menos elevados, como as organizações que actuam localmente e os próprios cidadãos; a natureza e as características da sociedade civil e do mercado, sectores em transformação na relação que vão estabelecendo com o próprio Estado; e os cidadãos, nos seus direitos e deveres enquanto educandos e/ou aprendentes no contexto da globalização e dos novos desafios da Sociedade da Informação, Conhecimento e Aprendizagem.

Foram também apresentadas e analisadas diversas experiências implementadas localmente, assim como resultados de pesquisas que estão a ser desenvolvidas por investigadores portugueses e estrangeiros sobre os discursos que sustentam as políticas educativas, sobre as ações levadas a cabo, sobre as organizações que promovem iniciativas de educação de adultos e sobre os adultos, no que respeita às experiências que vivenciam enquanto educandos-formandos e o significado das aprendizagens que decorrem dessas experiências. Com estas intervenções foi editado em CD-Rom um volume de actas com o título *Changing Relationships between the State, the Civil Society and the Citizen: Implications for adult education and adult learning. Proceedings of the 2007 Active Democratic Citizenship and Adult Learning Network Seminar*.

Para além do seminário e do conteúdo das intervenções, quer nas sessões plenárias quer nos momentos de apresentação de comunicações, este evento também revelou o crescente interesse que as actividades da European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) e, em particular, da rede Active Democratic Citizenship and Adult Learning apresentam para aqueles que se interessam pela educação de adultos.

Paula Guimarães

Unidade de Educação de Adultos, Universidade do Minho

Publicações Recebidas

Revistas

Avaliação Educacional, n.ºs 34/06 e 36/06

Brasil: Fundação Carlos Chagas

Boletim de Educação Física, n.º 32/07

Linda-a-Velha: Sociedade Portuguesa de Educação Física

Caderno Brasileiro de Ensino de Física, n.º 03/06

Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina – Departamento de Física

Cadernos de Pesquisa, n.º 130/07

Brasil: Fundação Carlos Chagas

Didáctica de las Ciencias, n.º 20/06

Espanha: Universitat de València

Educar, n.º 37/06

Espanha: Universitat Autònoma de Barcelona

Educação & Sociedade, n.º 98/06

Brasil: Universidade de Campinas - Centro de Estudos Educação e Sociedade

Educação & Realidade, n.º02/05

Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação

Historia Agraria, n.º 41/07

Espanha: Universitat Autònoma de Barcelona

Humanística e Teologia, n.º 1/06

Porto: Faculdade de Teologia

Interações, n.º 9/05

Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga

Letras de Hoje, n.ºs 144/06 e 145-06

Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Máthesis – Revista de Educação, n.ºs 2/05 e 1/06

Brasil: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul

Noesis, n.ºs 68/07 e 69/07

Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

Papers, n.º 83/07
Espanha: Universitat Autònoma de Barcelona

Psicologia, Educação e Cultura n.º 01/07
Carvalhos: Colégio Internato dos Carvalhos

Ricerche Pedagogiche, n.ºs 160-161/06 e 162/07
Itália: Giovanni Genovesi

Revista de Educación, n.ºs 341/06 e 342/07
Espanha: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo

Temps d'Educació, n.º 31/06
Espanha: Institut de Ciències de l'Educació - Universitat de Barcelona

Avaliadores da Revista Portuguesa de Educação 2006/2007

Nestes dois anos, a *Revista Portuguesa de Educação* contou com o apoio de um largo conjunto de investigadores que, ao disponibilizarem-se para com ela colaborar através da emissão de pareceres, têm contribuído para assegurar e reforçar a sua qualidade científica e editorial.

Por isso, a Direção da *Revista Portuguesa de Educação* testemunha aqui, publicamente, o seu agradecimento aos seguintes investigadores:

Afrânio Mendes Catani
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil

Alberto Melo
Associação *In Loco*

Afonso Barca
Universidade A Coruña, Espanha

Amândio Graça
Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Ana Paula Pedro
Universidade de Aveiro

António A. Neto Mendes
Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

António Augusto Gomes Batista
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

António Branco
Faculdade Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve

António Esteves
Faculdade de Economia da Universidade do Porto

António Fragoso
Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve

António Magalhães
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Aracy Martins
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

António Simões

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Caríndia Leite

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Cristina Gouvêa

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Clementina Cardoso

Universidade de Lisboa; University of Bristol, UK

David Rodrigues

Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Domingos Fernandes

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Fernanda Páramo Fernández

Facultad de Psicologia da Universidad de Santiago de Compostela

Fernando Ilídio Ferreira

Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

Isabel Alarcão

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Isabel Condessa

Universidade dos Açores

Ivo Domingues

Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho

João Boavida

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

João da Silva Amado

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Jorge Adailno Costa

Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Jorge Ávila de Lima

Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores

Justino Pereira Magalhães

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Luís Barbeiro

Escola Superior de Educação de Leiria

Luísa Alonso

Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

Luíza Cortesão

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Magda Becker Soares

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Maria Clara Rezende Frota

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Maria da Graça Costa Val

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Maria de Fátima Chorão Sanches

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Maria del Pilar Vidal

Facultad de Ciencias de la Educación da Universidade de Santiago de Compostela

Maria do Céu Roldão

Escola Superior de Educação de Santarém

Maria José Chambel

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Maria Sylvia Simões Bueno

Universidade Estadual Paulista, Brasil

Natércio Afonso

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Olinda Evangelista

Universidade Federal de Santa Catarina

Pedro Manuel Baptista Palhares

Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

Rui Trindade

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Telmo Caria

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Avaliação dos artigos

Dimensões

Cepa

Resumos e palavras-chave

Quadros e figuras

Notas

Referências

Livros e capítulos em livro

Artigos em revista

Artigos apresentados em linha

Documentos electrónicos